

GESTÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ E O USO DOS RESULTADOS DO PISA

NEMONE DE SOUSA PESSOA

Graduada em Matemática (USP); Mestra em Educação (UFRN); Professora da rede pública estadual de ensino do Piauí e de Graduação da Faculdade Santo Agostinho. E-mail: nemoneli@msn.com

JOVINA DA SILVA

Graduada em Filosofia (UFPI), Pedagogia (FAEL) e Direito (FSA). Especialista em Avaliação Institucional (UNB) Administração Educacional (UECE) e Docência do Ensino Superior (FSA). Mestra em Educação (UFPI) e Professora de Graduação e pós-graduação da FSA. E-mail: profjov@hotmail.com

RESUMO

Este estudo resulta de uma pesquisa que buscou investigar acerca dos resultados do PISA, avaliação comparada, desenvolvida internacionalmente para compreender o processo educativo vigente no Estado, tendo em vista que as avaliações padronizadas em larga escala constituem, na atualidade, forte instrumento para a mobilização de políticas e/ou projetos que vislumbrem melhoria de indicadores educacionais. Objetivou-se, portanto, verificar em que medida os resultados de proficiência dos estudantes avaliados no estado do Piauí por meio da prova do PISA proporcionam mecanismos de conduta para a concretização de propostas educacionais que, de fato, intervenham pedagogicamente nesses indicadores. Para tanto, buscou-se referências em diversas fontes, tais como Soares Neto (2013); INEP (2015); Schwartzman (2006); SAEPI (2013), dentre outras, que mostram a experiência brasileira na promoção desse tipo de avaliação e no uso dos resultados dos testes produzidos por esse sistema educacional em âmbito nacional e local, a partir de seus objetivos declarados. Outrossim, promoveu-se discussão sobre alguns fatores, que eventualmente se estabelecem como aspectos condicionantes para a obtenção de tais indicadores resultantes desses tipos de exames e indica-se alguns modelos que devem ser adotados pela gestão educacional local, de forma a dinamizar os processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, impulsionar o sistema educacional para a melhoria da qualidade social da educação piauiense.

Palavras-chave: Gestão Educacional. PISA. Indicadores.

EDUCATIONAL MANAGEMENT IN PIAUÍ AND THE USE OF PISA RESULTS

ABSTRACT

This study results from a research that investigated about the results of Pisa, comparative assessment internationally developed, to understand the current educational process in the state, in view of the large-scale standardized assessments constitute, today, powerful tool for mobilizing policies or projects that envisage improvement of educational indicators. Aim must, therefore, be determined to what extent the results of proficiency of students assessed in the state of Piauí in PISA proofing of conduct mechanisms for the implementation of educational proposals that, in fact, intervene pedagogically these indicators. To this end, we seek references from various sources such as: (SOARES NETO, 2013); (INEP, 2015); (Schwartzman, 2006); (SAEPI, 2013), among others, show that the Brazilian experience in promoting this type of evaluation and in the use of test results produced by this education system at national and local levels, from their stated objectives. Furthermore, we propose a discussion of certain factors that eventually settle as conditioning aspects for obtaining such indicators results of these types of surveys and indicate some models to be adopted by the local educational management in order to streamline the processes of teaching and learning and, consequently boost the education system to improve the social quality of Piauí education.

Keywords: Educational Management. PISA. Indicators.

Introdução

Na última década, a avaliação em larga escala estabeleceu-se como condição *sine qua non* para a análise e a implementação de políticas públicas em todos os âmbitos das gestões

educacionais. Nesse modelo, a proficiência é a medida de desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas pelos exames. Em outras palavras, com os exames, pretende-se discutir qualitativamente o aprendizado e, conseqüentemente, o ensino, fazendo questionamentos do tipo: O que os estudantes efetivamente aprendem na escola está dentro da média de aprendizagem observada entre os demais estudantes da mesma faixa etária ou escolaridade no país e/ou no mundo?

Nesse cenário, o Brasil também fez com que aumentasse consideravelmente o volume de recursos investidos em políticas de avaliação, bem como, em programas que objetivam melhorar os indicadores obtidos com a realização desses testes, que são aplicados nas esferas pública e privada, com o intuito de diagnosticar e acompanhar a eficiência do sistema educacional vigente. Desde a primeira edição em 2000, com a aparição do Brasil em avaliações, a cultura de avaliação em larga escala como um processo de aprimoramento do sistema educacional está integrada ao contexto escolar. Sobre a sua importância, Penin (2009, p. 23) reforça que

[...] 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.

Nesse estudo, as informações mostram que muitos gestores, professores, pais e alunos, não compreendem a proposta adjacente aos mecanismos avaliativos observados na atualidade. Segundo Vasconcelos (2009, p. 222), IN: FERNANDES, 2015, p. 18)

A divulgação de resultados de avaliações (SAEB, IDEB, PISA, ENEM, ENADE) tem trazido dados preocupantes sobre a qualidade do ensino no país. Comumente, quando são divulgados estes índices, há algumas reações, mais ou menos inflamadas, mas são apenas espasmos: logo depois, tudo parece voltar ao “normal”. Aos poucos, no entanto, parcelas cada vez maiores da sociedade vão tomando consciência de que não deve ser assim: a preocupação com a qualidade da educação deve ser uma constante.

A consciência e tomada de decisão vem gradativamente ganhando fôlego entre a maioria das pessoas. Recentes manifestações da população brasileira, exigindo educação no “padrão FIFA”, no evento da Copa do Mundo de Futebol, realizado no Brasil em 2014, evidenciam que boa parte da sociedade está cobrando maiores investimentos em educação, rumo ao padrão de qualidade educacional no país, a exemplo do seguido pela entidade internacional de futebol, no que diz respeito às exigências para a realização desse grandioso evento esportivo.

Os sistemas avaliativos ganham visibilidade por apresentar uma perspectiva nacional da Educação, ao mesmo tempo, em que constituem uma prestação de contas do serviço prestado no âmbito educacional. Portanto, se faz necessário a implementação de estratégias de qualidade nos sistemas nacionais de avaliação no país.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB no Brasil, instituído amostralmente em 1995, e consolidado como política de avaliação educacional nos anos posteriores, é amplamente difundido no meio escolar e já se incorpora a prática educativa do professor com tão grande força, que por vezes, se sobrepõe ao prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (1997) proposto pelo Ministério da Educação. A sobreposição acontece quando muitas instituições de ensino básico utilizam a metodologia do SAEB para conduzir a proposta de avaliação da escola, selecionando conteúdos e direcionando o trabalho pedagógico em sala de aula de uma maneira “preparatória” ou “intensiva” das questões que são exigidas nos testes desse Sistema. Nesse descompasso, outras habilidades relevantes a formação do estudante deixam de ser exploradas ou desenvolvidas.

