

conseed

Avaliando Durante a Pandemia

*O esforço das redes estaduais de
educação para reduzir danos e
garantir a aprendizagem dos alunos
em 2020 e 2021*

Índice

Capítulo 1	3
Ensino remoto	4
MEC	6
Abandono e evasão	8
Educação híbrida	9
Currículos	11
O Saeb e a urgência da avaliação na pandemia	12
Capítulo II	15
Avaliação	18
Resultados	19
O que foi feito durante a pandemia	21
Como foi avaliar durante a pandemia	25
Avaliação on-line	27
De barco, de bicicleta ou a pé	28
Adiamentos e suspensões	30
Capítulo III	32
Como funciona	33
Somando esforços: a importância do regime de colaboração	36
Capacitação e criação de ambientes lúdicos	38
Avaliação e formação docente	39
Recomposição de aprendizagens: tarefa urgente	40
Resultados: o papel da escola	42
Capítulo IV	43
No Acre, Escola em Casa	43
Busca ativa no Distrito Federal	44
Avaliação da aprendizagem na Paraíba	44
Múltiplas estratégias no Rio de Janeiro	45
No Rio Grande do Norte, parcerias e soma de esforços	46
Ensino remoto e melhoria da infraestrutura escolar em Rondônia	47
Rádio e ajuda psicossocial em Roraima	48
Múltiplas estratégias em Santa Catarina	49
Em Tocantins, roteiros de estudo com avaliação da aprendizagem	50

Capítulo 1

A pandemia de covid-19 atingiu em cheio a educação básica. No Brasil, o fechamento de escolas privou quase 50 milhões de estudantes de seu direito à aprendizagem, do convívio com colegas e professores e do acesso à merenda escolar. No mundo, mais de 1 bilhão de alunos chegaram a ficar sem aulas, algo sem precedentes na história da humanidade, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Em março de 2020, o ano letivo mal começara quando as aulas presenciais foram suspensas. As redes de ensino se defrontaram, então, com desafios de todo tipo. Primeiro, oferecer ensino remoto. Depois, realizar a busca ativa de alunos em face do abandono escolar, migrar para a educação híbrida (com a implementação de protocolos de segurança sanitária), reorganizar currículos e anos letivos, demandar a vacinação dos profissionais da educação, retomar o ensino presencial e recuperar a aprendizagem, entre outros tantos desafios.

Desde o início da pandemia, havia o receio de que a aprendizagem sofreria graves consequências. O ensino remoto, por si só, tem limitações, e sua eficácia não se compara à do ensino presencial nem à da educação a distância (EAD). Ainda mais quando disponibilizado em caráter emergencial, sem o devido planejamento e sem a devida formação de professores. Pior: num cenário em que boa parte dos estudantes não tinha acesso à internet ou dependia de conexões de baixa qualidade. Sem falar na falta de computadores, *tablets* e celulares, bem como de ambientes adequados para estudar em casa.

À medida que o fechamento das escolas se prolongava – em média, segundo a UNESCO, foram 78 semanas sem aulas presenciais no país –, ficou cada vez mais evidente que seria necessário um gigantesco esforço de recuperação da aprendizagem. Em muitos casos, por maior que fosse o empenho de professores e estudantes, as atividades remotas serviam mais para manter o vínculo dos estudantes com a escola, à espera da reabertura das salas de aula.

Sem um claro diagnóstico, não haveria como planejar a recuperação da aprendizagem nem avaliar os alunos para identificar o que deixaram de aprender ou o que esqueceram durante o período em que estiveram afastados da escola, bem como as suas principais dificuldades. Mais uma vez, a exemplo do que ocorreu ao longo de toda a pandemia, as redes estaduais chamaram a responsabilidade para si e tomaram a iniciativa de promover uma série de avaliações diagnósticas.

Seja em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/

UFJF), com outros colaboradores ou recorrendo a metodologias próprias, pelo menos 20 redes estaduais¹ em todas as regiões do País realizaram cerca de 50 avaliações de larga escala durante a pandemia. De julho de 2020 a dezembro de 2021, mais de 8 milhões de estudantes participaram de provas e testes de língua portuguesa, matemática, ciências humanas (história e geografia), ciências da natureza (biologia, física e química), inglês, sociologia, filosofia ou artes. O objetivo era gerar dados que indicassem às respectivas Secretarias da Educação os conteúdos, habilidades e competências que precisariam ser priorizados na recuperação das aprendizagens.

O presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Vitor de Angelo, chama a atenção para a importância dessa iniciativa das redes estaduais: "A avaliação põe o gestor em contato com a realidade: é o dado na mão para poder agir", resume ele, que é secretário da Educação do Espírito Santo. "Não ter avaliação é navegar às cegas."

Em maior ou menor grau, as avaliações diagnósticas realizadas por iniciativa das redes estaduais jogaram luz sobre o estrago provocado pela pandemia na aprendizagem. Não apenas os componentes curriculares em que um maior número de alunos apresentava dificuldades, mas também, dentro de cada componente curricular, quais tópicos eram mais ou menos ignorados. E isso por série ou etapa da educação básica, indicando inclusive as regiões, os municípios e as escolas com melhor ou pior desempenho. Em outras palavras, a avaliação foi capaz de indicar o rumo das estratégias de recuperação e recomposição da aprendizagem a ser adotadas pelas Secretarias da Educação.

Por óbvio, a maneira como cada rede respondeu aos novos desafios foi bastante variada. As estratégias refletiram não somente eventuais diferenças de projeto e visão educacional, mas também disparidades técnicas, administrativas, orçamentárias e de infraestrutura.

Ensino remoto

O primeiro desafio, a partir do fechamento das escolas, foi oferecer ensino remoto. Por si só, uma tarefa bastante complicada, dada a inexperiência e a escassez de tempo para o planejamento das ações e para a formação dos professores. Na rede pública, porém, havia um obstáculo ainda maior: a falta de acesso à internet por boa parte dos estudantes e de suas famílias, somada à baixa qualidade das conexões e à falta de computadores, *tablets* e até mesmo celulares.

¹ Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Sergipe e São Paulo.

Com muito esforço, investimento e boa dose de improviso, as redes de ensino viram proliferar grupos de *WhatsApp*, provavelmente um dos meios mais utilizados para a comunicação entre professores, alunos, pais e responsáveis durante a pandemia. Páginas no *YouTube*, no *Facebook* e em outras redes sociais também foram transformadas em salas de aula virtuais, assim como plataformas educacionais do tipo *Google na Sala de Aula*.

Uma alternativa foi imprimir apostilas e atividades escolares, distribuídas nas próprias escolas ou na residência dos alunos. Após determinado prazo, os cadernos deviam ser devolvidos, para correção. Outras redes também passaram a transmitir aulas pela TV ou pelo rádio.

Houve arranjos de todo tipo. Do lado dos profissionais da educação, não faltaram criatividade e força de vontade. Em muitas das escolas, apesar de fechadas, salas foram transformadas em "estúdios", para que professores gravassem ou transmitissem aulas ao vivo. Outros profissionais fizeram isso de casa, às vezes bancando despesas extras com dinheiro do próprio bolso.

Do lado dos estudantes e de suas famílias, o desafio foi igual ou até maior. À falta de internet ou mesmo de equipamentos para acessá-la, somaram-se dificuldades relacionadas às condições de moradia: alunos sem espaço e ambiente adequado para estudar ou tendo que cuidar de irmãos menores, sem falar nos casos de violência doméstica ou sexual.

Em muitos dos lares era preciso dividir o mesmo celular ou esperar o pai ou a mãe voltar do trabalho, para que a criança pudesse ter acesso ao aparelho. Um dos desdobramentos disso foi a sobrecarga de trabalho para professores e profissionais da educação, que passaram a receber mensagens e ligações a qualquer hora do dia e da noite.

O desemprego e o fechamento de postos de trabalho, formais e informais, também cobraram seu preço, levando muitos estudantes a trabalhar para ajudar financeiramente em casa. Ainda mais que a suspensão das aulas presenciais levou ao corte da merenda escolar, principal refeição de uma parcela dos estudantes. Para contornar esse problema, Secretarias da Educação recorreram a diferentes estratégias: uma delas foi disponibilizar os alimentos da merenda nas escolas, onde alunos ou seus familiares podiam buscá-los.

Do ponto de vista estritamente educacional, o primeiro desafio foi entender o que estava acontecendo. Ou seja, pensar o que as redes deveriam fazer a partir do momento em que as escolas tiveram de ser fechadas, e o ensino remoto substituiu as aulas presenciais.

Não foi fácil. No país inteiro (e provavelmente no mundo todo), as Secretarias da Educação reuniram suas equipes e começaram a definir

estratégias. Diante de um cenário inteiramente novo, era preciso agir, aprender com os erros e ir corrigindo rumos dia a dia.

A suspensão das aulas presenciais mostrou a toda a sociedade que o papel da escola vai muito além do ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares. "Seu fechamento trouxe consequências terríveis para os estudantes", diz o presidente do Consed. A pandemia, segundo ele, "deixou claro, ou ainda mais claro, mesmo para quem já sabia, que a escola é um espaço de convivência, de interação, de crescimento pessoal."

O desenvolvimento cognitivo e propedêutico também foi enormemente prejudicado. "Ensinou-se e aprendeu-se menos durante a pandemia", lamenta Vitor de Angelo.

MEC

O Brasil é um país continental e heterogêneo, marcado por profundas desigualdades socioeconômicas nas suas diferentes regiões, nos estados, nos municípios e, muitas vezes, até mesmo dentro das escolas. O desafio de assegurar o direito à educação durante a pandemia, portanto, foi ainda maior. As soluções de ensino remoto arquitetadas pelas Secretarias da Educação precisaram se adequar à realidade das capitais e do interior, em escolas urbanas, rurais, indígenas, quilombolas e em áreas de assentamentos.

Diante de tamanha diversidade e de uma crise que extrapolou as áreas de competência das Secretarias da Educação, um ator essencial se fez ausente: o Ministério da Educação (MEC).

A Constituição confere ao governo federal papel redistributivo e supletivo, por meio de assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Em seu Artigo 211, parágrafo 1º, o texto constitucional estabelece que a União deve atuar "de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino". Não foi o que aconteceu durante a pandemia.

Logo que as escolas foram fechadas, uma das soluções para oferecer ensino remoto foi a transmissão de aulas pela TV. A rede estadual amazonense já contava com o seu Centro de Mídias e Tecnologias Educacionais do Amazonas, resultado de um longo trabalho, anterior à pandemia, destinado a atender estudantes em localidades de difícil acesso. Sem dúvida, uma referência para todo o país. Mas essa estava longe de ser a realidade nacional.

O governo federal, como se sabe, dispõe de emissoras de TV, além de ter a prerrogativa de criar (desdobrar) canais de TV aberta – o que teria sido extremamente útil para ampliar as possibilidades de transmissão das aulas

remotas, envolvendo tanto o setor público quanto o setor privado. Não é difícil imaginar que uma resposta coordenada pelo MEC poderia rapidamente ter dotado o Brasil de uma ampla rede de transmissão de aulas remotas (não só pela TV, mas pelo rádio também).

Na prática, porém, o esforço recaiu sobre os governos estaduais e municipais, que passaram a dialogar com emissoras de TV e rádio em busca de arranjos para levar o ensino remoto a um número maior de estudantes.

O Consed, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), passou a articular ações e estratégias em diversas frentes. À falta de uma coordenação federal, secretários estaduais e municipais da Educação frequentemente trocavam informações e buscavam apoio mútuo.

"Fizemos quase tudo sozinhos", resume o presidente do Consed. "A colaboração que existiu foi no nível dos estados e dos municípios, além do terceiro setor, em outro momento."

As redes de ensino lançaram mão também de plataformas e aplicativos digitais para efetivar o ensino remoto. A Secretaria da Educação do Espírito Santo cedeu o código-fonte de seu aplicativo para as Secretarias da Educação da Paraíba e do Amapá.

O exemplo do centro de mídias do Amazonas foi seguido pelo estado de São Paulo, que criou o Centro de Mídias da Educação de São Paulo. Coincidentemente, o então secretário da rede paulista, Rossieli Soares, já havia dirigido a rede amazonense e acabou levando, para o Sudeste, uma experiência bem-sucedida do Norte do país.

