

Implementação das Matrizes Curriculares e os resultados de aprendizagem em avaliações externas: um percurso de análise nas áreas de Linguagens e Matemática

Aturora **Camila da Silva Fabis***
Orientadora **Shirley Sheila Cardoso****

Resumo

Este artigo apresenta a análise dos resultados de aprendizagem, em avaliações internas e externas, na etapa do Ensino Médio de um Colégio particular de Porto Alegre/RS, considerando uma possível mudança de resultados, a partir da implementação das *Matrizes Curriculares do Brasil Marista*. Por meio da análise de gráficos, de 2013 a 2016, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Redação, buscou-se compreender as possíveis mudanças realizadas no currículo. Foram mapeados os desempenhos internos – indicadores de rendimento dos estudantes na escola – e externos – avaliação de larga escala (Exame Nacional do Ensino Médio [Enem]). Os materiais empíricos de análise foram os dados comparativos dos gráficos de desempenho antes, durante e após a implementação do novo currículo. Como fonte complementar, utilizou-se, na análise empírica, as percepções da pesquisa dos concluintes do ano de 2016. Os resultados revelaram, na perspec-

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora pedagógica do Ensino Médio do Colégio Marista Rosário.

** Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Supervisora Pedagógica dos Colégios da Rede Marista.

tiva de análise das avaliações, que a reestruturação curricular vem movimentando um trabalho intencional que repercute em resultados de aprendizagem externo e interno, avançando significativamente nas áreas de Linguagens, Matemática e Redação.

Palavras-chave: Resultados de aprendizagem. Matrizes Curriculares. Avaliação externa.

1 · Itinerários de introdução

O Ensino Médio no Brasil vem sendo pauta de discussões importantes com a aprovação da reforma pela Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), agora Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que estabelece novas diretrizes e bases para o Ensino Médio do país. Muitas são as inquietações sobre o futuro do nível de ensino que terá a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como ponto de referência do currículo formal a partir de sua aprovação.

Em uma perspectiva de resgate à trajetória percorrida até então, vimos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), e reiterado no Artigo 208 da Constituição em vigor, pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), a intenção de assegurar a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, devendo ser ofertada inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. As *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, incluídas no Parecer CNE/CEB nº 07 (BRASIL, 2010), reforçam com centralidade essa premissa, que, juntamente com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2021, demarca a universalização do ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, como trajetória a ser percorrida, propondo, no documento, discussão efetiva com metas que assegurem essa realidade objetivamente (KUENZER, 2010).

A legislação referida propôs uma mudança, em comparação às legislações anteriores, no que diz respeito às concepções apresentadas até então, demarcando a universalização do ensino para toda a população, por meio do acesso à educação pública de qualidade.

Conforme refere Kuenzer (2010, p. 854-855):

Superando a fragmentação das legislações anteriores, que atribuíam ao Estado reduzido compromisso com a oferta pública, a LDB de 1996 propõe a educação básica como concepção que assegura a integração entre as diferentes etapas e modalidades de ensino, de modo a propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva.

Amparado nessas concepções políticas de educação, o Colégio investigado, em um movimento conjunto da rede da qual faz parte, assumiu, desde 2010, o desafio de consolidar a execução de um projeto educativo construído “por muitas mãos, mentes e corações” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 03), de educadores

de todo o Brasil. O *Projeto Educativo do Brasil Marista* (PEBM), construção coletiva de três províncias, é audaz, crítico e potente para os cenários contemporâneos em educação. A união das províncias e a criação da União Marista do Brasil (Umbrasil), juntamente da elaboração do PEBM e das *Matrizes Curriculares*, desafiou todos os educadores à implementação de um currículo que prevê estudo e aprofundamento sistemático dos componentes curriculares, configurados em arranjos, nas diversas áreas do conhecimento. “A abordagem das áreas de conhecimento e de seus componentes curriculares, nas *Matrizes Curriculares do Brasil Marista*, tem como pressuposto a produção de conhecimentos interdisciplinares e contextualizados”. (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 39)

2 · Contornos do contexto local

O ensino da escola pesquisada é reconhecido na cidade por se tratar de uma instituição centenária que carrega, em sua tradição, a marca de um ensino forte, de qualidade, além dos índices históricos de aprovação em vestibulares e avaliações externas reconhecidas. As famílias que procuram a escola manifestam sua expectativa sempre pontuando a escolha pelo ensino “exigente”, “conteudista” e “tradicional”, conforme análise dos registros das entrevistas², no ingresso das famílias na escola. A questão inicial do instrumento de entrevista é: “Por que você escolheu a escola?”. De 90 matrículas efetivadas no 1º ano do Ensino Médio, foram retirados e analisados 50 questionários (amostra) referentes a essas matrículas, dos quais mais de 85% explicitam a expectativa do ingresso relacionada ao ensino exigente, forte e focado no conteúdo.

Nessa mesma direção, na questão sobre a expectativa da família no ensino do Colégio, de 50 instrumentos (amostra), cerca de 70% refere a importância da formação humana e cristã. *Além de resultados acadêmicos, os pais esperam que os filhos reflitam sobre uma formação humana alicerçada em valores.*

Com base nesse cenário, este estudo tem por objetivo compreender como as mudanças realizadas no currículo do Ensino Médio, a partir da implementação das *Matrizes Curriculares* em 2014, trouxeram melhores resultados de aprendizagem aos estudantes do 3º ano – concluintes em 2016 em avaliações internas (Colégio) e externas, no caso, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em um sentido mais específico, deseja-se mapear as compreensões dos estudantes acerca de suas experiências escolares no que concerne à aprendizagem significativa, além da identificação do preparo acadêmico em avaliações externas no processo de finalização do Ensino Médio.

