

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E NIVELAMENTO



ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL

CADERNO DO GESTOR

ENSINO INTEGRAL

Distribuição gratuita,
venda proibida



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATERIAL DE APOIO
AO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL
DO ESTADO DE SÃO PAULO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E NIVELAMENTO

CADERNO DO GESTOR

Primeira edição

2014

São Paulo

Governo do Estado de São Paulo

Governador

Geraldo Alckmin

Vice-Governador

Guilherme Afif Domingos

Secretário da Educação

Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Secretária-Adjunta

Cleide Bauab Eid Bochixio

Chefe de Gabinete

Fernando Padula Novaes

Subsecretária de Articulação Regional

Raquel Volpato Serbi Serbino

**Coordenadora da Escola de Formação e
Aperfeiçoamento dos Professores – EFAP**

Silvia Andrade da Cunha Galletta

**Coordenadora de Gestão da
Educação Básica**

Maria Elizabete da Costa

**Coordenadora de Gestão de
Recursos Humanos**

Cleide Bauab Eid Bochixio

**Coordenadora de Informação,
Monitoramento e Avaliação
Educacional**

Ione Cristina Ribeiro de Assunção

**Coordenadora de Infraestrutura e
Serviços Escolares**

Dione Whitehurst Di Pietro

**Coordenadora de Orçamento e
Finanças**

Claudia Chiaroni Afuso

**Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE**

Barjas Negri

Prezadas equipes,

Em dezembro de 2011, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, que tem como um de seus pilares expandir e aperfeiçoar a política de Educação Integral, como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino e, portanto, do avanço na aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, em 2012, foi criado o Programa Ensino Integral, com o objetivo de assegurar a formação de jovens autônomos, solidários e competentes por meio de um novo modelo de escola. Esse novo modelo, entre outras características, prevê jornada integral de alunos, currículo integrado, matriz curricular diversificada, Regime de Dedicção Plena e Integral dos educadores e infraestrutura que atenda às necessidades pedagógicas do Programa. Essa estrutura visa proporcionar aos estudantes as condições necessárias para planejar e desenvolver o seu Projeto de Vida e tornarem-se protagonistas de sua formação.

O Programa Ensino Integral, inicialmente direcionado a escolas de Ensino Médio, teve sua primeira expansão em 2013, quando passou a atender também os anos finais do Ensino Fundamental. O Programa deverá continuar sua expansão nos segmentos que já atende e ampliar sua atuação na Educação Básica, compreendendo também escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta série de publicações contempla conteúdos que se destinam à formação continuada e ao apoio dos profissionais que atuam no Programa Ensino Integral, nas escolas e nas Diretorias de Ensino. Esses documentos pretendem subsidiar o desenvolvimento e o acompanhamento das ações e atividades planejadas pelas equipes escolares e pelas Diretorias de Ensino, destacando a articulação entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão, bem como as metodologias específicas do Programa, no contexto de seus valores, princípios e premissas. Pretende-se, dessa maneira, contribuir para que o Programa Ensino Integral possa atingir seus objetivos e metas, garantindo o desenvolvimento pleno dos alunos, em termos das competências, habilidades e valores necessários ao convívio social, ao exercício pleno da cidadania e à inserção no mundo produtivo.

A série é composta pelos seguintes documentos:

- Diretrizes do Programa Ensino Integral
- Modelo de gestão do Programa Ensino Integral
- Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares
- Avaliação da aprendizagem e nivelamento
- Formação das equipes do Programa Ensino Integral – Volume 1
- Formação das equipes do Programa Ensino Integral – Volume 2

Este documento trata sobre a concepção de Avaliação da Aprendizagem e apresenta o processo do Nivelamento no contexto do Programa Ensino Integral. Estas ações compõem um conjunto de metodologias pedagógicas dirigidas à formação do adolescente e do jovem, com estímulo ao desenvolvimento de suas potencialidades, à ampliação de suas perspectivas de autorrealização e ao exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. Pretende-se, com esta publicação, que a equipe escolar compreenda os processos de avaliação e nivelamento como mecanismos de apoio às ações pedagógicas, visando adequar as expectativas de aprendizagem dos alunos ao ano/série em curso.

Bom trabalho!
Equipe do Programa Ensino Integral



SUMÁRIO

Introdução	5
1. A avaliação da aprendizagem	7
1.1. A necessária coerência entre ensino, aprendizagem e avaliação	7
1.2. A proposta da avaliação formativa	9
2. O que é o processo de nivelamento no contexto do Programa Ensino Integral	12
2.1. Fundamentos das ações de nivelamento	13
2.2. O processo de nivelamento no contexto da recuperação	13
2.3. A constituição dos instrumentos para a avaliação diagnóstica	14
2.4. Por que a avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa/Leitura e Produção de textos e Matemática?	15
3. Antes da aplicação da primeira avaliação diagnóstica para o nivelamento: ações e responsáveis	17
4. Resultados da primeira avaliação diagnóstica para a formulação do Plano de Ação de Nivelamento	19
5. Análise de resultados da avaliação diagnóstica para a formulação do Plano de Ação de Nivelamento	24
5.1. Identificação dos níveis de complexidade das habilidades avaliadas	24
5.2. Identificação de similaridades e convergências entre as habilidades avaliadas	33
6. Definição do Plano de Ação de Nivelamento	35
6.1. Estabelecimento de metas no Plano de Ação de Nivelamento	35
6.2. Definição de prazos no Plano de Ação de Nivelamento	36
6.3. Definição de estratégias no Plano de Ação de Nivelamento: agrupamento dos alunos	36
6.4. Definição de estratégias no Plano de Ação de Nivelamento: metodologias e recursos didáticos apropriados para cada forma de agrupamento nos espaços e tempos previstos	39
6.5. Definição de instrumentos para o monitoramento do Plano de Ação de Nivelamento	41
7. Divulgação dos resultados da avaliação diagnóstica e das ações de nivelamento para alunos e familiares	43
8. Registro das ações/estratégias de nivelamento nos Programas de Ação	45
9. Monitoramento das ações e metas do Plano de Ação de Nivelamento	46
10. Avaliação de resultados (ganho de aprendizagem dos alunos)	49
Bibliografia	51



INTRODUÇÃO

Este documento tem como objetivo colaborar para que educadores, em geral, e gestores e professores das escolas do Programa Ensino Integral, em particular, possam se apropriar das finalidades e das diretrizes do Programa Educação – Compromisso de São Paulo. Instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, o referido Programa destaca, em especial, a proposta de “mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e da valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual” (Artigo 2º, inciso V). Nessa perspectiva, foi implantado o Programa Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

O Programa Ensino Integral propõe um Modelo Pedagógico e de Gestão diferenciado, visando à melhoria dos indicadores de aprendizagem dos estudantes¹. Para a implementação desse modelo, são asseguradas as seguintes condições: 1) jornada integral dos alunos, com currículo integrado e matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada à realidade do jovem, preparando-o para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios para a realização de atividades nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática e laboratório de informática; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar.

Com o intuito de apoiar a implementação desse Programa, foi prevista uma série de publicações. Este documento, que dialoga com as demais publicações, tem como foco a **avaliação da aprendizagem e nivelamento**, no contexto do Programa Ensino Integral, com os seguintes objetivos:

- ☞ possibilitar o entendimento da concepção de avaliação da aprendizagem e do processo de nivelamento;
- ☞ oferecer uma visão geral dos diferentes procedimentos do processo de nivelamento e das responsabilidades dos atores envolvidos;
- ☞ indicar referências práticas para apoiar a equipe escolar na leitura e análise de dados das avaliações, na elaboração e interpretação de indicadores, no diagnóstico de habilidades que os alunos ainda não dominam e na proposição de metas;
- ☞ sugerir formas de organização dos grupos de nivelamento (indicação de atividades de nivelamento para turmas de mesmo ano/série que não dominam habilidades comuns e para turmas de anos/séries diferentes);
- ☞ apoiar a equipe escolar no planejamento de estratégias, metodologias e sequências didáticas que possibilitem aos alunos recuperar ou adquirir as habilidades e competências necessárias para o ano/série correspondente.

É importante destacar que, apesar de este documento priorizar o tema “Avaliação da Aprendizagem e Nivelamento”, é necessário observar seu diálogo com as demais publicações da série, em especial com o documento *Tutoria e orientação de estudos*, já que parte das aulas de Orientação de

¹ Para mais informações sobre o Modelo Pedagógico, consulte o documento *Diretrizes do Programa Ensino Integral*; a respeito do Modelo de Gestão, consulte o documento *Modelo de gestão do Programa Ensino Integral*.



Estudos pode ser destinada a assegurar que os alunos tenham condições de desenvolver as habilidades/competências necessárias à continuidade dos estudos no ano/série, com base nos resultados obtidos nas avaliações em processo.

As publicações *Projeto de Vida* e *Modelo de gestão do Programa Ensino Integral* também têm interface com o tema. Uma das referências do Modelo de Gestão são os resultados da avaliação da aprendizagem, realizada por meio das provas diagnósticas que orientam o processo de nivelamento, entendido como estratégia para a melhoria do resultado dos alunos nas avaliações, meta prevista no Plano de Ação da escola. O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas da escola, com base na excelência acadêmica e na formação para valores e para o mundo produtivo.

Este documento está estruturado em dez itens.

Os itens 1 e 2 têm como objetivo explicitar a concepção de avaliação que norteia as ações do Programa Ensino Integral, em especial as do processo de nivelamento. Eles estabelecem um diálogo com o documento *Diretrizes do Programa Ensino Integral*.

Os demais tópicos objetivam a construção, por parte da escola, do Plano de Ação de Nivelamento e dialogam com o documento *Procedimento Passo a Passo: nivelamento*² (2014b). A proposta é retomá-los em caráter de revisão para as escolas que já ingressaram no Programa e, ao mesmo tempo, descrevê-los para as que venham a aderir a ele.

² *Procedimento Passo a Passo: nivelamento*. Programa Ensino Integral. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014b (versão preliminar). O *Procedimento Passo a Passo* é um documento de orientação, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), que norteia as diversas ações necessárias à implementação do Programa Ensino Integral. Para mais informações, consulte o documento *Modelo de gestão do Programa Ensino Integral*.





1. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

No Programa Ensino Integral, a avaliação é entendida como um instrumento, simultaneamente, de construção e reorientação do Plano de Ação da escola e do Programa de Ação dos profissionais. Isso porque a escola deve construir um Plano de Ação coletivo, definindo sua identidade e, a partir dos princípios do Programa (Protagonismo Juvenil, Educação Interdimensional, Quatro Pilares da Educação e Pedagogia da Presença), explicitar como se desenvolverá a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Os resultados dessa avaliação devem ser colocados a serviço da aprendizagem dos alunos, que, por consequência, deve representar a melhoria da qualidade do ensino das escolas. Esse enfoque muda a perspectiva dualista (professor/aluno) da avaliação, tomando-a uma atribuição de toda a escola. Segundo essa perspectiva, a escola deve, coletivamente, perguntar-se: por que o aluno não aprendeu o que estava previsto? O que precisa ser modificado em nosso Plano de Ação e, em decorrência, nos Programas de Ação?

A avaliação é o indicador mais preciso para sinalizar as mudanças necessárias de intervenção objetiva no processo de aprendizagem. O desempenho do aluno é, de todos os indicadores, o mais importante e aquele que mais dados e informações traz sobre a competência da escola em desenvolver o que foi previsto em seu Plano de Ação e no Programa de Ação de seus profissionais, indicando que o cenário de ensino deve ser revisto sempre que não ocorram as aprendizagens previstas.

O ato de avaliar envolve pessoas e as formas como elas compreendem o mundo: aspectos cognitivos, sensoriais, sensibilidades, emoções etc. Por isso, quem avalia deve ter definido objetivos, pontos de partida e de chegada e instrumentos; deve saber descrever os percursos da aprendizagem, compreender os erros e acertos e, principalmente, fazer intervenções adequadas para que os objetivos previstos sejam alcançados por todos em determinados períodos de tempo.

A avaliação pressupõe juízos de valor e marcas da subjetividade do avaliador. Essa característica inerente da avaliação, entretanto, não pode servir de argumento para a não construção de mecanismos de acompanhamento e instrumentos que possam parametrizar o processo de ensino e aprendizagem.

O resultado da avaliação é uma maneira de informar sobre o desenvolvimento da aprendizagem, para que seja possível ajustar os processos de ensino e de aprendizagem. Ele pode indicar muitos entraves a esses processos: a compreensão parcial dos conteúdos; a dificuldade de associação com conhecimentos prévios; a diferença nas elaborações pessoais de atribuição de sentidos aos conteúdos; a correlação e distinção entre saber, saber fazer e saber ser no convívio com o outro.

Avaliar tem, portanto, caráter formativo e informativo; exige uma formação específica dos profissionais da educação, tanto em relação à observação dos processos de aprendizagem do aluno, de seus avanços e de suas dificuldades, quanto à produção de instrumentos e análise de seus resultados.

1.1. A NECESSÁRIA COERÊNCIA ENTRE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

A teoria pedagógica que fundamenta o Programa Ensino Integral permite algumas reflexões sobre o que se entende sobre ensino, aprendizagem e avaliação. As luzes mudam de foco: o aluno começa a ser visto como sujeito de sua aprendizagem em relação ao objeto de ensino. Por sua vez,



o processo de ensino que não se atualiza em forma de aprendizagem deve ser revisto. O problema em não aprender pode ser do aluno ou do ensino. Entretanto, deve ser resolvido pelos agentes do processo educativo.

Essa visão sobre o processo educativo é embasada em alguns pressupostos teóricos, que são apresentados a seguir.

A aquisição de conhecimentos é um processo intrínseco a todo ser humano e acontece além da escola. Esse pressuposto parece óbvio, mas é o de mais difícil entendimento pelos educadores e fonte de inúmeros preconceitos socioculturais e educacionais. Uma vez que se aceite que todo aluno tem a capacidade de aprender, deve-se responder à pergunta: por que nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo aquilo que se ensina na escola?

Cada ser humano é único e tem uma história de vida construída em diferentes esferas socioculturais, isto é, a aquisição de seus conhecimentos é mediada por fatores ambientais, culturais e sociais, a partir dos quais cada aprendiz interpreta a si mesmo, os outros e o mundo social. Esses fatores se revelam em diferentes formas de pensar, sentir e agir. Portanto, cada aluno tem um percurso próprio, uma bagagem que deve ser considerada no processo de aquisição dos conhecimentos escolares.

A expressão disseminada que diz que o aluno não é uma “tábula rasa” aplica-se nesse tipo de proposta. Ninguém é vazio de conhecimento sobre o que está sendo ensinado. As teorias de Vygotsky³ e de Piaget⁴ corroboram essa proposição.

A base dessas teorias parte do ponto de vista de que o sujeito-aprendiz é agente e condutor de seu próprio conhecimento, em interação com o objeto de estudo. Isso, de certa forma, muda o enfoque no processo de ensino para o de ensino-aprendizagem, mediado pela avaliação, que informa o que e por que o planejado não foi aprendido. O educador centra sua atenção nos resultados da avaliação para conduzir as situações de ensino, para que a aprendizagem se efetive de fato.

Quando se tomam como referência as possibilidades cognitivas do sujeito (a mais comum é a observância da idade do aluno como potencialidade para apreender determinado conhecimento), comumente considera-se que as dificuldades de aprendizagem estão associadas a problemas cognitivos para a assimilação de conceitos. No entanto, as ciências da sociologia da educação e as teorias sociointeracionistas⁵ buscam explicações para a assimilação dos conteúdos escolares em fatores de vida do aluno, pessoais, socioculturais, ambientais, econômicos, familiares, emocionais, comportamentais e, por que não, educacionais (trajetória educacional).

³ VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

⁴ PIAGET, J. *O desenvolvimento do pensamento*: equilíbrio das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, J. Prefácio. In: INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977. p. 7-12.

⁵ Há extensa bibliografia sobre o tema. Dentre outras, são indicadas as seguintes publicações:

ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). *Avaliações em educação*: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; GOMES, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TORRES, R. *Que (e como) é necessário aprender?* Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos escolares. São Paulo: Papirus, 1994.





Nessa prática, a análise do aluno é individual, considerando suas singularidades de comportamento, aprendizagens, histórias particulares de vida e o papel desempenhado por ele como coparticipante do seu processo de aprendizagem na escola.

Assim, os educadores dependem também do interesse dos alunos em aprender aquilo que se ensina na escola. Esse interesse deve ser conquistado com ações pedagógicas que levem à reflexão dos estudantes sobre a importância do domínio dos conhecimentos escolares para a realização de seus Projetos de Vida, foco do Programa Ensino Integral.

É necessário considerar como cada aluno aprende e suas características pessoais, o que supõe uma análise dos contextos de aprendizagem. O aprender deve ser compartilhado entre alunos e professores, de modo que cada um desenvolva instrumentos de regulação das aprendizagens. Se os critérios e orientações de avaliação forem compartilhados, os alunos poderão acompanhar o percurso da própria aprendizagem.

No Programa Ensino Integral, deve-se possibilitar aos estudantes sentir que aprender na escola é uma situação de corresponsabilidade entre eles, os docentes, a família e a equipe gestora da escola.

Após o diagnóstico inicial dos alunos, apresentamos, na primeira reunião de pais, os gráficos das defasagens dos alunos em português e matemática. Os pais foram surpreendidos com a grande defasagem, principalmente em matemática, e esse foi um ponto positivo para trabalharmos a Corresponsabilidade entre todos os envolvidos. Nesse momento, foi explicado o que é o nivelamento, seu objetivo e importância para se atingir uma educação de qualidade. Com os alunos, fizemos uma sensibilização em sala de aula... a diretora e PCG divulgaram o resultado geral da sala e os alunos se conscientizaram da necessidade de sanar as suas dificuldades.