Os equívocos observados na implementação da política de avaliação brasileira, contudo, não retiram a sua popularidade junto ao contexto escolar. A mesma notoriedade, no entanto, não se compara, nem de longe, à de outro sistema avaliativo instituído internacionalmente desde 2000: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA que por ter sua relevância apresentada há menos tempo, ainda não se firmou no âmbito das escolas brasileiras.

Relatórios emitidos pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, entidade responsável pela aplicação do referido exame internacional, confirmam que os indicadores nacionais e locais do insucesso escolar referente à escolaridade básica, continuam a ser preocupantes em relação a outros países participantes.

Considerando esse quadro, nesse estudo objetivamos esboçar a utilização dos resultados do PISA, como fator que subsidia a prática de sala de aula e o estabelecimento das relações professor x aluno e ensino x aprendizagem na rede de ensino do Piauí.

Educação Básica no Brasil e no Piauí: aspectos históricos da avaliação em larga escala

A avaliação em larga é responsável, nos últimos anos, pela implementação de políticas educacionais com vistas à melhoria da qualidade da educação, e toma “novo corpo” a cada resultado obtido nas edições dos exames que são aplicados aos estudantes, pois fornecem subsídios para a análise das desigualdades intra e extra-escolares. De posse dessa poderosa ferramenta, muitos países adotam mecanismos avaliativos em caráter censitário e/ou amostral, que possibilite a compreensão de alguns aspectos educacionais observados e, de outra forma, buscar o equacionamento da política educacional ora apresentada.

Nesse contexto, o Brasil, desde 1995, instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, moldado a partir do *National Assessment of Educational Progress* dos Estados Unidos -

NAEP, que tem medido periodicamente, por amostragem, o desempenho dos estudantes do último ano das séries inicial e final do ensino fundamental, e na terceira série do ensino médio (SCHWARTZMAN, 2006).

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação – MEC coordena o sistema avaliativo que acontece a cada dois anos, abrangendo duas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática, mediante a realização da Prova Brasil no ensino Fundamental para estudantes de escola pública e a prova do SAEB, para estudantes do ensino médio de escolas públicas e particulares. No entanto, somente a partir de 2005, o SAEB passou a avaliar os estudantes do ensino fundamental de forma censitária, mantendo na amostragem apenas os do ensino médio. Com exceção das avaliações que integram o SAEB, o Ministério da Educação ainda disponibiliza a Avaliação da Alfabetização Infantil - Provinha Brasil, uma avaliação diagnóstica, destinada ao público das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A referida prova é implementada nas redes públicas desde 2008 também sob a coordenação do INEP, integrando o conjunto de avaliações em larga escala brasileiro. Nela, o estudante do 2º ano do Ensino Fundamental é anualmente submetido a uma avaliação que visa aferir suas habilidades cognitivas na perspectiva do letramento, ou seja, destina-se ao público (crianças) que está no processo de alfabetização, envolvendo leitura e letramento matemático.

Recentemente, em 2013, foi incorporada ao referido processo avaliativo e ao SAEB, exames de proficiência, também de forma censitária, para os alunos do 3º ano Ensino Fundamental, etapa esta que consolida o ciclo de alfabetização nas séries iniciais. A Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, foi aplicada aos estudantes em 2013 e 2014, e a partir de então, passará a ser aplicada de dois em dois anos, seguindo a dinâmica da Prova Brasil, com o intuito de mensurar as habilidades e competências dos alunos nas mesmas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática, na perspectiva do letramento.

Essa última avaliação, no entanto, se difere da Provinha Brasil, por não possuir caráter diagnóstico, tendo como objetivo principal aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental e as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

O Brasil, além das avaliações nacionais, participa como convidado, juntamente com mais de 60 (sessenta) países, das avaliações do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) desde a sua primeira edição, em 2000. O programa coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), acontece a cada três anos e abrange três áreas de

conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo a cada edição, maior ênfase em uma dessas áreas.

Portanto, o PISA, objetiva avaliar de forma amostral, se os estudantes de escolas públicas e particulares aos 15 anos de idade adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para uma participação plena em sociedade modernas. Nesse sentido, avalia-se até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos atuantes na sociedade contemporânea. No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP, que sobre a participação nacional afirma (2009, p. 9):

O País participa do Pisa por duas razões: buscar um retorno sobre a educação nacional que não seja apenas baseado nas avaliações nacionais realizadas pelos governos central e local, e compartilhar metodologias e tecnologia em avaliação educacional que auxiliem no desenvolvimento das avaliações educacionais, as quais vêm demonstrando grande aperfeiçoamento na última década.

A cultura da avaliação comparada está instituída como mecanismo para aprimorar o sistema educacional preponderante, com base no que é estabelecido, além das fronteiras geográficas. Por outro lado, fazer parte de um sistema avaliativo em âmbito internacional subsidia de forma empírica a construção de situações semelhantes para propostas em um nível nacional e/ou local.

Muitos estados da Federação e municípios, atualmente, conduzem suas políticas educacionais a partir de sistemas avaliativos próprios, com o intuito de dimensionar o desenvolvimento dos processos educativos em suas respectivas jurisdições. O Piauí é um dos estados brasileiros que possuem um sistema avaliativo próprio. O Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI, implementado desde 2011, e que possui objetivos semelhantes à proposta do SAEB: subsidiar os agentes interventores da realidade escolar com dados que proporcionem a otimização dos recursos investidos em educação, com vistas a eficiência e a eficácia das ações pedagógicas, propostas para a melhoria da qualidade social da educação. Os testes do SAEPI são aplicados anualmente aos alunos da rede pública das séries finais do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e 3º série do Ensino Médio e as áreas de conhecimento avaliadas são: Língua Portuguesa e Matemática.

No caso do SAEPI, e não diferente dos demais sistemas avaliativos estaduais, são disponibilizados materiais informativos por meio de revistas: as do Sistema de Avaliação e Gestão Escolar que trazem os padrões de desempenho alcançados pela rede nos testes aplicados e as revistas Pedagógicas de Língua Portuguesa e Matemática e o Caderno da Gestão, com indicadores de matrícula, aprovação, reprovação, entre outros indicadores do Estado, que objetivam sugerir possíveis intervenções nos processos educativos para a melhoria dos indicadores e padrões de desempenho educacionais por escola (SAEPI, 2013).

Historicamente, compreende-se que as avaliações em larga escala e seus sistemas avaliativos têm produzido, ao longo das últimas décadas, nos níveis macro e micro, concepções importantes acerca das responsabilidades e possibilidades de atuação das gestões educacionais para a condução de políticas públicas que interatuem eficaz e eficientemente nos modelos pedagógicos ora vigentes. Resta saber, se as gestões educacionais têm conseguido compreender as demandas adjacentes a cada resultado divulgado com essas avaliações.