"Tudo poderia ter sido mais rápido e homogêneo, se coordenado pelo MEC, sem disputa de quem era o autor das coisas", diz Vitor de Angelo. "A gente acabou tendo que fazer um grupo à parte dos secretários estaduais e municipais."

A pandemia jogou luz também sobre a exclusão digital decorrente de múltiplos fatores. Entre eles, a ausência de sinal de telefonia em determinadas localidades, a baixa qualidade das conexões (a ponto de dificultar ou impedir transmissões ao vivo e *downloads* de arquivos pesados) e a falta de equipamentos eletrônicos para acesso à internet. Ou, acima de tudo, as limitações financeiras de muitas famílias para bancar a conta do celular ou de uma assinatura de banda larga.

Diante dessa realidade, uma das estratégias adotadas por Secretarias da Educação foi arcar com as despesas de acesso a pacotes de dados, permitindo que alunos e professores da respectiva rede de ensino usassem

aplicativos e plataformas educacionais gratuitamente. De novo, a negociação com as operadoras de telefonia ficou sob a responsabilidade dos estados.

Considerando que havia quatro grandes operadoras no país – Claro, Oi, Vivo e Tim –, parece razoável supor que uma negociação em âmbito nacional abrisse espaço para a redução de tarifas e para a economia de recursos públicos. "Teria feito toda a diferença se o governo federal tivesse assumido essa tarefa", diz o presidente do Consed. "Mas o Ministério das Comunicações e o MEC, pelo que sabemos, não sentaram à mesa com essas operadoras."

Vitor de Angelo conta o que ele e outros dirigentes estaduais fizeram: "Aqui no Espírito Santo eu tive reuniões com as quatro operadoras: a mesma reunião que se repetiu de maneira fragmentada com todos os estados, sem ganhar no preço por causa da escala."

Abandono e evasão

Enquanto as redes se organizavam para oferecer ensino remoto emergencialmente, isto é, para substituir o modelo tradicional de escola presencial, uma parcela das famílias viu sua renda cair. Naquele início de pandemia, o fechamento de postos de trabalho atingiu em cheio o setor informal da economia: ambulantes e prestadores de serviços de todo tipo tiveram que parar de trabalhar. Em muitas famílias, o impacto sobre as condições de vida foi devastador, e muitos alunos passaram a procurar emprego para ajudar os pais financeiramente. Houve casos também em que estudantes tiveram que tomar conta dos irmãos menores, já que, com as escolas fechadas, as crianças ficavam o dia inteiro em casa.

Foram dias difíceis: de um lado, os estudantes se depararam com as deficiências naturais de um ensino remoto implementado às pressas pelas redes de ensino, que não tinham experiência nem infraestrutura para tanto; de outro, muitos jovens sentiram na pele o agravamento da crise econômica em seus lares, o que os levou a correr atrás de trabalho. O resultado não poderia ser outro: em todo o país, uma parcela dos alunos ficou sem estudar. Daí para o abandono e a evasão escolar, claro, era um passo.

O presidente do Consed observa que a pandemia gerou um efeito bola de neve na educação, com graves consequências para a atual geração de estudantes. Entre elas, o aprofundamento das desigualdades educacionais e as perdas de aprendizagem. "Escola fechada, aluno sem computador: o que, talvez, já fosse chato e desinteressante para muitos alunos perdeu o sentido de vez. E, materialmente falando, esse jovem ainda tinha uma necessidade imediata de trabalho e renda. Ora, esse aluno parou de estudar e não voltou quando a escola foi reaberta", constata Vitor de Angelo. "A gente começou a ver muita gente ficando para a trás: muitos dos que continuaram estudando não aprenderam o que deveriam e, entre os que saíram, menos ainda."

As redes de ensino logo perceberam o tamanho do problema. Até porque a luta contra o abandono e a evasão é antiga: embora o país venha conseguindo reduzir esses índices, inclusive com o apoio de representantes do terceiro setor e de organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), os indicadores ainda permanecem inaceitavelmente altos. O que a pandemia fez foi acentuar algumas das causas que levam ao abandono e à evasão. Em resposta, secretarias estaduais e municipais da Educação não mediram esforços para ir atrás dos alunos, com iniciativas que mobilizaram estudantes, professores e comunidades inteiras.

Educação híbrida

Ainda no primeiro semestre de 2020, ficou evidente que a pandemia não seria um problema de curta duração. Pelo contrário. À falta de uma vacina e diante dos números crescentes de infectados, internados e mortos, as redes de ensino se viram diante de um dilema ainda maior.

A suspensão das aulas presenciais privava os estudantes do seu direito à educação, pois mesmo quem dispunha de pleno acesso ao ensino remoto era também prejudicado, na medida em que as aulas a distância se mostraram incapazes de oferecer a mesma qualidade das aulas presenciais no que dizia respeito à aprendizagem e a outros aspectos do processo educacional, como a convivência com colegas e professores e o desenvolvimento socioemocional.

A retomada das aulas presenciais, por sua vez, era tida como um iminente risco à vida dos estudantes, dos profissionais da educação e de suas famílias. Aí, claro, não restava dúvida: por mais importância que tenha o direito à educação, o direito à vida vem em primeiro lugar. Ninguém discorda disso.

Mas o debate público sobre a volta das aulas presenciais, infelizmente, acabou polarizado. Qualquer alternativa ao fechamento puro e simples das escolas era vista como algo capaz de pôr em risco a vida das pessoas. E as incertezas sobre a pandemia foram agravadas pelo surgimento de novas variantes do coronavírus – repita-se, num momento ainda sem vacinação (as primeiras vacinas contra a covid-19 foram aplicadas em dezembro de 2020, na Inglaterra).

Isso levou muita gente, até mesmo educadores bem-intencionados, a ignorar evidências que iam surgindo em países onde as aulas presenciais já haviam sido retomadas. O que se via no exterior é que a reabertura das escolas, desde que sob protocolos de segurança sanitária, era algo possível. Tanto que muitos países onde as escolas voltaram a funcionar bem antes do que no Brasil não experimentaram ondas de contaminações, internações e mortes, como se chegou a temer.

Naquele momento, estava em discussão a oferta de educação híbrida, formato em que os estudantes assistiriam a aulas presenciais alguns dias por semana, participando de atividades remotas nos demais dias. Dessa forma, seria possível dividir as turmas em grupos menores, reforçando os protocolos de segurança, que previam o distanciamento entre alunos dentro das salas, o uso de máscaras e a higienização constante das mãos, entre outras ações.

Em 2020, poucas redes estaduais aderiram à educação híbrida. A maioria, somente em 2021. Não foi fácil para ninguém. Entre professores e outros profissionais da educação, havia uma posição praticamente unânime no sentido de que as escolas não fossem reabertas. O argumento era que, primeiro, seria preciso garantir a vacinação de todos os atores da comunidade escolar para só então cogitar a reabertura. Logo após a aplicação da primeira dose da vacina, porém, esse mesmo argumento incorporou a necessidade de aplicação da segunda dose e, por fim, da vacina pediátrica. Sim, a resistência à reabertura era quase uma unanimidade entre os profissionais da educação.

Nesse contexto, algumas Secretarias da Educação decidiram reabrir as escolas em sistema de rodízio de alunos e turmas, seguindo rigorosos protocolos sanitários. E foram alvo de muitas críticas. "Como gestores, nós não estávamos sendo irresponsáveis, mas corajosos, sem dúvida, pois havia uma categoria inteira contra a reabertura das escolas", lembra Vitor de Angelo.

Em diversos momentos, estabeleceu-se um debate bastante equivocado. Diante das evidências de que escolas de países europeus tinham voltado a funcionar em meio à pandemia, surgiram duas posições polarizadas e igualmente incorretas. De um lado, havia aqueles que viam no exemplo europeu uma espécie de luz verde para reabrir as escolas brasileiras por completo. De outro, havia quem dissesse que era impossível comparar a realidade dos países europeus com a brasileira, tamanhas as diferenças de infraestrutura e até mesmo da predisposição dos alunos para usar máscaras e seguir protocolos sanitários. Ora, nem tanto ao mar nem tanto à terra: por óbvio, essas duas visões continham equívocos.

Em se tratando de um país heterogêneo como o Brasil, havia escolas com as mais variadas realidades. Algumas certamente estavam aptas a ser reabertas, ao passo que grande parte não. O caminho mais racional para se avançar, então, era providenciar as reformas e adequações necessárias para que todas as escolas pudessem voltar a receber alunos o mais rapidamente possível.

Da mesma forma, a implementação dos protocolos de segurança sanitária demandava planejamento, formação dos profissionais da educação, apresentação das medidas protetivas aos estudantes e às suas famílias, e monitoramento constante. Exatamente como foi feito em muitas redes Brasil

afora. "Ficou claro que, tomadas as devidas precauções, dava para encontrar um caminho", conclui Vitor de Angelo.

Mais uma vez, o governo federal foi o grande ausente. Tome-se o exemplo da vacinação de professores, uma responsabilidade direta do Ministério da Saúde. Como coordenador das políticas nacionais de educação, o MEC poderia ter colaborado desde o princípio. Afinal, milhões de alunos estavam sem aulas presenciais no país, e a vacinação era apontada como a principal ação para viabilizar não apenas a educação híbrida, mas a posterior reabertura das escolas em caráter definitivo.

O que se esperava do MEC? Que articulasse, juntamente com estados e municípios, uma política nacional de vacinação dos profissionais da educação, com o objetivo de retomar a oferta de ensino presencial em todo o país. Na prática, porém, o Ministério da Saúde deixou os professores nos últimos lugares da fila de prioridades da vacinação.

Coube aos estados, novamente, agir por conta própria. Uma das saídas foi utilizar a reserva técnica dos lotes de vacina, a fim de imunizar professores. Foi assim que redes estaduais como as de São Paulo e Espírito Santo, entre outras, anteciparam-se ao cronograma do governo federal. "Os profissionais da educação não estavam na lista de prioridades", diz o presidente do Consed. "Por nossa insistência, entraram, mas sendo uma das últimas prioridades, basta olhar os documentos da época. Só foram vacinados antes porque as redes [estaduais] fizeram isso por conta própria."

Currículos

Por fim, destaca-se o grande impacto causado pela pandemia no calendário letivo e na organização curricular. Já em abril de 2020, uma medida provisória assinada pelo então presidente Jair Bolsonaro dispensou as redes de ensino de cumprir a oferta de 200 dias letivos naquele ano, mantendo a exigência de carga horária mínima de 800 horas/aula no ano.

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou a fusão dos anos letivos de 2020 e 2021, por meio da criação de um continuum curricular. Desse modo, conteúdos que deixaram de ser ministrados em 2020 poderiam ser ensinados em 2021. O CNE acabou fazendo a mesma sugestão para o período 2021-2022.

Qualquer que tenha sido o arranjo adotado em cada rede, uma coisa é certa: foi preciso definir e ajustar prioridades. Uma das consequências é que determinados conteúdos, antes previstos nos currículos, acabaram ficando de fora. Isso, por óbvio, prejudicou a aprendizagem.

Em paralelo a todo o esforço de adaptação à nova realidade, as redes de ensino tiveram que tomar providências em outras frentes. Desde antes da pandemia, estava em curso a incorporação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujas diretrizes passaram a integrar os currículos nos estados e no Distrito Federal. No ensino médio, isso se somou aos preparativos para a implementação do Novo Ensino Médio, a partir de 2022.

Outro desafio enfrentado pelos gestores estaduais foi articular, com as redes municipais, quais seriam as prioridades na redefinição curricular decorrente da pandemia. Do contrário, alunos que concluíram o ensino fundamental nas redes municipais correriam o risco de chegar ao ensino médio, cuja oferta é de responsabilidade dos estados, sem ter estudado conteúdos tidos como essenciais pela respectiva rede estadual.

Mais uma vez, o Consed atuou juntamente com a Undime para estabelecer o diálogo entre as diferentes redes de ensino, de maneira que houvesse sintonia entre o que as redes municipais ensinariam no 9º ano do ensino fundamental e o que as escolas estaduais demandariam dos alunos no 1º ano do ensino médio. O objetivo era garantir que o foco em aprendizagens consideradas essenciais tivesse um mínimo de uniformidade, facilitando a transição dos estudantes. "É papel do gestor tomar decisões para diminuir o tamanho do prejuízo", afirma Vitor de Angelo.