Depoimento de Sandra Mariana Gasparetto, diretora da EE Profª Ivete Sala de Queiroz.
Diretoria de Ensino de Limeira.

1.2. A PROPOSTA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa é sistemática, estruturada e contínua e é o eixo condutor que rege o processo de ensino-aprendizagem para alcançar os objetivos previstos, em determinados espaços e tempos. Como se disse antes, ela faz parte do Plano de Ação da escola e do Programa de Ação dos profissionais. É de responsabilidade de todos e deve ser observada em cada atividade pedagógica proposta na escola (dentro da sala de aula e fora dela).

A avaliação formativa fundamenta-se na construção e aplicação de instrumentos, análise dos dados obtidos e síntese dos resultados, com a finalidade de (re)definir o processo de ensino-aprendizagem e acompanhar o desenvolvimento dos alunos.



Esse tipo de avaliação permite definir e rever todos os passos do planejamento no processo, isto é, se os padrões pretendidos são adequados, se o tempo pensado para a aprendizagem é suficiente, se as atividades propostas para a aprendizagem são funcionais, se os materiais didáticos são apropriados, se a relação aluno-professor é produtiva etc. A avaliação formativa é a que mais representa a fase “Monitorar” (*Check*) do Ciclo PDCA⁶, pois tem como objetivo verificar se os resultados e metas projetados para a gestão do ensino e da aprendizagem estão adequados, por meio da análise de indicadores relevantes que apontem problemas antes, durante e depois da aplicação do Plano de Ação da escola e do Programa de Ação dos profissionais da escola. Com base na análise desses indicadores⁷, podem ser adotadas, em tempo, as respectivas medidas corretivas. A definição dos instrumentos e de sua aplicação deve ser agendada e prevista, periodicamente, em momentos cruciais do processo.

Por princípio, toda avaliação da aprendizagem deve ser essencialmente formativa, ou seja, seus resultados devem apontar caminhos para **a superação** que ultrapassam a simples constatação dos fatos. A avaliação deixa de ser o final de um processo para integrar-se a ele, quando sua finalidade é acrescida de coleta de informações que ajudem na compreensão das dificuldades do aluno, a fim de definir novas ações para resolvê-las.

Os educadores definem o que deve ser aprendido em determinado espaço de tempo e desenvolvem instrumentos de avaliação que se transformam em indicadores sobre essas aprendizagens. Eles analisam o desempenho individual e discutem com os pares e com cada aluno as formas de superar possíveis dificuldades, diferentemente do que ocorre em processos coletivos de avaliação com encaminhamentos generalizantes em que o sujeito não participa do seu processo de aprendizagem.

Quaisquer que sejam os objetivos da avaliação, é necessário que se explicita o que vai ser avaliado, como será feita a avaliação e sua finalidade. **O aluno deve saber o que, como, quando, para que e por que será avaliado.**

Os objetivos da avaliação são determinantes para definir o que será avaliado. O que avaliar deve constituir-se em uma referência à construção dos instrumentos de avaliação. Todo instrumento deve ser construído com base em alguma referência que evidencia o que está sendo avaliado.

Nas avaliações em processo, contínuas e formativas, devem-se diversificar os tipos de instrumentos com o objetivo de, estrategicamente, coletar uma maior variedade de informações sobre o aprendizado do estudante e o trabalho do professor. Cada tipo de instrumento tem fragilidades e/ou deficiências e potencialidades e/ou vantagens, sendo mais ou menos adequado para cada situação de avaliação.

⁶ O método PDCA propõe que as ações sejam estruturadas nas seguintes fases: planejar (*plan*), fazer (*do*), monitorar (*check*) e agir (*act*), e estrutura o Modelo de Gestão adotado no Programa Ensino Integral. Para mais informações, consulte o documento *Modelo de gestão do Programa Ensino Integral*.

⁷ Os indicadores são medidas estatísticas que expressam uma determinada possibilidade de análise, a partir de dados mensuráveis e padronizados, coletados no decorrer do processo, ao longo de período de tempo determinado, em relação àqueles anteriormente definidos como os esperados (resultados ou metas). Os indicadores geram informações confiáveis e constatáveis com base na excelência da coleta dos dados. Esses indicadores permitem emitir juízos de valor sobre os processos implantados – por exemplo, se as ações e estratégias previstas, em determinado período de tempo, considerando uma meta inicial, foram funcionais.





De acordo com as *Diretrizes do Programa Ensino Integral* (SÃO PAULO, 2012d, p. 23), “quem avalia tem decisões a tomar no sentido de qualificar o que está sendo avaliado. Esse pressuposto caminha na direção oposta do que a avaliação escolar tradicionalmente realiza, quando o professor aplica um instrumento de verificação do aprendido e informa o resultado para que o aluno tome decisões quando confrontado com o resultado negativo alcançado. Na perspectiva da avaliação da aprendizagem assumida aqui, a finalidade do avaliador, ao utilizar seus instrumentos de avaliação, é a de buscar referências para qualificar o que se propõe a fazer, seja ensinar ou aprender. Nessa direção, professores e alunos precisam ocupar a posição de avaliadores para tomarem as melhores decisões no encaminhamento de seus propósitos específicos.”

O essencial é que os resultados das avaliações sejam mensuráveis, confiáveis, comparáveis e comunicáveis e permitam a compreensão de onde se está em relação a onde se pretende estar, para que se possam rever estratégias e ações previstas no Programa de Ação de cada professor.

Por exemplo, o Currículo do Estado de São Paulo apresenta por componente curricular os conteúdos e as habilidades por anos/séries e bimestres. Essa divisão implica uma proposta sobre o que os alunos devem aprender (conteúdos e habilidades) no bimestre/ano, para que possam acompanhar os conteúdos e habilidades dos bimestres/anos subsequentes. Isso quer dizer que há uma estrutura curricular interna que considera o tempo mínimo de aprendizagem, o bimestre/ano escolar.

A avaliação da aprendizagem tem aqui uma referência essencial sobre o que avaliar tanto para os professores quanto para os estudantes e os demais educadores da escola. Os alunos sabem o que vão aprender e os professores sabem o que devem ensinar. A avaliação formativa faz a mediação do processo. Os instrumentos de avaliação são definidos pelos professores. Eles devem medir a aprendizagem de fato (conteúdos associados às habilidades) ocorrida nesse espaço de tempo por cada um dos estudantes em relação à turma em que se encontra. Os resultados proporcionarão os parâmetros para a verificação dos sucessos e dos problemas e para a decisão sobre as estratégias e ações que deverão ser tomadas.

O momento da análise dos resultados (substantivos e compreensíveis) é essencial e a razão de ser de uma avaliação formativa da aprendizagem. O resultado das análises deve ser de conhecimento de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: o próprio aluno e seus familiares, professores, gestores e os responsáveis pela definição de ações e políticas para a educação.

A avaliação formativa (da aprendizagem) pressupõe a avaliação diagnóstica de cada aluno em particular (suas competências/habilidades, seu estilo pessoal, seus métodos de estudo, seus interesses, seu Projeto de Vida etc.), no primeiro e no segundo semestres do ano escolar. Consiste em comparar o antes e o depois, analisar o acerto e o erro, ponderar e observar processos, e permite propor intervenções pontuais.

A avaliação diagnóstica deve ser um momento de coleta de informações que, no caso de avaliações contínuas e em processo, fornece indicadores para a revisão do processo de ensino-aprendizagem e para a tomada de decisões a respeito de seus rumos. Nesse caso, a avaliação é uma oportunidade de ação e reflexão por parte do aluno e do professor, quando este último pode, a partir dos resultados, propor novas ações para estimular o aluno a superar os desafios da aprendizagem.





2. O QUE É O PROCESSO DE NIVELAMENTO NO CONTEXTO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

A ação proposta de nivelamento reconhece o problema reiterado das defasagens de conhecimento dos alunos entre anos/séries e, ao mesmo tempo, indica estratégias para compreendê-las e superá-las.

De acordo com os pressupostos do Programa Ensino Integral, quem tem por objetivo incentivar os alunos a criarem seus Projetos de Vida e prover meios para que eles possam conseguir realizá-los. Tendo em vista que muitos dos Projetos de Vida dos alunos dependem de um adequado rendimento acadêmico, é importantíssimo que todos possuam as habilidades e competências necessárias para acompanhar sem dificuldades o conteúdo lecionado na série em que estão matriculados. Para procurar garantir um ensino efetivo, o modelo do Ensino Integral preconiza a aplicação de avaliações diagnósticas de Leitura/Língua Portuguesa e Matemática, bem como o processo do nivelamento.

O termo *nivelamento* é especificamente utilizado no Programa Ensino Integral pois é diferente da recuperação contínua, ação desenvolvida em todas as escolas da Rede estadual. Enquanto a recuperação trabalha com o conteúdo previsto pelo Currículo para a série/ano que o aluno está cursando, o nivelamento foca em habilidades básicas que os alunos precisam desenvolver para acompanhar o Currículo da série/ano em curso.

É importante destacar o nivelamento como processo e ação emergencial de recuperação. Espera-se que, em médio prazo, ele seja desnecessário, quando o acompanhamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem for, de fato, implementado pelas escolas, isto é, os alunos aprendam o que se espera nos anos/séries que frequentam para que, no novo ano escolar, tragam na bagagem os conhecimentos escolares necessários para a continuidade dos estudos.

O objetivo é que as equipes escolares, considerando as habilidades que os alunos ainda não dominam, segundo os indicadores das avaliações diagnósticas sistemáticas, possam prever/rever ações de nivelamento para que os alunos deem continuidade, com êxito, aos estudos, no ano/série em curso.

A democratização da educação está pautada no princípio de que a escola deve adaptar-se a cada aluno e não o contrário. O processo de nivelamento, nesse caso, transforma-se em um direito fundamental de cada um.

Ainda assim, quando um estudante ingressa em um ano/série, nem sempre é fácil identificar os conhecimentos, competências e habilidades que traz ou não na bagagem. O que se observa, quando ele não corresponde ao conhecimento médio esperado, são qualificações abstratas do tipo “esse aluno não tem pré-requisitos ou tem déficit de aprendizagem”, sem um encaminhamento substantivo que possa efetivamente atender à recuperação, em curto espaço de tempo, dos conhecimentos que deveria ter consolidado no ano/série anterior.





A ação de nivelamento faz parte de um conjunto de estratégias pedagógicas que incentiva os alunos a acompanhar as aulas e a se interessar em aprender o que a se ensina na escola.

2.1. FUNDAMENTOS DAS AÇÕES DE NIVELAMENTO

O nivelamento considera como parâmetro da avaliação a implementação do Currículo do Estado de São Paulo⁸ para atingir as metas da melhoria dos resultados educacionais.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) cumpre um papel importante para sinalizar os problemas da Rede estadual na implementação desse Currículo nos anos e séries avaliados. Entretanto, as escolas apontam a necessidade de indicadores mais próximos, que tragam informações por aluno, nos anos escolares em curso. Para elas, é importante resolver as possíveis dificuldades de aprendizagem, considerando o estudante real naquele momento específico, com base em dados qualificados de avaliação que possam ser comparáveis no ano escolar em curso. Dessa reivindicação, surge a proposta da aplicação de avaliações diagnósticas externas, de modo a desencadear a formulação do Plano de Ação de Nivelamento (PAN).

Outra reivindicação é dar condições para que o aluno e o professor tenham mais tempo, na escola, dedicados exclusivamente a aprender e a ensinar, respectivamente. O Programa Ensino Integral prevê essa permanência.

Finalmente, pretende-se ter momentos específicos, além daqueles previstos para os componentes curriculares obrigatórios da Base Nacional Comum, para orientação de estudos, desenvolvimento de projetos e participação em atividades experimentais em laboratórios específicos, inclusive para o nivelamento dos alunos que chegam com defasagem de aprendizagem.

2.2. O PROCESSO DE NIVELAMENTO NO CONTEXTO DA RECUPERAÇÃO

Os estudos de recuperação devem ser oferecidos pela escola a fim de assegurar ao aluno o direito de apreender e concluir seus estudos dentro do itinerário regular do Ensino Fundamental ou Médio, finalidade prevista na Resolução SE nº 2, de 12 de janeiro de 2012, alterada pela Resolução SE nº 44/12.

O processo de recuperação é um mecanismo de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. São momentos em que são oferecidas ao aluno condições indispensáveis ao avanço de sua aprendizagem. O nivelamento constitui

As aulas de nivelamento de Matemática têm ajudado a sanar minhas dúvidas e dificuldades em relação à matéria. Desde que comecei a frequentar as aulas de nivelamento, passei a gostar mais de estudar. Hoje sigo uma rotina de estudos e sinto que posso ter um Projeto de Vida, ser alguém.

Depoimento de Bruna Reis Teixeira, aluna da 1ª série da EE Profª Zulmira de Almeida Lambert. Diretoria de Ensino de São Vicente.

⁸ Em 2008, o Estado de São Paulo elaborou um Currículo detalhado, com indicações sobre o que os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender em cada componente curricular por ano/série e bimestre. Em 2013, os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo faz escola) foram revistos por especialistas de cada área do conhecimento e pelos profissionais da Rede estadual de ensino, tendo em vista sua adequação ao Programa Educação – Compromisso de São Paulo.



uma ação emergencial nesse processo de recuperação, a qual visa promover as habilidades básicas não desenvolvidas no ano escolar anterior ao ano/série em curso.

É importante garantir que, enquanto são desenvolvidas as ações do nivelamento, não se perca o foco do processo de ensino-aprendizagem nos componentes curriculares, de acordo com o que foi planejado, inclusive prevendo os casos de necessidade de recuperação dos conhecimentos propostos para o ano letivo. Portanto, um processo não deve excluir o outro, mesmo que em determinados casos eles possam coincidir.

A recuperação contínua e o nivelamento são ações definidas pela equipe escolar, focadas em cada aluno para a superação de suas dificuldades específicas, por meio de acompanhamento sistemático, com estabelecimento de metas, prazos e responsabilidades por sua execução, constante no Plano de Ação de Nivelamento, e que repercutirá nos Programas de Ação de todos os professores, com ênfase nos Programas dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática.

O processo de nivelamento considera como parâmetro os indicadores da avaliação diagnóstica, aplicada no início do ano letivo, que qualifica as habilidades básicas e os conteúdos dos anos/séries anteriores aos cursados pelos alunos, e, no segundo semestre, qualifica as ações desenvolvidas no Plano de Ação de Nivelamento, para a superação dos problemas de aprendizagem observados. O tratamento dado aos resultados das duas avaliações permite sua comparação.

2.3. A CONSTITUIÇÃO DOS INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Para a realização das ações de nivelamento, é necessário que se aplique a avaliação diagnóstica, no primeiro e no segundo semestres, baseada no Currículo do Estado de São Paulo, que afere as habilidades básicas correspondentes aos conteúdos dos anos/séries anteriores cursados pelos estudantes. É importante garantir a aplicação dessa avaliação nesses dois momentos, permitindo, assim, a comparação dos seus resultados⁹.

Os objetivos dessas avaliações, por meio de instrumentos de caráter diagnóstico, são: verificar o nível de aprendizado real dos alunos, acompanhar a aprendizagem das turmas e do aluno de forma individualizada e fornecer indicadores para que a escola possa traçar seu Plano de Ação de Nivelamento, de modo a garantir a aprendizagem de todos, no transcorrer do ano letivo em curso. Esses indicadores, somados àqueles já realizados pela escola, em seu diagnóstico próprio, podem ajudar na definição de estratégias para os processos de recuperação da aprendizagem.

A cada edição da avaliação, as escolas, além das provas dos alunos por anos/séries, recebem da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) manuais com as grades de correção e sugestões para superar os desvios apresentados por eles.

⁹ Em 2014, a avaliação foi realizada por meio de provas escritas de Língua Portuguesa (Leitura/Produção de textos) e de Matemática, por meio da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), destinadas aos alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais e das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino médio. Em caráter experimental, 69 escolas do Programa realizaram uma prova *online*, chamada de ADEI (Avaliação Diagnóstica de Ensino Integral) de Língua Portuguesa e Matemática.





A avaliação tem matrizes próprias para todos os anos/séries avaliados, em Língua Portuguesa e Matemática. Elas representam recortes dos conteúdos e das habilidades previstos no Currículo do Estado de São Paulo e das competências/habilidades previstas nas Matrizes de Referência para a Avaliação (Saresp, Saeb/Prova Brasil, Enem).

As escolas são responsáveis pela aplicação, correção, digitação dos resultados e pela análise e elaboração dos relatórios de resultados. A partir desses resultados, elabora-se o Plano de Ação de Nivelamento que será tratado mais adiante.

2.4. POR QUE A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA/LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS E MATEMÁTICA?¹⁰

A linguagem verbal é uma forma articulada de expressão e de construção do pensamento abstrato e interior. Quando o aluno concretiza o que pensou por meio da linguagem verbal, pode se conhecer melhor. O reconhecimento de preconceitos e preconceitos passa pelo exercício do falar, ler, escrever, ouvir. Interagir pela linguagem permite a construção de um diálogo franco e aberto.

A língua materna é um referencial do pensamento e da ação e bem se sabe que as diferenças sociais perpassam o seu domínio e uso. Dominá-la significa conhecê-la como instrumento de posse de um poder simbólico com o qual o aluno pode expressar o seu pensamento, em diferentes contextos sociais.