A Prova do Pisa

O PISA é uma sigla do *Programme for International Student Assessment*, cuja versão em português, intitula-se: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. É um programa internacional de avaliação comparada, desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, havendo em cada país participante, uma coordenação nacional; no Brasil a responsabilidade pelo programa fica a cargo do INEP. Em 2012, última edição da prova, perto de 510.000 estudantes de 65 países participaram da avaliação do PISA, organizada pela instituição internacional e suas respectivas coordenações nacionais.

Na função de avaliar a proficiência dos estudantes de 15 anos em Leitura, Matemática e Ciências de escolas públicas e privadas, matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, o objetivo principal do PISA é fornecer indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ofertada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. Em âmbito micro, os resultados produzidos pelo programa podem indicar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade atual, já que a idade escolar avaliada se configura, segundo especialistas, como a fase em que os jovens que se encontram no fim da educação obrigatória na maioria dos países da OCDE, precisam responder para algumas demandas sociais, tais como: Estão preparados para os desafios do futuro? Conseguem refletir, argumentar e se comunicar efetivamente? São capazes de continuar aprendendo por toda a vida?

As respostas às demandas acima descritas são observadas nos resultados dos testes propostos pelo programa, uma vez que as questões cobradas no exame abrangem situações que não estão diretamente relacionadas ao currículo escolar. Segundo a OCDE, os testes foram projetados para avaliar até que ponto os alunos no final do ensino obrigatório, podem aplicar os seus conhecimentos a situações da vida real, condição essencial para sua plena participação na sociedade. As informações coletadas por meio de questionários socioeconômicos no processo de aplicação dos testes, também fornecem informações que podem ajudar os analistas a interpretar os

resultados e avaliar o impacto das decisões da política educacional estabelecida em cada país integrante.

Sabe-se, que a referida avaliação acontece a cada três anos de forma amostral e em cada edição o foco é centrado em uma área do conhecimento. Na edição de 2000, o foco era Leitura; em 2003, Matemática; em 2006, Ciências. A partir de 2009, a dinâmica utilizada se repete, com ênfase na Leitura; 2012, em Matemática; e em 2015, Ciências. A ênfase em uma área a cada edição significa haver mais itens na prova sobre a área focalizada e menos itens das demais; o que possibilita comparar os resultados obtidos por área a cada nove anos.

O PISA disponibiliza aos países participantes outras áreas de avaliação, que são submetidas em caráter opcional, tais como: letramento financeiro, resolução de problemas e leitura digital. Permite ainda, que a avaliação de matemática seja realizada em computador. Em 2012, por exemplo, o Brasil optou por participar das três áreas com provas eletrônicas, realizando a primeira avaliação eletrônica do país.

Outro ponto importante que envolve o Programa é a forma de seleção dos estudantes e escolas que participam da avaliação sem, contudo, perder de vista os padrões de comparabilidade internacional, indicando os resultados dos diversos países participantes em uma mesma escala de conhecimento.

As escolas e estudantes são selecionados, segundo a OCDE, baseados inicialmente, nas informações fornecidas por cada país em relação aos seus respectivos sistemas educacionais: idioma, perfil dos alunos e das escolas, entre outras. Tais características, definem o que se denomina “estratos” da amostra, e implica no agrupamento das escolas a serem contempladas com a avaliação; tarefa que fica sob a responsabilidade do INEP aqui no Brasil. A definição desses estratos reúne em uma mesma classe, escolas - da zona urbana até 2012 - que possuem grandes semelhanças entre si, ainda que possuam algumas diferenças. A definição da escola a ser aplicado o teste é realizada por sorteio pelo consórcio internacional, responsável pela avaliação e um *software* também, disponibilizado pelo mesmo consórcio ao INEP, que sorteia os estudantes por unidade escolar que realizarão a avaliação. A listagem dos estudantes elegíveis foi, anteriormente, enviada ao INEP pela própria escola.

Segundo o Relatório do PISA 2012, divulgado pelo INEP, no sorteio realizado pelo *software*, observa-se que os estudantes avaliados em 2012 estavam mais avançados que os avaliados em 2003, indicando que o Brasil vem conseguindo melhores resultados na promoção da educação entre seus estudantes. O detalhamento desse “eventual avanço”, será observado a seguir.

Resultados das Avaliações do Pisa no Brasil e Piauí

A participação do Brasil no PISA, como foi mencionada, tem o intuito de verificar o desempenho dos estudantes brasileiros no contexto da realidade educacional internacional, além de possibilitar o acompanhamento das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo Pisa em fóruns internacionais de especialistas. Em nível de Estado, possibilita uma discussão sobre os modelos educacionais vigentes em cada unidade da federação, considerando as especificidades regionais de cada ente participante da prova.

O exame é realizado pela OCDE, entidade formada por governos de 34 países que têm como princípios a democracia e a economia de mercado, entre eles: Estados Unidos, Canadá, Japão, Áustria, Itália, França, México, Polônia, Coreia, e como único representante da América do Sul, o Chile. Países não membros da OCDE também podem participar do Pisa, como é o caso do Brasil, convidado desde 2000; os convidados totalizam 30 (trinta).

Os testes são aplicados a cada triênio, sendo que em cada edição o foco da avaliação é centro em uma área do conhecimento. A tabela seguinte mostra a participação brasileira e do Piauí nas cinco edições do PISA:

Tabela 1 – Participação do Brasil e Piauí no PISA

Edição	Área foco da avaliação	Número de Países	População Amostrada	
			Brasil	Piauí
2000	Leitura	43	4.893	n/c
2003	Matemática	42	4.452	n/c
2006	Ciências	57	9.295	311
2009	Leitura	66	20.127	663
2012	Matemática	64	18.589	709

Fonte: INEP (2012)

Quanto à participação, o aumento significativo observado na amostra brasileira, a partir de 2006, foi realizado de forma a permitir que os resultados fossem analisados por unidade da federação. Em anos anteriores, os resultados eram computados nas cinco regiões demográficas: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. No Piauí, a participação de estudantes avaliados se mantém percentualmente semelhante ao longo das três últimas edições da prova, representando 3% a 4% da amostra brasileira.