A Matriz Curricular, na prática pedagógica [...], não é uma simples organização do que deve ser ensinado, mas um convite à problematização dos currículos praticados e das concepções sobre as quais se assentam os campos disciplinares

²Toda a família e estudantes que procuram a escola com interesse de matrícula passam por entrevista de acolhimento com o Serviço de Orientação Educacional (SOE), com o objetivo de apresentar os diferenciais da escola e de compreender as expectativas da família. Esse registro chama-se “registro de entrevista inicial”.

e as tendências metodológicas, bem como os objetos de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas, a gestão da aula e do conhecimento e os instrumentos de avaliação desse processo. (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 89-90)

Nesse sentido, sabemos que movimentos de atualização na escola são importantes, uma vez que a aprendizagem em diálogo com a realidade é um dos grandes objetivos desse currículo. A gestão da sala de aula, as metodologias diversificadas e a avaliação de processo também foram dispositivos movedores de mudanças na escola. Buscou-se, em linhas gerais, perceber o reflexo nas avaliações externas e internas após a reestruturação curricular³.

3 · O currículo e a avaliação: desdobramentos de análise

No ano de 2016, 233 estudantes finalizaram o 3º ano do Ensino Médio, concluindo não só a Educação Básica, mas também o processo de implementação das *Matrizes Curriculares*, que iniciou no ano de 2014.

O estabelecimento de ensino está situado na região central da capital do Estado do Rio Grande do Sul, mantém um currículo com carga horária expressiva⁴ para o Ensino Médio e exige um nível de aprofundamento conceitual importante para que os estudantes tenham apropriação das áreas do conhecimento. Nesse mesmo sentido, a escola mantém ações pedagógico-pastorais em seu cotidiano, ofertando também atividades extraclasse, por adesão, que trabalham o sentido da missão e dos valores institucionais, como o voluntariado e a Pastoral Juvenil Marista (PJM), cujos desdobramentos aprofundados visam à solidariedade, à entreajuda e à promoção da vida e dos Direitos Humanos. Nessa direção, o currículo pode ser compreendido conforme refere Silva (1999, p. 19):

O currículo pode ser visto como uma prática de significação. Também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura é, sobretudo, uma prática produtiva.

O currículo pensado dentro de um a priori histórico traz consigo suas significações produzidas pelas relações existentes entre a escola e a comunidade que dela faz parte. Currículo é entendido aqui como todo o processo que acontece dentro de um estabelecimento de ensino. Nessa perspectiva, Paraíso (2007, p. 11) nos auxilia na compreensão:

³ A reestruturação curricular neste estudo, deve ser compreendida como toda intervenção realizada no e para reestruturar o currículo. Nosso enfoque aqui serão as mudanças realizadas no planejamento, nas metodologias, nas avaliações internas e nas intervenções a partir dos resultados nas avaliações externas, e especialmente, a releitura das intencionalidades da prática pedagógica do colégio, dentro da Rede da qual faz parte, a partir dos documentos implementados (Projeto Educativo e Matrizes Curriculares).

⁴ 35 horas/aula semanais para 1º e 2º anos – Ensino Médio e 40h/a semanais para o 3º ano – Ensino Médio.

Trabalhamos, assim, com uma concepção de currículo que o entende como artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias. Trabalhamos de modo a incorporar na pesquisa educacional e curricular o que vem ensinando essa multiplicidade de artefatos culturais, algumas vezes na mesma direção e outras vezes em direção diferente e as vezes até contrária ao que ensinam os currículos escolares.

Ter clara as intencionalidades e sobre quais concepções essas se alicerçam é pauta de muitas discussões dentro da escola. Faz-se necessário pesquisar e investigar o que fazemos e como fazemos diariamente o diariamente na escola.

A temática da avaliação, ainda muito discutida, carrega, em suas escolhas, concepções importantes sobre como a aprendizagem é compreendida. Segundo a *União Marista do Brasil* (2010, p. 83), “a avaliação baliza, legitima, regula e emancipa o processo de ensino-aprendizagem”.

A avaliação segue sendo temática de contínua reflexão dentro das escolas. No Ensino Médio, particularmente, as avaliações internas inspiram não só cautela, atenção e estudo contínuo, mas também a preocupação com os resultados acadêmicos externos, que nasce na forte cultura estabelecida nessa última etapa da Educação Básica. Nas instituições privadas, particularmente, isso parece se acentuar pela expectativa das famílias de que o Ensino Médio prepare os jovens para os exames de seleção para as universidades⁵.

No cadastro para a realização do Enem, preenchido pelos estudantes do 3º ano em 2014, 86% deles afirmavam desejar estudar em universidades federais, o que corrobora o desejo verbal das famílias pela escolha de um “ensino forte”. Assim, há expectativa de que a escolha e o investimento desse ensino gerem resultados a longo prazo, isto é, nas avaliações externas para o ingresso no Ensino Superior.

Em uma pesquisa⁸ realizada para investigar a importância atribuída pelos estudantes porto-alegrenses do Ensino Médio ao ingresso na Educação Superior, “O vestibular foi a escolha dominante entre as cinco alternativas de atividades possíveis a serem assumidas pelos jovens, após o término do ensino médio” (SPARTA; GOMES, 2005, p. 3). O dado reflete que o estudante, nessa etapa, atribui significativa importância ao ingresso na Educação Superior. Ademais, as conclusões do estudo apontaram como perceptível a pressão que a preparação para esse ingresso exerce sobre o Ensino Médio.

⁵Em nível nacional, temos o Enem e, no Rio Grande do Sul, a UFRGS, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFSCPA), entre outras universidades federais, que utilizam de modo parcial ou integral a nota do Enem no processo de classificação.

⁶Dados liberados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e refinados na plataforma Meritt +Enem no ano de 2015.

⁷Embora o grupo de estudantes que respondeu não seja o mesmo grupo de famílias que apontou a procura pela escola em 2016, referimos a compatibilização pela via da repetição, da recorrência do desejo pela aprovação e por resultados em avaliações externas, que aparece em diversas fontes, em variados indicadores.

⁸Pesquisas realizadas por estudantes da UFRGS, cuja amostra foi composta por 659 alunos da terceira série do Ensino Médio de oito escolas públicas (50,1%) e particulares (49,9%) da cidade de Porto Alegre/RS.