Conclui-se, dessa forma, que reduzir danos foi o único caminho possível a ser tomado pelos gestores da Educação em diversos momentos durante a pandemia. Sabedores de que as perdas eram inevitáveis, os secretários da Educação buscaram reduzir os impactos negativos. Muitas vezes, infelizmente, essa era a única alternativa viável. Estava claro que a recomposição das aprendizagens demandaria tempo e não ocorreria a curto prazo.

O Saeb e a urgência da avaliação na pandemia

A pandemia provocou enormes prejuízos à aprendizagem. Isso ficou claro desde o início, em meio às limitações do ensino remoto – e mais ainda à medida que a suspensão das aulas presenciais se prolongou. Enquanto as redes faziam o que era possível para manter as atividades escolares, ganhou força a ideia de que seria necessária uma grande mobilização para recompor a aprendizagem na reabertura das escolas. O momento em que isso ocorreu variou de estado para estado e mesmo entre os municípios. De qualquer forma, foi a partir do reencontro entre alunos e professores que as redes puseram em marcha suas estratégias de recuperação.

Antes de planejar suas ações, todavia, as redes precisavam de um diagnóstico sobre a situação dos alunos: em termos de competências, habilidades e conteúdos, quais deveriam ser os focos de atenção? A resposta a essa pergunta passava pela realização de avaliações. Em princípio, quanto

mais clareza se tivesse acerca das deficiências de aprendizagem dos estudantes, mais efetivo seria o esforço de recomposição.

Dentro das suas possibilidades e com os recursos de que dispunham, as redes estaduais passaram a aplicar testes de todo tipo. De provas concebidas pelos próprios professores para aferir a situação de suas turmas a avaliações externas em todas as escolas da respectiva rede, uma gigantesca engrenagem foi posta em movimento. O propósito era levantar informações sobre os níveis de aprendizagem dos alunos, a fim de orientar os planos de recomposição.

O esforço teve início no segundo semestre de 2020 e se intensificou em 2021, enquanto o MEC, mais uma vez, fez-se ausente. O Brasil dispõe de um sofisticado instrumento de aferição da aprendizagem em âmbito nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O exame é aplicado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Como as provas ocorrem nos anos ímpares, havia a previsão de realização do exame ao final de 2021 – o que, de fato, ocorreu.

Dado o contexto inédito da pandemia, porém, era evidente que ajustes deveriam ser feitos para atender à demanda das Secretarias da Educação. O Consed defendeu que o Saeb de 2021 fosse amostral e não censitário. Em vez de prever a participação de todos os alunos da rede pública nas séries avaliadas, a ideia era que o exame fosse feito por um número reduzido de estudantes, selecionados com base em amostra estatística.

O formato enxuto resolveria dois problemas. Primeiro, e mais importante, havia pressa na divulgação dos resultados. O Saeb é aplicado no último trimestre do ano, e os dados relativos ao desempenho dos alunos só vêm a público no segundo semestre do ano seguinte. Normalmente, tamanha demora já é problemática, pois inviabiliza o aproveitamento das informações no planejamento do ano letivo imediatamente posterior. Em meio à pandemia, então, havia urgência em prover as redes com evidências para auxiliá-las na retomada do ensino presencial e nas atividades de recomposição da aprendizagem. Um Saeb amostral seria mais rápido e ajudaria nesse sentido.

Mas havia um segundo motivo. No momento em que o Consed defendeu o Saeb amostral, as escolas permaneciam fechadas por causa dos elevados índices de transmissão da covid-19. Parecia difícil, então, conseguir cumprir uma das exigências do Saeb censitário: a de que pelo menos 80% dos alunos das séries avaliadas, em cada escola, comparecessem às provas. O receio era de que muitas escolas não atingissem o índice obrigatório de presença de estudantes. Já o exame amostral, na medida em que não produz resultados por escola, dispensa níveis mínimos de participação por estabelecimento de ensino. Logo, era a opção mais sensata.

Nada, no entanto, demoveu o MEC. O Saeb de 2021 foi realizado em seu formato censitário tradicional no último trimestre do ano. Também em outubro de 2021, quase ao final do segundo ano letivo na pandemia, o ministério lançou a Plataforma de Avaliações Diagnósticas e Formativas, a pretexto de auxiliar as redes a se prepararem para a retomada do ensino presencial e para a recomposição das aprendizagens. As Secretarias da Educação, dentro do possível, já vinham fazendo isso sem apoio do governo federal.

O MEC chegou atrasado, e não seria exagero afirmar que abdicou de seu papel de coordenar esforços para reduzir desigualdades e promover o desenvolvimento da educação no país. Na pandemia, no tocante à avaliação da aprendizagem, o ministério não promoveu uma avaliação diagnóstica nacional com resultados divulgados a tempo de orientar as ações dos estados. Tampouco intermediou ou facilitou a contratação de parceiros externos para prestar esse tipo de serviço em apoio às Secretarias da Educação.

A esse respeito, Vitor de Angelo é taxativo: "O Saeb aconteceu no mesmo formato e do mesmo jeito que em 2019, ou seja, como se nem houvesse pandemia. Não teve diferença nenhuma", afirma o presidente do Consed. "É o maior exemplo de que não se fez nada a mais, da parte do MEC, nem se adaptou aquilo que já existia e poderia ter sido adaptado."

Por iniciativa dos governos estaduais, entretanto, muito foi feito. Com o apoio do CAEd e de outros parceiros, ou ainda mobilizando profissionais das próprias redes, as Secretarias da Educação não mediram esforços para avaliar seus alunos e para superar as dificuldades decorrentes da suspensão das aulas presenciais na pandemia de covid-19. Os próximos capítulos registram um pouco do que foi realizado, com muito empenho e dedicação, nos 26 estados e no Distrito Federal.

Capítulo II

A avaliação, como se sabe, não é um fim em si mesma, e avaliações diagnósticas são muito mais que uma prova. Em linhas gerais, é necessário ter clareza sobre o que se quer examinar (os níveis de aprendizagem dos estudantes e as suas habilidades e competências). O passo seguinte envolve a construção de instrumentos adequados, isto é, a formulação das questões. Por fim, depois da aplicação do teste, vem a etapa de correção e disponibilização dos resultados.

O ciclo só se completa quando professores e demais educadores se apropriam dos dados produzidos – e os utilizam para (re)orientar o planejamento pedagógico e o trabalho em sala de aula. Diante de operação tão complexa e essencial para a atuação das redes de ensino, muitas Secretarias da Educação recorrem a parceiros especializados.

Na pandemia, não foi diferente: 16 redes estaduais contaram com a expertise do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), que faz parte da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O objetivo da parceria foi diagnosticar os principais desafios de aprendizagem decorrentes da suspensão das aulas presenciais, de modo a utilizar os resultados para guiar a reabertura das escolas e as atividades de recomposição e reforço escolar.

Dessas 16 redes estaduais, pelo menos dez tinham contratos em andamento com o CAEd e se valeram deles durante a pandemia. Foi o caso de Amazonas, Amapá, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo. Outras quatro redes firmaram termos de cooperação já na pandemia para dispor dos serviços do CAEd: Bahia, Mato Grosso, Pará e Sergipe. As redes de Alagoas e Piauí, por sua vez, tiveram alunos avaliados pelo CAEd no âmbito da Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração – PARC (mais informações no Capítulo 3).

Com abrangência e formatos distintos, as avaliações realizadas pelo CAEd resultaram em diagnósticos para orientar a retomada das aulas presenciais e os esforços de recomposição da aprendizagem. As redes de ensino tiveram acesso não apenas aos resultados das provas, o que já seria útil por si só, mas a um conjunto de informações capazes de guiar todo o trabalho pedagógico.

Os dados ficaram disponíveis na plataforma de avaliação e monitoramento do CAEd, em formato digital, com acesso pela internet. Os níveis de abrangência e detalhamento dos resultados de cada rede variavam conforme o usuário. Assim, o secretário da Educação e sua equipe, por exemplo, tinham acesso a todos os dados, enquanto um gestor regional de ensino só

conseguia ver as informações referentes aos municípios da sua área de atuação. Um diretor de escola, por sua vez, ficava restrito às turmas da sua unidade de ensino.

Na plataforma, era possível verificar o percentual de acertos dos estudantes nas provas, com informações detalhadas acerca de cada habilidade avaliada. Eis o 'mapa da mina' para que educadores e gestores pudessem posteriormente planejar intervenções e estruturar seu trabalho. Bastava acessar os dados para identificar as deficiências de aprendizagem dos alunos e saber quais conteúdos e habilidades os professores deveriam enfatizar nas aulas – estudante por estudante, turma por turma, escola por escola e regional por regional, além da rede como um todo.

Mais que isso, as redes de ensino puderam analisar o desempenho de seus estudantes à luz dos chamados Marcos de Desenvolvimento da Aprendizagem, espécie de matriz que indica os conteúdos essenciais para que os alunos avancem em sua trajetória escolar. Os marcos foram criados em conjunto pelo CAEd e pelo Instituto Reúna. Primeiro, o Reúna listou as habilidades prioritárias a ser desenvolvidas por alunos do ensino fundamental e médio, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O CAEd, então, acrescentou outras habilidades, levando em conta o que prevê a matriz do Saeb e sua vasta experiência na realização de avaliações país afora. O trabalho contou com a colaboração de professores da educação básica e de universidades. Ao final, foram estabelecidos quatro marcos de língua portuguesa para o 3º, o 5º e o 8º ano do ensino fundamental, assim como para o 2º ano do ensino médio; e cinco marcos de matemática para o 3º, o 5º, o 7º e o 9º ano do ensino fundamental, bem como para o 2º ano do ensino médio.

Os Marcos de Desenvolvimento da Aprendizagem partem da premissa de que o conhecimento é cumulativo. Portanto, alunos que não dominam determinado conteúdo terão dificuldade para avançar em temas que dependem daquele aprendido prévio. Com base nos marcos de língua portuguesa e matemática, as redes de ensino tiveram maior clareza sobre como estava a aprendizagem de seus alunos em relação a conteúdos de séries anteriores – e como isso poderia limitar o desempenho deles no ano corrente.

A importância dos Marcos de Desenvolvimento da Aprendizagem vai além da pandemia. Afinal, as redes de ensino já se defrontavam com defasagens de aprendizagem muito antes da suspensão das aulas presenciais. O pressuposto dos marcos é simples: um estudante que não desenvolveu as habilidades de um marco de aprendizagem do ensino fundamental terá dificuldade em avançar para outros conteúdos mais adiante. Seja no próprio ensino fundamental ou, futuramente, no ensino médio.

A diretora da Fundação CAEd, Lina Kátia Mesquisa de Oliveira, cita o exemplo da matemática. A habilidade de compor e decompor números, juntamente com a compreensão do sistema de numeração decimal, constitui um marco de aprendizagem. Quem não souber isso terá dificuldades para aprender a somar e a subtrair ou, mais tarde, para resolver equações de primeiro grau. "Os Marcos de Desenvolvimento da Aprendizagem são pontos estratégicos cujas habilidades o aluno precisa realmente construir e desenvolver. Do contrário, o sucesso de seus estudos ficará comprometido", explica Lina.

Do ponto de vista da priorização de conteúdos, os Marcos de Desenvolvimento da Aprendizagem apontaram o caminho a seguir. Ou seja, contribuíram para que gestores e educadores pudessem decidir quais conteúdos deveriam ser priorizados na pandemia, uma vez que não havia condições de abarcar todo o currículo no período de educação remota e híbrida.

A plataforma do CAEd também continha orientações pedagógicas articuladas às avaliações. Assim, com base no desempenho dos estudantes, era indicado o que os professores deveriam fazer durante as aulas. Além do já mencionado índice de acertos por habilidade, a plataforma informava ainda a taxa de participação de alunos na avaliação.

Tal dado meramente estatístico acabou mostrando-se da maior importância, de acordo com a diretora Lina, na medida em que serviu também como uma espécie de indicador de quantos alunos estavam acompanhando o ensino remoto – e quantos não estavam. Assim, contribuiu para dimensionar a parcela de estudantes em situação de risco no que diz respeito ao abandono escolar. "Trazer à tona o abandono foi o ganho maior da avaliação durante a pandemia, o ponto mais importante", diz Lina.