Por produzir um diagnóstico da educação brasileira comparada ao que é notado nos demais países, inclusive, naqueles que encabeçam a lista dos mais desenvolvidos nos níveis socioeconômico, tecnológico e de produção científica, o PISA revela uma situação preocupante para a educação nacional. A tabela a seguir, revela o quadro observado:

Tabela 2 – Resultado PISA Brasil x Resultado OCDE

Edição	Resultado Brasileiro por área			Média das áreas	
	Leitura	Matemática	Ciências	BRASIL	OCDE
2000	396	334	375	368	500
2003	403	356	390	383	497
2006	393	370	390	384	497
2009	412	386	405	401	500
2012	410	391	405	402	498

Fonte: Relatório Nacional PISA 2012 (INEP, 2013)

Os números divulgados pelo INEP indicam avanços graduais na educação brasileira, contudo, a média brasileira encontra-se abaixo da média das áreas dos países que realizaram as avaliações desde 2000.

Quando analisado por área, por exemplo, devemos considerar que os resultados são tecnicamente comparáveis nas edições em que o foco da avaliação é o mesmo. No caso do Brasil, observa-se aumento na proficiência de 396 para 412 em Leitura e de 356 para 391 em Matemática, interpretando-o como avanços nas habilidades dos alunos avaliados. Entretanto, esses números ocultam o nível de proficiência dos mesmos alunos, já que a OCDE adota uma escala padronizada para especificar os níveis de proficiência em que se encontram a maioria dos estudantes avaliados. Em Leitura, por exemplo, são sete níveis de proficiência, e os resultados obtidos indicam em que nível encontra-se a maioria percentual dos estudantes brasileiros. Para essa análise, vamos tomar por base as últimas edições do PISA por área do conhecimento, conforme tabelas a seguir:

Tabela 3 - Resultado Brasil 2009 – Leitura

Nível/Edição	Abaixo de 1b	1b	1a	2	3	4	5	6
2009	-	16%	28,6%	27,1%	15,9%	6,1%	1,2%	0,1%

Fonte: INEP (2013)

A tabela 3 indica que nos níveis mais altos de proficiência em leitura concentra-se menos de 2% dos estudantes brasileiros avaliados no exame de 2009. Enquanto que nos níveis mais baixos, 1b e 1a, encontram-se aproximadamente 45% dos estudantes brasileiros.

Da mesma forma, as proficiências em matemática e ciências obtidas pelos países, obedecem a uma escala adotada de seis níveis. Nesse contexto, os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros, por nível, não se diferem dos evidenciados em leitura. Vejamos a seguir:

Tabela 4 - Resultado Brasil 2012 – Matemática

Nível/Edição	Abaixo de 1	1	2	3	4	5	6
2012	35%	32%	21%	8%	4%	1%	0,5%

Fonte: INEP (2013)

Esta tabela indica que os estudantes brasileiros avaliados em 2012 possuem baixos níveis de aprendizado em Matemática, considerando que 70% encontram-se nos níveis mais baixos da escala. Esse resultado confirma os indicadores obtidos nas avaliações nacionais, em que o aprendizado em Matemática continua sendo grande entrave para a educação brasileira.

Em Ciências, a situação não é diferente, conforme demonstra a tabela 5. Em 2006, o percentual de estudantes brasileiros nos níveis mais altos da escala (5 e 6) é menos de 1%.

Tabela 5 - Resultado Brasil 2006 – Ciências

Nível/Edição	Abaixo de 1	1	2	3	4	5	6
2006	27,92%	33,09%	23,78%	11,25%	3,40%	0,52%	0,04%

Fonte: INEP (2013)

Em contrapartida e segundo a tabela, o maior contingente de estudantes brasileiros, cerca de 60%, possui baixa proficiência em Ciências. No geral, os resultados obtidos nas edições indicadas apontam a pouca eficiência do sistema educacional brasileiro atual, tendo em vista que a OCDE instituiu o nível 2 como o “aceitável” para os estudantes com 15 anos de idade, abaixo disso considera-se que os estudantes apresentam baixo desempenho. Qualitativamente, enquanto o Brasil possui a maioria dos estudantes em níveis menores ou iguais a 2, países com *alta performance*, como Coréia do Sul, Finlândia e EUA concentram a maioria dos estudantes nos níveis 3, 4 e 5 da escala, segundo relatórios da OCDE.

Desse modo, a diferença, entre o Brasil e países que obtêm os melhores resultados no PISA é visível e é verificada nas etapas posteriores da vida escolar. Segundo a OCDE, a média de engenheiros formados entre os concluintes de cursos superiores nos países membros da organização é de 14%; na Coréia do Sul, esse índice é de 25%. No Brasil, segundo dados do MEC/INEP, obtidos através do Censo da Educação Superior (2009), apenas cerca de 5% dos concluintes estavam nas áreas de Engenharia.

A distância observada na condução das políticas educacionais é ainda mais esmagadora se considerarmos o desenvolvimento tecnológico e econômico observado entre os dois países. Nesse ínterim é, portanto, válido analisar, através desses percentuais, a vocação e o incentivo que os dois

países fornecem para a inovação tecnológica. Segundo o boletim *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior* do (2014) do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA:

[...] a economia nacional mostra-se pouco intensiva em trabalho qualificado e de cunho técnico-científico, insumos tidos como necessários à inovação e à competição em mercados globais. De outro, o sistema educacional brasileiro parece operar em um equilíbrio de baixa qualidade, em todos os níveis de ensino, o que afeta a capacidade produtiva da força de trabalho, em geral, e a das engenharias, em particular. (RADAR, 2014, p. 19)

A formação em nível superior nas carreiras que exigem aprofundamento científico fica comprometida pela pouca eficiência dos sistemas de ensino ofertados nacionalmente, pois ainda segundo a revista, “o Brasil segue tendo diante de si grandes desafios para melhorar o aprendizado, em todos os níveis de escolaridade, com potenciais repercussões na qualidade da força de trabalho” (RADAR, 2014, p. 34).

Em âmbito estadual, o Piauí não foge a regra brasileira, desde 2006, recebe nota padronizada no teste. O Estado obteve resultados mais baixos que a média nacional, embora com pequenos avanços.

Tabela 6 – Resultado PISA – Piauí

Edição	Leitura		Matemática		Ciências	
	Piauí	Brasil	Piauí	Brasil	Piauí	Brasil
2006	378	393	343	370	375	390
2009	380	412	366	386	382	405
2012	402	410	385	391	402	405

Fonte: INEP (2013)

Entretanto, os aumentos verificados nas médias obtidas por área avaliada entre os estudantes piauienses, não deverão fazer parte da análise comparada por área de conhecimento, já que entre 2006 e 2012, não houve repetição dos focos da avaliação em nenhuma delas. Com isso, não temos, por exemplo, como examinar o avanço real da proficiência dos estudantes piauienses em Leitura, já que a próxima avaliação, com foco nessa área, será realizada apenas em 2018. Somente, após a realização da avaliação do PISA em 2015, poderemos comparar o resultado do rendimento dos estudantes piauienses em Ciências.