Por meio da língua, as pessoas aprendem, pragmaticamente, os significados culturais e os modos pelos quais os outros entendem e interpretam a realidade e a si mesmos. Para interagir por meio da língua e da linguagem, o educando necessita desenvolver conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo adequar suas produções orais e escritas a diferentes situações de interlocução.

Nesse contexto comunicativo, a leitura está presente como uma arquivcompetência. O desenvolvimento pleno da atividade leitora envolve a aprendizagem em todas as áreas. A competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e componentes curriculares que estruturam as atividades pedagógicas na escola.

O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo ou fenômeno físico, químico ou biológico ou a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura.

A unidade de leitura deve ser o cerne do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é requerida em toda e qualquer atividade escolar e extraescolar.

¹⁰ No que se refere à Língua Portuguesa, o texto apresentado é uma adaptação das considerações já realizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, no Documento Básico do Enem, no Documento do Saeb 2001: novas perspectivas, nos Relatórios do Saresp de 2007 a 2013. O documento também segue o Currículo do Estado de São Paulo. No que se refere à Matemática, o texto apresentado é uma adaptação das considerações já realizadas nos Relatórios do Saresp de 2007 a 2013 de Matemática, assim como no Currículo do Estado de São Paulo.



A atividade de produção de textos em sala de aula é sempre uma simulação para a atividade de produção de textos na vida. A produção escrita é um requisito básico para o desenvolvimento de processos cognitivos como a reflexão sobre o próprio pensamento e de outros e o diálogo com um interlocutor virtual situado. O texto escrito é um documento único e insubstituível de planejamento e divulgação do livre pensamento. A folha de papel em branco permite a autoria e o diálogo, principalmente aos jovens que precisam criar e divulgar suas ideias.

A Matemática é uma linguagem humana que permite representar e compreender o mundo e construir formas de agir sobre esse mundo, resolvendo problemas, prevendo e controlando os resultados de ações. No dia a dia, são realizados frequentemente cálculos de despesas, pagamentos de impostos, exame de diferentes alternativas para contrair um empréstimo, estimativas de valores aproximados para compreender tabelas e gráficos etc. São rotineiras também ações ligadas à visualização e à orientação espacial, como quando, por exemplo, interpreta-se uma imagem ou explica-se uma figura ou um trajeto. Nessas e em outras situações, as pessoas usam o raciocínio quantitativo ou espacial e mostram sua competência matemática para explicar, formular, resolver problemas e comunicar sua solução.

Na sequência, serão comentados os diferentes procedimentos do processo de nivelamento desenvolvidos pelas escolas do Programa Ensino Integral, assim como as responsabilidades dos atores envolvidos. A base utilizada foi o documento *Procedimento Passo a Passo: nivelamento*, elaborado para apoiar as escolas no seu trabalho e nortear as ações de nivelamento. As escolas são estimuladas a seguir as etapas previstas, com base na metodologia do PDCA, o que torna sua implementação viável para realidades diferenciadas.





3. ANTES DA APLICAÇÃO DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA O NIVELAMENTO: AÇÕES E RESPONSÁVEIS

Este item trata especificamente dos momentos que antecedem a aplicação da primeira prova diagnóstica na escola.

As provas são aplicadas pelas escolas no início do ano letivo (primeira avaliação diagnóstica). Com base nos resultados e nos seus indicadores, a escola constrói seu Plano de Ação de Nivelamento, definindo metas, estratégias e prazos precisos, e, ao mesmo tempo, monitora o processo de ensino-aprendizagem.

No momento anterior à aplicação da avaliação de entrada, o Diretor e o Professor Coordenador Geral (PCG) devem informar aos professores da escola os objetivos da prova, as habilidades que serão avaliadas, os instrumentos que serão utilizados e o que será feito com os resultados. Também deverão informar como e quando a prova será aplicada, orientando o professor tutor a se responsabilizar por sua divulgação para os alunos.

Os professores, por sua vez, apoiados pelo PCG, orientam os alunos sobre o objetivo da avaliação, preparando-os para a realização das provas. É muito importante que eles participem do processo da avaliação diagnóstica para reforçar a Corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem. Dessa maneira, o aluno poderá entender que nessa avaliação suas defasagens serão detectadas e que, posteriormente, ele será apoiado para a superação de suas dificuldades e, por consequência, para a construção de seu Projeto de Vida. Portanto, os estudantes devem compartilhar dos objetivos da prova, do que será avaliado em Língua Portuguesa e Matemática, que instrumentos serão utilizados, como estão organizados e quando será realizada a prova.

Os pais e responsáveis serão informados pelos professores, com o apoio do PCG, sobre os aspectos relacionados à importância dessa ação para a melhoria da qualidade de ensino oferecida pela escola. Os resultados dessa avaliação gerarão processos de recuperação individualizados para os adolescentes e jovens, de modo que aprendam mais e melhor. Os familiares, posteriormente, terão acesso a esses resultados e deverão acompanhar o processo. A escola deverá informar sobre o que será avaliado e a razão da avaliação, solicitando o apoio das famílias para que incentivem os alunos a participar da avaliação com responsabilidade. Esse movimento retoma a premissa da Corresponsabilidade.

A reunião com os pais ou representantes legais precisa caracterizar um encontro entre iguais, evitando-se o discurso pedagógico autoritário, prescritivo e unilateral. Os pais são parceiros e amigos da escola e tanto os pais quanto a escola precisam, por lei, compartilhar a educação das crianças e dos jovens. A Constituição Federal de 1988¹¹ determina a necessária participação dos pais nas escolas.

¹¹ Conforme o Artigo 205 da Constituição Federal (1988), “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.



A escola precisa aprender a dividir suas responsabilidades com os familiares dos alunos e ouvir suas sugestões, estabelecendo um contrato de dupla entrada. A relação entre escola e família é de natureza educacional. É a escola que precisa se preparar para a reunião com os responsáveis pelos estudantes e não o contrário.

A aplicação das provas diagnósticas deve ser um evento significativo para todos os envolvidos porque, de uma forma ou de outra, os resultados vão interferir na programação da escola como um todo.

Três premissas do Programa Ensino Integral são aqui colocadas em ação:

- ☞ por parte do aluno: o **Protagonismo**, considerando-o participante das ações da escola;
- ☞ por parte dos professores: a **Formação Continuada**, que está a serviço da sua aprendizagem durante o processo de nivelamento, na execução das tarefas propostas, confirmando a afirmação: “a melhor teoria é a prática”;
- ☞ por parte de todos, inclusive os familiares dos alunos: a **Corresponsabilidade** pelo envolvimento e comprometimento de todos, desde o início do processo, tendo em vista a melhoria dos resultados da escola.





4. RESULTADOS DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA A FORMULAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DE NIVELAMENTO

Após a aplicação das provas, o PCG organizará a correção com os professores. Os resultados deverão ser registrados sob a coordenação do PCG.

No ano de 2014, por exemplo, foi utilizado, para registro dos resultados dos estudantes, o modelo de planilha apresentado na Tabela 1.

A planilha prevê a identificação das respostas (incorretas e corretas) dos alunos em cada item da prova, em todos os anos/séries e suas respectivas turmas, e quantifica tanto o número de respostas corretas dadas por aluno (observe a última coluna do lado direito da planilha), quanto da turma, agrupadas por item (antepenúltima e penúltima linhas da planilha).

Posteriormente, esses resultados são sintetizados em documento que informa os indicadores por componente curricular, aluno, turma, ano/série e escola, e o desempenho nas habilidades avaliadas, de modo a gerar o Plano de Ação de Nivelamento.

Unidade escolar		Nome da escola										Turma: A										
Identificação do aluno		Avaliação da aprendizagem em Processo – Língua Portuguesa/Leitura										Série: 1ª Ensino Médio										
		Habilidades																				
Nome do aluno		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total										
1	Aline	a	x	d	x	c	x	d	x	b	x	c	d	d	x	d	b	x	7			
2	Beatriz	a	x	d	x	c	x	d	x	b	x	d	c	x	d	x	c	x	b	x	9	
3	Bruno	a	x	d	x	c	x	d	x	a	d	c	x	d	x	c	x	b	x	8		
4	Cláudia	a	x	a	a	d	x	c	a	x	c	x	d	x	a	b	x	6				
5	Daniela	a	x	d	x	c	x	d	x	b	x	d	c	x	d	x	c	x	b	x	9	
6	Danilo	a	x	d	x	d	d	x	b	x	a	x	c	x	a	c	x	b	x	8		
7	Eugênio	a	x	d	x	c	x	c	d	a	x	c	x	b	c	x	b	x	7			
8	Fabiana	a	x	d	x	c	x	d	x	b	x	d	c	x	a	d	b	x	7			
9	Fábio	a	x	d	x	c	x	d	x	b	x	a	x	a	a	c	x	b	x	8		
10	Gabriel	a	x	d	x	c	x	d	x	b	x	a	x	c	x	d	x	c	x	b	x	10
11	Gisela	a	x	d	x	d	d	x	c	d	c	x	d	x	c	x	b	x	7			
12	Gustavo	a	x	d	x	c	x	d	x	b	x	a	x	c	x	d	x	c	x	b	x	10
13	Helena	a	x	a	c	x	d	x	b	x	b	c	x	c	d	b	x	6				
14	Heloísa	a	x	d	x	c	x	a	b	x	a	x	c	x	d	x	c	x	b	x	9	
15	Ignácio	a	x	d	x	c	x	d	x	b	x	d	c	x	d	x	c	x	b	x	9	
16	Inês	a	x	d	x	d	d	x	b	x	a	x	c	x	d	x	d	b	x	8		
17	João	a	x	d	x	c	x	d	x	b	x	a	x	c	x	d	x	c	x	b	x	10



Unidade escolar		Nome da escola										Turma: A										
Identificação do aluno		Avaliação da aprendizagem em Processo – Língua Portuguesa/Leitura										Série: 1ª Ensino Médio										
		Habilidades																				
Nome do aluno		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		Total
18	Júlia	a	x	d	x	b		d	x	d		a	x	d		d	x	d		b	x	6
19	Karina	a	x	d	x	b		d	x	c		a	x	c	x	a		a		b	x	6
20	Larissa	a	x	a		c	x	d	x	b	x	a	x	d		d	x	c	x	b	x	8
21	Letícia	a	x	d	x	c	x	b		a		b		c	x	d	x	c	x	b	x	7
22	Lucas	a	x	a		d		d	x	b	x	a	x	c	x	d	x	d		b	x	7
23	Luciana	a	x	d	x	b		d	x	b	x	a	x	c	x	d	x	c	x	b	x	9
24	Marcelo	a	x	d	x	c	x	d	x	b	x	c		d		d	x	c	x	b	x	8
25	Marcos	a	x	d	x	d		d	x	a		b		d		c		a		b	x	4
26	Marina	a	x	d	x	a		d	x	b	x	d		c	x	d	x	c	x	b	x	8
27	Natália	a	x	d	x	b		d	x	b	x	a	x	c	x	d	x	c	x	b	x	9
28	Otávio	a	x	a		c	x	d	x	b	x	a	x	d		d	x	c	x	b	x	8
29	Paloma	a	x	d	x	c	x	d	x	b	x	b		c	x	d	x	c	x	b	x	9
30	Patrícia	a	x	d	x	c	x	d	x	b	x	b		c	x	d	x	c	x	b	x	9
31	Paula	a	x	c		b		d	x	d		d		c	x	d	x	d		b	x	5
32	Rafaela	a	x	d	x	a		d	x	d		c		c	x	a		c	x	b	x	6
33	Rodrigo	a	x	a		c	x	d	x	b	x	d		c	x	d	x	d		b	x	7
34	Sônia	a	x	c		d		d	x	b	x	a	x	c	x	a		b		b	x	6
35	Tatiana	a	x	d	x	c	x	d	x	b	x	b		c	x	d	x	c	x	b	x	9
36	Ulisses	a	x	d	x	c	x	d	x	b	x	d		c	x	d	x	b		b	x	8
37	Vanessa	a	x	d	x	d		d	x	b	x	a	x	c	x	d	x	c	x	b	x	9
38	Vinícius	a	x	d	x	d		d	x	b	x	d		c	x	d	x	d		b	x	7
Número de alunos com domínio da habilidade: 38		38		30		22		35		28		18		31		29		24		38		7,7
% de alunos com domínio da habilidade: 100%		100		79		58		92		74		47		82		76		63		100		77
Preencha a célula amarela com o total de alunos ausentes											Preencha a célula verde com o total de alunos presentes										38	

Tabela 1 – Exemplo fictício de planilha com os resultados de provas diagnósticas em Língua Portuguesa/Leitura, da 1ª série do Ensino Médio.

Pela leitura rápida do exemplo da Tabela 1 e da última coluna da direita, é possível inferir que o desempenho dos alunos dessa série e turma, nessa prova, é desigual. Há alguns que acertaram todos os 10 itens/habilidades da prova e outros (poucos) que acertaram apenas 4 itens/habilidades. Esse dado por si só indica a necessidade de um Plano de Ação de Nivelamento, já que, em uma mesma turma, há estudantes com níveis diferentes de conhecimento das habilidades básicas avaliadas.





Quando se verifica o número de alunos que responderam corretamente ao item/habilidade 1¹² (antepenúltima linha da planilha “número de alunos que dominam a habilidade que corresponde à questão 1”), observa-se que ela é de domínio dos 38 estudantes, o que corresponde a 100% (penúltima linha da planilha “porcentagem de alunos que dominam a habilidade que corresponde à questão 1”). O mesmo não ocorre com o item/habilidade 6¹³, com apenas 18 alunos, dos 38 presentes, assinalando a resposta correta, o que corresponde a 47%. Esse resultado pode indicar a necessidade de recuperação da habilidade avaliada no item 6.

Com base nos resultados dos alunos por turmas, o PCG constrói a síntese dos resultados de um mesmo ano/série, por componente curricular, apresentando o índice percentual de domínio em cada item/habilidade avaliada. Na Tabela 2, pode-se conferir um modelo de planilha de resultados utilizado em 2014.

Um olhar sobre as demais turmas dessa série, em Língua Portuguesa/Leitura (Tabela 2), mostra que os itens/habilidades 1 e 10 tiveram um alto padrão de acerto em todas as turmas, o que não aconteceu, por exemplo, com os itens/habilidades 3 e 6, com variação de padrão entre as turmas.

Percentual de domínio de habilidades (%) para a 1ª série do Ensino Médio da escola – Língua Portuguesa/Leitura										
Turma	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10
Turma A	100	78,9	57,9	92,1	73,7	47,4	81,6	76,3	63,2	100
Turma B	97,5	72,5	45,5	80,0	75,5	45,0	82,5	47,0	65,0	97,0
Turma C	100	69,0	35,9	89,7	69,2	46,2	61,5	48,7	51,3	100
Turma D	97,2	88,9	61,1	91,7	72,2	61,1	83,3	61,1	75,0	100
Turma E	100,0	92,1	50,0	92,1	78,9	55,3	81,6	65,8	65,8	100
Total % por ano/série	98,9	80,3	50,0	89,1	73,8	51,1	78,1	59,9	64,0	99,5

Tabela 2 – Planilha fictícia com a síntese de resultados da avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa/Leitura para a 1ª série do Ensino Médio.

O PCG deve fazer uma relação entre o item e a respectiva habilidade avaliada, com base no proposto nos Cadernos de Prova do Professor, para que não aconteça, posteriormente, uma leitura equivocada dos dados, ou seja, fazer um quadro descritivo relacionando cada item à sua respectiva habilidade no contexto específico da prova.

O mesmo processo deve ser realizado em Matemática, inicialmente registrando os dados por aluno e turma do mesmo ano/série (como apresentado na Tabela 1) e depois uma síntese dos resultados por item/habilidade por turma do ano/série (Tabela 3).

¹² O item 1 avalia a habilidade “identificar vocábulos que, por sinonímia, substituem outros vocábulos presentes no texto em que se inserem” (Eixo V, da Matriz de Referência da AAP/Língua Portuguesa/Leitura), conforme a prova diagnóstica de Língua Portuguesa/Leitura da 1ª série do Ensino Médio, aplicada em 2014 e de acordo com o Caderno de Prova do Professor.

¹³ O item 6 avalia a habilidade “estabelecer relações entre textos não verbais; verbais; verbais e não verbais” (Eixo III, da Matriz de Referência da AAP/Língua Portuguesa/Leitura), de acordo com a prova supracitada.



Percentual de domínio de habilidades (%) para a 1ª série do Ensino Médio da escola – Matemática													
Turma	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13
Turma A	26,3	15,8	21,1	26,3	0,0	31,6	60,5	39,5	0,0	42,1	44,7	28,9	0,0
Turma B	27,5	10,0	15,0	35,0	0,0	20,0	40,0	27,5	0,0	30,0	35,0	37,5	0,0
Turma C	28,2	2,6	12,8	35,9	0,0	23,1	51,3	33,3	0,0	35,9	51,3	38,5	0,0
Turma D	43,2	8,1	27,0	37,8	0,0	18,9	59,5	40,5	0,0	37,8	37,8	54,1	0,0
Turma E	39,5	13,2	26,3	34,2	0,0	21,1	71,1	47,4	0,0	55,3	34,2	42,1	0,0
Total % ano/série	32,9	9,9	20,4	33,9	0,0	22,9	56,5	37,6	0,0	40,2	40,6	40,2	0,0

Tabela 3 – Planilha fictícia com a síntese de resultados da avaliação diagnóstica em Matemática para a 1ª série do Ensino Médio.

Observação: Os itens com 0% são compostos por questões abertas e não foram computados.