Essa valorização da educação superior, principalmente dos cursos mais tradicionais, vem exercendo influência negativa sobre as diretrizes do ensino médio, que vem deixando de lado seu papel de preparação do jovem para o mundo adulto, conforme defendido pela LDB (Brasil, 1996), e se transformado em um veículo de preparação para o concurso vestibular. (SPARTA; GOMES, 2005, p. 48)

Pensando na escola como uma instituição que está sempre em diálogo com a realidade, reproduzindo, em si mesma, os dilemas, as escolhas e os sistemas da sociedade, esse interesse pela aprovação e pelo sucesso pós-Ensino Médio se estabelece em um círculo que ora se alimenta na expectativa do jovem e da família, ora no cumprimento de metas de aprovações das próprias escolas (privadas) para se manterem procuradas pelo seu público. A dinamicidade é complexa, e não se trata de buscar motivos, culpados ou de emitir julgamentos sobre a cultura de resultados no Ensino Médio. O fenômeno é social, revela o funcionamento de um grupo dentro da população brasileira e, somente problematizar esses processos, poderemos criticizar as práticas que envolvem a educação nessa etapa.

No currículo da escola investigada, o desafio é propor um ensino crítico e significativo que se articule com os desafios da realidade. Competências ético-estéticas, política, acadêmicas e tecnológica são pilares explícitos e demarcados nas *Matrizes Curriculares do Brasil Marista* para o desenvolvimento dos conteúdos nucleares. É nesse sentido que o trabalho de todos os educadores deve estar alicerçado nas intencionalidades a serem desenvolvidas.

Objetiva-se que os estudantes estejam preparados para enfrentar os desafios do cotidiano, os exames, as escolhas, as oportunidades, as experiências profissionais, as vivências internacionais. Deseja-se, principalmente, que articulem os conhecimentos aprendidos na escola em suas vidas, que sejam capazes de reinventar outras realidades, afinal, conforme o PEBM (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 58):

Aprendizagem é mais do que aquisição ou apreensão da rede de determinados corpos de conhecimentos conceituais socialmente considerados relevantes e organizados nos componentes curriculares. É, sobretudo, modificação desses conhecimentos, criação e invenção de outros necessários para entender aquilo a que damos o nome de realidade.

Na perspectiva de uma educação integral, o PEBM ainda sublinha que as escolas sejam:

Espaçotempo⁹ de pastoral que articula fé, cultura e vida: da pedagogia do amor, da presença, da escuta/diálogo, do cuidado, da solidariedade, do anúncio da Boa

⁹*Espaçotempo* é a expressão usada no PEBM para caracterizar a escola marista: “A escola é compreendida como espaçotempo, pois se materializa num tempo e lugar localizados, preciosos, específicos, numa história e geografia cotidianas, nas quais nos formamos como sujeitos da educação – da educação marista”. (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 26)

Nova. Trata-se de sermos uma Escola em Pastoral: *espaçotempo* do anúncio, do testemunho e da comunhão; da compaixão pela humanidade, do compromisso com as causas da justiça e da paz; do conhecer-experenciar-aderir aos valores do evangelho, concretizados no desenvolvimento da cultura do cuidado, da solidariedade (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 67).

No escopo do sentido da existência da instituição e de sua sustentabilidade e contínuo progresso, o mesmo projeto também refere a necessidade da qualidade dos serviços educacionais, pontuando a importância dos espaços de avaliação contínua de processos, projetos, práticas, sujeitos e instituições (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010).

Na esteira dessas reflexões, o documento político pedagógico dos colégios deixa ainda mais clara a importância das intencionalidades de um ensino com resultados, por meio de movimentos avaliativos:

O movimento de avaliação deve contemplar e articular cinco instâncias: As políticas e os programas nacionais de avaliação da Educação. Os programas de avaliação regionais (vestibulares, programas de avaliação seriada, etc.). O sistema em rede de avaliação marista. As avaliações institucionais e de desempenho dos profissionais da escola. A avaliação das aprendizagens dos estudantes (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 71).

Nessa direção, a implementação do PEBM e das *Matrizes Curriculares* trouxe múltiplos desafios. Entre eles, está o de uma escola que promova significados e espaços de valorização humana, solidariedade, entreajuda, reflexividade, ao mesmo tempo em que tecnicamente avalia, se autoavalia e prepara os estudantes para avaliações de diversas ordens, expandindo esse preparo para a vida que os espera, independentemente de suas escolhas.

É nesse escopo de desafios que o Colégio pesquisado, desde 2014, com a chegada da implementação gradativa das Matrizes no Ensino Médio, investe em planos de ação, leituras e releituras do currículo, organização de conteúdos nucleares, conteúdos específicos e conceitos. Todas as ações foram planejadas e refletidas para que fossem preservados e mantidos os resultados já adquiridos, propondo-se a avançar em um ensino diferenciado em diálogo com a contemporaneidade.

Inseridos na cultura de um planejamento que reflita resultados de aprendizagem, os docentes do Ensino Médio, com a implementação das Matrizes, manifestavam receio de não conseguir manter os resultados acadêmicos até então conquistados. Toda mudança, por si só, gera insegurança. Todavia, para os professores não representava somente uma mudança de currículo, mas um novo desafio, que poderia melhorar resultados ou não.

Nessa perspectiva, seguem as palavras de Libâneo (2001, p. 175): “precisamos imensamente de professores bem preparados, eticamente comprometidos, que tenham um envolvimento no projeto da escola e na execução e avaliação desse projeto”. Engajar e contribuir para a identificação dos professores com as

propostas lançadas foi um dos pontos mais importante de todo o planejamento. Assim, iniciou-se, nesse período, um longo processo de desdobramento de conteúdos nucleares, trazidos na Matriz, dividida por área do conhecimento, em arranjos de componentes curriculares dentro de suas áreas, preservando especificidades e articulando saberes possíveis de se interconectar.