Ainda conforme dados do INEP (2012), no que diz respeito à proficiência dos estudantes, o estado concentra a maioria dos alunos nos níveis abaixo de 1 e 1 em Matemática e Ciências. Em Leitura, a maioria dos estudantes alcançaram os níveis 1 e 2 em sua grande maioria.

Estes números revelam que o padrão de desempenho dos estudantes piauienses demonstra carência de aprendizagem em relação ao que é previsto para a etapa de escolaridade avaliada ou no

máximo os jovens estudantes demonstram ter aprendido o mínimo do que é proposto para a sua fase escolar.

Os dados do Piauí demonstram a fragilidade do sistema educacional brasileiro diante das desigualdades econômicas e sociais historicamente verificadas e debatidas em âmbito nacional, se incorporando às diferentes concepções educacionais observadas nas regiões brasileiras. Tradicionalmente, os estados da região Norte e Nordeste detêm, em média, os piores indicadores educacionais e sociais; no PISA, essa realidade não é diferente.

Assim, uma análise minuciosa sobre o que difere entre si, as gestões educacionais nas regiões brasileiras, ou ainda, mais detalhadamente, por estado poderá explicar os indicadores. Nessa perspectiva, vale incrementar algumas percepções acerca de alguns temas que podem ser discutidos em relação aos modelos de gestão verificados nas edições do PISA, conforme propomos a seguir.

O Pisa como elemento de análise da Gestão Educacional no Piauí

Os resultados educacionais produzidos pelo PISA não possuem objetivos muito distintos dos obtidos em outras avaliações de larga escala, já incorporadas aos diversos sistemas educacionais, via governos federal, estadual e/ou municipal, por possuírem como característica comum: fornecimento de indicadores de forma a subsidiar a instituição de políticas públicas que visem a melhoria da educação básica ofertada nos diversos sistemas de ensino e em todas as dependências administrativas.

Nesse sentido, na composição da “nota” na escala, além da resposta do estudante, é presumível que outros fatores extra avaliação colaborem direta ou indiretamente para os resultados. A análise sobre a influência de alguns desses fatores é parcialmente realizada com as respostas dadas pelos estudantes no questionário disponibilizado na avaliação. Outras possíveis consequências são retiradas de indicadores nacionais, coletados em questionários preenchidos por gestores, professores e alunos, quando avaliados na Prova Brasil e também, através de dados do Censo Escolar, ambas monitoradas pelo INEP.

O PISA em 2012 perguntou aos estudantes do PISA em qual momento da vida escolar eles foram reprovados – se no ensino fundamental ou no médio. Para esta, obteve o percentual de 37,4% estudantes brasileiros reprovados uma ou mais vezes, uma das mais altas entre todos os países participantes.

Nesse aspecto, o Piauí possui, segundo respostas ao mesmo questionário, 41,4% de estudantes reprovados uma ou mais de uma vez, implicando, com isso, a necessidade de estabelecer políticas de combate à repetência, focando, por exemplo, no apoio pedagógico aos estudantes fora

da sala de aula e ou destinando maiores investimentos aos primeiros ciclos escolares, que se consolidam com a pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental, fase em que ao estudante deverão ser conferidas habilidades cognitivas e motoras decisivas para seu prosseguimento na carreira escolar.

Nesse âmbito, os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA aplicada censitariamente aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública em 2013, demonstram que mais de 70% dos alunos piauienses avaliados concentram-se nos níveis mais baixo de Leitura e Matemática (1 e 2), enquanto que 56% estão nesses mesmos níveis em escrita.

As altas taxas de repetência e evasão são grande problema enfrentando a nível nacional e local. No Piauí, segundo dados do INEP (2013), 1,8% dos alunos abandonam a escola ainda nas séries iniciais do EF, 4,2% nas séries finais da mesma etapa e 13,4% no Ensino Médio. O alto índice de abandono no ensino médio do Estado é histórico e pressupõe um estudo mais minucioso, mas que pode ter relação direta com fatores socioeconômicos, já que muitos estudantes preferem se lançar no mercado de trabalho que permanecer na escola, ou ainda, pela necessidade de uma revisão do currículo escolar que, em muitos casos, não favorece a prosseguimento dos estudos desses estudantes nas instituições escolares.

É importante proporcionar ao estudante um ambiente físico, que estimule e viabilize o aprendizado, favorecendo as interações humanas. A infraestrutura das escolas públicas, muito embora não seja fator decisivo para a obtenção de bons indicadores, tem sua importância justificada pelas condições físicas que são submetidos diariamente, alunos e professores na promoção da educação pública.

Em 2013, pesquisadores brasileiros realizaram estudos com base em dados do Censo 2011, confirmando que 40% das escolas brasileiras possuem infraestrutura básica, isto é, dispõe de água, sanitário, energia, esgoto, cozinha, sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora. Já as consideradas com estrutura escolar adequada ou avançadas somam 15,5% do total das escolas brasileiras (NETO, JESUS, KARINO e ANDRADE, 2013); as demais possuem infraestrutura elementar, isto é, não favorecem o aprendizado. Ainda segundo o mesmo estudo, os índices mais graves estão nas redes municipais e nas regiões Norte e Nordeste, onde menos de 8% das escolas chegam a um nível adequado ou avançado em infraestrutura. No Piauí, segundo dados do Censo Escolar (2014), 32% das escolas possuem laboratório de informática, 6% laboratório de ciências e 15% quadra poliesportiva.

A avaliação do PISA, também revela, através de seus resultados, algumas experiências de sucesso, fornecendo modelos de gestão de países, como Cingapura, com pouco mais de 5 milhões

de habitantes (2012), é um dos primeiros colocados nas edições da avaliação internacional. Este resultado transformou gradativamente o país asiático em uma sociedade de conhecimento, a partir da destinação de maiores investimentos no campo educacional; cerca de 3,6% do Produto Interno Bruto (PIB), a partir de 1990. As ações mais significativas para essa transição foram a valorização da carreira docente, com a equiparação de salário dos professores recém-formados ao de um engenheiro ou médico em início de carreira e a construção de salas de aula modernas e atraentes, além de investimentos em recursos tecnológicos acessíveis às escolas e alunos, garantem o sucesso alcançado em seu sistema educativo. A formação dos professores também consolida o patamar educacional alcançado nesse pequeno país, pois

[...] tem ênfase em didática e em liderança e se equilibra sobre três pilares: valores, habilidades e conhecimento. Em Cingapura, o professor é aquele que tem conhecimento e que sabe transmiti-lo - a didática e a prática são tão importantes quanto a teoria [...] A docência é encarada como uma profissão lucrativa e prestigiosa. (PISA, 2012, p. 481)