Pela análise da Tabela 3, podem ser identificadas as diferenças/semelhanças de desempenho das turmas em relação às habilidades. Diferentemente do que se observou em Língua Portuguesa para essa série, em Matemática não há domínio expressivo das habilidades avaliadas por itens de múltipla escolha. Isso se reflete na comparação entre as médias das turmas nos dois componentes curriculares avaliados (Tabelas 4 e 5).

Média de habilidades (%) dominadas por turma em Língua Portuguesa/Leitura – 1ª série do Ensino Médio	
Turma	Habilidades (%)
A	77,1
B	70,8
C	67,2
D	79,2
E	78,2
Total % ano/série	74,5

Média de habilidades (%) dominadas por turma em Matemática – 1ª série do Ensino Médio	
Turma	Habilidades (%)
A	33,7
B	27,8
C	31,3
D	36,5
E	38,4
Total % ano/série	33,5

Tabelas 4 e 5 – Planilhas fictícias com as médias por turma/série de habilidades dominadas em Língua Portuguesa/Leitura e Matemática na 1ª série do Ensino Médio.

O mesmo processo pode ser realizado para cada componente curricular em todos os anos/séries, inclusive com a utilização de gráficos para melhor visualização dos resultados da escola.

É necessário que o PCG apresente os resultados para o Diretor, a fim de validá-los, e depois para todos os professores.





De posse dos resultados das turmas, o PCG gerará o mapa com os indicadores de defasagem da escola (Tabela 6) por turmas, anos/séries. Os indicadores representam a porcentagem de alunos que não dominam aquela habilidade (avaliada pelo respectivo item) de acordo com o mapa descritivo das provas de Língua Portuguesa e Matemática.

Mapa de Defasagens da Escola (%)				
	1ª A		1ª B	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
H1	0,0	73,7	2,5	72,5
H2	21,1	84,2	27,5	90,0
H3	42,1	78,9	54,5	85,0
H4	7,9	73,7	20,0	65,0

Tabela 6 – Mapa de Defasagens da Escola (exemplo fictício).

Os resultados observados nas avaliações diagnósticas devem permitir a formulação de indicadores para o Plano de Ação de Nivelamento¹⁴ (associado ao Plano de Ação da escola e ao Programa de Ação dos profissionais), segundo o Modelo de gestão do Programa Ensino Integral.

Nesse caso, a variação dos indicadores de defasagem possibilita compreender como está a situação dos alunos em relação às aprendizagens do ano anterior e como conduzir as estratégias e ações prioritárias do Plano de Ação de Nivelamento. Portanto, é indispensável que os indicadores sejam claros e objetivos, com foco nos resultados esperados em curto prazo de tempo. As metas são referências importantes que apontam qual “o tamanho do passo” a ser dado, a cada período de tempo, para reverter os resultados iniciais e atingir o objetivo no período proposto, considerando o ponto de partida.

As definições de papéis e responsabilidades são importantes estratégias para criar um ambiente compromissado e colaborativo para a execução de tarefas. Essa medida tende a aumentar a efetividade das ações desenvolvidas, no momento em que integra todos os envolvidos no processo, evidenciando a responsabilidade de cada um para com o todo.

Responsáveis pelo processo de nivelamento na escola

O nivelamento é uma ação coletiva da escola. No que se refere à definição de atribuições e papéis, os professores de Língua Portuguesa e de Matemática são responsáveis pela leitura e análise dos dados, pelo planejamento, pela execução, pelo monitoramento e pela avaliação do processo no tocante aos seus respectivos componentes, sendo os demais professores corresponsáveis. Os PCA são responsáveis pela validação e pelo monitoramento na sua área de atuação e pelo alinhamento entre os professores de sua área e o PCG. O PCG é responsável pelo monitoramento, pela validação e pelo alinhamento entre os PCA e o Diretor. O Diretor é responsável pelo monitoramento, pela validação e garantia da execução do Plano de Ação de Nivelamento.

¹⁴ A elaboração do Plano de Ação de Nivelamento será tratada no próximo item.





5. ANÁLISE DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA A FORMULAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DE NIVELAMENTO

O que se pretende neste momento é propor um processo sistemático e estruturado de análise dos resultados dos alunos nas provas diagnósticas para a construção do Plano de Ação de Nivelamento.

Como analisar os resultados? Como organizá-los? Como transformá-los em indicadores para a definição das ações, das metas e dos prazos do Plano de Ação de Nivelamento?

Os encaminhamentos apresentados a seguir objetivam a tomada de decisões no sentido de analisar os resultados e organizá-los de modo que possam servir para a elaboração do Plano de Ação de Nivelamento.

Em razão dos conteúdos avaliados nas provas, os professores de Língua Portuguesa e Matemática são os mais indicados para interpretar e explicitar o significado dos resultados numéricos e, depois, transformá-los em indicadores. Após essas etapas, é possível decidir sobre metas, prazos, estratégias e ações práticas de intervenção. Para isso, é necessário o trabalho de profissionais preparados, que possam interpretar pedagogicamente os resultados de modo que sejam transmitidos de maneira clara para a comunidade escolar.

O que os alunos dominam ou não dominam? Por quê? Qual a etapa conceitual da disciplina (como conhecimento) que impede o avanço da aprendizagem de determinado conteúdo/habilidade? Como desfazer esse nó e superar essa dificuldade para que os alunos avancem?

5.1. IDENTIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE COMPLEXIDADE DAS HABILIDADES AVALIADAS

Os professores de Língua Portuguesa e Matemática, apoiados por seus respectivos PCA e coordenados pelo PCG, com base nos resultados de seus componentes curriculares – apontados no Mapa de Defasagens da Escola, que foi construído de acordo com o desempenho dos alunos nas provas –, identificam a complexidade de cada habilidade avaliada, em três categorias: simples, médias e complexas, agrupando-as por anos/séries (Tabela 7). Com base nesse agrupamento, os professores devem produzir relatórios descritivos.

Habilidade	Anos avaliados – Língua Portuguesa			
	6º	7º	8º	9º
H1	S	M	...	C
H2	...	C	...	S
H3	M	...	C	...
H4	C	S	...	M

Tabela 7 – Planilha fictícia que apresenta o agrupamento das habilidades por categorias (Simples, Médias e Complexas) no Ensino Fundamental – Anos Finais e componente curricular avaliado.





Há um processo de subordinação na distribuição dos conteúdos/habilidades por anos/séries em quaisquer dos componentes curriculares. O problema está em reconhecer os conteúdos/habilidades básicas que dificultam o desenvolvimento curricular nas áreas da Base Nacional Comum referentes ao ano/série que frequenta e os que podem ser recuperados no transcorrer do ano letivo de outras formas. O Plano de Ensino e os Guias de Aprendizagem de cada componente curricular indicam os conteúdos didáticos associados ao desenvolvimento de competências e habilidades em determinado período de tempo.

Os conteúdos associados a competências e habilidades indicam processos que os alunos desenvolvem, ao longo do tempo, para transformá-los em conhecimento. Esses processos podem ser expressos em termos de habilidades, ou seja, um conjunto de “fazer e saber” possíveis, a partir da apropriação dos conteúdos, como algo que resulta de operações mentais mais simples ou mais complexas, que envolvem obrigatoriamente os sujeitos da aprendizagem.

Dessa forma, ao apresentar os conteúdos relacionados às aprendizagens, parte-se dos seguintes pressupostos: aquilo que se espera que os alunos desenvolvam em determinado período de tempo; e a relação entre os conteúdos e as reais possibilidades de construção de conhecimento por eles nas diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo, afetivo e relacional (habilidades e competências).

Na identificação dos níveis de complexidade das habilidades avaliadas, recomenda-se que os professores de Língua Portuguesa e Matemática considerem os constructos de suas disciplinas acadêmicas e as possibilidades temporais do domínio pleno do conhecimento representado pelo desenvolvimento das competências e habilidades que pôde ser observado nos resultados da avaliação diagnóstica. Os indicadores do Mapa de Defasagens da Escola constituem referenciais dos conhecimentos dominados ou não dominados pelos alunos em cada ano/série, nos componentes curriculares, levando em conta a implantação do Currículo do Estado de São Paulo.

A avaliação diagnóstica pressupõe, portanto, o domínio de determinado conhecimento anterior. Entretanto, o mais importante é que os professores dos componentes curriculares analisem o contexto da escola, em particular, e respondam a questões como: os alunos têm condições de desenvolver a habilidade indicada neste momento e no ano/série (nível de desenvolvimento potencial) que frequentam? Quais são os saberes necessários para que eles realizem a tarefa proposta na prova com intervenção pedagógica (zona de desenvolvimento proximal)¹⁵? Após a intervenção do professor, o aluno conseguirá realizar a tarefa de modo autônomo em uma segunda situação de avaliação (aprendizagem)? Quanto tempo é necessário para que isso ocorra?

Os professores também devem observar nos resultados as habilidades já desenvolvidas pela maioria dos alunos ou por poucos, na definição de seus níveis de complexidade. Como já foi observado, há variação significativa da porcentagem de acerto/erro nos itens/habilidades.

¹⁵ O ser humano tem a capacidade de realizar diferentes tarefas aprendidas em seu meio sociocultural. Muitas delas são adquiridas em situações sociais, como, por exemplo, acender um palito de fósforo. Diríamos que a pessoa que acende o fósforo domina um determinado conhecimento, que é denominado por Vygotsky como a zona de desenvolvimento real. Caso não saiba como acender um isqueiro, precisará de alguém que lhe ensine. A capacidade de aprendizagem de tal tarefa é denominada nível de desenvolvimento potencial. A zona de desenvolvimento proximal seria o ponto em que o sujeito já desencadeou a aprendizagem de determinado conhecimento, mas ainda não está totalmente apto para realizá-lo sozinho. Seria esse o ponto propício para a intervenção do professor, ao colocar o estudante em situações de aprendizagem que o desafiassem a internalizar tal conhecimento.



Nas Tabelas 4 e 5, “médias por turma/série de habilidades dominadas em Língua Portuguesa/Leitura e Matemática na 1ª série do Ensino Médio”, foi observado que, em Língua Portuguesa/Leitura, a porcentagem média dos alunos com o domínio das habilidades na prova foi maior que 70%. A prova de Língua Portuguesa para essa série pode ser considerada com índice fácil. O problema está situado em algumas habilidades por turmas e em alguns estudantes das turmas. Por outro lado, em Matemática o problema é comum para a maioria dos alunos e das turmas da série. A porcentagem média dos alunos com o domínio das habilidades na prova foi de 33,5%. A prova de Matemática para essa série pode ser considerada com índice difícil.

Esse é o primeiro critério a ser estabelecido. Quanto é o suficiente? Propõe-se que seja definido um padrão. Por exemplo, é suficiente para definir o encaminhamento do aluno para o nivelamento que ele acerte, no mínimo, aqueles itens considerados fáceis ou muito fáceis. É interessante notar também o desempenho de todos da turma nos itens/habilidades.

Usualmente, a análise estatística clássica estabelece um padrão para a classificação, de acordo com a porcentagem de acerto nos itens.

5.1.1. Subsídios para interpretar os dados: índice de facilidade/dificuldade

O grau de facilidade de cada item/habilidade é representado pela proporção de acertos em cada grupo de aplicação, ou seja, refere-se aos alunos que realizaram um determinado tipo de prova (por exemplo: por turma/série, componente curricular). A informação está disponível na planilha da turma (entre turmas da mesma série). É preciso notar que, quanto maior a porcentagem de acerto, mais fácil é o item. Cabe esclarecer que a escala normalmente utilizada para a classificação do índice de facilidade/dificuldade é:

Porcentagem de acerto (%)	Classificação
0 a 15	Muito difícil
16 a 35	Difícil
36 a 65	Média
66 a 85	Fácil
86 a 100	Muito fácil

Tabela 8 – Nível de dificuldade segundo a porcentagem de acerto.

Segundo essas referências, na prova de Língua Portuguesa/Leitura de 2014, na 1ª série do Ensino Médio, por exemplo, a relação entre o item, a habilidade avaliada, a porcentagem de acerto da série no item/habilidade e o índice de facilidade/nível de complexidade foi a seguinte:





Item	Habilidade	Porcentagem de acerto das turmas da 1ª série do Ensino Médio	Índice de facilidade/nível de complexidade
1	H1	98,9%	Muito fácil/Simples
2	H2	80,3%	Fácil/Simples
3	H3	50,0%	Média/Média
4	H4	89,1%	Muito Fácil/Simples
5	H5	73,8%	Fácil/Simples
6	H6	51,1%	Média/Média
7	H7	78,1%	Fácil/Simples
8	H8	59,9%	Média/Média
9	H9	64,0%	Média/Média
10	H10	99,5%	Muito Fácil/Simples

Tabela 9 – Índice de facilidade/nível de complexidade segundo item e habilidade avaliada na Prova de Língua Portuguesa/Leitura de 2014, na 1ª série do Ensino Médio.

Outro exemplo: na prova de Matemática de 2014, na 1ª série do Ensino Médio da escola, a relação entre o item, a habilidade avaliada, a porcentagem de acerto da série no item/habilidade e o índice de facilidade/nível de complexidade foi a seguinte:

Item	Habilidade	Porcentagem de acerto das turmas da 1ª série do Ensino Médio	Índice de facilidade/nível de complexidade
1	H1	32,9%	Difícil/Complexa
2	H2	9,9%	Muito difícil/Complexa
3	H3	20,4%	Difícil/Complexa
4	H4	33,9%	Difícil/Complexa
5	H5	0,0%	-
6	H6	22,9%	Difícil/Complexa
7	H7	56,5%	Média/Média
8	H8	37,6%	Média/Média
9	H9	0,0%	-
10	H10	40,2%	Média/Média
11	H11	40,6%	Média/Média
12	H12	40,2%	Média/Média
13	H13	0,0%	-

Tabela 10 – Índice de facilidade/nível de complexidade segundo item e habilidade avaliada na Prova de Matemática de 2014, na 1ª série do Ensino Médio.

Observação: os itens com 0% são compostos por questões abertas e não foram computados.



Atenção: no mapa com os indicadores de defasagens da escola (Tabela 6) por turmas, anos/séries, os indicadores representam a porcentagem de “erro” dos alunos, por item/habilidade, de acordo com o mapa descritivo das provas de Língua Portuguesa e Matemática após o agrupamento por turmas.

5.1.2. Considerações sobre a definição da complexidade das habilidades nas provas de Língua Portuguesa/Leitura¹⁶

Em relação às provas de Língua Portuguesa, algumas considerações curriculares precisam ser retomadas para a definição dos níveis de complexidade das habilidades avaliadas:

1. Domínio da base alfabética da escrita¹⁷

As provas pressupõem um leitor já alfabético, isto é, que tenha desenvolvido a competência de decodificar a palavra escrita. Embora não seja esperado, é possível acontecer casos em que alunos (ocorrências verificadas na aplicação de avaliações do Saresp e Enem), até das séries finais do Ensino Médio, ainda não dominem a base alfabética da escrita. Alguns deles podem apresentar esse problema e precisarão de encaminhamentos mais específicos do que o domínio de habilidades.

2. As experiências de leitura

Todas as tarefas de leitura são antecedidas por um texto autêntico, isto é, já publicado com um determinado fim e com autoria. Os textos lidos no momento da prova são únicos e, possivelmente, inéditos para o leitor. Portanto, ele deve mobilizar todos os seus conhecimentos aprendidos na vida e na escola para dar um sentido global ao texto proposto para leitura. Além da decodificação do texto (estágio inicial e necessário para a leitura da palavra escrita), o leitor deve estar preparado para compreender o texto, mesmo antes de realizar a tarefa de leitura proposta. Essa compreensão global requer um leitor competente para atribuir um significado imediato ao texto, identificando nele um padrão geral que permita prever sua finalidade, seu tema e sua organização, o que exige uma experiência de leitura previamente constituída.

Os textos selecionados para a realização das tarefas de leitura nas provas consideram a “experiência esperada” do leitor, de acordo com sua faixa etária e o ano/série escolar que avalia. No entanto, como muitos alunos ainda não têm as “experiências de leitura” esperadas para o ano/série

¹⁶ Adaptado do Relatório do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), Língua Portuguesa, 2008 a 2014. Ver também: Currículo do Estado de São Paulo. Línguas e Códigos e suas Tecnologias, 2012c. Letramento para mudar: avaliação do letramento em leitura – resultados do Pisa 2000. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatórios do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, 2002 a 2007. Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Matrizes de Referência do Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Outras informações mais atuais sobre os resultados do Pisa/Enem/Prova Brasil/Saeb podem ser encontradas nos sites do MEC/Inep.

¹⁷ As provas construídas pressupõem um leitor já alfabético, isto é, que tenha desenvolvido a competência de decodificar a palavra escrita. Considera-se a **alfabetização** como uma aprendizagem de natureza conceitual de um objeto sociocultural e um processo ativo do sujeito que constrói um conhecimento sobre a língua que se escreve. A etapa inicial da alfabetização é a aquisição da base alfabética da escrita, das regras do sistema alfabético e das convenções sobre o uso do sistema como discurso.





avaliado, por vezes, sequer conseguem realizar as tarefas de leitura (itens), pois não têm conhecimentos para ler os textos (ocorrências constatadas no Saeb/Prova Brasil, Saresp, Enem e Pisa). Alguns estudantes podem apresentar esse problema e precisarão de encaminhamentos mais específicos do que o domínio de habilidades.