Para que as mudanças aconteçam, compreende-se que a compreensão conceitual, o aprofundamento teórico e a inquietação prática são fundamentais. Em 2011, um período intenso de estudos foi iniciado; e, em 2014, um projeto de assessoria de área foi criado com professores referências de cada área do conhecimento, para, junto à Coordenação Pedagógica, acompanhar o planejamento da área em uma perspectiva técnica enquanto especialistas. O objetivo inicial foi criar uma identidade de área, ao mesmo tempo que se desejava trabalhar com a preservação das identidades dos componentes – aspectos caros relativos aos conhecimentos de cada área.

Wiebusch (2012) pondera a importância da avaliação interna e externa como alternativa para refletir sobre a prática educativa para todos. Segundo ela (2012, p. 02):

no âmbito interno, possibilita a avaliação como instrumento de ação formativa, levando instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro, em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. Apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamento de entrada dos alunos em cada situação e contexto social e institucional é da maior importância para não homogeneizar processos que são de fato diferentes.

Investigar a implementação de um novo processo curricular no Ensino Médio tornou-se relevante à medida em que discute a necessária e importante função dessa etapa de finalização da Educação Básica, *que não deve se reduzir a aprovações em vestibulares e bons resultados no Enem, mas preocupar-se com tal*.

Conforme refere Kampff (2016, p. 149):

É preciso desmistificar como se constituem as Avaliações de Larga Escala e seus objetivos, para compreender como funcionam, o que pretendem medir, a quem se destinam, como são apresentados seus resultados e como podem ser utilizados para a melhoria da qualidade da educação.

A mensuração de resultados de aprendizagem em avaliações de larga escola pode ser subsídio para a qualidade do ensino ofertado, quando analisado e estudado em sua profundidade, não sendo tomado como uma única verdade, mas como recorte possível e passível de intervenção para melhoria contínua do processo

de aprendizagem dos estudantes. Nessa mesma direção, as intencionalidades da escola devem contribuir para que o estudante enfrente a passagem para uma vida adulta com subsídios conceituais que amparem o futuro almejado após a escola.

Por essas razões, faz-se necessário refletir sobre as intencionalidades pedagógicas dessa etapa da educação, em que o compromisso da entrega formal de aprendizagem do jovem à sociedade é um imperativo.

4 · Ferramentas de análise do desempenho

Neste estudo, foram utilizados gráficos de desempenho quantitativo dos jovens nas avaliações internas da escola, por meio do sistema GVcollege¹⁰, analisando comparativamente os anos de 2014, 2015 e 2016, esse último ano em que foi finalizada a implementação e consolidado o primeiro grupo de estudantes egressos do currículo de Matriz, na área de Linguagens e nas demais áreas, com exceção da área de Matemática¹¹. Por esse motivo, serão aqui analisadas as áreas de maneira específica, levando em consideração os períodos do processo de implementação de cada uma delas, para uma análise mais fidedigna. O olhar de análise observa o desempenho nessas áreas antes e depois dos processos de implementação.

Utilizou-se também a plataforma da Tuneduc, módulo Enem, ferramenta que se utiliza dos microdados liberados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para comparar os resultados no Enem entre escolas e o histórico de cada uma. Analisou-se, antes (2013), durante (2014, 2015) e após a implementação da Matriz (2016), por meio do cruzamento dos gráficos de desempenho nas áreas analisadas.

Também foram pontos de análises os dados da pesquisa de concluintes¹² que todos os terceiranistas respondem no terceiro trimestre, com perguntas sobre a percepção acerca do preparo acadêmico para o Enem em cada área do conhecimento.

As avaliações internas e externas apresentam-se, no contexto analisado, como balizadoras e promotoras de análise e de reflexão para melhoria sistemática dos processos na escola investigada, validando a intencionalidade da avaliação de promover melhorias contínuas acerca dos processos no Colégio. No documento intitulado “Ensino Médio: problematizações e perspectivas em tempos de mudança” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2015), as escolas são chamadas a olhar para as avaliações externas como cenários que subsidiam o olhar sobre o próprio trabalho.

¹⁰O sistema GVcollege é um software, pertencente a empresa Gvdasa, utilizado para digitação de notas, pareceres, registro acadêmicos, listas e produção de gráficos, etc. em todas as escolas da rede a que pertence a escola pesquisada.

¹¹Faz-se importante registrar que, nessa área, especificamente, a implementação ocorreu no ano de 2014 nos três anos do Ensino Médio, ou seja, não foi uma implantação gradativa, pois, analisando o currículo formal – de competências e conteúdos –, não haveria lacunas de currículo e, por isso, era possível implantar nos três anos de uma só vez. No entanto, o mesmo não foi possível com as demais áreas do conhecimento.

¹²Pesquisa realizada anualmente com estudantes concluintes da rede de escolas pesquisadas.

Os resultados de avaliação de uma escola beneficiam gestores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, estudantes, educadores, corpo técnico-administrativo, governo e comunidade em geral, já que revelam aspectos importantes do cenário educativo em que todos os atores são chamados a colaborar. Para esses diferentes segmentos, os resultados de um exame como o ENEM podem sinalizar pontos a serem alterados/e ou aprimorados nas tessituras curriculares propostas em cada nível de escola (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2015, p. 38).

A caminhada de análise em avaliações externas, da escola investigada, neste estudo, é de reflexões sistemáticas trimestrais acerca do currículo e o seu desempenho nas avaliações de larga escala. Planos de ações foram construídos e acompanhados trimestralmente para que os avanços e os resultados de aprendizagem possam ser potencializados.

O documento antes referido ainda reitera sobre a análise das avaliações de larga escala:

Sabemos que um exame como o Enem não vai determinar, de forma plena, a qualidade educacional da escola. Todavia, certamente ele pode ser um critério avaliativo para discutir ações que oportunizem o avanço das aprendizagens dos estudantes. [...] o processo de tomada de consciência dos resultados desse exame ou de qualquer outra avaliação externa [...] deve levar à análise global dos diversos fatores que ou favorecem ou desfavorecem para, então, definir ações a serem desenvolvidas visando melhorá-los. Acreditamos ser nessa perspectiva que novas tessituras curriculares vão fluindo no cotidiano pedagógico, tendo como referência as necessidades, potencialidades e fragilidades da própria escola (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2015, p. 38).