Dadas as restrições sanitárias que dificultavam ou impediam a realização dos exames nas escolas, o CAEd e as redes de ensino tiveram que flexibilizar a aplicação das provas. Em diversas ocasiões, os testes puderam ser respondidos em casa, via computador ou celular, ou mesmo em formato impresso – os cadernos de questões eram entregues e depois recolhidos no domicílio do estudante ou buscados na escola e posteriormente devolvidos pelo próprio aluno ou por um familiar.

Nesse contexto, não havia como controlar se os estudantes pediam a ajuda a alguém ou se consultavam livros, a internet ou outras fontes para responder às questões. Portanto, os resultados dessas avaliações tiveram que ser analisados com algum grau de cautela, uma vez que a aplicação dos testes não foi acompanhada do rigor habitual em termos de controle do tempo (horário de início e término das provas) e de acesso a fontes.

Avaliação

A avaliação é também um poderoso instrumento de garantia do direito à aprendizagem. Ao apontar as fragilidades dos estudantes em relação a competências, habilidades e conteúdos pregressos ou da respectiva série em que estão matriculados, as avaliações diagnósticas fornecem uma espécie de 'mapa da mina' para educadores e gestores educacionais. De posse dos resultados, professores e coordenadores pedagógicos, assim como o secretário da Educação e sua equipe, passam a enxergar com mais clareza quais são os problemas a ser superados. Isso aumenta as chances de êxito das ações e decisões que serão tomadas.

Em linhas gerais, toda avaliação é diagnóstica, na medida em que produz evidências acerca dos níveis de aprendizagem dos alunos. A diretora da Fundação CAEd lembra que existem dois tipos de avaliação: formativa e somativa.

Avaliação formativa é aquela realizada durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Assim, as evidências produzidas pelo teste formativo permitem corrigir rumos e redefinir práticas pedagógicas que serão adotadas pelos professores nas próprias turmas avaliadas. É o que ocorre, ou deveria ocorrer, rotineiramente em cada sala de aula: ao perceber as dificuldades dos alunos, seja em provas ou trabalhos de classe, o professor tem a oportunidade de sanar dúvidas e de dar mais atenção a determinado ponto da matéria. Daí seu caráter 'formativo'.

Já a avaliação somativa é aquela feita ao final de um ciclo escolar, com foco na escola ou na rede de ensino. A ideia é verificar se a escola ou a rede está cumprindo seus objetivos. Mais ainda, se está melhorando ou não ao longo do tempo. Eis o motivo para que as avaliações somativas utilizem a chamada Teoria da Resposta ao Item (TRI), que garante a comparabilidade dos resultados de provas aplicadas a diferentes turmas em anos diversos.

Na TRI, os itens do teste são pré-testados, de maneira a indicar seu grau de dificuldade. Isso é essencial para a comparabilidade com edições anteriores. Do contrário, haveria o risco de que eventuais variações no desempenho dos alunos tivesse como causa o nível de complexidade das provas e não a melhora ou piora da qualidade do ensino ofertado nas escolas. A TRI também permite prever, com elevado grau de acerto, quando um estudante chuta o resultado de uma questão. Por isso, a nota final, em uma prova construída sob a TRI, não se resume ao número de acertos na prova.

As avaliações formativas, por sua vez, podem utilizar a chamada Teoria Clássica dos Testes, que leva em conta simplesmente o número de erros e acertos. É aquele modelo de prova que segue a lógica do senso comum: o número ou a proporção de acertos, em relação ao total de itens, expressa o

resultado. Foi o que ocorreu na maioria dos testes aplicados durante a pandemia. A exceção ficou por conta daqueles estados que já contavam com sistema próprio de avaliação, nos moldes do Saeb, e que voltaram a realizar exames do tipo somativo já em 2021, após a suspensão dessas provas em 2020.

Resultados

Divulgar os resultados das diferentes avaliações realizadas em cada estado extrapola o propósito desta publicação. Convém, entretanto, analisar o panorama geral delineado pela aplicação de testes a milhões de alunos do ensino fundamental e médio das redes estaduais, em 2020 e 2021. A ideia é apontar as principais tendências detectadas pelos exames no que diz respeito aos impactos que a aprendizagem dos alunos sofreu durante a pandemia.

As avaliações realizadas pelo CAEd retrataram, em geral, uma piora no desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio. Em resumo, se as aulas presenciais não tivessem sido suspensas, a expectativa é que os mesmos estudantes tirariam notas mais altas. Ou seja, ficou evidente que a ausência do fator escola, apesar dos esforços das redes para oferecer educação remota e híbrida, cobrou seu preço em termos de diminuição da aprendizagem.

Lina observa que o prejuízo na alfabetização das crianças foi enorme. "É uma geração que vai precisar de muita atenção", resume a diretora da Fundação CAEd, lembrando que o país vinha conquistando avanços no letramento infantil antes da pandemia, a partir de programas, estratégias e metas para garantir que toda criança aprendesse a ler até os 8 anos. Talvez por isso mesmo, diz ela, a interrupção do ensino presencial tenha se feito notar de maneira mais acentuada. Outra hipótese para tamanha perda de aprendizagem seria a maior dificuldade das crianças, nos primeiros anos do ensino fundamental, de acompanhar o ensino remoto e de interagir com professores a distância.

A diretora destaca mais um aspecto preocupante revelado pelas avaliações durante a pandemia: o aumento da desigualdade. Segundo ela, os resultados mostraram que houve um grupo de alunos que conseguiu tirar proveito do ensino remoto e atingir níveis de aprendizagem razoáveis ou até satisfatórios. Isso é positivo. Por outro lado, a parcela de estudantes com pior desempenho ficou ainda mais para trás do que normalmente ficaria, caso não tivesse havido pandemia. Ou seja, aumentou a distância que separa o contingente de alunos com maior e menor aprendizagem. Um dado preocupante.

Tal situação é reveladora do papel ativo que a escola desempenha no sentido de atenuar iniquidades, compensando fatores como a baixa escolaridade dos pais, por exemplo. De acordo com a diretora da Fundação

CAEd, pesquisas educacionais já demonstraram a influência exercida pelas famílias na aprendizagem dos filhos. "O nível socioeconômico e a escolaridade dos pais, principalmente da mãe, são os fatores que mais interferem no desempenho [dos alunos]", explica Lina. A conclusão é óbvia: ao impedir os estudantes de comparecer à escola, privando-os do contato presencial com professores e colegas, a pandemia contribuiu para acentuar desigualdades.

Em outras palavras, crianças e adolescentes cujos pais tinham mais renda e escolaridade conseguiram lidar melhor com a educação remota e híbrida, isto é, aprenderam mais. "Nas famílias com mais recursos, em que a mãe era professora ou tinha escolaridade mais alta, mais crianças foram alfabetizadas", afirma Lina. "E como ficou quem não tinha nada e é filho de pais analfabetos, com pouca ou nenhuma escolaridade, que é o grande contingente da escola pública?" Conclusão: a pandemia alargou o fosso das desigualdades educacionais: "É uma injustiça muito grande", lamenta a diretora.

O impacto foi negativo em toda a educação básica. No caso do ensino médio, porém, o choque foi menos acentuado, segundo Lina, porque a última etapa da educação básica já apresentava níveis mais baixos de aprendizagem antes da pandemia. Ela lembra que uma parcela significativa dos estudantes brasileiros conclui o ensino médio tendo desenvolvido somente as habilidades previstas para o 8º ou 9º ano do ensino fundamental. Superar essa realidade, algo que várias redes estaduais já davam sinais de começar a fazer antes da pandemia, é o objetivo maior do Novo Ensino Médio – que começou a ser implementado no país inteiro em 2022.

O volume de dados produzidos pelas avaliações durante a pandemia deu às redes de ensino melhores condições para planejar a reabertura das escolas e as atividades de recomposição da aprendizagem. Os resultados, disponibilizados nas plataformas desenvolvidas em parceria com o CAEd, indicaram quais conteúdos e habilidades precisavam de reforço, revelando também quantos alunos apresentavam desempenho suficiente, insuficiente ou abaixo do mínimo esperado.

Cada plataforma continha ainda o nome dos estudantes e da escola onde estavam matriculados, permitindo que os gestores educacionais traçassem estratégias gerais para toda a rede, além de ações direcionadas a determinadas regiões, a municípios ou a escolas. Na ponta, os professores também tinham acesso aos dados individualizados dos alunos. Ou seja, as avaliações promovidas pelas redes estaduais, em parceria com o CAEd, serviram de instrumento para que gestores e educadores dessem maior efetividade às ações adotadas durante a pandemia. Cabe registrar que as plataformas não tornavam públicas informações pessoais dos estudantes. O acesso a dados individualizados era restrito a determinados usuários, notadamente os respectivos professores de cada turma.

Lina conta que as redes estaduais de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo valeram-se dos Marcos de Desenvolvimento da Aprendizagem para produzir material didático. Segundo ela, a avaliação dialoga com o direito de aprender dos alunos, fornecendo evidências que fazem toda a diferença para os gestores, isto é, para quem tem a responsabilidade de tomar decisões. Abrir mão das avaliações, exemplifica a diretora da Fundação CAEd, "é o mesmo que pilotar um avião sem ler nenhum daqueles relatórios".

O que foi feito durante a pandemia

Pelo menos dezesseis redes estaduais promoveram avaliações diagnósticas em parceria com o CAEd em 2020 ou 2021. Esse número inclui Alagoas e Piauí, cuja participação se deu por meio da PARC, iniciativa que testa a fluência de leitura de crianças no início do ensino fundamental (*mais informações no Capítulo 3*). Pelo menos outras quatro redes – Acre, Ceará, Paraná e Paraíba – também aplicaram testes padronizados para traçar diagnósticos em larga escala, mas sem a participação do CAEd.

Confira abaixo um resumo das avaliações de larga escala realizadas por redes estaduais em 2020 e 2021:

Acre – A Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre promoveu, por conta própria, uma avaliação de língua portuguesa e matemática no primeiro bimestre do ano letivo de 2021, com o intuito de aferir os níveis de aprendizagem dos alunos. De acordo com informações prestadas pela diretora de Ensino da rede estadual, Gleicicleia Gonçalves de Souza, foram avaliados estudantes do 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

Amapá – A rede amapaense avaliou mais de 63 mil alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio, à exceção do 1º ano do ensino fundamental. Foram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática entre março e abril de 2021. O contingente de estudantes que fizeram os testes corresponde a aproximadamente 50% do universo de alunos do ensino fundamental e 30% do ensino médio. A avaliação foi realizada pelo CAEd. A Secretaria da Educação do Amapá já tinha parceria com o CAEd antes da pandemia.

Amazonas – A rede amazonense avaliou mais de 91 mil estudantes do 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, além de alunos das turmas de EJA. Foram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática em 2021. A avaliação foi realizada pelo CAEd. A Secretaria da Educação do Amazonas já tinha parceria com o CAEd antes da pandemia.

Bahia – A rede baiana avaliou mais de 262 mil alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio, à exceção do 1º ano do ensino fundamental.

Foram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática entre julho e agosto de 2021. O contingente de estudantes que fizeram os testes corresponde a aproximadamente 30% do total. A avaliação foi realizada pelo CAEd. A Secretaria da Educação da Bahia já tinha parceria com o CAEd antes da pandemia.

Ceará – A rede cearense realizou quatro avaliações formativas. Participaram mais de 90% dos estudantes do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, além de alunos da EJA. As provas foram aplicadas em 2020 e em 2021, respectivamente em fevereiro e agosto de cada ano. A primeira edição de 2020 teve início antes da suspensão das aulas presenciais decorrente da pandemia de covid-19, mas acabou se estendendo até fins de março daquele ano, com o objetivo de atingir mais alunos. As quatro edições do teste diagnóstico trataram de língua portuguesa e matemática. A partir de fevereiro de 2021, as turmas do 1º ano do ensino médio passaram a responder também a questões de ciências da natureza (biologia, física e química) e de ciências humanas (história e geografia). A secretaria estadual de Educação do Ceará mantém parceria com o CAEd para a realização do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), exame somativo que foi suspenso em 2020 e 2021 – e retomado em 2022. As avaliações formativas durante a pandemia foram elaboradas e aplicadas pela própria equipe da secretaria cearense.