3. As tarefas de leitura propostas (habilidades de leitura)

Uma vez lido o texto da prova, o leitor realiza diferentes tarefas de leitura, propostas por itens de compreensão em formato de múltipla escolha. Essas tarefas avaliam tanto a maneira como o leitor responde aos comandos do item quanto suas competências e habilidades em leitura, definidas por descritores organizados em matrizes apropriadas para o nível de escolarização (ano/série) do aluno leitor. As competências e habilidades predefinidas nas matrizes partem do princípio de que o leitor competente é aquele que sabe recuperar, compreender e interpretar (avaliar) as informações apresentadas em diferentes textos.

5.1.3. Considerações sobre a definição da complexidade das habilidades nas provas de Matemática¹⁸

Em relação às provas de Matemática, algumas considerações curriculares também precisam ser retomadas para a definição dos níveis de complexidade das habilidades avaliadas:

1. O domínio da Língua Portuguesa (linguagem escrita) nas provas de Matemática¹⁹

Alunos com dificuldades em compreender textos escritos também enfrentarão dificuldades em resolver os problemas de matemática propostos em provas escritas. A linguagem matemática, como expressão de ideias e de significações, é apresentada em suas diversas formas – algébrica, gráfica, geométrica – e na língua materna (nos enunciados dos itens). Dessa forma, a leitura e interpretação dos enunciados matemáticos pressupõem o domínio da leitura do texto escrito. Como foi dito antes, não se trata, nesse caso, de uma dificuldade específica em relação às habilidades matemáticas, mas à compreensão de textos escritos.

2. O domínio da linguagem matemática

Os estudos e as pesquisas enfatizam o papel fundamental da aquisição da linguagem matemática para o sucesso do aprendizado da Matemática. O ponto mais importante nessa aquisição é o domínio da **linguagem universal de palavras e símbolos**, usada para comunicar ideias de número, espaço, formas, padrões e problemas do cotidiano. As provas de Matemática, portanto, consideram a “alfabetização” matemática do aluno. Alguns deles podem apresentar a falta desse pré-requisito e precisarão de encaminhamentos mais específicos do que o domínio de habilidades da Matemática propriamente ditas.

¹⁸ Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias, Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores, 2008. Relatórios do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, 2002 a 2007. *Relatórios do Saresp: Matemática, 2008 a 2014. Estrutura de Avaliação PISA 2003: conhecimentos e habilidades em matemática, leitura, ciências e resolução de problemas, 2004.* Outras informações mais atuais sobre os resultados do Pisa/Enem/Prova Brasil/Saeb podem ser observadas nos *sites* do MEC/Inep.

¹⁹ Texto adaptado do Relatório do Saresp 2009 Matemática. Ver também: Relatórios do Saresp Matemática, 2008-2014. Relatórios do Saeb/Prova Brasil, Enem e Pisa, disponibilizados no *site* do MEC.



3. A resolução de problemas matemáticos

As provas avaliam a competência do aluno para resolver e formular problemas matemáticos envolvendo também os processos de modelação matemática. Resolução de problemas é quando há a proposição de uma tarefa que exige a relação entre dois domínios: de um lado, o mundo real, presente no problema tal como ele é proposto e a solução real que será obtida, e, do outro, o domínio matemático que envolve o problema. Essas dificuldades estão mais relacionadas à dificuldade do aluno de compreender, representar os problemas e selecionar as operações adequadas do que à execução propriamente dita.

Resolver um problema não consiste apenas no processo de execução de operações matemáticas. A interpretação e a compreensão do enunciado requerem do aluno habilidades de leitura, de assimilação de conceitos, de uso de simbologia própria, de representação, de aplicação de regras e algoritmos e da “tradução” de uma linguagem para outra. Observam-se as etapas de matematização para resolução de problemas, ou seja: traduzir o problema em termos matemáticos (em um modelo matemático); efetuar operações sobre o problema matemático para determinar uma solução matemática; refletir sobre o processo de matematização e os resultados obtidos; e comunicar o processo e a solução. Em cada uma dessas etapas pode estar a origem da dificuldade de resolver problemas.

5.1.4. Algumas reflexões sobre as principais dificuldades em Língua Portuguesa/Leitura²⁰

De acordo com os dados do Saresp, a “complexidade” do texto apresentado afeta o desempenho da tarefa de leitura. Textos com assuntos, temas e vocabulário mais próximos do conhecimento e vivência dos alunos “facilitam” a resolução das tarefas de leitura. Textos, mesmo que adequados para a leitura da etapa escolar, que tratam de assuntos e temas mais específicos ou demandam compreensão de um vocabulário específico, de conceitos, de informações pressupostas, “dificultam” a resposta às tarefas de leitura.

Outro aspecto está relacionado ao “tamanho do texto”. Quando o texto para leitura tem, em média, até dez linhas, a porcentagem de acerto no item é maior; mesmo assim, há dependência da tarefa de leitura e da complexidade do texto. No caso de necessidade de leitura de textos mais longos, a porcentagem de acerto no item é menor, independentemente da tarefa proposta.

Em tarefas de leitura que apenas solicitam o reconhecimento da informação, em textos curtos e/ou gêneros previsíveis (hipóteses iniciais de leitura), há um maior número de acertos, isto é, o leitor pode responder ao item sem a necessidade de retornar ao texto para comprovar a informação. Por exemplo, o comando solicita o processamento de uma informação do texto que pode ser comprovada por uma ideia geral de conhecimento de mundo (previsível e estruturado) por semelhança ao conhecimento proposto (o conhecimento de mundo antecede a compreensão da informação e é reafirmado por ela).

²⁰ Texto adaptado do Relatório do Saresp/2011 Língua Portuguesa. Ver também: Relatórios do Saresp Língua Portuguesa, 2008-2014. Relatórios do Saeb/Prova Brasil, Enem e Pisa, disponibilizados no *site* do MEC.





Em tarefas que requerem o domínio de nomenclatura específica da área e sua aplicação na compreensão do texto, há um número menor de acertos. A dificuldade aumenta à medida que a tarefa exige a compreensão global de textos complexos e direciona para a identificação de algum aspecto específico no enunciado do texto, isto é, o leitor precisa encontrar o aspecto específico requerido. Nesses casos, a análise permite pressupor que o leitor, ao realizar essas tarefas de leitura, se “afasta” do texto e passa a se preocupar mais em compreender o que é solicitado. Como, provavelmente, para realizar a tarefa, não possui a bagagem necessária (desconhece o sentido do que é solicitado), acaba por cometer desvios na compreensão do próprio texto, marcando respostas inaceitáveis do ponto de vista da coerência.

5.1.5. Algumas reflexões sobre as principais dificuldades em Matemática²¹

De acordo com os dados do Saesp, as principais dificuldades em Matemática são as seguintes:

Compreensão e assimilação de conceitos

Os estudos sugerem a necessidade de considerar três etapas na formação de conceitos: trabalhar o aspecto concreto, partindo de situações reais e familiares ao estudante; passar para a fase pictórica, utilizando imagens, ilustrações, ideogramas etc.; e, finalmente, passar para a fase simbólica, ou seja, para a linguagem matemática. Dependendo da fase em que o aluno estiver e da tipologia do item apresentado, maior ou menor será sua dificuldade.

Aquisição das noções básicas e dos princípios numéricos

O aluno adquire essas noções entre 5 e 7 anos de idade. Porém, alguns ficam mais tempo ligados às suas percepções, com um pensamento intuitivo próprio do período pré-operatório. Com esses estudantes, é fundamental ampliar o período de manipulação, pois, se essas noções não são devidamente compreendidas por eles, carregarão as dificuldades de aprendizado durante todo o percurso escolar. As dificuldades em cálculos raramente podem ser diagnosticadas antes do 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Do mesmo modo, é muito importante que os alunos superem as dificuldades relacionadas à representação espacial e à interpretação da informação numérica, compreendendo o significado das operações e suas regras e algoritmos. Muitos estudantes não conseguem compreender os sinais aritméticos e o valor posicional dos números. A dificuldade de compreender o sistema de numeração soma-se à escrita dos números. Já as dificuldades na adição e multiplicação, em geral, surgem quando o aluno trabalha com números maiores que 10; na subtração e na divisão, essas dificuldades aumentam porque essas operações necessitam, mais do que as outras, de um processo lógico e apresentam uma carga menor de procedimentos automáticos.

Até que ponto as eventuais dificuldades dos alunos na resolução dos itens propostos na prova podem ser explicadas pela não aquisição das noções básicas e dos princípios numéricos? Caso esse diagnóstico não seja realizado, provavelmente os alunos não conseguirão avançar em sua aprendizagem na disciplina.

²¹ Texto adaptado do Relatório do Saesp 2009 Matemática. Ver também: Relatórios do Saesp Matemática, 2008-2014. Relatórios do Saeb/Prova Brasil, Enem e Pisa, disponibilizados no site do MEC.



Resolução de problemas

Essas dificuldades referem-se não à resolução do problema em si, mas ao fato de que o aluno não compreende, não representa as situações propostas no problema e não consegue selecionar as operações adequadas para resolvê-lo. Isto porque resolver um problema não consiste apenas em um mero processo de execução de operações matemáticas; a interpretação e a compreensão do enunciado de um problema requerem do aluno habilidades de leitura, de assimilação de conceitos, de uso de simbologia própria, de representação, de aplicação de regras e algoritmos e da “tradução” de uma linguagem para outra.

As etapas de matematização para resolução de problemas consistem em:

- ☉ traduzir o problema em termos matemáticos (em um modelo matemático);
- ☉ efetuar operações sobre o problema matemático para determinar uma solução matemática;
- ☉ refletir sobre o processo de matematização e os resultados obtidos;
- ☉ comunicar o processo e a solução.

Em cada uma dessas etapas, pode estar a origem da dificuldade de resolver problemas e ela será perceptível se o professor corrigir atentamente os trabalhos e tarefas dos alunos. A memória do aluno também desempenha um papel fundamental quando se trata de fixar os aspectos da aprendizagem que necessitam das tabuadas, dos automatismos, das regras, dos axiomas etc. Outra observação significativa é verificar se o aluno não está utilizando uma regra geral que ele próprio criou e que pensa servir para resolver problemas semelhantes. É necessário, portanto, verificar qual dessas hipóteses pode justificar a razão pela qual eles têm dificuldades para resolver os itens que propõem a resolução de problemas.

Compreensão e utilização dos números racionais

Quando conhece os números racionais, o aluno faz uma ruptura na sua ideia de número inteiro, por isso, o ensino dos números racionais deve ser iniciado e apresentado ao aluno por meio de situações-problema e não associado apenas à memorização de técnicas operatórias. O trabalho com os números racionais na forma decimal deve ocorrer relacionado aos sistemas monetário, de numeração decimal e de medidas. Por sua vez, a expressão dos números racionais, na forma fracionária e decimal, deve ser trabalhada de modo integrado, desenvolvendo seus significados – a relação parte/todo, quociente, razão. A ênfase deve ser dada ao trabalho com frações equivalentes, com representações gráficas. É necessário, por um lado, verificar se o aluno foi avaliado segundo esses critérios e, por outro, investigar as razões pelas quais ele não conseguiu fazer essa ruptura com a ideia de número inteiro.

Aprendizado de medidas

Em muitos casos, os alunos não conseguem perceber que os princípios que regem o sistema de medidas são os mesmos que regem o sistema de numeração.

Recomenda-se que os professores, ao decidirem sobre o nível de complexidade das habilidades, considerem, entre outros, a porcentagem de erro/acerto nos itens (as dificuldades dos alunos) e as características da avaliação de seus componentes curriculares.





5.2. IDENTIFICAÇÃO DE SIMILARIDADES E CONVERGÊNCIAS ENTRE AS HABILIDADES AVALIADAS

Os professores de Língua Portuguesa e Matemática, apoiados pelos PCA e coordenados pelo PCG, com base nos indicadores dos resultados dos alunos nas provas de seus respectivos componentes curriculares, identificam similaridades e convergências entre as habilidades entre os anos/séries. Com base nesses agrupamentos, os professores devem produzir relatórios descritivos, como no exemplo a seguir.

Relatório descritivo							
	...	8º A	9º B	...	1ª A	2ª C	...
H1	...	Y	Z	...
H2	B	...	B	...	Y	...	
H3		P					P
...					P		
H7			Y		Z		

Tabela 11 – Relatório descritivo. Exemplo fictício de agrupamento dos alunos (siglas Y, B, P, Z) de diferentes anos/séries, segundo as habilidades nas quais apresentam defasagens, de acordo com os resultados da prova diagnóstica, entre anos/séries e componente curricular.

Na Tabela 11, por exemplo, observa-se que há agrupamentos em que é trabalhada a mesma habilidade com estudantes de diferentes anos/séries, como o que ocorre no agrupamento “B”; nos demais agrupamentos, há alunos de diferentes anos/séries compartilhando dificuldades correspondentes a várias habilidades. No grupo “Y”, por exemplo, há estudantes do 8º e do 9º anos (Ensino Fundamental – Anos Finais) e 1ª série (Ensino Médio), respectivamente, com dificuldades nas habilidades 1, 2 e 7.

As Matrizes de Referência para a Avaliação dos Componentes Curriculares, edição 2014, indicam algumas habilidades que se repetem nos anos/séries, considerando os fatores que já foram destacados anteriormente. A aprendizagem dos conteúdos/habilidades é observada como um processo contínuo e não de forma estanque. As similaridades e convergências entre as habilidades e o desempenho dos alunos de diferentes anos/séries devem considerar as possibilidades de aprendizagem e os constructos do conhecimento em questão.

Em Língua Portuguesa/Leitura, fica explícito que as diferenças entre os conteúdos/habilidades dependem muito das experiências esperadas de leitura com a apresentação nas provas de textos e tarefas de leitura de diferentes níveis de complexidade.

Recomenda-se, entre os anos do Ensino Fundamental, por exemplo, de um mesmo ciclo escolar, a possibilidade de agrupamento das habilidades, contemplando o nível de conhecimento dos estudantes e os interesses da faixa etária.

Quanto ao Ensino Médio, também a relação entre os alunos de diferentes séries é possível. O que deve ser considerado, como bem mostra a Escala de Proficiência do Saesp e Saeb, por exemplo, é que as habilidades dominadas por estudantes de 7º ou de 9º anos do Ensino

Fundamental – Anos Finais, em determinados pontos da escala, também são de domínio dos alunos da 3ª série do Ensino Médio. O contrário não se confirma: o que é de domínio específico dos alunos do Ensino Médio não pode ser generalizado para o Ensino Fundamental.

A mesma leitura das habilidades da Escala do Saesp e Saeb vale para Matemática. O problema é que o conhecimento dessa disciplina tem os constructos de subordinação mais específicos entre os conteúdos curriculares previstos para os anos/séries do que em Língua Portuguesa/Leitura.

No agrupamento das similaridades e convergências, os professores devem considerar o contexto de prova em que as habilidades das matrizes se atualizam em itens de diferentes complexidades e o resultado dos alunos.

Nos cadernos de provas disponibilizados para os professores, quando da análise dos itens, ficam explícitos os conteúdos/habilidades que se espera que os alunos dominem principalmente em Matemática.

Uma análise dos “erros”, quando o aluno marca como resposta a alternativa incorreta, também é um bom referencial para identificar a razão de ele não conseguir realizar a tarefa proposta e pode apontar caminhos para a recuperação de determinados conhecimentos que vão além, até, do ano escolar anterior. Por exemplo, as respostas inadequadas em um determinado item do Ensino Médio, na prova de Matemática, podem indicar que o aluno ainda não domina um conteúdo/habilidade previsto para o 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, ou seja, ele não domina um conhecimento essencial, que o prejudica no acompanhamento do que está proposto para sua série atual e que não pode ser recuperado se for considerado como parâmetro apenas o ano/série anterior.

Em Língua Portuguesa, o texto é um fator a ser considerado e pressupõe o domínio de uma série de habilidades correlatas que se traduzem em procedimentos de leitura e produção. Tanto os conteúdos de estudo do Ensino Médio como os do Ensino Fundamental priorizam os processos de usos da língua em situações de leitura (compreensão, análise e interpretação) e de produção de textos falados e escritos, sendo a reflexão sistematizada sobre o texto um instrumento para compreender esses processos. O domínio de habilidades de leitura e produção de textos pelos alunos está pressuposto na aprendizagem dos conteúdos específicos de todos os outros componentes curriculares.

Habilidades de leitura, como “localizar informações em textos”, dependem de uma série de fatores. Por exemplo, a localização solicitada é pontual em um texto pouco complexo; a localização envolve a compreensão de um texto complexo; a localização envolve uma inferência simples em um texto multimodal (propaganda); a localização implica a compreensão e a sequenciação. A dificuldade dessa tarefa varia de acordo com a quantidade de informações que precisam ser localizadas. Depende, também, da relevância da informação e da familiaridade do leitor com o gênero textual e com o assunto nele tratado, bem como do tamanho do texto.

Em suma, ao realizar os agrupamentos das habilidades avaliadas por similaridades e convergências, além dos indicadores de desempenho por anos/séries e o contexto da escola, os professores devem considerar a natureza dos itens da prova que avaliaram essas habilidades e as análises feitas nos manuais de correção das provas.





6. DEFINIÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DE NIVELAMENTO

Após a análise e categorização dos resultados, devem-se tomar decisões sobre o que será feito, definindo metas, prazos, ações, estratégias, metodologias, recursos, responsabilidades para reverter o quadro atual dos indicadores identificados em busca de superação das defasagens de aprendizagem.

6.1. ESTABELECIMENTO DE METAS NO PLANO DE AÇÃO DE NIVELAMENTO

Os professores de Língua Portuguesa e Matemática, apoiados pelos PCA e coordenados pelo PCG, com base em seus respectivos relatórios sobre os níveis de complexidade das habilidades e similaridades e convergências entre habilidades, definem as metas em porcentagem para o desenvolvimento de cada habilidade ou grupo de habilidades, por ano/série (Tabela 12).