Nessa perspectiva, o modo de análise será o considerar externa e internamente cada área envolvida na pesquisa, a fim de perceber como se desenvolveram em termos de resultados de aprendizagens. De um lado, o histórico de seu processo avaliativo de 2013 a 2016¹³ no Enem; de outro, o contexto de avaliações internas, quando finda o currículo de Matriz, para analisar o rendimento interno acadêmico na escola. Foram realizados recortes dos resultados de 3º trimestre, de 2014 a 2016, nas turmas de 3º anos para a análise interna.

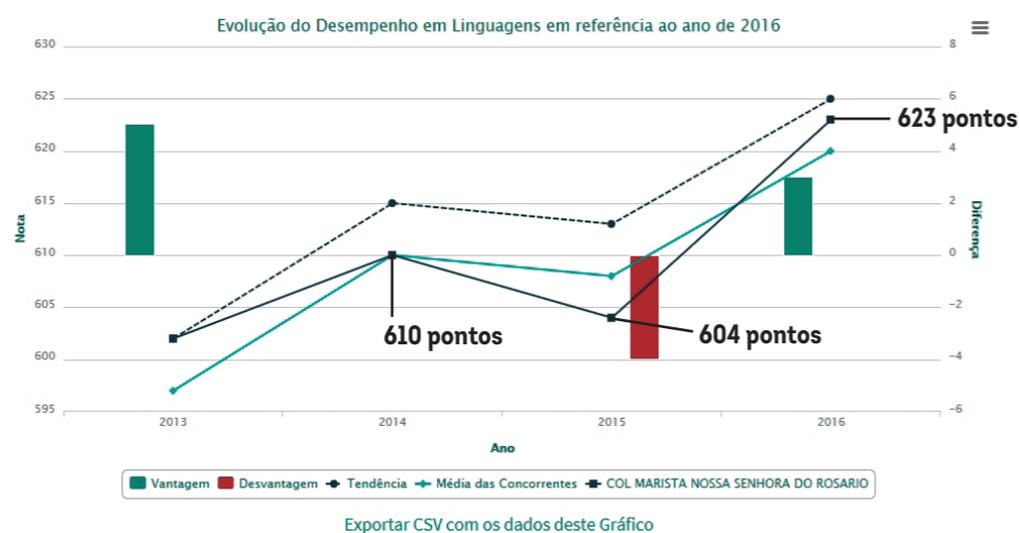
No gráfico a seguir, visualiza-se o percurso na área de Linguagens no decorrer de 2013 a 2016. Observa-se que os dados, na plataforma de avaliação de larga escala, são de caráter comparativo, da escola com o grupo de escolas referência¹⁴. Tem-se um crescimento de 19 pontos no ano de 2016, em relação a 2015, registrando que o currículo de Matriz chega, nesse ano, em sua implementação plena, na área de Linguagens, no 3º ano do Ensino Médio. Pode-se observar, no gráfico a seguir, o crescimento no ano de 2016, quando finda

¹³Gráfico retirado de <http://app.moduloenem.com.br/charts/2?exid=2016&fexid=2013&kaid=4&co=&bs=&mid=> em 22/9/2018 às 12h05.

¹⁴Grupo constituído pelas 10 escolas melhores colocadas no Enem no Estado do Rio Grande do Sul, incluindo as três maiores privadas de Porto Alegre.

o primeiro grupo de estudantes da implementação do currículo da Matriz. Além disso, verifica-se a queda de pontuação nessa área no ano de 2015, de 610 para 604 pontos, que seguiu a queda da tendência, ou seja, uma perda que ocorreu também nas escolas de referência da região Sul do Brasil, podendo explicitar alguma especificidade no currículo regional diante da realização da avaliação.

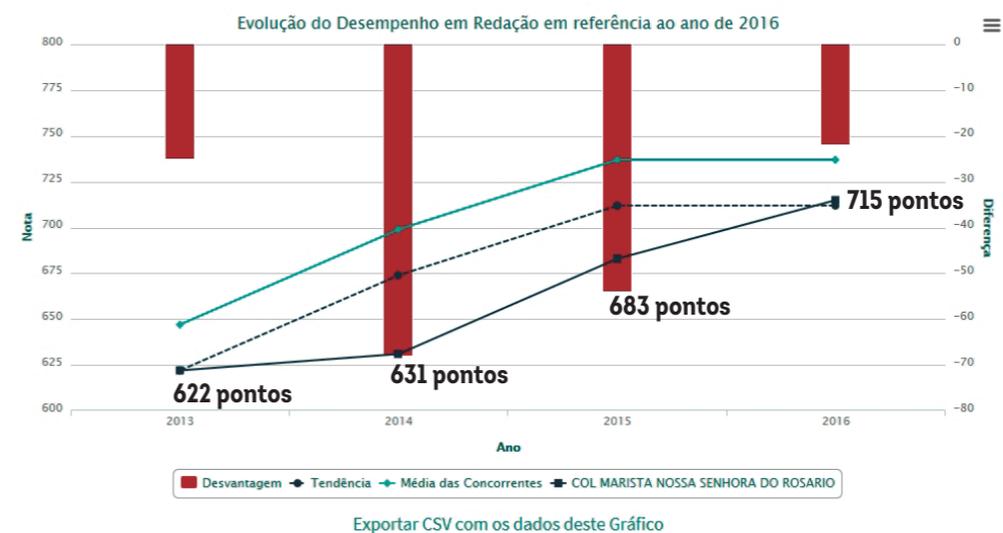
Gráfico 1: Evolução do desempenho na Área de Linguagens (2013 a 2016) ¹⁵



Nesse mesmo sentido, analisamos o gráfico do componente Redação, cujo crescimento é contínuo da escola em comparação a ela mesma, acompanhando o crescimento da tendência. No entanto, há um crescimento nessa área no grupo de referência, de modo geral, no Estado do Rio Grande do Sul. A escola investigada segue tentando acompanhar esse avanço, em comparação com as demais, mesmo ainda estando abaixo do seu grupo de referência.