Espírito Santo – A rede capixaba avaliou mais de 120 mil alunos de todas as séries dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio, alcançando aproximadamente 40% do total de matrículas. Entre julho e agosto de 2020, foi realizada avaliação formativa com a participação de mais de 120 mil estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6º ou 9º ano) e do ensino médio (1º ao 3º ano). Entre março e abril de 2021, ocorreu nova edição do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), com a participação de mais de 103 mil alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio, à exceção do 1º e do 2º ano do ensino fundamental. Foram aplicados testes de língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, história, geografia, inglês, química, física, biologia, filosofia e sociologia. As avaliações foram realizadas pelo CAEd. A Secretaria da Educação do Espírito Santo já tinha parceria com o CAEd antes da pandemia.

Goiás – A rede goiana avaliou mais de 355 mil alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio, à exceção do 1º ano do ensino fundamental, alcançando aproximadamente 75% do total de matrículas no conjunto das séries avaliadas. Em abril de 2021, foi realizada avaliação formativa com a participação de mais de 355 mil estudantes do 2º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. No mesmo mês, ocorreu nova edição do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), com a participação de mais de 172 mil alunos do 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano

do ensino médio. Em ambos os testes, foram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática. As avaliações foram realizadas pelo CAEd. A Secretaria da Educação de Goiás já tinha parceria com o CAEd antes da pandemia.

Maranhão – A rede maranhense avaliou mais de 223 mil alunos do ensino fundamental e médio. Em setembro de 2020, foi realizada avaliação formativa com a participação de 207 mil estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Em agosto de 2021, ocorreu uma avaliação somativa com a participação de mais de 223 mil alunos do 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Em ambos os testes, foram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática. As avaliações foram realizadas pelo CAEd. A Secretaria da Educação do Maranhão já tinha parceria com o CAEd antes da pandemia.

Mato Grosso – A rede mato-grossense avaliou mais de 216 mil alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio, à exceção do 1º ano do ensino fundamental. Foi realizada uma avaliação formativa com a participação de mais de 216 mil estudantes do 2º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio. Já a avaliação somativa contou com mais de 103 mil alunos das mesmas séries e etapas. Em ambos os testes, foram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática. As avaliações foram realizadas pelo CAEd após a assinatura de termo de compromisso, já que a Secretaria da Educação de Mato Grosso não tinha parceria com o CAEd antes da pandemia.

Mato Grosso do Sul – A rede sul-mato-grossense avaliou mais de 133 mil alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio, à exceção do 1º ano do ensino fundamental. Foram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática em novembro de 2021. A avaliação foi realizada pelo CAEd. A Secretaria da Educação de Mato Grosso do Sul já tinha parceria com o CAEd antes da pandemia.

Minas Gerais – A rede mineira avaliou mais de 1,1 milhão de alunos de todas as séries do ensino fundamental e do ensino médio, exceto do 1º ano do ensino fundamental. Estudantes matriculados na EJA também participaram. Em outubro de 2020, foi realizada a primeira de três avaliações formativas trimestrais, com mais de 1 milhão de estudantes do 2º ao 9º ano do ensino fundamental, do 1º ao 3º ano do ensino médio e da EJA. Entre março e agosto de 2021, foram realizadas mais duas avaliações formativas trimestrais: a segunda alcançou mais de 1,1 milhão de alunos das mesmas séries e etapas; e a terceira, mais de 1,12 milhão, tendo sido a que obteve maior número de participantes. Nesse mesmo período, foi promovida uma avaliação somativa com mais de 625 mil estudantes. Considerando as quatro avaliações, foram aplicados testes de língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, artes, geografia, história, inglês, educação física, filosofia, sociologia, química, física e

biologia. As avaliações foram realizadas pelo CAEd. A Secretaria da Educação de Minas Gerais já tinha parceria com o CAEd antes da pandemia.

Pará – A rede paraense avaliou mais de 90 mil alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, alcançando aproximadamente 70% do total de matrículas nas respectivas séries. Em junho de 2021, foi realizada avaliação formativa, com a aplicação de testes de língua portuguesa e matemática. As avaliações foram realizadas pelo CAEd após a assinatura de termo de comprossimo, já que a Secretaria da Educação do Pará não tinha parceria com o CAEd antes da pandemia.

Paraíba – A Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), avaliou mais de 219 mil estudantes em outubro de 2021, no período em que a rede estadual fazia a transição do ensino remoto para o ensino híbrido. Testes de língua portuguesa e matemática foram aplicados a alunos do 3º ano do ensino médio e do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, com o objetivo de fazer um grande diagnóstico da aprendizagem – e orientar as escolas nas atividades de recuperação e reforço escolar.

Paraná – A rede paranaense realizou uma avaliação formativa em 2021, além de três rodadas de um teste preparatório para o Saeb no mesmo ano – esses testes preparatórios serviram também como exames diagnósticos. A avaliação formativa denominada Prova Paraná ocorreu em setembro de 2021. Participaram 1,1 milhão de alunos: na rede estadual, estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio; em redes municipais, alunos do 5º ano do ensino fundamental. O exame abordou todos os componentes curriculares, exceto artes e educação física. Já os testes preparatórios para o Saeb, denominados Atividade Paraná, ocorreram nos meses de agosto, setembro e outubro de 2021. Ao todo, participaram da versão *on-line* do exame, respectivamente, 109 mil, 124 mil e 149 mil estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. O número total de participantes foi maior, já que os demais alunos podiam fazer o exame no formato impresso. As três edições da Atividade Paraná abordaram questões de língua portuguesa e matemática. Em 2020 e 2021, a secretaria estadual de Educação do Paraná suspendeu a aplicação da Prova Paraná Mais, exame somativo organizado em parceria com o CAEd e que integra o Sistema de Avaliação do Paraná (SAEP).

Pernambuco – A rede pernambucana avaliou mais de 323 mil alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio, à exceção do 1º ano do ensino fundamental. Foram aplicados testes de língua portuguesa e matemática. Entre março e abril de 2021, ocorreram tanto uma avaliação formativa, com a participação de mais de 307 mil estudantes do 2º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio, quanto uma avaliação somativa, respondida por mais de 323 mil alunos. As avaliações foram

realizadas pelo CAEd. A Secretaria da Educação de Pernambuco já tinha parceria com o CAEd antes da pandemia.

Rio Grande do Sul – A rede gaúcha avaliou mais de 453 mil alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio, à exceção do 1º ano do ensino fundamental. Foram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática entre maio e junho de 2021. A avaliação foi realizada pelo CAEd. A Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul já tinha parceria com o CAEd antes da pandemia.

Sergipe – A rede sergipana avaliou mais de 11 mil alunos do ensino médio em dezembro de 2020. Foram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática. O contingente de estudantes que fizeram os testes correspondia a aproximadamente 60% do total no ensino médio. A avaliação foi realizada pelo CAEd após a assinatura de termo de compromisso, já que a Secretaria da Educação de Sergipe não tinha parceria com o CAEd antes da pandemia.

São Paulo – A rede paulista avaliou mais de 2,3 milhões de alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio. Em outubro de 2020, foi realizada a primeira de três avaliações formativas, com a participação de mais de 1,6 milhão de estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio. Depois disso, até dezembro de 2021, foram realizadas mais duas avaliações formativas: uma com mais de 1,6 milhão de alunos das mesmas séries e etapas e outra, a última, com mais de 2,3 milhões – a mais abrangente, em número de participantes, de todas as avaliações promovidas pelas redes estaduais durante a pandemia. Nas três avaliações, foram aplicados testes de língua portuguesa, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. As avaliações foram realizadas pelo CAEd após a assinatura de termo de compromisso, já que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo não tinha parceria com o CAEd antes da pandemia.

Como foi avaliar durante a pandemia

Em qualquer circunstância, avaliar uma rede de ensino, atingindo milhares (ou milhões) de estudantes em dezenas ou centenas de municípios não é tarefa simples. O que dizer, então, durante a pandemia? Em seu propósito de traçar um diagnóstico da aprendizagem por meio de testes padronizados e de avaliações externas, as redes estaduais tiveram que superar desafios ainda maiores. Isso exigiu flexibilidade, resiliência e empenho redobrado por parte dos gestores e de suas equipes.

Exemplo disso ocorreu em Goiás, onde a Secretaria da Educação decidiu promover uma avaliação diagnóstica em março de 2021, em parceria com o CAEd. A rede estadual adotara a educação híbrida no início do ano letivo de 2021, passando a ofertar aulas presenciais em sistema de rodízio, na linha do que determinava o protocolo goiano de segurança sanitária. O ano letivo

anterior havia transcorrido quase que inteiramente em formato remoto, isto é, sem ensino presencial. A reabertura das escolas, portanto, era o momento de recuperar o tempo perdido, com foco em estratégias de recomposição da aprendizagem e de reforço escolar.

Daí a iniciativa da Secretaria da Educação de realizar uma avaliação diagnóstica. A ideia era ter clareza quanto aos níveis de aprendizagem dos alunos durante a pandemia, de modo a definir estratégias de recuperação a ser adotadas naquele mesmo ano letivo. A aplicação das provas exigiu, por parte dos educadores, um esforço de convencimento das famílias ainda receosas em autorizar o retorno dos filhos às escolas. Esse foi o primeiro obstáculo.

Em abril, com a avaliação diagnóstica em andamento, uma nova onda de covid-19 levou a rede estadual a suspender as aulas presenciais, encerrando a educação híbrida – o que significou regressar para o modelo de ensino remoto. Isso afetou diretamente a avaliação, que vinha sendo realizada presencialmente nas escolas. Até então, cerca de 60% da rede já havia aplicado os testes. Ou seja, faltavam aproximadamente 40%.

Com as escolas de novo fechadas, o jeito foi transformar a avaliação presencial em remota, de modo a garantir a sua continuidade. É o que conta a superintendente de Gestão Estratégica e Avaliação de Resultados da Secretaria da Educação de Goiás, Márcia Carvalho. Antes da nova interrupção, as provas vinham sendo aplicadas presencialmente nas próprias escolas, que tinham a prerrogativa de definir a data e o horário do teste, além de fiscalizar as condições de realização do exame. A Secretaria da Educação havia imprimido e distribuído os cadernos de questões. Cada escola devia aplicar as provas e, passo seguinte, inserir os resultados na plataforma do CAEd.

Márcia lembra que os alunos de áreas urbanas foram orientados a buscar o caderno de questões nas escolas e a respondê-lo em casa, com prazo de 24 horas para a devolução. Nas áreas rurais, a rede estadual valeu-se do esquema de distribuição de material didático adotado durante o período de ensino remoto, que contava com motoristas do transporte escolar. Assim, as provas foram entregues e posteriormente buscadas, uma a uma, na residência dos estudantes.

A superintendente destaca que a rede goiana, assim como as demais redes de ensino no país inteiro, teve que aprender fazendo. A sucessão de surpresas e imprevistos foi tanta, segundo Márcia, que a expressão popular "trocar o pneu com o carro em movimento" não seria a mais adequada para resumir o tamanho do desafio enfrentado pela Secretaria da Educação. "Costumo dizer que o que fizemos foi trocar a corrente da bicicleta enquanto pedalávamos", diz ela. "É uma expressão mais dramática que retrata melhor a loucura que foi."

O fato de que parte dos estudantes fez o teste presencialmente, sem direito a consultar qualquer fonte, ao passo que outros puderam responder à prova em casa (onde não havia como fiscalizar a aplicação do exame) está longe do ideal para fins de comparação de desempenho. O objetivo da avaliação diagnóstica, entretanto, era traçar um panorama do grau de aprendizagem dos alunos – e dos impactos provocados por um período tão longo sem aulas presenciais.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica foi importante e cumpriu seu papel, de acordo com a superintendente Márcia. Dez dias depois do término do exame, a secretaria estadual já conhecia os resultados detalhadamente. Mais que isso, segundo ela, o CAEd orientou o que deveria ser feito do ponto de vista pedagógico: "O Caed aponta qual é o déficit da turma e sugere o que se precisa ensinar para os estudantes, descritor por descritor", conta Márcia.

Com os dados em mãos, as equipes pedagógicas da Secretaria da Educação de Goiás produziram orientações para os professores, incluindo material didático para aulas remotas focadas nas principais deficiências dos alunos. É para isso que serve a avaliação.