6º ano – Língua Portuguesa				
Habilidade	Agrupamentos	Nível de complexidade	% de alunos defasados na habilidade	Meta a ser atingida
H1	C	S	40%	
H2	D	C	10%	
H3	E	M	80%	
H4	F	C	90%	

Tabela 12 – Metas para o Plano de Ação de Nivelamento, segundo o componente curricular avaliado, porcentagem de estudantes com defasagem, habilidade e seu nível de complexidade.

Quando se observa a Tabela 12, no caso da H1, verifica-se que, no ano avaliado, o indicador de defasagem corresponde a 40%, isto é, 40% dos alunos desse ano não dominam essa habilidade, considerada com baixo nível de complexidade (S). Os outros 60% têm domínio dessa habilidade, o que indica que é possível prever um percentual alto para a meta a ser atingida. Já, no caso da H4, verifica-se que, no ano avaliado, o indicador de defasagem corresponde a 90%, isto é, 90% dos alunos desse ano não dominam essa habilidade, considerada com alto nível de complexidade (C). Apenas 10% têm domínio dessa habilidade; provavelmente, os dados indicam que é possível prever um percentual baixo para a meta a ser atingida.

A proposição da meta vai ser foco de verificação durante a aplicação do Plano de Ação de Nivelamento e da segunda avaliação diagnóstica. Deve-se ter, portanto, uma proposta exequível na definição das metas. É melhor superar as metas do que não atingi-las. Cada habilidade e seu respectivo indicador devem ser acompanhados de uma meta; as próximas avaliações fornecerão informações sobre o sucesso ou fracasso das estratégias e ações desenvolvidas para atingir as metas propostas.

É importante saber diferenciar objetivos de meta. Os objetivos são valores quantitativos ou qualitativos a ser mantidos em um dado período. Por exemplo, “manter o índice de evasão abaixo de



5%, nos próximos dois anos, com medições semestrais”. As metas são expressas em valores quantitativos a ser atingidos em certo momento próximo preestabelecido (prazos). Por exemplo, na H4, diminuir o índice de 90% para 70% em seis aulas (Tabela 13). O estabelecimento das metas de superação deve considerar os meios possíveis para executá-las, de fato, em determinado contexto e tempo com condições e suporte técnico definidos por um programa específico de monitoramento constante no prazo estabelecido.

6.2. DEFINIÇÃO DE PRAZOS NO PLANO DE AÇÃO DE NIVELAMENTO

Os professores de Língua Portuguesa e Matemática, apoiados pelos PCA e coordenados pelo PCG, com base em seus respectivos relatórios de similaridades e convergências entre habilidades e no Mapa de Defasagens da Escola, estabelecem prazos para atender cada habilidade ou grupo de habilidades (Tabela 13).

Provavelmente, quanto menor for a meta a ser atingida, em termos de porcentagem, menor será o prazo para atingi-la e, quanto maior for a porcentagem da meta a ser atingida, maior será o prazo para atingi-la. A expressão “provavelmente” deve ser relacionada ao nível de complexidade e ao contexto da escola. Observe que, na Tabela 13, para a H1, com 40% de alunos com defasagem, foi proposta uma meta de diminuir esse índice para 35%, em duas aulas (uma diferença de 5%). Já, no caso da H4, a meta é diminuir de 90% para 70% (uma diferença de 20%) em seis aulas.

Agrupamento	Nível de complexidade	Defasagem real (%)	Meta (nível de defasagem a ser alcançado)	Número de aulas
C	S	40%	35%	2
D	C	10%	8%	2
E	M	80%	65%	4
F	C	90%	70%	6

Tabela 13 – Definição do número de aulas destinadas às ações de nivelamento segundo meta definida para a redução da porcentagem da defasagem, de acordo com os agrupamentos e nível de complexidade.

6.3. DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS NO PLANO DE AÇÃO DE NIVELAMENTO: AGRUPAMENTO DOS ALUNOS

O nivelamento, como já foi dito, é uma ação de recuperação emergencial, que deve ser desenvolvida paralelamente ao cumprimento das atividades previstas no Currículo do Estado de São Paulo para aquele ano/série, com foco nos indicadores obtidos pelos resultados dos alunos na avaliação diagnóstica. Portanto, são momentos de atendimento individualizado ou em grupo, de forma que propiciem ao estudante condições indispensáveis ao avanço de sua aprendizagem.

O aluno deve permanecer nas atividades de nivelamento somente o tempo necessário para superar a dificuldade diagnosticada. Isso significa que, antes do encaminhamento, deverá ser feito um





mapa das habilidades que deverão ser recuperadas, detalhando especificamente o que o estudante deve aprender e o acompanhamento contínuo dessa aprendizagem.

O PCG, de posse dos relatórios de similaridades e convergências, das metas e dos prazos e do Mapa de Defasagens da Escola, proporá agrupamentos de alunos para as atividades de nivelamento. Assim, todos os dados obtidos anteriormente devem ser considerados para a organização dos agrupamentos de alunos para o nivelamento.

Nos agrupamentos, devem ser priorizados os resultados, de acordo com o desempenho nas habilidades (mapa de cada turma) em relação ao Mapa de Defasagens da Escola (indicadores das avaliações). Nesse agrupamento, podem ser adotadas as estratégias apresentadas a seguir.

Divisão em grupos por dificuldades (grupos de habilidades independentemente do ano/série). Considera-se aqui o mapa de similaridades e convergências das habilidades entre anos/séries e o desempenho dos estudantes. O foco das ações deve ser o aluno, ou seja, por que ele não domina determinada habilidade (causa), o que deve orientar a busca por metodologias que favoreçam a superação do problema. Deve-se considerar também, como parâmetro para essa organização, o que foi colocado anteriormente sobre os constructos de Língua Portuguesa e Matemática.

Divisão em grupos produtivos. Estudos e pesquisas didáticas indicam que a organização dos alunos em grupos produtivos (em que haja interações entre alunos com diferentes potencialidades de aprendizagem) para realizar uma determinada atividade é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem para todos os envolvidos. A troca de informações entre os pares (que têm a mesma idade e um nível de conhecimento próximo), que dialogam em uma mesma linguagem sobre o objeto da aprendizagem, pode ajudar na compreensão dos conteúdos em foco e na aquisição de habilidades, de maneira diferente do que ocorre na exposição do professor (aula ou intervenção) em interação com os estudantes. Muitas vezes, o aluno não compreende a linguagem pedagógica do professor, por isso essa estratégia exige o saber sobre o conhecimento de cada aluno (o que cada um domina e o que precisa aprender) para que o grupo seja, de fato, produtivo e avance em relação ao conhecimento a ser aprendido. Dependendo da atividade proposta para o desenvolvimento de determinada habilidade (ou grupo de habilidades), a divisão da classe em grupos produtivos pode ser de dois, três ou quatro estudantes.

Proposição de um número maior de aulas específicas de Matemática e Língua Portuguesa para determinadas turmas de anos/séries (além das previstas pela Base Nacional Comum), de acordo com as necessidades observadas. Essa organização é interessante quando se verifica nos resultados das provas diagnósticas um determinado padrão de índices muito baixos de acerto em determinadas habilidades pela turma/ano/série. Um exemplo foi constatado em uma escola quando da análise da prova diagnóstica de Língua Portuguesa/Leitura (2014) da 2ª série do Ensino Médio. O item/H7, em todas as turmas da série, teve um índice médio de 39%. Pode-se inferir que, nesse caso, o problema é da turma como um todo (ou até de todas as turmas dessa série, o que de fato aconteceu). O item/H7 solicitava um conhecimento específico que, provavelmente, não é de domínio da maioria dos alunos; ou esse conteúdo não foi estudado na série anterior ou, se estudado, não foi aprendido. A questão exigia a aplicação de um conteúdo específico na leitura de um texto literário difícil (uma metanarrativa). Nesse caso, o domínio desse



conteúdo/habilidade pode ser pauta de revisão para toda a turma. Se for necessário, estender a reflexão para os itens/habilidades de desempenho médio. Por exemplo, na mesma prova, os itens 2 (usos da vírgula) e 9 (marcas de variação linguística) tiveram índice de acerto médio, na série, de 50%. Esses itens representam efetivamente uma defasagem, diferentemente do item 7, isto é, os alunos dessa série já deveriam dominar esse conteúdo/habilidade, mas só uma porcentagem média consegue realizar a tarefa proposta no item. O problema no desempenho do item 2 ocorreu em todas as turmas da série, em algumas de modo preocupante; em relação ao item 9, houve variação no desempenho entre as turmas (é um problema mais localizado na turma). Os índices de defasagem nessa série em Matemática foram ainda mais preocupantes. O índice médio de acertos da série em Matemática foi de 33%. Há praticamente a necessidade de nivelamento dos alunos em todas as habilidades avaliadas.

Atendimento individualizado. Quando o resultado de um determinado aluno destoa totalmente do resultado de sua turma, ele provavelmente precisa de um “apoio particular” que possa ajudá-lo a superar seus problemas. Há duas possibilidades para esse tipo de atendimento individualizado:

- ☉ monitoria do professor: deve ser o foco de cada professor conhecer e atender às necessidades e demandas de cada aluno. Quando não for possível ao professor atender a determinada demanda, deve orientar-se junto a professores da área específica e/ou encaminhar o aluno a outro profissional, de modo que a dúvida dele seja dirimida.
- ☉ aluno monitor: monitoria executada pelos alunos (e/ou estagiários) indicados e monitorados pelo professor do componente curricular, desde que estruturada (com roteiro para sua execução) e acompanhada (com retorno sistemático do monitor ao professor).

Para esse encaminhamento, será utilizado como exemplo o desempenho de uma aluna da 2ª série do Ensino Médio na prova diagnóstica de Língua Portuguesa/Leitura (2014). Ela acertou 3 itens/habilidades (1, 6 e 8) da prova e errou os demais (prova com 10 questões no total). A porcentagem média dos estudantes com o domínio das habilidades na prova foi de quase 70%. A prova de Língua Portuguesa para essa turma pôde ser considerada de dificuldade fácil. No entanto, a aluna apresentou resultados muito abaixo da média de sua turma (30%) e precisa participar do processo de nivelamento.

A aluna acertou os seguintes itens/habilidades da prova: item/habilidade 1 (item muito fácil/categoria simples); item/habilidade 6 (item muito fácil/categoria simples); item/habilidade 8 (item fácil/categoria simples). Mas errou 4 itens/habilidades categorizadas como simples (fáceis ou muito fáceis) em relação ao desempenho de sua turma/série: item/habilidade 3 (item muito fácil/categoria simples); item/habilidade 4 (item fácil/categoria simples); item/habilidade 5 (item muito fácil/categoria simples); item/habilidade 10 (item muito fácil/categoria simples). Também não conseguiu acertar outros 3 itens/habilidades, o que seria esperado em relação à sua turma: item/habilidade 2 (item médio/categoria média); item/habilidade 7 (item difícil/categoria complexa); item/habilidade 9 (item médio/categoria média).





O diagnóstico da aluna demonstra não apenas as habilidades que não domina, mas também uma defasagem em relação ao desempenho de sua turma.

Ela precisa de ajuda porque, provavelmente, está enfrentando dificuldades para acompanhar os conteúdos desenvolvidos no ano em curso. O encaminhamento dela precisa ser feito e, possivelmente, com a previsão de orientação individual para os estudos²². Se a análise for estendida, é possível verificar que essa estudante também apresentou dificuldades na prova de produção de textos, pois não atendeu a nenhuma das habilidades avaliadas. Já, em Matemática, ela acertou 5 das 10 questões da prova, superando a média de sua turma que foi 3,9.

6.4. DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS NO PLANO DE AÇÃO DE NIVELAMENTO: METODOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS APROPRIADOS PARA CADA FORMA DE AGRUPAMENTO NOS ESPAÇOS E TEMPOS PREVISTOS

Os professores de Língua Portuguesa e Matemática, apoiados pelos PCA e coordenados pelo PCG, com base em seus respectivos relatórios sobre os níveis de complexidade das habilidades e similaridades e convergências entre habilidades, propõem o que deve ser feito para superar as defasagens de aprendizagem e atingir as metas no prazo previsto para o desenvolvimento de cada habilidade ou grupo de habilidades por ano/série.

Deve-se considerar, para a definição das ações, o que foi analisado no item 5, ou seja, devem ser previstas diferentes metodologias para diferentes situações a ser desenvolvidas por distintos profissionais. Os professores de Língua Portuguesa e Matemática devem refletir sobre as causas do desempenho nas habilidades avaliadas, organizar situações de aprendizagem a ser desenvolvidas nas aulas destinadas ao nivelamento e indicar como cada um de seus pares deve colaborar para o desenvolvimento das aprendizagens correspondentes às habilidades avaliadas.

O item 6 da prova diagnóstica de Língua Portuguesa/Leitura da 1ª série do Ensino Médio aplicada em 2014, que avaliou a habilidade de “estabelecer relações entre textos não verbais; verbais; verbais e não verbais”, é um bom exemplo, já que solicita a leitura e a comparação de duas linguagens artísticas (um poema e uma pintura) que expressam um mesmo tema. Qual foi a dificuldade dos alunos na compreensão do poema ou da pintura? O componente curricular Arte pode ajudar muito no desenvolvimento dessa habilidade. Outros exemplos: Geografia pode ajudar no desenvolvimento das habilidades de Matemática quando indica, no Currículo do Estado de São Paulo, a habilidade de “identificar dados, representações e informações encontradas em cartas e mapas para comparar as diferentes etapas do processo de formação territorial do Brasil”²³; para Física, vale a mesma premissa, quando solicita “identificar e analisar valores de variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação em tabelas descritivas de fenômenos físicos”²⁴.

Esses pressupostos implicam uma proposta metodológica composta por vivências dos alunos em que os professores de diferentes componentes curriculares (além de Língua Portuguesa e

²² Para mais informações sobre as ações de orientação de estudos, consulte o documento *Tutoria e orientação de estudos*.

²³ Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias, p. 105.

²⁴ Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias, p. 110.



Matemática) possam fazer intervenções imediatas nas lacunas de aprendizagem das habilidades observadas pelos resultados.

Diversos documentos podem ser utilizados como referências metodológicas, como as Orientações Pedagógicas da AAP (Avaliação de Aprendizagem em Processo), ou os Cadernos do Professor e do Aluno de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo faz escola) de todos os componentes curriculares, que indicam ações pontuais na recuperação dos conteúdos/habilidades de leitura/produção de texto e Matemática, ou os Cadernos dos Professores das provas, que na correção dos itens apresentam sugestões e encaminhamentos específicos ou, ainda, os relatórios do Saresp, principalmente o de 2012, que apresentam encaminhamentos pontuais com base no Currículo do Estado de São Paulo.

Como já se afirmou, o foco das ações deve ser o aluno, ou seja, é necessário diagnosticar por que ele não domina tal habilidade (causa), para orientar a busca por estratégias e metodologias que favoreçam a superação do problema e permitir o acompanhamento pelos responsáveis, de forma estruturada e sistemática, dos avanços obtidos em determinados espaços de tempo.

Todos os professores, coordenados pelo PCG, devem participar na definição das metodologias a ser adotadas e dos recursos didáticos para cada forma de agrupamento nos espaços e tempos previstos, a fim de que as metas de aprendizagem sejam alcançadas nos prazos estabelecidos.

É importante a diversificação das metodologias como uma estratégia para atingir as metas propostas nos prazos determinados, considerando as aprendizagens dos alunos e a natureza dos componentes curriculares (Língua Portuguesa e Matemática).

Além das metodologias e dos recursos didáticos tradicionalmente utilizados pelos professores (estudo dirigido, método de resolução de problemas, aula expositiva e dialogada, projetos escolares de pesquisa e projetos interdisciplinares, entre outros), é fundamental que, no nivelamento, os professores criem projetos de cooperação entre as disciplinas. Esse tipo de estratégia requer uma predisposição dos professores para organizar situações de aprendizagem em sala de aula ou fora dela, de modo que envolvam e integrem conteúdos, temas e conceitos de mais de uma disciplina. Esses projetos, muitas vezes, incluem o uso de espaços escolares diversificados ou saídas da escola para pesquisas, como visitas a museus, saídas para estudos do meio, para assistir a peças de teatro etc. Essa opção deve ser bem planejada para não causar mal-estar entre os participantes.

Enfim, a definição das estratégias de ensino-aprendizagem para o nivelamento deve estar pautada em fundamentos comuns a uma visão interacionista da aprendizagem, de modo a responder à necessidade do aluno de experimentar o conhecimento para assimilá-lo, mobilizando diferentes esquemas operatórios (habilidades) pela problematização do conhecimento. Devem-se sempre prever instrumentos para a avaliação periódica dos alunos durante o desenvolvimento das estratégias metodológicas.

O Plano de Ação de Nivelamento representa uma síntese de todas as decisões identificadas anteriormente e tem como finalidade oferecer informações que orientem as ações necessárias de apoio





ao aluno e o acompanhamento da evolução no domínio de competências e habilidades durante o período de implementação das ações.