A valorização da docência e uma remuneração digna na profissão são fatores que repercutem significativamente na qualidade da educação do país asiático. Em território brasileiro, a situação é substancialmente diferente. Segundo pesquisa realizada em 2013, em 21 países, por estudiosos da *Varkey Gems Foundation*, da Inglaterra, o Brasil fica em penúltimo lugar em relação ao respeito e à valorização dos professores. Os pesquisadores analisaram se a profissão é muito procurada, qual é o *status* social dos professores e se os entrevistados acreditam que os alunos respeitam os docentes. Em cada país foram 1000 entrevistados e entre os questionamentos, os entrevistados brasileiros foram perguntados se gostariam que os filhos fossem professores: apenas 20% responderam que sim. Por outro lado, 45% disseram que não encorajariam os filhos a se tornarem docentes. Para os pesquisadores, tais percentuais indicam a desvalorização da carreira, tendo em vista que, segundo eles, países que mais respeitam os professores são aqueles que mais encorajam os filhos a seguirem esta profissão.

No caso do Piauí, segundo dados do portal Qedu, 17% dos professores que responderam o questionário por ocasião da aplicação da Prova Brasil (2011), afirmaram possuir salário bruto que varia de 04 até 05 salários mínimos e 48% responderam que exercem outra atividade (em educação ou não), além da docência na escola em que estava lotado à época da pesquisa.

Do outro lado do mundo, na Finlândia, outro país de destaque na avaliação do Pisa, os professores recebem, em média, três mil euros mensais e são altamente qualificados; em geral, possuem, no mínimo, mestrado em suas áreas de atuação (REVISTA EDUCAR PARA CRESCER 2013).

De forma complementar a pesquisa feita entre os docentes piauienses disponibilizadas no portal Qedu, 42% dos respondentes concorda que os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos nas séries avaliadas estão relacionados com a sobrecarga de trabalho dos mesmos, o que dificulta o planejamento e o preparo de suas aulas, pois 57% trabalham 40h/aula ou mais semanalmente; para mais de 90% dos professores, os problemas de aprendizagem ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno e/ou a falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.

Na Coréia do Sul, outro país líder em bons resultados no PISA, a participação dos pais na vida escolar do aluno é significativa, diferente da brasileira, que segundo a OCDE, estão entre os “menos interessados” na educação de seus filhos. No entanto, vale ressaltar que a participação familiar na vida escolar idealizada pela educação de qualidade é aquela que não se restringe apenas a frequentar festas comemorativas na escola, ou conversar esporadicamente com algum professor. Seguir de perto a lição de casa, informar-se sobre o que a criança está aprendendo e incentivar a leitura de livros estão entre os pilares de uma família realmente interessada na educação dos filhos.

Uma possível contradição para tal argumentação é verificada no Piauí, quando no questionário dos estudantes do 5º ano na Prova Brasil (2011), sobre o incentivo dos pais sobre seus estudos, 95% dos alunos confirmaram que os pais os incentivam a estudar. No entanto, na mesma pesquisa, 32% dos estudantes responderam que em dias de aulas passam 3 horas ou mais assistindo TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos. Em contrapartida, 73% afirmaram que “nunca ou quase nunca” frequentaram o museu. Ao que nos parece, o incentivo para os estudos dado pelos pais, segundo os estudantes, requer um acompanhamento mais sistemático e direcional. Apenas falar ao filho que “deve estudar mais”, sem acompanhar essa trajetória ou propiciar meios de como fazê-lo, presumivelmente, não configura a postura incentivadora que a educação requer. Isso poder ser comprovado com a resposta dos alunos do 9º ano, 41% afirmaram que “de vez em quando” ou “nunca ou quase nunca” fazem o dever de casa de matemática, por exemplo.

Não desconsiderando a temática de investimentos em recursos humanos e de forma a assegurar o bom funcionamento das escolas, em especial, no contexto de uma gestão escolar democrática, devemos repensar sobre o processo de seleção dos diretores das escolas, mas, sobretudo, sobre a profissionalização desse gestor, destinando mais investimentos para aprimorar lideranças que possam ser capazes de mudar a realidade educacional.

Segundo portal QEdu, através dos questionários que são distribuídos aos diretores das escolas que foram avaliadas na prova Brasil (2011), coordenada pelo INEP, 90% dos diretores das escolas públicas piauienses entrevistados disseram ter participado de alguma atividade de formação

continuada (atualização, treinamento, capacitação nos últimos dois anos) e 85% afirmaram usar “quase sempre” os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada do qual participaram. A maioria dos diretores (64%) diz já ter concluído cursos de especialização e 31% afirmaram não possuir cursos de pós-graduação (QEDU, 2011).

Uma análise preliminar sobre esses números indicam percentuais animadores, no entanto, não temos idéia de qual (is) foi (ram) o (s) foco (s) de estudo desses profissionais nessas capacitações e/ou formações, o que necessariamente nos leva a posicionar-nos sobre propostas específicas de aprofundamento de estudos, por quais esses gestores deveriam passar. Nessa perspectiva, os modelos formativos a serem implementados deverão ser orientadores para um plano de trabalho que, de fato, transforme esse gestor em “cuidador da aprendizagem” e, não apenas, executor de tarefas burocráticas e/ou financeiras da escola.

Evidentemente, que essa situação é complexa, já que a equipe escolar é heterogênea e o diretor da escola, sem o apoio desses profissionais e da comunidade, por mais boa vontade que tenha, não conseguirá fazer muita coisa. Nesse âmbito, a proposta de fortalecimento da gestão democrática nas escolas tem sido amplamente debatida e disseminada há muito tempo nas escolas brasileiras.

A mudança da realidade educacional através de uma gestão democrática, no caso brasileiro, possui como pressuposto inicial a construção e execução do Projeto Político Pedagógico da escola, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, e que institui orientações factíveis a respeito de alguns problemas evidenciados anteriormente: gestão escolar, formação de professores e currículo. Sobre esse documento percebemos que ainda hoje esse movimento perdura sobre descompassos e/ou equívocos em sua elaboração. De acordo com os questionários preenchidos pelo professor na ocasião da aplicação da Prova Brasil (2011), 11% dos professores do Piauí disseram desconhecer como foi desenvolvido o projeto político pedagógico da escola, 16% afirmaram que o mesmo foi elaborado utilizando um modelo que foi encaminhado pela Secretaria de Educação e outros 14% responderam que o documento foi elaborado inicialmente pelo diretor da escola e apresentado ao grupo de professores para validação e /ou sugestões.