¹⁵Gráfico retirado de: <http://app.moduloenem.com.br/charts/2?exid=2016&fexid=2013&kaid=6&co=&mid=&iid=&state=>, em 22 set. 2018.

Gráfico 2: Evolução do desempenho em Redação (de 2013 a 2016) ¹⁶



Faz-se importante pontuar que, na Redação¹⁷, de 2014 a 2016¹⁸, foram redimensionados os parâmetros e as intencionalidades das avaliações internas às cinco competências da Matriz de Referência do Enem em redação¹⁹ no Colégio, com reformulação de práticas metodológicas e avaliativas dentro e fora de sala de aula.

Ao realizar o percurso de análise interna, debruçou-se sobre os indicadores acadêmicos, na mesma área do conhecimento, nos dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Redação, conforme veremos no gráfico a seguir.

É importante lembrar, conforme referido anteriormente, que, nessa reforma curricular, além da mudança de distribuição de conteúdos específicos, para um enfoque de desenvolvimento de competências, a

¹⁶Disponível em: <<http://app.moduloenem.com.br/charts/2?exid=2016&fexid=2013&kaid=6&co=&mid=&iid=&state=>>. Acesso em: 22 set. 2018.

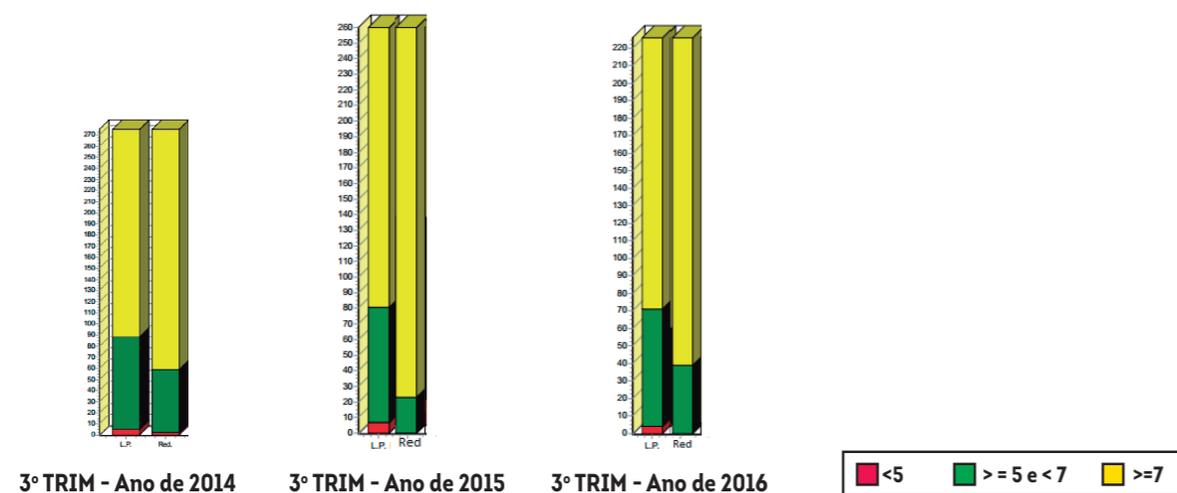
¹⁷Desde 2014, o componente curricular é intitulado de Produção Textual

¹⁸O crescimento na área de Redação em 2015 e 2016 se deu também pelo avanço na Competência 5 (C5), relacionada às propostas de intervenção na realidade, a partir de um problema proposto, respeitando os Direitos Humanos. Houve todo um trabalho direcionado em sala de aula nesse sentido, o que conseguimos observar em um dos gráficos detalhados dentro da plataforma, cuja análise, neste estudo, acreditamos não ser necessário aprofundar, embora quiséssemos citar o registro.

¹⁹A Matriz de Referência do Enem para Redação prevê cinco competências: C1) demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; C2) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; C3) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; C4) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; C5) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os Direitos Humanos.

partir dos conteúdos nucleares, o projeto de assessoria de área auxiliou na articulação dos componentes curriculares. Esse movimento, nessa área particularmente, investiu em ações de aproximação da Língua Portuguesa com a Produção Textual, por serem dois componentes ministrados por professores distintos, que, anteriormente, tinham planejamentos próprios. Após o plano de ação da assessoria ser estruturado, os componentes passaram a trabalhar em planejamento conjunto, trimestral, além de haver discussões coletivas mais assíduas, para a convergência das intencionalidades. Ademais, além de Língua Portuguesa e Produção Textual, todos os outros componentes curriculares da área (Arte, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Literatura) passaram a ter reuniões sistemáticas e coletivas de planejamento. A elaboração de planos de área e a apresentação dos planejamentos individuais passaram a ser compartilhados e combinados com toda a área do conhecimento sistematicamente.

Gráfico 3: Sistema GVcollege - Avaliação interna - Área de Linguagens (Língua Portuguesa e Redação) (de 2014 a 2016).



Na análise interna, o enfoque foi nos componentes de Língua Portuguesa e Produção Textual, por serem esses os componentes que envolviam maior fragilidade em termos de aproveitamento histórico interno e externo.

Para realizar as análises no gráfico do sistema Gvcollege, conforme aponta a legenda, é preciso ter presente que o bloco vermelho são estudantes com médias inferiores a 5; no bloco verde, entre 5 e 7; e, no bloco amarelo, estudantes com médias acima de 7 pontos. Outro ponto de referência importante é que, em 2014, o parâmetro era o universo de 269 estudantes no 3º ano; em 2015, de 255 estudantes; e, em 2016, 233. Ao observar os anos de 2014, 2015, e 2016, pode-se perceber, em Língua Portuguesa, quase uma manutenção de resultados, com diminuição dos índices abaixo de 5 pontos e aumento de estudantes que chegaram

à média 7, nesse trimestre, nessa série/ano. Em 2016, 72% estiveram acima da média no 3º trimestre, no ano de 2014, 70% de estudantes atingiram acima de 7; e, em 2015, 71,5% atingiram essa mesma média de desempenho. Em Redação, a diferença é bem mais significativa e converge para o crescimento apontado na avaliação externa. Percebe-se resultados internos e externos coerentes, que auxiliam a dar continuidade às estratégias adotadas.