O PCG elabora o Plano de Ação de Nivelamento

Segundo a SEE-SP (2014)²⁵, um bom modelo de Plano de Ação de Nivelamento é aquele que apresenta os seguintes elementos:

- ☉ introdução com breve apresentação dos resultados, considerando sua relação com os indicadores e dados já presentes no Plano de Ação da escola;
- ☉ leitura, análise e interpretação do Mapa de Defasagens da Escola. O PCG deve destinar parte de sua agenda semanal a essa atividade;
- ☉ formas de agrupamentos; por exemplo, para trabalhar com a habilidade “P”, optou-se por agrupar os alunos das turmas da 1ª série A e da 3ª série B porque... / grupo classe porque... ;
- ☉ metodologias e evidências; por exemplo, grupos produtivos nas aulas de Orientação de Estudos, habilidades avaliadas por meio de lista de exercícios; aulas diversificadas; habilidade aferida por meio de produção de texto;
- ☉ metas e prazos associados às ações de intervenção; por exemplo, H1 – meta 50% no prazo quatro aulas;
- ☉ acompanhamento (planilhas) e avaliação (formas de monitoramento das ações que serão realizadas);
- ☉ encaminhamentos após o término do nivelamento;
- ☉ avaliação e revisão de todo o processo (PDCA).

6.5. DEFINIÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA O MONITORAMENTO DO PLANO DE AÇÃO DE NIVELAMENTO

Para o acompanhamento do Plano de Ação de Nivelamento, propõe-se:

- ☉ desenvolver instrumentos, os mais objetivos possíveis, para coletar os dados, analisar e sintetizar os resultados, informando o que foi ou não efetivamente aprendido pelo aluno;
- ☉ atribuir uma qualidade para os resultados a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e aceito como válido por todos os participantes do processo (O que seria o minimamente aceitável? O domínio de quantas e quais habilidades?);
- ☉ realizar intervenções imediatas sempre que se identificar que o padrão de qualidade determinado é insatisfatório (“problemas do processo” como a falta de comprometimento do aluno; a adoção de estratégias ou metodologias inadequadas; o agrupamento das turmas etc.) ou satisfatório (antes do prazo o estudante já aprendeu o que estava previsto; não há necessidade de deixá-lo em “recuperação”; encaminhamento dele para turmas mais avançadas; divulgação de estratégias e metodologias de sucesso).

²⁵ A apresentação dos elementos foi feita com base no Formulário Metodológico para Elaboração do Plano de Ação de Nivelamento. Esse formulário está disponível no *site* da SEE-SP.

Para que seja possível acompanhar o impacto das ações de nivelamento no ganho de aprendizagem do aluno, é necessário que se definam os responsáveis pedagógicos por esse monitoramento.

Os professores, coordenados pelo PCG, elaboram planilhas de resultados por aluno, de modo que eles acompanhem o processo de aprendizagem durante o nivelamento.

Para cada aluno, deve haver um diagnóstico da primeira avaliação, tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática, que representa um “retrato” dos seus conhecimentos naquele momento da realização da prova.

Os professores, coordenados pelo PCG, elaboram documentos com os resultados de cada aluno, de modo que se possa acompanhar seu processo de aprendizagem no decorrer do nivelamento. Esse documento registrará, para cada aluno, as habilidades dominadas e não dominadas, segundo os resultados da avaliação diagnóstica.

Durante o processo de nivelamento, os professores, por meio da aplicação de instrumentos periódicos de avaliação (sugerem-se provas semelhantes às da primeira avaliação), registram o ganho da aprendizagem do aluno no documento de acompanhamento individual, considerando o número de habilidades que ele consegue desenvolver.

O PCG, com base no resultado dos alunos, elabora um documento de acompanhamento geral, por classe ou turma, indicando as habilidades não dominadas no decorrer do processo de nivelamento. Esse documento permite monitorar as metas e os prazos estabelecidos no Plano de Ação de Nivelamento das turmas e/ou agrupamentos de alunos.





7. DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E DAS AÇÕES DE NIVELAMENTO PARA ALUNOS E FAMILIARES

O objetivo deste item é indicar os modos de divulgação do Plano de Ação de Nivelamento para o aluno e seus familiares, de forma que possam ter informações sobre como será realizada a recuperação das aprendizagens individuais e, assim, acompanhá-la como corresponsáveis.

De todos os itens elencados até o momento, este atende diretamente aos princípios educativos do Programa Ensino Integral de formação do jovem autônomo, solidário e competente, por meio do Protagonismo Juvenil. No Protagonismo, a ação do jovem é direcionada para a solução de problemas reais, sendo que sua atuação é fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. Quando os resultados da avaliação diagnóstica são divulgados para o aluno, diz-se objetivamente o que ele sabe e o que não sabe e se propõe um plano substancial de recuperação (com metas e prazos), a escola o está envolvendo no próprio processo de aprendizagem, para que aprenda a acompanhar seu desenvolvimento. Essa ação é correlata àquela já mencionada quando se tratou da convocação de alunos e seus familiares para os esclarecimentos sobre a avaliação diagnóstica e as ações de nivelamento. Agora, é tempo de apresentar os resultados e o que será feito, como e quando será feito.

No momento da divulgação do Plano de Ação de Nivelamento para os alunos, familiares e responsáveis, o PCG, com apoio dos professores, apresentará e contextualizará, para cada turma, os resultados gerais das avaliações diagnósticas (da turma e do ano/série por item/habilidade de cada componente curricular avaliado). Qual é a média de acerto daquela turma e de seu ano/série? Que habilidades da prova se mostraram fáceis, médias ou difíceis? Qual é a razão que eles consideram para esse desempenho? Que facilidades ou dificuldades eles tiveram?

Recomenda-se que cada aluno tenha sua planilha de acompanhamento para registrar sua evolução nas habilidades que precisam ser desenvolvidas. É importante, nesse momento, realizar uma análise geral, evitando a particularização dos resultados de cada estudante. Deve-se também projetar a evolução esperada (metas e prazos) e explicar em detalhes as ações e a forma de participação que se espera deles no processo para a obtenção do resultado esperado, para que, dessa forma, assumam a corresponsabilidade por seus Projetos de Vida.

Os tutores, orientados pelo PCG, devem apresentar e contextualizar para os alunos, de forma **individual e sigilosa**, os resultados alcançados nas avaliações diagnósticas por componente curricular avaliado, projetar a evolução esperada e explicar, detalhadamente, as ações e a forma de participação no processo para o alcance do resultado estabelecido, sempre relacionando à corresponsabilidade deles pelo Projeto de Vida.

Devem ser apresentados aos alunos relatórios individualizados e a descrição dos encaminhamentos (proposta da escola para cada caso específico), detalhando, inclusive, como o desenvolvimento da aprendizagem será monitorado e por quem. Desse modo, o aluno pode recorrer a alguém sempre que julgar que não está “aprendendo”.

Os professores, apoiados pelo PCG, apresentarão e contextualizarão os resultados das avaliações diagnósticas aos pais/responsáveis dos estudantes (por ano/série e por componente curricular), projetarão a evolução esperada e explicarão detalhadamente as ações e a forma de participação da família/responsáveis no processo para a obtenção do resultado esperado.

Recomenda-se, como estratégia para incentivar a participação e sensibilizar os pais e responsáveis, destacar um princípio do Programa Ensino Integral: a Pedagogia da Presença²⁶. Esse princípio refere-se à aproximação das famílias dos jovens, que se dá por meio da escuta, do compartilhamento de seus desejos e projetos e da compreensão. A partir da Pedagogia da Presença, o adulto se faz presente na vida do jovem, não para puni-lo, mas, principalmente, para deixá-lo ser pessoa de seu tempo. Estar perto é diferente de estar presente: esse pressuposto se refere a uma atitude construtiva de solidariedade com o outro, vivenciando a alegria e/ou o sofrimento dos jovens lado a lado.

Os sucessos escolares devem ser levados para dentro de casa e valorizados. Os problemas precisam ser discutidos em busca de um caminho para a superação. Dessa forma, o jovem vai desenvolvendo a confiança nos pais e/ou responsáveis quando o ambiente é de compreensão e aceitação, com deveres e responsabilidades bem definidos. Como já foi dito, os adultos têm muito a aprender com a escola para ajudar seus filhos no processo escolar e, principalmente, no desenvolvimento de seus projetos pessoais para a vida.

²⁶ COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.





8. REGISTRO DAS AÇÕES/ESTRATÉGIAS DE NIVELAMENTO NOS PROGRAMAS DE AÇÃO

De acordo com o documento *Modelo de gestão do Programa Ensino Integral*, o Programa de Ação faz parte do conjunto de instrumentos de gestão e é um registro individual que, socializado com a equipe gestora, permite a definição conjunta das atribuições de cada profissional, com atividades detalhadas a partir das estratégias e ações do Plano de Ação e relacionadas à sua atuação. Assim, um dos objetivos da construção do Programa de Ação é alinhar a atuação do profissional às diretrizes do Programa Ensino Integral e ao Plano de Ação da escola. Os Programas de Ação são elaborados anualmente, podendo ser ajustados durante o período de sua execução de acordo com a necessidade.

Sob essa perspectiva, a projeção das metas e respectivos indicadores previstos no Plano de Ação de Nivelamento, entre outros indicadores, deve retroalimentar as informações necessárias para os ajustes e redirecionamentos dos Programas de Ação dos profissionais. Nesse sentido, recomenda-se que as estratégias propostas no Plano de Ação de Nivelamento estejam presentes:

- ☉ no Programa de Ação de todos os professores da escola, como apoiadores e corresponsáveis pela ação;
- ☉ no Programa de Ação dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, como executores de ações metodologicamente qualificadas e fundamentadas em suas áreas, de modo que possibilitem a superação das dificuldades do estudante e auxílio/orientação aos demais professores da escola para que a ação possa acontecer em conjunto;
- ☉ no Programa de Ação dos PCA de Linguagens e Códigos e Ciências Naturais e Matemática, como primeiros acompanhadores/orientadores da ação dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática;
- ☉ no Programa de Ação dos PCA de Ciências Humanas, como corresponsáveis pelas ações de nivelamento;
- ☉ no Programa de Ação do PCG, como orientador dos PCA e articulador dos resultados da ação entre o corpo pedagógico e a direção da escola;
- ☉ no Programa de Ação da direção da escola, quando da entrega dos resultados da escola às instâncias de monitoramento – a Diretoria de Ensino e a SEE-SP.





9. MONITORAMENTO DAS AÇÕES E METAS DO PLANO DE AÇÃO DE NIVELAMENTO

O monitoramento consiste em um processo sistemático de acompanhamento da intervenção pedagógica que, aplicado durante a execução do Plano de Ação de Nivelamento, permite aferir como as estratégias adotadas estão refletindo no rendimento da aprendizagem do aluno e se estão adequadas aos resultados pretendidos.

Desse modo, para avaliar a qualidade das ações realizadas no processo de nivelamento, é necessário questionar sobre os seguintes aspectos: como medir os ganhos de aprendizagem? Como registrá-los? Como utilizar os resultados identificados? Como superar, durante o processo, as dificuldades e os desvios da aprendizagem? Como trabalhar com os alunos para que, de fato, aprendam aquilo que está sendo proposto?

O Programa Ensino Integral tem como premissa a corresponsabilização de toda a comunidade escolar em torno do processo de ensino-aprendizagem. No monitoramento do Plano de Ação de Nivelamento, isso não pode ser diferente. Todos devem participar como corresponsáveis pelo acompanhamento das ações em desenvolvimento, assumindo seus respectivos papéis para que as metas de aprendizagem sejam alcançadas nos prazos estabelecidos.

Gerenciar estrategicamente um plano requer a compreensão de todas as pessoas envolvidas, de modo que possam interferir nas ações e auxiliar no alcance das metas estabelecidas nos prazos previstos. Cada um tem sua importância no projeto e um papel definido de corresponsabilidade a ser cumprido.

O gerenciamento está intimamente relacionado à avaliação. Uma vez definido o Plano de Ação de Nivelamento, com todos os seus tópicos bem especificados, passa-se ao estágio de acompanhamento (avaliação) de sua implementação de fato. Como sair do estágio atual para aquele que se deseja? As estratégias previstas são o caminho proposto.

O gerenciamento do processo passa pela adoção de instrumentos padronizados que gerem indicadores confiáveis e passíveis de comparação e comunicação para sistematizar o ponto de vista dos participantes, de modo que possam compreender e racionalizar objetivamente os resultados. A avaliação, tanto no geral como no caso específico da aprendizagem, subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido, na medida em que se articula com o Plano de Ação da escola. Isso significa que a avaliação subsidia a tomada de decisões a respeito da aprendizagem dos alunos, a partir da análise dos resultados, tendo em vista garantir a qualidade do Plano de Ação de Nivelamento implantado.

Os resultados obtidos devem permitir a revisão, se necessário, do processo e sinalizar outras ações que façam com que os alunos efetivamente aprendam aquilo que deveriam aprender (um replanejamento do Plano de Ação de Nivelamento).

O ato de avaliar pressupõe a coleta, a análise e a síntese dos dados daquilo que é o objeto da avaliação (a aprendizagem do aluno), acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade em relação ao que se espera (domínio de habilidades predeterminadas).





Se os dados obtidos indicarem uma situação negativa (os alunos não desenvolveram as habilidades previstas), deve-se decidir quais foram as dificuldades encontradas no processo e rever as ações. Deve-se evitar a cultura da culpabilização dos participantes (a culpa é do aluno, do professor, do “governo”), das ameaças e do medo. Não há “culpas”, mas sim processos de transição diferenciados. Todos devem se perguntar: quais foram as causas? O que será feito? Se os dados indicarem uma situação positiva, também deve-se analisar a razão dessa produtividade, vislumbrando a condução de novas ações.

Cada aluno, apoiado por seus professores e tutor, monitora suas ações e verifica se as metas estão sendo atingidas. Orientado, esse aluno realiza ações corretivas e compartilha boas práticas com os colegas. Este é, portanto, um bom momento para a prática do Protagonismo Juvenil, segundo o qual o estudante é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e, simultaneamente, objeto das suas várias aprendizagens.

Cada professor, tendo como referência o Plano de Ação de Nivelamento da escola, monitora suas ações e verifica se as metas estão sendo atingidas. Identifica possíveis desvios, propõe e realiza ações corretivas, documentando-as. É aconselhável que as boas práticas sejam compartilhadas nas disciplinas. Os professores de Língua Portuguesa e Matemática são os propositores das ações do Plano de Ação de Nivelamento, portanto eles têm um papel privilegiado no processo de acompanhamento e avaliação.

O desenvolvimento das habilidades de leitura/produção de textos e matemática (identificadas no Plano de Ação de Nivelamento) deve ser avaliado em contextos abrangentes de usos, em diferentes situações, com o objetivo de atender a diferentes propósitos. A avaliação não é somente verificar se os estudantes reproduzem o conhecimento tratado em sala de aula. Por exemplo, em Matemática, deve-se observar se eles conseguem extrapolar o conhecimento matemático que aprenderam em novos contextos (o que podem fazer com o que sabem). A competência em Matemática é a capacidade de o indivíduo formular, empregar e interpretar a Matemática em uma variedade de contextos dentro e fora da escola. Dessa forma, deve-se acompanhar os alunos no sentido de verificar se estão desenvolvendo o raciocínio matemático pelo uso de ferramentas, procedimentos, fatos e conceitos matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos em todos os componentes curriculares.

Os professores da área de Ciências da Natureza podem colaborar nesse sentido como corresponsáveis da ação de acompanhamento pela avaliação da superação das habilidades de Matemática em seus componentes curriculares. O mesmo se aplica em relação aos professores dos outros componentes da área de Linguagens e Códigos, no que se refere às habilidades de leitura/produção de textos.

Os professores da área de Ciências Humanas são corresponsáveis pela ação e devem monitorá-la por meio do acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, uma vez que tanto o desenvolvimento de habilidades de leitura/produção de textos quanto as de Matemática estão presentes na composição da sua área. Com base em suas respectivas avaliações diagnósticas iniciais dos estudantes, podem sinalizar os avanços, comparando os problemas nelas identificados com aqueles que foram superados, durante o processo de nivelamento. Por exemplo, em Filosofia, na 1ª série do Ensino Médio, espera-se que o aluno, em análises filosóficas, saiba organizar as



informações do texto em categorias: de tempo (antes, depois, simultaneamente); de relação entre os acontecimentos (mudanças, permanências, semelhanças, diferenças, continuidades, causas, consequências); de perspectivas distintas (pensamentos, valores ou ações de sujeitos históricos) etc. As habilidades de Língua Portuguesa/Leitura são “identificar os fatos de um texto em sequência lógica”; “estabelecer relações de causa e consequência, entre partes e/ou elementos de um texto” ou ainda “identificar posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema”, que são correlatas às de Filosofia. A sincronia entre as habilidades deve ser feita com base nos resultados dos estudantes e naquilo que o Plano de Ação de Nivelamento definiu para a superação. Os professores da área, coordenados por seu Professor Coordenador, podem criar instrumentos para acompanhar esse processo em seus respectivos componentes curriculares. A superação das habilidades de leitura/produção de textos não se reflete apenas em Língua Portuguesa porque, se o aluno consegue, por exemplo, produzir um texto mais adequado em Língua Portuguesa, também o fará em Filosofia, Sociologia, História e assim por diante.

Os PCA, em suas respectivas áreas de atuação, apoiam os professores na criação e aplicação dos instrumentos de avaliação, na análise dos resultados e na revisão das ações. Enquanto os professores desenvolvem seu trabalho diretamente com os alunos (avaliando e acompanhando a aprendizagem deles), os PCA são responsáveis pela implantação, avaliação e acompanhamento dos planos dos professores, tendo como foco os resultados na aprendizagem dos alunos previstos no Plano de Ação de Nivelamento.

Os PCA devem acompanhar a evolução das ações *in loco* e programar a aplicação de testes e simulados de curto prazo para aferir os resultados do processo de nivelamento. Instrumentos de acompanhamento devem ser produzidos para fornecer informações tanto para os alunos como para os professores. Os PCA produzem relatórios descritivos do processo para o PCG.