Diante desse quadro, a gestão compartilhada nessas situações fica relegada ao simples cumprimento de uma etapa burocrática para funcionamento da escola e não ao que prescreve a lei maior da educação, como suporte à melhoria da qualidade social da educação.

Outro fator que é preciso reavaliar na gestão educacional local é o real impacto da qualidade da oferta do ensino noturno. Segundo dados do INEP (2013), o Brasil possui, em média, 1,8% dos alunos das séries finais do EF matriculados no turno noturno, contra 4,8% no Piauí. Na mesma

ordem, possui ainda 29,6% dos alunos do Ensino Médio estudando à noite; o Piauí tem 38,8% concentrados na oferta noturna, o que poderia, eventualmente, justificar a obtenção de alguns indicadores negativos nas últimas avaliações externas nessa fase escolar, já que boa parte dos estudantes desse turno concilia trajetórias de estudo e trabalho o que, conseqüentemente, leva-os a um desempenho escolar não satisfatório, quando comparável aos que frequentam o turno diurno.

Nessa discussão, entre ampliar ou reduzir a oferta de vagas noturna, não podemos nos esquecer de que o acesso a uma escola de qualidade deve ser garantido a todos os jovens estudantes, trabalhadores ou não e, com tal demanda, o mais apropriado é (re) pensar como se constrói uma educação de qualidade no período noturno.

Obviamente que, a discussão e/ou a implementação de propostas que busquem a solução ou melhorias em todos os aspectos abordados até esse momento no que diz respeito à gestão educacional, não surtirão efeito significativo se a atuação do professor em sala de aula não estiver de acordo com o que é almejado nas múltiplas abordagens cognitivas que sustentam testes como o PISA, por exemplo.

Situação que ocorre pelo simples fato de que o professor é o principal agente responsável pelo funcionamento da sala de aula. Segundo Tardif (2008), essa “solidão” do professor é entendida como sinônimo de autonomia e responsabilidade, mas ao mesmo tempo, vulnerabilidade, podendo operar de maneira positiva ou negativa para a aprendizagem dos alunos.

Com base em tais argumentos, a gestão de sala de aula deverá ser fortalecida com o investimento em formações continuadas direcionadas para a mudança efetiva de postura do professor em sua prática pedagógica. As questões abordadas no PISA se diferem substancialmente das que são, na maioria das vezes, trabalhadas em sala de aula, pois não preservam a superficialidade com que tais conteúdos são tratados na rotina diária das salas de aula brasileira.

Em matemática, por exemplo, a avaliação exige do estudante a capacidade de formular, aplicar e interpretar a matemática em diferentes contextos, o que inclui o raciocínio matemático e aplicação de conceitos, procedimentos, ferramentas e fatos matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos (PISA, 2012), e não se resume unicamente na aplicação de técnicas e algoritmos do cálculo matemático. Alguns itens da prova do PISA solicitam ao estudante, inclusive, a demonstração do seu raciocínio, como uma das etapas para o crédito completo da questão. A deficiência nas habilidades matemáticas dos estudantes piauienses é comprovada com os resultados obtidos na última edição do exame, em 2012:

Tabela 7 – Resultado PISA Matemática – Piauí por habilidade

Edição	Formular	Empregar	Interpretar
---------------	-----------------	-----------------	--------------------

Abaixo do Nível 1	50,1	41,3	37,4
Nível 1	25,6	30,4	32,3
Nível 2	12,0	14,6	17,9
Demais Níveis	12,3	13,8	12,4

Fonte: INEP (2013)

Os dados da tabela evidenciam que mais de 70% dos estudantes piauienses avaliados não possuem as habilidades matemáticas exigidas na prova. De outra forma, não possuem capacidade para aplicar conceitos, fatos, procedimento e raciocínios matemáticos para resolver problemas formulados matematicamente e chegar a conclusões; não reconhecem e identificam oportunidades para utilizar a matemática e, por fim, não refletem sobre suas soluções, resultados, conclusões e interpretações matemáticas em problemas presentes em um contexto real (INEP, 2013).

Uma avaliação subjetiva desses resultados indica que os estudantes piauienses não estão “letrados” matematicamente, ou seja, não são ativos na resolução de problemas e, por conseguinte, não estão aptos a agir de maneira consciente ao ponderar e tomar decisões necessárias a todos os cidadãos construtivos e reflexivos.

Em âmbito escolar, a função do coordenador pedagógico, com o uso desses resultados, seria mediar a formação continuada dos professores, de forma a dinamizar a prática pedagógica dos mesmos, para a melhoria do ensino e aprendizagem e nessa perspectiva, conceder a ambos, a afirmação de sujeitos competentes técnica e politicamente.

A atuação do coordenador pedagógico no âmbito escolar precisa, de uma vez por todas, romper com as situações meramente burocráticas ou disciplinares. A verdadeira função deste profissional se delinea junto ao ensino e aprendizagem, portanto, suas atribuições deveriam estar intimamente e unicamente relacionadas com a formação dos professores da escola, na atualização de suas práticas e implementação de novas metodologias de ensino para a promoção de intervenções no processo educativo. Além disso, a formação inicial deficiente desse profissional evidencia a enorme distância entre o real e o ideal. Em um estudo realizado por Miziara, Ribeiro; Bezerra em 2014, com base em pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) sobre o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nos diferentes níveis de educação, observa-se que

Outro dado evidenciado pelas pesquisas é a deficiência da formação inicial dos coordenadores no que tange a aspectos metodológicos, planejamento, gestão escolar, conhecimento de teorias pedagógicas, avaliação educacional, currículo e formulação de políticas públicas, ou seja, há um divórcio entre teoria e prática. (MIZIARA, RIBEIRO; BEZERRA, 2014, p. 614)

A formação inicial desses profissionais não subsidia o caráter formador desse profissional, já que o mesmo, frequentemente, é desviado de sua função. Geralmente os coordenadores pedagógicos se vêem atropelados por uma série de outras atribuições:

[...] organização de improviso de horário de aulas para cobrir faltas de professores, acompanhamento de entrada e saída de alunos e professores, auxílio à secretaria e à direção nas atividades burocráticas, organização de projetos para atender à comunidade (trânsito, campanha de combate à dengue, associação antialcoólica), leitura de relatórios de estagiários, atendimento de alunos com problemas disciplinares, organização do lanche para evitar perda de tempo pedagógico, ofício ao conselho tutelar e promotoria, entre outras atividades emergenciais. (MIZIARA, RIBEIRO; BEZERRA, 2014, p. 613)

Esse princípio, embora pareça ultrapassado é o que, de fato, fará a diferença na busca pela melhoria dos indicadores que são avaliados no PISA e/ou outras avaliações externas, além de outros não menos importantes como: formação do professor e gestores escolar e suas respectivas valorizações, enquanto profissionais essenciais para o desenvolvimento da nação; a destinação de investimentos e o efetivo acompanhamento da aplicação desses recursos pelas gestões educacionais nas escolas, em prol da melhoria da qualidade social da educação.