Avaliação on-line

No Espírito Santo, a rede capixaba fez a sua primeira avaliação formativa ainda em julho de 2020, nos primeiros meses da pandemia. A gerente de Avaliação da Secretaria da Educação, Endy de Albuquerque Silva, diz que a decisão se mostrou extremamente acertada: com os resultados em mãos, os gestores puderam ver o que os alunos estavam aprendendo, ou não, no ensino remoto. Isso permitiu planejar novas atividades e rever planos.

Para viabilizar a avaliação em todo o estado, naquele momento, foi preciso aplicar as provas remotamente – algo inédito na história dos testes padronizados na rede capixaba. Os gestores concluíram, entretanto, que seria difícil avaliar as crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental dessa forma. Por isso, esse contingente de alunos acabou não participando da primeira avaliação diagnóstica na pandemia, sendo incluído somente na nova rodada que veio a ser realizada em 2021, quando a educação híbrida já era realidade.

O desafio de avaliar remotamente a rede de ensino foi gigantesco, segundo Endy. Participaram alunos do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Endy conta que a Secretaria da Educação agiu em várias frentes para atingir o maior número possível de alunos. De um lado, disponibilizou acesso gratuito à internet, com uso de senha, para que as provas fossem respondidas por meio do aplicativo de ensino remoto, opção que contemplou a maior parte dos estudantes. De outro, orientou as escolas a abrir seus laboratórios de informática, mediante agendamento e seguindo rígidos

protocolos de segurança sanitária. Por fim, as escolas também imprimiram cadernos de questões. Nesse caso, os estudantes deviam buscar e devolver os cadernos na respectiva unidade.

A Secretaria da Educação do Espírito Santo agiu para sensibilizar os profissionais da educação, no sentido de realçar a necessidade da avaliação diagnóstica. "Deixamos claro que o objetivo da prova não era saber se uma escola estava melhor do que a outra: o foco era diagnosticar o que os alunos não tinham aprendido, para que pudéssemos pensar em propostas de intervenção", diz Endy. Outra preocupação foi conscientizar os estudantes e suas famílias acerca da verdadeira finalidade da avaliação. Ou seja, a ideia era que os alunos respondessem às questões com base no próprio conhecimento, sem consulta a outras fontes, de maneira a tornar o diagnóstico o mais fidedigno possível.

Nas palavras da gerente da rede capixaba, a iniciativa atingiu o seu propósito: "Foi uma ação importantíssima e fundamental para que a gente conseguisse minimizar um pouco os impactos da pandemia e da suspensão das aulas presenciais", diz Endy.

De barco, de bicicleta ou a pé

No Pará, a avaliação formativa exigiu esforço redobrado da rede estadual. Quando a Secretaria de Educação planejou realizar um exame de língua portuguesa e matemática, com provas em junho de 2021, a expectativa era de que as aulas presenciais já teriam sido retomadas. Logo, o teste poderia ser aplicado nas escolas, o que facilitaria toda a operação logística. A realidade, porém, foi outra: devido ao maior número de casos de covid-19 nos primeiros meses daquele ano, o ensino remoto estendeu-se mais do que o previsto. E, quando chegou a hora da prova, os alunos estavam em casa.

A então coordenadora estadual de Avaliação da Secretaria de Educação do Pará, Osvanilce Almeida Palheta, lembra que não foi fácil realizar a avaliação remotamente. Ainda mais que um grande contingente de estudantes não tinha acesso à internet, especialmente no sul do estado e na ilha de Marajó. "A gente pensou que os alunos estariam de volta em junho e, aí, nos vimos em apuros", diz ela. "Mas decidimos seguir em frente e assumimos o desafio de mobilizar as regionais de ensino e de reforçar o engajamento nas redes sociais da Secretaria."

O teste de português e matemática foi aplicado em junho de 2021. Uma parcela dos estudantes respondeu às provas *on-line*, utilizando celular, *tablet* ou computador. Durante cinco dias, o exame ficou disponível na internet e pôde ser acessado na plataforma Google Sala de Aula, que já era usada pela rede estadual nas atividades a distância.

A maioria dos alunos participou do exame no formato impresso, de acordo com Osvanilce. Isso exigiu uma tremenda operação logística: primeiro, para garantir que os cadernos de questões chegassem ao maior número possível de estudantes; depois, na volta, para inserir as respostas na plataforma do CAEd, com a digitação dos dados por professores e servidores da rede estadual.

Em áreas de difícil acesso no interior paraense, professores tiveram que ir de barco até a residência dos alunos, muitas vezes percorrendo longas distâncias. Osvanilce citou o exemplo de uma escola rural de Altamira (PA) localizada a cerca de mil quilômetros da sede do município. O servidor que transportou os cadernos de questões precisou pernoitar na localidade.

Em geral, os professores que levavam os testes até a casa dos estudantes ficavam lá mesmo esperando que cada aluno concluísse a prova. Depois, retornavam para a respectiva escola ou regional de ensino, para digitar as respostas na plataforma do CAEd. Segundo Osvanilce, isso teve de ser feito manualmente para cada exame respondido no formato impresso.

Apesar de todo o esforço, não foi possível garantir que os cadernos de questões chegassem a todos os estudantes. Uma das justificativas apresentadas pelas regionais de ensino, por exemplo, foi a falta de transporte fluvial nos dias da avaliação, o que acabou impedindo o acesso a determinadas localidades. Para chegar a outras comunidades, a viagem de barco era só o começo da jornada: muitas vezes, professores tiveram que completar o trajeto de bicicleta ou a pé.

Osvanilce relata que uma das estratégias de ensino remoto adotadas pela Secretaria de Educação do Pará durante a pandemia foi a transmissão de aulas em canal aberto de TV, por meio de parceria com a TV Cultura. A rede estadual já contava, então, com o Sistema Educacional Interativo (SEI), criado para produzir conteúdo para comunidades desprovidas de escola de ensino médio.

O objetivo da avaliação diagnóstica em parceria com o CAEd foi formativo, isto é, serviu para orientar a prática pedagógica dos professores naquele mesmo ano letivo, redefinindo estratégias e prioridades nas próprias turmas avaliadas. A preocupação era garantir a recomposição da aprendizagem, aproveitando que os alunos estariam de volta à escola, em sistema de rodízio. De acordo com a ex-coordenadora, a rede paraense adotou a educação híbrida no início de agosto de 2021.

Semanas depois da aplicação do exame, a rede recebeu os resultados do CAEd. "Fizemos uma *live* de apresentação de resultados para as regionais", diz Osvanilce, que foi coordenadora de Avaliação até setembro de 2021. Com os dados em mãos, escolas reuniram seus professores e puderam traçar

estratégias. A avaliação mostrou quais habilidades os estudantes haviam desenvolvido ou não durante o período de ensino remoto.

O Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP) preparou cursos de formação para auxiliar o trabalho dos professores. Eis um passo necessário para completar o ciclo da avaliação. Afinal, todo o esforço para aplicar o exame só se justifica se os resultados, de fato, servirem para aprimorar a relação de ensino-aprendizagem. "É importante que os professores entendam o que leva o aluno a errar uma questão", diz Osvanilce, que continuou fazendo parte da equipe após deixar o cargo de coordenadora.

Adiamentos e suspensões

A rede estadual do Ceará começou o ano letivo de 2020 aplicando a Avaliação Diagnóstica Formativa. Esse instrumento, criado pela própria Secretaria da Educação no ano anterior, consistia em uma prova de língua portuguesa e outra de matemática para alunos de todo o ensino médio e das turmas de EJA. A realização dos testes teve início em fevereiro. Antes, portanto, da suspensão das aulas presenciais em função da pandemia de covid-19.

A orientadora da Célula de Avaliação e Desempenho Acadêmico da Secretaria da Educação do Ceará, Ana Paula Pequeno, diz que o noticiário sobre a pandemia já era intenso antes da interrupção das aulas, em meados de março de 2020. Isso acabou afetando a participação de uma parcela dos estudantes nas provas. A Secretaria da Educação decidiu, então, estender o prazo para que mais gente pudesse participar. Assim, a primeira Avaliação Diagnóstica Formativa daquele ano começou antes da suspensão das aulas presenciais – e terminou depois.

Quando esse formato de teste diagnóstico foi criado, em 2019, as provas tratavam exclusivamente de língua portuguesa e matemática. A partir de fevereiro de 2021, porém, as turmas do 1º ano do ensino médio passaram a responder também a questões de ciências da natureza (biologia, física e química) e de ciências humanas (história e geografia). Isso exigiu um esforço adicional da Secretaria da Educação do Ceará, já que foi preciso estruturar a avaliação dessas outras áreas do conhecimento, bem como criar itens específicos para compor as provas. A intenção era fazer o mesmo com as turmas do 2º ano e do 3º ano do ensino médio a partir de 2022.

Ana Paula diz que a realização de avaliações diagnósticas com periodicidade semestral mostrou-se satisfatória. De início, a equipe da Secretaria da Educação aventou a possibilidade de aplicar testes bimestrais. Durante a pandemia, porém, ficou evidente que tamanha quantidade de provas poderia ser até contraproducente, na medida em que dificultaria a

assimilação dos resultados pelas escolas. É que a rede estadual estrutura ciclos de formação dos professores a cada rodada de avaliação, e isso é feito no intervalo entre um exame e outro.

Eis um ponto crucial para a melhoria dos indicadores de aprendizagem no Ceará, segundo Ana Paula: as avaliações têm impacto nos currículos, na formação de professores e na produção de material didático. Ou seja, a avaliação não é um fim em si mesma. Seu valor, do ponto de vista de aperfeiçoamento da qualidade do ensino, está atrelado ao uso que se faz dos resultados. "Não adianta encharcar o sistema de avaliações, se você não tiver tempo de usar esses resultados", resume a orientadora da Célula de Avaliação.

Em 2020 e 2021, o governo cearense suspendeu os exames do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que alcança alunos tanto da rede estadual quanto das 184 redes municipais no estado. Coube, assim, à Avaliação Diagnóstica Formativa ser o termômetro da qualidade do ensino, servindo de referência para orientar a atuação dos professores da rede estadual durante os dois primeiros anos da pandemia.

No Paraná, a rede estadual também se beneficiou de avaliações formativas (diagnósticas) para indicar os níveis de aprendizagem e orientar o trabalho dos professores na pandemia. A chamada Prova Paraná, que cumpre esse propósito, destina-se a alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio, além de estudantes matriculados no 5º ano do ensino fundamental em escolas municipais. A Secretaria da Educação planejava realizar três edições do teste em 2020, mas só foi possível fazer uma, em fevereiro. Depois disso, com a suspensão das aulas presenciais, a edição seguinte teve que esperar até setembro de 2021.

De um ano para outro, a Secretaria da Educação do Paraná conseguiu ampliar significativamente as áreas de conhecimento avaliadas. Em 2020, os alunos fizeram provas somente de língua portuguesa, matemática e língua inglesa. Em 2021, por sua vez, todos os componentes curriculares passaram a ser avaliados, exceto artes e educação física, de acordo com Edy Célia Coelho, técnica-pedagógica da Coordenação de Avaliação. A ideia de promover três edições da Prova Paraná acabou sendo adiada para 2022.

A dedicação das equipes nas secretarias estaduais e municipais de Educação em todo o país, com o trabalho muitas vezes anônimo de milhares de servidores, viabilizou a avaliação da aprendizagem de milhões de estudantes na pandemia. Com base em evidências, as redes de ensino puderam planejar e (re)orientar sua atuação, aprimorando o ensino remoto e híbrido – e potencializando as ações de recomposição da aprendizagem na retomada das aulas presenciais. Apostar na avaliação foi uma decisão acertada.

Capítulo III

O esforço das redes estaduais para avaliar alunos durante a pandemia de covid-19 envolveu a realização de testes de fluência em pelo menos 12 estados. Esse tipo de exame, aplicado normalmente a estudantes do 2º ano do ensino fundamental, traça um diagnóstico da capacidade de leitura e compreensão de palavras e textos por crianças em fase de alfabetização. Ou seja, é um importante instrumento para orientar as redes de ensino no início da trajetória escolar.

Avaliações de fluência exigem esforços adicionais por parte dos aplicadores, na medida em que se trata de prova oral individual gravada em aplicativo de celular. Na pandemia, isso demandou cuidados ainda maiores, uma vez que as crianças não podiam usar máscara ao fazer o teste.