O PCG é o coordenador do processo de nivelamento, orientador dos PCA e articulador dos resultados da ação de nivelamento entre o corpo pedagógico e a direção da escola. Com base em informações obtidas nos relatórios dos PCA e dos professores, ele articula os resultados gerais da escola tendo em vista aqueles propostos no Plano de Ação de Nivelamento, comparando o que de fato foi implantado (ou não) e seus reflexos na aprendizagem dos alunos. Instrumentos de acompanhamento devem ser produzidos por ele para fornecer informações tanto para os professores como para o Diretor.

Por sua vez, o Diretor é responsável pelos resultados das ações de nivelamento da escola e seus resultados finais. Com base em informações obtidas nos relatórios de acompanhamento e avaliação do PCG, ele produz um relatório síntese às instâncias de monitoramento da SEE-SP.

O Supervisor de Ensino, com o apoio do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), acompanha e orienta o planejamento das ações da escola com vistas a garantir o processo de nivelamento e propõe a formação continuada dos educadores, com o objetivo de atender às necessidades da escola no âmbito da Diretoria de Ensino. Ele acompanha a elaboração do Plano de Ação de Nivelamento e seu desenvolvimento e se responsabiliza por apresentar os resultados à SEE-SP.





10. AVALIAÇÃO DE RESULTADOS (GANHO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS)

O objetivo deste item é estabelecer relações entre os resultados de aprendizagem diagnosticados antes da implantação do Plano de Ação de Nivelamento e depois de sua aplicação e está intimamente interligado ao que já foi discutido no tópico anterior.

Para o estabelecimento dessa relação, a escola deve refletir sobre os seguintes aspectos: quais são as evidências e constatações que possibilitam dizer que o processo de nivelamento está influenciando positivamente a aprendizagem dos alunos? Que instrumentos foram utilizados para medir o ganho (ou não) da aprendizagem dos estudantes? Como foram registrados esses resultados? Quais foram os indicadores utilizados?

As metas acordadas no Plano de Ação de Nivelamento norteiam a comparação dos resultados. Elas, obrigatoriamente, têm de estar de acordo com as metas contidas nos Programas de Ação de cada profissional e diretamente vinculadas às ações executadas. Para que os resultados sejam passíveis de comparação, é necessário o estabelecimento de indicadores mensuráveis ou quantitativos.

Os professores, coordenados pelo PCG e pelos PCA, elaboraram, durante a execução do Plano de Ação de Nivelamento, instrumentos para avaliar o ganho de aprendizagem dos alunos. Com base nos dados obtidos, organizaram os resultados por aluno, turma e ano/série. Os resultados positivos são evidenciados nos indicadores de ganho de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática e seu impacto no currículo do ano letivo em todos os componentes curriculares, por ano/série, turma e aluno.

O Guia de Aprendizagem, que acompanha o currículo do ano/série, pode ser utilizado pelos professores para a comparação desses resultados. Para o professor, autor do documento, o Guia é uma forma de registro escrito sistemático das práticas desenvolvidas e de acompanhamento do ganho de aprendizagem a partir da intervenção pedagógica, portanto serve de medida para acompanhar os resultados de aprendizagem durante o processo.

Os resultados da segunda avaliação diagnóstica devem ser utilizados como parâmetros para a comparação dos resultados. Essa avaliação tem como finalidade verificar a evolução no domínio das habilidades pelos alunos, após o período de implementação das ações do processo de nivelamento das aprendizagens.

Ao final, com base na comparação dos resultados, é necessário rever todo o processo, indicando as ações que foram efetivas e os pontos que precisam ser melhorados.

Consulte o box a seguir para ter uma visão geral dos procedimentos propostos pela SEE-SP para o nivelamento articulado ao ciclo PDCA.

A metodologia do ciclo PDCA: Planejar (Plan), Fazer (Do), Monitorar (Check) e Agir (Act)

De acordo com os procedimentos propostos pela SEE-SP, o nivelamento segue o seguinte fluxo:

1. Planejar: alinhar o conceito sobre os objetivos a ser alcançados e organizar a logística para aplicar a primeira avaliação diagnóstica. Após os resultados da avaliação, a fase do P será o planejamento das ações que deverão ser contempladas no Plano de Ação de Nivelamento, de modo que atendam às necessidades apontadas pelos indicadores da avaliação.
2. Fazer: aplicar a avaliação diagnóstica e realizar as ações previstas no Plano de Ação de Nivelamento.
3. Monitorar: acompanhar o processo e os resultados dos alunos durante a execução do Plano de Ação de Nivelamento.
4. Agir: esse é o momento de corrigir as práticas, caso não se tenha alcançado as metas propostas no Plano de Ação de Nivelamento, e replicar as que obtiveram sucesso no alcance da aprendizagem dos alunos. A partir daqui, reinicia-se o ciclo PDCA, pelo planejamento de novas ações a partir dos dados levantados²⁷.

É importante lembrar os educadores de que o ciclo PDCA se aplica durante todo o processo de nivelamento e que as fases podem acontecer simultaneamente. Por exemplo, a etapa “Agir” contempla ações do monitoramento, assim como do planejamento. É fundamental que a escola seja capaz de articular as fases do nivelamento ao ciclo PDCA, pois ele é o método adotado no Modelo de Gestão que norteia as escolas que integram o Programa Ensino Integral.

²⁷ O ciclo PDCA deverá ser realizado, então, para cada agrupamento nos seus períodos de tempo e metas previstos: planeja-se e replaneja-se constantemente. Ao final de cada etapa do nivelamento devem-se, obviamente, realizar as etapas “C” e “A” do Plano de Ação de Nivelamento; nesta etapa a escola terá acumulado experiência e repertório de conhecimento sobre seus alunos, suas estratégias de aprendizagem e superação de dificuldades. A lógica do PDCA aplicada ao nivelamento é trabalhada detalhadamente no *Procedimento Passo a Passo: nivelamento* (2014b). Para mais informações, consulte esse documento e o *Modelo de gestão do Programa Ensino Integral*.





BIBLIOGRAFIA

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008.

_____. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB).

_____. Relatórios do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: Inep/MEC, 2002 a 2007.

_____. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, nº 04/98.

_____. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, nº 15/98.

_____. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, nº 11/2000.

_____. *Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil*. Brasília: Inep, 2010.

_____. PISA 2000. Relatório Nacional. Brasília: MEC/Inep, 2001.

_____. Saeb 2001: novas perspectivas. Matrizes de Referência do Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília: MEC/Inep, 2001.

SÃO PAULO (Estado). *Avaliação da Aprendizagem em Processo*. Subsídios para o professor (Língua Portuguesa e Matemática). São Paulo: Secretaria da Educação, 2012a. (14 volumes).

_____. *Cadernos do Professor e do Aluno de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo faz escola)*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012b.



- _____. *Cadernos do Gestor*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008-10. (8 volumes).
- _____. *Currículo do Estado de São Paulo*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012c.
- _____. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. São Paulo: Secretaria da Educação 2014a.
- _____. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012d.
- _____. *Plano de Ação do Programa Ensino Integral*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012e.
- _____. *Procedimento Passo a Passo: nivelamento*. Programa Ensino Integral. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014b.
- _____. *Relatórios do Saesp Língua Portuguesa e Matemática*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008-14. (16 volumes).
- _____. *Tutorial sobre o processo de nivelamento*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014c.
- _____. Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.
- _____. Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas.
- _____. Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.
- _____. Resolução SE nº 2, de 12 de janeiro de 2012. Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede pública estadual.
- _____. Resolução SE nº 3, de 18 de janeiro de 2013. Dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação – Compromisso de São Paulo.
- _____. Resolução SE nº 49, de 19 de julho de 2013. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas.
- _____. Resolução SE nº 85, de 19 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas.

OBRAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.





AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARRETO, E. S. de S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001.

BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. D. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.

BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

COSTA, A. C. G. da. *Educação: uma perspectiva para o século XXI*. São Paulo: Canção Nova, 2008.

_____. *Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

_____. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DAMON, W. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus, 2009.

DELORS, J. *A educação para o século XXI – questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

DEPRESBITERIS, L. *Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico político*. São Paulo: FDE, 1998. Série Ideias, n. 8. p.161-172.

ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, C., FERNANDES, C., BONAMINO, A. Avaliação na escola e avaliação da educação: possibilidades e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2001.

KIRSCH, I. et al. *Letramento para mudar: avaliação do letramento em leitura – resultados do PISA 2000*. São Paulo: Moderna, 2004.

LIMA, A. de O. *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis: Vozes, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, ABT, v. 13(61): nov./dez. 1984, p. 6-15.

_____. *Planejamento e avaliação na escola*: articulação e necessária determinação ideológica. São Paulo: FDE, 1992. Série Ideias n. 15. p. 115-125.

_____. *Prática escolar*: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. São Paulo: FDE, 1998. Série Ideias n. 8. p. 133-140.

_____. *Verificação ou avaliação*: o que pratica a escola? São Paulo: FDE, 1998. Série Ideias n. 8. p. 71-80.

MACEDO, L. *Para uma avaliação construtivista*. Escola em Movimento: Série Argumento. São Paulo: SE/CENP, 1994. p. 123-129. Disponível em: <<http://www.nuted.ufrgs.br/oficinas/criacao/avaliacaoconstrutivista.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORIN, E. *A religação dos saberes*: o desafio do século XXI. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Estrutura de Avaliação PISA 2003*: conhecimentos e habilidades em matemática, leitura, ciências e resolução de problemas. São Paulo: Moderna, 2004.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças*: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. *O desenvolvimento do pensamento*: equilíbrio das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

_____. O possível, o impossível e o necessário. In: LEITE, L. B. (Org.). *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987. p. 51-71.

_____. Prefácio. In: INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977. p. 7-12.





SACRISTÁN, J. G.; GOMES, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRÃO, M. *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, set./dez. 2010, p. 427-448.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2001.

TIFFANY, P.; PETERSON, S. D. *Planejamento estratégico – série para dummies*. São Paulo: Campus, 2004.

TORRES, R. *Que (e como) é necessário aprender?* Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos escolares. São Paulo: Papirus, 1994.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 1998. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad. v. 6.

_____. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1998. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad. v. 3.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



CONCEPÇÃO E COORDENAÇÃO GERAL
PRIMEIRA EDIÇÃO 2014

COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (CGEB)

Coordenadora

Maria Elizabete da Costa

Diretor do Departamento de Desenvolvimento

Curricular de Gestão da Educação Básica

João Freitas da Silva

Diretora do Centro de Ensino Fundamental dos Anos

Finais, Ensino Médio e Educação Profissional – CEFAP

Valéria Tarantello de Georget

Coordenação Técnica

Roberto Canossa

Roberto Liberato

Suely Cristina de Albuquerque Bomfim

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

Coordenação da elaboração dos materiais de apoio

ao Programa Ensino Integral

Valéria de Souza

Apoio técnico e pedagógico

Marilena Rissutto Malvezzi

Equipe Técnica

Maria Sílvia Sanchez Bortolozzo (coordenação), Carlos Sidiomar Menoli, Dayse Pereira da Silva, Elaine Aparecida Barbiero, Helena Cláudia Soares Achilles, João Torquato Junior, Kátia Vitorian Gellers, Maria Camila Mourão Mendonça de Barros, Maria Cecília Travain Camargo, Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes, Maúna Soares de Baldini Rocha, Pepita de Souza Figueredo, Sandra Maria Fodra, Tomás Gustavo Pedro, Vera Lucia Martins Sette, Cleuza Silva Pulice (colabor.) e Wilma Delboni (colabor.)

GESTÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO EDITORIAL 2014

FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI

Presidente da Diretoria Executiva

Mauro de Mesquita Spínola

Vice-Presidente da Diretoria Executiva

José Joaquim do Amaral Ferreira

GESTÃO DE TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

Direção da Área

Guilherme Ary Plonski

Coordenação Executiva do Projeto

Angela Sprenger e Beatriz Scavazza

Gestão da Produção Editorial

Luis Marcio Barbosa e Renata Simões

Equipe de Produção

Editorial: Guiomar Milan (coordenação), Bruno Reis, Carina Carvalho, Karina Kempter, Karinna A. C. Taddeo,

Letícia Maria Delamare Cardoso, Marina Murphy e Natália Pereira Leal

Direitos autorais e iconografia: Denise Blanes (coordenação), Beatriz Fonseca Micsik, Érica Marques, José Carlos Augusto, Marcus Ecclissi e Vanessa Leite Rios

Produção editorial: Adesign (projeto gráfico) e Casa de Ideias (diagramação e ilustrações não creditadas)

ELABORAÇÃO DOS CONTEÚDOS ORIGINAIS

Coordenação do desenvolvimento dos conteúdos dos

volumes de apoio ao Programa Ensino Integral

Ghisleine Trigo Silveira

Cadernos do Gestor

Avaliação da aprendizagem e nivelamento

Zuleika de Felice Murrie

Diretrizes do Programa Ensino Integral

Valéria de Souza (coord.), Carlos Sidiomar Menoli, Dayse Pereira da Silva, Elaine Aparecida Barbiero, Helena Cláudia Soares Achilles, João Torquato Junior, Kátia Vitorian Gellers, Maria Camila Mourão Mendonça de Barros, Maria Cecília Travain Camargo, Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes, Maria Sílvia Sanchez Bortolozzo, Maúna Soares de Baldini Rocha, Pepita de Souza Figueredo, Sandra Maria Fodra, Tomás Gustavo Pedro, Vera Lucia Martins Sette, Cleuza Silva Pulice (colabor.) e Wilma Delboni (colabor.)

Formação das equipes do Programa Ensino

Integral – Vol. 1

Beatriz Garcia Sanchez, Cecília Dodorico Raposo Batista, Maristela Gallo Romanini e Thais Lanza Brandão Pinto

Formação das equipes do Programa Ensino

Integral – Vol. 2

Beatriz Garcia Sanchez, Cecília Dodorico Raposo Batista, Maristela Gallo Romanini e Thais Lanza Brandão Pinto

Modelo de gestão do Programa Ensino Integral

Maria Camila Mourão Mendonça de Barros

Modelo de gestão de desempenho das equipes

escolares

Ana Carolina Messias Shinoda e Maúna Soares de Baldini Rocha

Cadernos do Professor

Biologia: atividades experimentais e investigativas

Maria Augusta Querubim e Tatiana Nahas

Ciências Físicas e Biológicas: atividades experimentais e investigativas

Eugênio Maria de França Ramos, João Carlos Miguel Tomaz Micheletti Neto, Maíra Batistoni e Silva, Maria Augusta Querubim, Maria Fernanda Penteado Lamas e Yassuko Hosoume

Física: atividades experimentais e investigativas

Eugênio Maria de França Ramos, Marcelo Eduardo Fonseca Teixeira, Ricardo Rechi Aguiar e Yassuko Hosoume

Manejo e gestão de laboratório: guia de laboratório e de descarte

Solange Wagner Locatelli

Matemática: atividades experimentais e investigativas – Ensino Fundamental – Anos Finais

Maria Sílvia Brumatti Sentelhas

Matemática: atividades experimentais e investigativas – Ensino Médio

Ruy César Pietropaolo

Pré- iniciação Científica: desenvolvimento de projeto de pesquisa

Dayse Pereira da Silva e Sandra M. Rudella Tonidandel

Preparação Acadêmica

Marcelo Camargo Nonato

Projeto de Vida – Ensino Fundamental – Anos Finais

Isa Maria Ferreira da Rosa Guará e Maria Elizabeth Seidl Machado

Projeto de Vida – Ensino Médio

Isa Maria Ferreira da Rosa Guará e Maria Elizabeth Seidl Machado

Protagonismo Juvenil

Daniele Próspero e Rayssa Winnie da Silva Aguiar

Química: atividades experimentais e investigativas

Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto e Maria Fernanda Penteado Lamas

Robótica – Ensino Fundamental – Anos Finais

Alex de Lima Barros

Robótica – Ensino Médio

Manoel José dos Santos Sena

Tutoria e Orientação de estudos

Cristiane Cagnoto Mori, Jacqueline Peixoto Barbosa e Sandra Maria Fodra

Cadernos do Aluno

Projeto de Vida – Ensino Fundamental – Anos Finais

Pepita de Souza Figueredo e Tomás Gustavo Pedro

Projeto de Vida – Ensino Médio

Pepita de Souza Figueredo e Tomás Gustavo Pedro

Apoio

Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE

Catálogo na Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

• Nos cadernos de apoio ao Programa Ensino Integral são indicados sites para o aprofundamento de conhecimentos, como fonte de consulta dos conteúdos apresentados e como referências bibliográficas. Todos esses endereços eletrônicos foram checados. No entanto, como a internet é um meio dinâmico e sujeito a mudanças, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não garante que os sites indicados permaneçam acessíveis ou inalterados.

• Os mapas reproduzidos no material são de autoria de terceiros e mantêm as características dos originais no que diz respeito à grafia adotada e à inclusão e composição dos elementos cartográficos (escala, legenda e rosa dos ventos).

S239a São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.

Avaliação da aprendizagem e nivelamento: Ensino Integral; Caderno do Gestor / Secretaria da Educação; coordenação, Valéria de Souza; textos, Zuleika de Felice Murrie. - São Paulo : SE, 2014. 56 p.

Material de apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo.

ISBN 978-85-7849-704-0

1. Avaliação da aprendizagem 2. Nivelamento 3. Programa Ensino Integral 4. São Paulo I. Souza, Valéria de. II. Murrie, Zuleika de Felice. III. Título.

CDU: 371.314: 371.26 (815.6)



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**