Considerações Finais

A educação é direito social e cabe ao Estado sua oferta, e para isso, deve organizar-se para garantir o cumprimento desse direito, além de buscar o desenvolvimento de políticas educacionais que estabeleçam como fim não apenas o acesso, mas, sobretudo, assegurem a qualidade da educação ofertada nos diversos sistemas de ensino. Este estudo apresentou alguns aspectos que precisam ser analisados com detalhes no âmbito educacional brasileiro e, mais especificamente, no Piauí, para que essa qualidade seja efetivamente assegurada.

As análises realizadas nessa pesquisa fundamentaram-se nos indicadores educacionais obtidos junto aos testes do PISA, avaliação externa de caráter internacional, dos quais participaram desde 2000 de forma amostral, estudantes piauienses de escolas urbanas pública e privada, na faixa etária de 15 anos de idade, momento de transição entre o Ensino Fundamental e Médio. A proposta do PISA é mensurar se os estudantes nessa fase escolar estão habilitados a utilizar os conteúdos apreendidos em sala de aula nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências para a resolução de problemas de ordem prática, exigindo destes, maior aprofundamento nos conhecimentos adquiridos na escola até então. Desse modo, como qualquer indicador educacional, o PISA, vislumbra que os resultados fornecidos nessas avaliações provoquem melhorias nos diversos Sistemas de Ensino, público e privado, através da implantação de políticas educacionais que proporcionem avanços, como os já verificados nos países que possuem os melhores resultados, daí ser conhecida como uma avaliação comparada de âmbito internacional.

Considerando a análise dos resultados do PISA, no Brasil e no Piauí, observou-se que ainda possuímos *déficits* educacionais significativos em relação aos demais países. Os resultados obtidos por Cingapura, Finlândia e Coreia, por exemplo, nos fazem refletir o quanto o Brasil e o Piauí estão

distantes de alcançar os objetivos de um país ou estado a caminho do desenvolvimento socioeconômico almejado. Em outras palavras, se quisermos chegar ao patamar educacional alcançado por esses países de referência, a educação brasileira e piauiense precisa se reinventar, isto é, necessita urgentemente implantar e/ou rever políticas educacionais que possam, de fato, preparar os jovens para o mundo atual e para a vida futura.

Ao longo deste trabalho se apontou fatores que justificam o atraso escolar vivenciado nas redes de ensino nacional e local. A frequência à educação pré-escolar e a posterior alfabetização de crianças na idade certa se traduzem em melhores resultados na sequência da vida escolar. Da mesma forma, vale à pena investir em aulas de reforço, após o horário escolar, tendo em vista que, nesses momentos, é possível recuperar os alunos com baixo rendimento. Notadamente, quando o índice de reprovação de estudantes é alto, baixa o desempenho geral do país; o mesmo vale para estados e municípios.

Compreende-se que a criação de condições humanas para viabilizar melhorias nos resultados do PISA é outro aspecto de grande relevância. A valorização docente, através do pagamento de melhores salários e/ou com base em sua atuação, são situações que favorecem o trabalho pedagógico da escola, bem como o investimento em formações continuadas direcionadas a professores, equipe escolar e gestor, que produzam concepções acerca do papel e da responsabilização de cada um desses atores na formação dos alunos são notoriamente fatores que influenciam nos resultados positivos vislumbrados nos sistemas de ensino.

Por fim, às condições supracitadas, ainda acrescentamos as que dizem respeito à infraestrutura das escolas, pois, só é possível tornar o ensino de Ciências mais significativo quando o aluno tem acesso a um laboratório. O hábito de leitura é facilitado e viabilizado quando a escola dispõe de uma biblioteca, ou ainda, quando os pais lêem para os filhos durante os primeiros anos escolares. O aluno só aprende a resolver problemas em Matemática se for exposto a eles, e isso só acontece, se o professor se render às tendências metodológicas e tecnológicas disponíveis atualmente, defendidas por diversos estudiosos da área.

No âmbito pedagógico, a definição de um currículo escolar pautado nessas novas demandas se faz necessário, bem como a indicação e definição de políticas educacionais específicas para a Educação no Campo sejam incorporadas, de forma que essa clientela consiga efetivamente ser exposta às condições mínimas de aprendizagem.

De modo geral, os dados produzidos pelo PISA no Brasil e no Piauí demonstram a fragilidade da escolarização formal dos estudantes e, muito embora, as avaliações externas tenham sido incorporadas pelos sistemas de ensino e escolas, ainda não são aproveitadas na sua totalidade,

pois a maioria das equipes técnicas e docentes envolvidas no processo educativo possuem dificuldades de leitura e interpretação dos indicadores produzidos por essas avaliações.

Desse modo, este estudo ganha sua devida importância por colocar em debate, os resultados, as notas obtidas na prova internacional, destacando as causas possíveis da fragilidade escolar, verificada em âmbito nacional e no Piauí. Da mesma forma, a presente pesquisa, por consolidar indicadores educacionais do PISA e das avaliações externas brasileiras, pode ainda ser considerada relevante ao ser indicada como ponto de partida para detalhar, com maior veemência, cada fator denotado como passível de ajustes para as gestões educacionais, contribuindo de forma mais precisa para a minimização dos diversos problemas educacionais observados, portanto, é uma rica fonte de investigação para a gestão educacional do Estado do Piauí e de outros sistemas de ensino federal, estaduais e municipais.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERNANDES, Claudia de O. (Org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2015.

GEM, Varkey. **Índice Global de Status de Professores**. Disponível em: < <https://www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf> >. Acesso em: 23 jun. 2015.

INEP, **provinhabrasil**. Disponível em: < www.inep.gov.br >. Acesso em: 15 mai. 2015.

INEP, **Dados entrevistas diretores e professores Prova Brasil (2011)**. Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/estado/118-piaui/pessoas> >. Acesso em: 06 abr. 2015.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, Brasília, set/dez 2014.

OCDE. **About Pisa**. Disponível em: < <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> >. Acesso em: 26 fev. 2015.

PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

RADAR: **Tecnologia, Produção e Comércio exterior**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais, de Inovação, Regulação e Infra-estrutura. 32. ed. Brasília : Ipea, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação e pobreza na América Latina. **Cadernos Adenauer VII** (2006), nº 2. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, junho 2006.

SOARES NETO, Joaquim J. *et all.* Uma Escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

Recebido em: 25.12.2015

Aceito em: 13.12.2016