Faz-se importante referir que a avaliação externa pode auxiliar a balizar o trabalho realizado, porém, não pode defini-lo por completo. A avaliação nasce na história da escola com uns fins de seleção, tal qual as avaliações externas.

Devemos ser conscientes de que o sistema herdado foi pensado a partir de uma ótima propedêutica e seletiva, portanto, com modelos e seleção, formação e promoção dos professores em função dessa finalidade, bem como uma determinada organização e gestão das escolas e de sua própria estrutura física, além de uma limitada relação entre os âmbitos de educação formal, informal e não formal. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 186)

Nesse sentido, atualmente, a avaliação de larga escala e a análise sobre as avaliações internas, essa última, cuja elaboração e realização são feitas dentro das escolas, precisam estar refletidas, no sentido de direcionar para o caminho que se deseja chegar, especialmente junto ao trabalho docente. Antonio Nóvoa (2009, p. 31) nos convida a refletir sobre os modos de “profissionalidade docente, implicados em reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola”.

É propositivo pensar que a avaliação é mais um momento oportuno de aprendizagem, para professores e estudantes, e pode ajudar a perceber o que é necessário diante do ensino que é proposto.

A avaliação na escola deve se dirigir a todo o processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, não apenas aos resultados que os alunos obtiveram, mas a qualquer uma das três variáveis fundamentais as quais intervêm no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as atividades que os professores promovem, as experiências que os alunos realizam e os conteúdos de aprendizagem, pois as três são determinantes para a análise e a compreensão de tudo o que ocorrer em qualquer ação formativa. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 169)

A seguir, têm-se os gráficos da área de Matemática, cujos resultados vem se qualificando significativamente, ainda mais quando o grupo de referência demonstra contínua queda de resultados. Isso pode indicar *um diferencial do Colégio na manutenção e crescimentos dos resultados na área de Matemática*, o que é favorável e permite refletir sobre um ensino diferenciado nessa área do conhecimento. O crescimento é muito acima das escolas de referências da região. Conforme apresenta o gráfico de 2014 a 2016, o crescimento, foi de 28 pontos.

Gráfico 4: Evolução do desempenho em Matemática (de 2013 a 2016) - Plataforma Tuneduc.²⁰

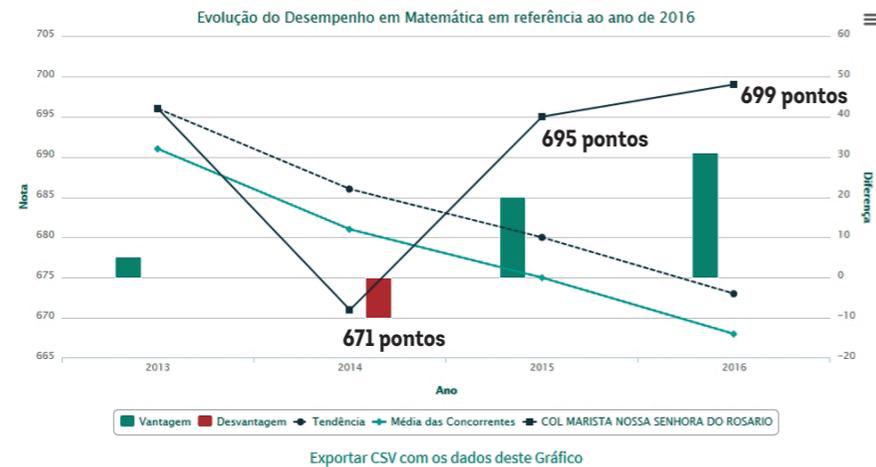
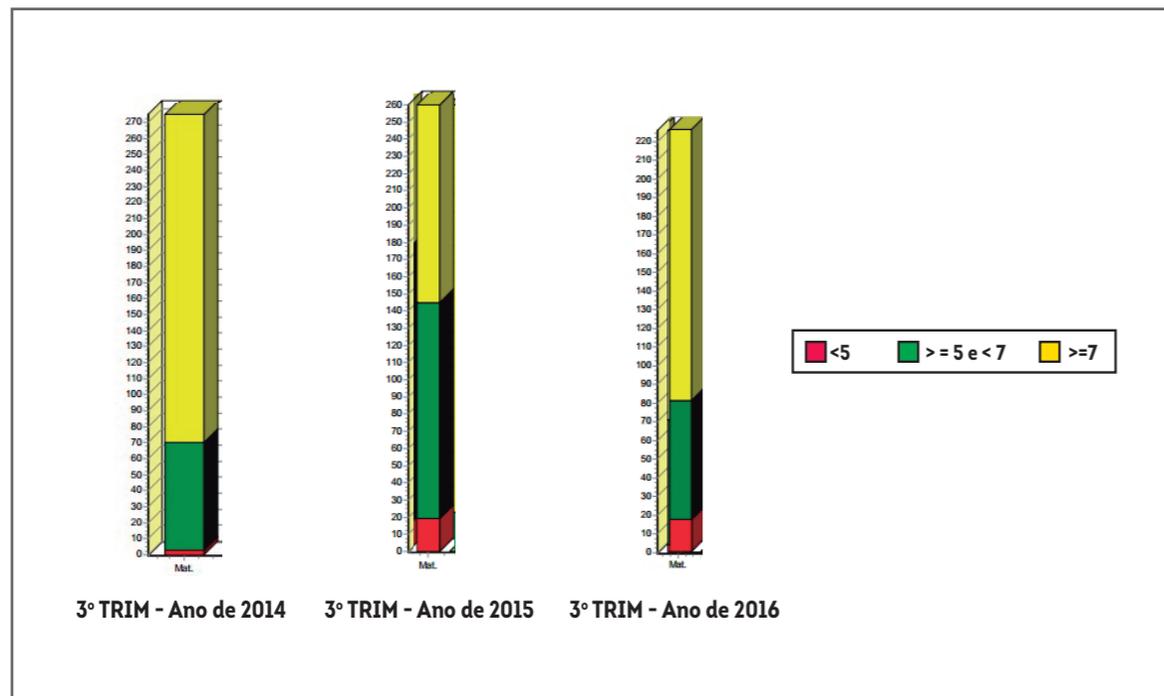


Gráfico 5: Quadro da GVcollege - Avaliação interna - Área de Matemática (de 2014 a 2016).