Alunos de todas as idades tiveram a aprendizagem prejudicada devido à suspensão das aulas presenciais em março de 2020. As crianças em fase de alfabetização, porém, integram o grupo que mais sofreu prejuízos. Mesmo com todo o empenho das redes de ensino para ofertar aulas a distância, o ensino remoto não foi capaz de substituir a interação presencial entre alunos e professores. Isso ficou evidente na alfabetização de crianças, um processo complexo e desafiador em qualquer situação.

No Brasil inteiro, os alunos que estavam matriculados no 1º ano do ensino fundamental em 2020 vivenciaram uma experiência extrema. Semanas após sua estreia no ensino fundamental, as aulas foram suspensas. Na sequência, migraram para o ensino remoto e assim permaneceram em 2020 e em grande parte de 2021. Ou seja, os dois primeiros anos de vida escolar dessas crianças transcorreram em meio aos sobressaltos e às dificuldades do ensino remoto e híbrido, com evidentes prejuízos à iniciação da leitura e da escrita.

Eis um motivo a mais para que as redes de ensino redobrassem seus esforços de alfabetização. Em condições normais, avaliações de fluência já são um importante passo para orientar o trabalho das escolas. Diante da suspensão das aulas presenciais, porém, o investimento se mostrou ainda mais necessário. Vale lembrar que, antes da pandemia, já havia um movimento nesse sentido por parte de alguns estados, o que só cresceu em 2021. Nem poderia ser diferente: a alfabetização é chave para as demais aprendizagens. À medida que a pandemia se prolongou, ficou evidente que a suspensão das aulas presenciais prejudicava especialmente as crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro aspecto a ser destacado é o protagonismo assumido pelas redes estaduais ao investirem em avaliações de fluência – fazendo valer o regime de colaboração previsto no pacto federativo brasileiro. As vagas nos anos iniciais

do ensino fundamental são ofertadas majoritariamente pelas redes municipais. Em 2021, conforme o Censo Escolar, sete em cada dez alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no Brasil frequentavam escolas municipais sob responsabilidade direta das prefeituras. Ou seja, a alfabetização das crianças tem lugar, predominantemente, em escolas municipais. Não à toa, muitos estados se dedicam cada vez mais a apoiar as prefeituras.

O crescente envolvimento das Secretarias de Estado da Educação no tocante às avaliações de fluência, bancando a realização dos exames em redes municipais, tem origem na exitosa experiência do Ceará. Em 2007, o governo cearense lançou o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), um conjunto de iniciativas para apoiar as prefeituras na área da educação, com foco na aprendizagem da leitura e da escrita no início do ensino fundamental. Em parceria com os municípios, a rede estadual cearense assumiu a responsabilidade de elevar os índices de alfabetização de crianças no estado inteiro. Uma das ações foi a avaliação da fluência, o que acabou virando referência nacional.

Considerando que a alfabetização é premissa para as demais aprendizagens, o investimento naturalmente leva à melhoria da educação como um todo. Com reflexos positivos até mesmo na própria rede estadual, cujas escolas de ensino fundamental e médio passam a receber alunos das redes municipais com índices mais elevados de aprendizagem. O bom exemplo cearense deu origem à Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), uma iniciativa que envolve, de um lado, secretarias estaduais e municipais de Educação e, de outro, o Instituto Natura, a Fundação Lemann e a organização não governamental Associação Bem Comum, com a participação do CAEd.

Lançada em 2019, a PARC ajuda redes estaduais e municipais a implementar medidas para elevar os índices de alfabetização de crianças. No âmbito da PARC, dez estados promoveram avaliações de fluência no segundo semestre de 2021: Alagoas, Amapá, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Piauí e Sergipe. Além deles, Pará e São Paulo também realizaram esse tipo de teste, elevando para 12 o total de estados que promoveram avaliações de fluência durante a pandemia de covid-19.

Como funciona

A fluência em leitura diz respeito a uma dimensão essencial da alfabetização: a capacidade de ler em velocidade e ritmo adequados, com a devida compreensão do texto. Ser um leitor fluente, portanto, pressupõe a habilidade de decodificar palavras e frases a partir de letras e sílabas, em um processo automático e contínuo. Quem ainda não adquiriu fluência tem dificuldade de avançar na leitura. A todo momento, "trava" na tentativa de

juntar letras e sílabas, o que dificulta ou até impede a compreensão das palavras e dos sentidos do texto. Isso faz parte do processo de aprendizagem e, claro, ocorre também quando se aprende uma língua estrangeira.

Há, portanto, duas operações envolvidas: a decodificação das letras (grafemas) e das unidades que compõem as palavras (morfemas), o que deve vir junto com a compreensão do significado e do sentido daquilo que foi lido. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os alunos devem estar alfabetizados ao final do 2º ano do ensino fundamental, quando já deverão ter consolidado as habilidades de leitura e escrita. Por isso, as avaliações de fluência costumam ser feitas na segunda metade do 2º ano do ensino fundamental.

O teste é oral e sua aplicação difere bastante dos tradicionais exames escritos. Um por um, cada aluno é chamado a uma sala, onde fica à frente do aplicador. A criança, então, deve ler listas de palavras em voz alta, inclusive pseudopalavras, isto é, termos inexistentes na língua portuguesa. O objetivo é aferir a capacidade do aluno de decodificar a linguagem escrita, associando corretamente letras e sílabas ao respectivo som.

O profissional que aplica o teste, por sua vez, utiliza um celular com aplicativo do CAEd para gravar, em áudio, o que o estudante diz. Por fim, o aluno deve ler um parágrafo e, em seguida, responder a algumas perguntas, de modo a demonstrar que entendeu o que leu. Outro professor, posteriormente, ouve o arquivo de áudio de cada criança e avalia a sua capacidade de leitura.

Por sua dinâmica individualizada, com uso do celular para gravar as respostas de cada criança, as avaliações de fluência demoram mais do que as provas escritas tradicionais. Não raro, há imprevistos e o teste precisa ser repetido com um ou outro aluno – ou mesmo reagendado. A maioria dos professores e aplicadores tampouco está familiarizada com esse tipo de avaliação, o que também pode interferir na sua aplicação, tomando mais tempo do que o previsto. Menos mal que a produção e a disponibilização dos resultados costuma ser menos demorada, já que se trata de um exame mais simples de ser corrigido do que os testes padronizados que seguem a chamada Teoria da Resposta ao Item – caso das tradicionais avaliações somativas que vários estados executam e que têm no Saeb, do Inep, o seu exemplo nacionalmente mais conhecido.

Uma vez que a qualidade do áudio é indispensável para a correta análise do desempenho, os alunos não devem usar máscara durante o exame. Isso foi um fator que pesou contra a realização de avaliações de fluência em 2020, ainda no primeiro ano da pandemia. Um ano antes, em 2019, cinco estados haviam promovido avaliações de fluência no âmbito da PARC: Amapá, Espírito Santo, Pernambuco, Paraná e Sergipe.

Em 2021, já no segundo ano da pandemia, a ideia era promover duas rodadas de avaliação, uma no primeiro semestre e outra no segundo. Dadas as características do exame de fluência – e a disseminação de novas variantes do novo coronavírus naquele ano –, foi realizada apenas uma rodada no segundo semestre de 2021, com redobrados cuidados no que diz respeito à observância dos protocolos de segurança sanitária. Somados, os dez estados que integram a PARC tiveram mais de 283 mil alunos avaliados em escolas estaduais e municipais, entre agosto e outubro de 2021.

Os resultados das avaliações de fluência levam em conta vários aspectos. Entre eles, a velocidade ou automaticidade, isto é, a habilidade de ler no tempo e no ritmo adequado, o que é calculado com base no número de vocábulos lidos por minuto; a precisão, isto é, a capacidade de ler a palavra da forma como está escrita, produzindo devidamente os sons correspondentes; e a compreensão do significado das palavras e dos sentidos do texto, o que é aferido por meio de perguntas a respeito de um parágrafo apresentado aos estudantes.

Com base na pontuação obtida, cada aluno é classificado em uma das seguintes categorias: leitor fluente (melhor resultado), leitor iniciante (resultado intermediário) ou pré-leitor (pior resultado). A categoria de pré-leitor, por sua vez, é dividida em seis subníveis, o que permite distinguir alunos pré-leitores que não foram capazes de ler nada (nível 1) dos demais, que, com diferentes graus de dificuldade, conseguiram formar sílabas ou ler uma ou outra palavra. Os estudantes pré-leitores são os que devem receber maior atenção dos professores, para que consigam avançar no processo de alfabetização.

Como esperado, as avaliações de fluência realizadas em 2021 revelaram altíssimo índice de crianças na categoria de pré-leitores. Foi o caso de 72% dos estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental no conjunto dos dez estados vinculados à PARC. Sete em cada dez.

Essas crianças, conforme mencionado anteriormente, fazem parte da coorte de alunos brasileiros cujos dois primeiros anos de escolarização se deram sob a pandemia de covid-19 – período em que o ensino presencial foi substituído pelo ensino remoto e, em menor escala, pelo ensino híbrido. O que só reforça a importância da figura do professor e do contato presencial entre educadores e alunos durante a alfabetização.

O esforço das redes estaduais para promover avaliações de fluência, beneficiando também as respectivas redes municipais (que respondem pela maior parte dos alunos em fase de alfabetização), certamente ajudou a reduzir os impactos negativos da suspensão das aulas presenciais durante a pandemia. Com os resultados das avaliações em mãos, as redes de ensino puderam (re)orientar suas práticas pedagógicas e atuar para acelerar o

processo de alfabetização das crianças. É importante lembrar que alunos nessa faixa etária, quando têm acesso direto aos professores e recebem a devida atenção, conseguem aprender com rapidez. Ou seja, há solução. Para isso, o diagnóstico proporcionado pelas redes estaduais foi, com certeza, importantíssimo.

Somando esforços: a importância do regime de colaboração

Avaliações de fluência de leitura no 2º ano do ensino fundamental exigem uma estreita colaboração das secretarias estaduais de Educação com as respectivas secretarias municipais no âmbito de cada estado. É que os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) são oferecidos, majoritariamente, por escolas municipais. Em 2021, de acordo com o Censo Escolar, as redes mantidas pelas prefeituras respondiam por 69,6% do total de matrículas nesse segmento em todo o país, o que correspondia a 10,1 milhões de alunos – ou 84,8% dos estudantes da rede pública brasileira nessa subetapa do ensino fundamental.

A PARC, como diz o próprio nome – Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração – prevê e estimula uma aproximação maior entre os governos estaduais e as prefeituras, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação e dos índices de alfabetização das crianças na idade adequada.

Exemplo disso ocorreu em Pernambuco, onde o exame foi realizado entre os dias 16 de agosto e 3 de setembro de 2021. O gerente de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, José Dionísio Júnior, lembra que várias redes municipais ainda não haviam retomado o ensino presencial naquele momento. Mas tal situação não as impediu de abrir temporariamente suas escolas para acolher os estudantes e possibilitar a aplicação dos testes de fluência – o que diz muito sobre a importância da mobilização e do engajamento dos gestores educacionais para viabilizar o êxito das políticas públicas, ainda mais na área da educação.

Ao estabelecer uma ponte com as prefeituras e implementar um efetivo regime de colaboração, a secretaria estadual de Pernambuco criou condições para que as provas de fluência pudessem ocorrer mesmo nos municípios onde as escolas permaneciam fechadas, uma vez que essas unidades foram reabertas especialmente para a realização do exame. Todos os 184 municípios do estado, segundo Dionísio Júnior, aderiram ao programa, o que se mostrou decisivo para garantir a aplicação do teste de fluência a um contingente maior de alunos.

O gerente destaca que as avaliações de fluência previstas na PARC fazem parte do programa Criança Alfabetizada, uma iniciativa do governo

pernambucano para elevar os índices de alfabetização de crianças na idade adequada. "Muitos municípios ainda não tinham voltado presencialmente e, mesmo assim, organizaram a ida dos estudantes à escola para poder fazer a avaliação de fluência leitora", diz Dionísio Júnior.

O público-alvo eram 84 mil alunos do 2º ano do ensino fundamental, dos quais 63% participaram do teste, conforme o gerente. "Considerando as circunstâncias, é uma participação bem relevante", diz ele, referindo-se às dificuldades, à época, para convencer muitas famílias a enviar os filhos para a escola.