Na análise comparada do desempenho externo e interno em Matemática, pode-se observar uma outra perspectiva. Existem índices de “melhor” aproveitamento interno. Aqui, retomamos que a Matemática foi a única área em que a implementação não ocorreu gradativamente, ou seja, a implementação se deu nos três anos do Ensino Médio ao mesmo tempo. Se, por um lado, isso indica internamente que há mais estudantes com médias abaixo de 5; por outro, indica que aumentou o número de estudante com médias entre 5 e 7 – bloco verde.

Sob outra perspectiva, aparece um desempenho acima da média nas avaliações externas no Estado do Rio Grande do Sul, sendo a escola com melhor resultado em Matemática no estado²¹. O que isso significa? Nessa área, conquistaram-se os melhores índices de aproveitamento externo, elevando o nível de qualidade dos processos avaliativos externos. Percebe-se, a partir das análises, que o foco agora deve estar direcionado a termos de maior assertividade no aproveitamento acadêmico interno, por meio de estratégias de recuperação e consolidação da aprendizagem.

Na perspectiva de analisar e comparar as impressões dos estudantes concluintes de 2014 com os de 2016 sobre suas experiências escolares, observou-se que, em relação à percepção do preparo acadêmico, houve um crescimento importante.



Nessa categoria em que foi realizada a pergunta “Como percebe o seu preparo acadêmico frente às provas do Enem?”, as áreas de Linguagens e Matemática ganham destaque, e os estudantes percebem o trabalho pedagógico que auxilia no preparo para as avaliações externas. De 3,6 pontos em Matemática e 3,9 em Linguagens no ano de 2014, passamos a 3,9 e 4 respectivamente, um crescimento de 3 pontos em Matemática

²⁰Disponível em: <<http://app.moduloenem.com.br/charts/2?exid=2016&fexid=2013&kaid=5&co=&bs=&mid=>>>. Acesso em: 22 set. 2018.

²¹Dados liberado na plataforma Meritt - +Enem, vinculada ao Inep, no ano de 2016.

e 1 ponto em Linguagens. Embora este estudo não tenha se detido nas áreas de Ciências da Natureza (CN) e Ciências Humanas (CH), também houve aumento de um ponto na percepção dos estudantes no preparo acadêmico na área de CN (de 3,6 para 3,7) e manutenção da percepção na área de CH (manteve-se em 4).

4 · Considerações finais

Os percursos de análise da reestruturação, por meio de indicadores externos e internos, nas áreas referidas, trazem a perspectiva de um trabalho acadêmico que acompanha resultados, ouvindo estudantes, famílias e professores. O estudo mostra avanços e movimentações em avaliações internas (Colégio) e externas (Enem), nas áreas de Linguagens, Matemática e Redação, após e durante a reestruturação do currículo. Mais importante do que o avanço é o processo, isto é, o percurso que se faz. As reuniões sistemáticas, o planejamento contínuo e o trabalho por resultado contribuem para a responsabilidade compartilhada.

Foi possível perceber que, nas avaliações externas, o crescimento é significativo nas duas áreas: Linguagens e Matemática. Em Redação, os avanços são significativos em comparação aos resultados anteriores, embora ainda estejamos em processo contínuo de melhoria, a escola está em pleno crescimento em cada área. Na área de Matemática, o crescimento é muito expressivo. Há crescimento significativo nas avaliações externas, inclusive quando o gráfico da curva de tendência explicita que escolas de mesmo porte, no mesmo ano, tiveram queda nos resultados dessa área. Isso ocorre em Linguagens e Matemática, apontando que temos um diferencial que se mantém, mesmo quando o grupo de referência não consegue se manter.

Destarte, os movimentos de reflexividade gerados pela reestruturação curricular, a partir do envolvimento dos docentes, bem como o direcionamento da gestão e os planejamentos articulados, refletem os resultados intencionais alcançados. Os discursos de famílias e estudantes sobre o preparo para as avaliações externas justificam a preocupação da equipe de gestão com os índices de resultados, tendo em vista que há uma expectativa em relação à escola nesse sentido.

Por fim, faz-se importante referir que o cenário que se anuncia para o novo Ensino Médio, enquanto são analisadas a aprovação ou não da BNCC e da execução da Lei nº 13.415, convoca-nos a problematizarmos tudo o que fizemos até então. Ainda são incertas as mudanças, no entanto, é preciso reconhecer os valores institucionais e as entregas realizadas à sociedade, por meio dos jovens cidadãos que tem saído dos contextos maristas.

Crescer e evoluir em resultados é importante a partir de um percurso intencional e propositivo. As possibilidades de crescimento estão no processo de aprimoramento, ou seja, seguem refletindo, analisando e criticando o que se faz, uma vez que a formação integral, pedagógico-pastoral e acadêmica de qualidade pode e deve estar associada ao currículo marista e presente nele.

Referências

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nov. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm . Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, fev. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, inclusas no Parecer CNE/CEB nº 07. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr. de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 15 out. 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KAMPPF, Adriana. As avaliações em Larga Escala e o compromisso da Gestão Educacional. In: BONHEMBERGER, Marcelo; MENTGES, Marcelo (Orgs.) **Educação Marista**: perspectivas e desafios. São Paulo: FTD, 2016.

KUNZER, Acácia. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida?** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001..

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PARAISO, Marilucy Alves. **Currículo e a mídia educativa brasileira**: poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007.