No início daquele mesmo ano letivo de 2021, o governo pernambucano já havia aplicado uma abrangente avaliação diagnóstica destinada a alunos do 2º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. A ideia, a exemplo da avaliação de fluência, era produzir um diagnóstico detalhado para orientar as atividades pedagógicas no ensino remoto ou híbrido. Ou seja, utilizar os resultados para orientar a formação de professores, uma regra básica na rede pernambucana, onde a capacitação docente é baseada em evidências.

Dionísio Júnior conta que a avaliação diagnóstica realizada entre março e abril de 2021 já havia demandado enorme mobilização, principalmente para atingir os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Isso porque as provas para as crianças contêm questões que devem ser respondidas a partir de perguntas e comandos de um aplicador. Em localidades nas quais os alunos não puderam responder à prova por meios digitais, foi preciso enviar professores à casa dos alunos. O gerente citou, como exemplo, o arquipélago de Fernando de Noronha e o município de Ibimirim.

Meses depois, o mesmo tipo de mobilização assegurou a realização da prova de fluência. Um estímulo a mais foi a consciência de que os alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental, em 2021, já vinham, como todos os demais, de um ano letivo anterior extremamente prejudicado pela pandemia. No caso daqueles estudantes, a situação era ainda mais preocupante, uma vez que o primeiro ano da pandemia – e das escolas fechadas – havia coincidido com o 1º ano do ensino fundamental. Evidentemente, portanto, o prejuízo à alfabetização daquelas turmas era maior.

Assim, fazia total sentido e era bem-vinda a iniciativa de aplicar uma prova de fluência capaz de auxiliar, posteriormente, o trabalho dos professores na recuperação do tempo perdido. "A gente sabia que era importantíssimo, porque são estudantes que iniciaram o ensino fundamental na pandemia", diz Dionísio Júnior. Segundo ele, os resultados das avaliações realizadas durante a pandemia mostraram, como esperado, defasagens e perdas de aprendizagem. Mas também se revelaram extremamente úteis para os esforços de recomposição. "Resultado bom é aquele que mostra a realidade", conclui o gerente da secretaria pernambucana.

Capacitação e criação de ambientes lúdicos

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo também promoveu uma avaliação de fluência leitora no último trimestre de 2021, em parceria com o CAEd. A iniciativa contemplou estudantes da rede estadual e de redes municipais, alcançando alunos não apenas do 2º ano do ensino fundamental, mas também do 3º e do 6º ano dessa mesma etapa. Após quase dois anos de ensino remoto, a ideia foi ter uma visão mais abrangente sobre os impactos da suspensão das aulas presenciais na alfabetização das crianças, inclusive em séries mais avançadas.

A exemplo do que ocorreu em outros estados, a mobilização em São Paulo foi intensa tanto na rede estadual quanto nas redes municipais. No total, a prova de fluência leitora foi aplicada a mais de 647 mil estudantes, dos quais 266 mil estavam matriculados no 2º ano do ensino fundamental; 109 mil no 3º ano; e 272 mil no 6º ano. O índice geral de participação ficou em torno de 80% do alunado previsto.

No 2º ano do ensino fundamental, foram avaliados 104 mil estudantes da rede estadual e 162 mil de redes municipais, correspondendo a uma participação de 80% e de 78% respectivamente. A secretaria estadual atuou em todas as etapas de organização e viabilização do teste de fluência, em parceria com as secretarias municipais que aderiram ao exame. No caso do 3º e do 6º ano do ensino fundamental, todos os estudantes avaliados eram da rede estadual. O índice de participação atingiu 81% entre alunos do 3º ano e 78% entre alunos do 6º ano.

A decisão de realizar a avaliação de fluência foi tomada ainda em 2020, no primeiro ano da pandemia, quando a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo planejava o retorno às aulas presenciais – o que só veio a ocorrer no ano seguinte. A percepção, naquele momento, é que um diagnóstico do letramento infantil fazia-se necessário após meses de fechamento das escolas. É sabido que nem todos os alunos tinham conseguido acompanhar o ensino remoto, apesar do trabalho intenso da secretaria paulista, que criou o Centro de Mídias de São Paulo para a transmissão de aulas a distância, replicando uma iniciativa exitosa da rede estadual do Amazonas.

Não resta dúvida de que o contato com os professores é fator decisivo para a alfabetização das crianças. Isso ficou ainda claro durante a pandemia: as atividades remotas, por melhores que fossem, demandavam o envolvimento de pais e responsáveis. Nos lares com famílias de baixa escolaridade ou nos quais os adultos não tinham tempo para apoiar os filhos na rotina de aulas remotas, os prejuízos foram maiores. Daí a redobrada importância da avaliação de fluência, cujos resultados permitiriam otimizar os esforços dos professores no retorno ao ensino presencial.

As prefeituras tiveram autonomia para aderir ou não ao exame. O governo paulista bancou a aplicação das provas e ofereceu formação específica para coordenadores e aplicadores. Preparou também uma espécie de guia para tirar dúvidas e orientar as redes municipais, em parceria com a seção da Undime em São Paulo. Como já mencionado, a prova de fluência leitora tem características específicas que a diferenciam dos exames tradicionais. Capacitar os profissionais envolvidos na aplicação do teste, portanto, é indispensável.

A mobilização mostrou-se decisiva para garantir a realização do exame nas escolas paulistas. No município de São José dos Campos (SP), por exemplo, a prefeitura dedicou espaço em sua página na internet para divulgar a experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Professora Mercedes Maria Perotti. Houve especial cuidado na preparação do ambiente e na condução da prova, considerando a pouca idade das crianças e o fato de que o teste é aplicado individualmente – um por vez, cada aluno devia ser levado à sala onde se encontrava o aplicador.

A orientadora pedagógica Katia Rodrigues destacou a importância da capacitação prévia e como isso impactou positivamente a aplicação da prova: “Assim que recebemos a formação sobre fluência leitora, pensamos em uma forma mais lúdica para realizar essa avaliação, deixando o ambiente leve e alegre”, disse ela, conforme divulgado pela Prefeitura de São José dos Campos.

“A cada aluno que vinha para a sala, observamos que ficava mais tranquilo.” De fato, uma boa ideia.

Avaliação e formação docente

A alfabetização é um marco na vida de todo estudante – e define o rumo da futura trajetória escolar. Ciente disso, a Secretaria de Educação de Mato Grosso aderiu à PARC e lançou, em agosto de 2021, o programa Alfabetiza Mais MT. Após dois anos letivos prejudicados pela pandemia de covid-19, a secretaria promoveu um diagnóstico da fluência leitora dos alunos do 2º ano do ensino fundamental.

A prova foi realizada entre outubro e dezembro de 2021. Envolveu alunos tanto da rede estadual quanto das redes municipais mato-grossenses. Ao todo, participaram 26.692 crianças, sendo 6.718 de escolas estaduais e 19.974 de escolas municipais, conforme divulgado pela secretaria.

A ideia era produzir dados que auxiliassem as redes de ensino a enfrentar o desafio de recuperação da aprendizagem. Com isso em mente, os resultados da prova de fluência foram anunciados em 1º de fevereiro de 2022, em transmissão pelo canal oficial da secretaria no YouTube.

O secretário de Educação de Mato Grosso, Alan Porto, participou da transmissão, reafirmando o compromisso do governo estadual com a recomposição da aprendizagem dos alunos, com a melhoria dos índices de alfabetização e com a oferta de ensino de qualidade. “A avaliação de fluência é um ponto de partida para definir o que deve ser feito no ano letivo de 2022, para auxiliar os estudantes e os professores a identificarem as dificuldades”, disse Porto, conforme registrado na página da secretaria na internet.

Porto aproveitou também para agradecer o esforço e a mobilização dos servidores que viabilizaram a realização da prova. “Agradeço a todos os profissionais envolvidos e que entenderam a necessidade de incluirmos esta política pública, recompor a aprendizagem dessas crianças e fazer todas as intervenções necessárias para obtermos melhores resultados.”

A secretária adjunta de Gestão Educacional, Valdelice Oliveira Holanda, destacou o ineditismo da iniciativa e a centralidade que o programa Alfabetiza Mais MT adquiriu entre as ações e políticas educacionais mato-grossenses. Como preconiza a PARC, a parceria entre cada governo estadual e as prefeituras é decisiva para o avanço da alfabetização infantil. “Este é um desafio que vamos enfrentar com a colaboração dos municípios”, afirmou Valdelice.

A secretária adjunta fez referência ainda à importância do investimento na formação de professores, ponto essencial para a melhoria da qualidade da educação. Estabelecer uma ponte entre as avaliações de alunos e a formação docente é um dos passos essenciais para que a educação avance. As provas de fluência, assim como as demais avaliações de larga escala, cumprem a sua maior finalidade quando seus resultados são utilizados tanto para planejar as atividades pedagógicas em sala de aula quanto para orientar a formação dos professores.

Vale registrar que a aplicação da prova de fluência leitora nos municípios mato-grossenses demandou o envolvimento direto de 15 Diretorias Regionais de Educação vinculadas à Secretaria de Estado da Educação. Foram elas: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Confresa, Cuiabá, Diamantino, Juína, Matupá, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Querência, Rondonópolis, Sinop, Tangará da Serra e Várzea Grande.

Recomposição de aprendizagens: tarefa urgente

Por iniciativa da Secretaria de Educação do Espírito Santo, alunos do 2º ano do ensino fundamental já haviam participado, em 2019, da avaliação de fluência leitora promovida no âmbito da PARC. As ações da secretaria, no tocante à alfabetização de crianças, seguem o Pacto pela Aprendizagem no

Espírito Santo (Paes) e o Protocolo de Intenções formalizado entre o estado e os municípios. Em 2021 não foi diferente.

Tão logo as escolas fecharam suas portas em função da pandemia de covid-19, em março de 2020, a Secretaria de Educação capixaba percebeu o impacto negativo que isso teria sobre todas as etapas da educação básica – e, em particular, sobre as crianças em fase de alfabetização. Daí a preocupação de promover uma avaliação de fluência o mais rápido possível. O secretário Vitor de Angelo, presidente do Consed, estava atento a esse grupo tão peculiar de alunos que dependiam diretamente dos pais ou responsáveis para acompanhar o ensino remoto.

A avaliação de fluência no Espírito Santo teve início em 16 de agosto de 2021 e se estendeu até 8 de outubro. A prova foi aplicada a mais de 35 mil alunos no estado e atingiu cerca de 80% das crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental, sendo 3,8 estudantes de escolas estaduais e 31,8 mil de unidades municipais, conforme dados divulgados pela pasta. O universo de escolas envolvidas foi de 155 estabelecimentos na rede estadual e de 1.417 nas redes municipais.

Além da preocupação e dos cuidados com a segurança sanitária durante a prova, a secretaria tinha pressa. O objetivo era não só produzir o diagnóstico, mas disponibilizar os resultados o mais rápido possível, a fim de que as equipes pedagógicas pudessem apropriar-se dos dados para definir prioridades e potencializar os esforços de recomposição das aprendizagens – tanto na rede estadual quanto nas redes municipais. No caso das crianças, isso passava pelo desenvolvimento das habilidades associadas à leitura e à compreensão de palavras e textos. Um passo essencial para a futura trajetória escolar de cada aluno.

A mobilização dos educadores capixabas foi bem-sucedida. Já no dia 4 de novembro de 2021, Vitor de Angelo e a equipe da Secretaria de Educação, juntamente com representantes da Associação Bem Comum e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da UFJF, anunciaram os resultados da Avaliação da Fluência em Leitura daquele ano, em reunião virtual com representantes das secretarias municipais. “Os resultados nos darão um panorama de nossas ações e dos pontos de atenção que devemos ter”, disse Vitor de Angelo na ocasião. “O envolvimento e o engajamento dos gestores municipais na área da educação foram fundamentais para a realização do teste.”

Como previsto, os resultados chegaram às redes de ensino a tempo de serem aproveitados no planejamento do ano letivo seguinte. A gerente de Avaliação da secretaria estadual, Endy Silva, destacou a urgência de intervenções pedagógicas para recuperar o déficit de aprendizagem decorrente do período sem aulas presenciais. “A partir dos resultados, os gestores e educadores poderão compreender melhor os elementos que

envolvem a fluência em leitura dos estudantes", disse Endy. "Também poderão realinhar ações, traçar diretrizes e reorientar os planejamentos e as propostas de intervenção pedagógica para 2021 e 2022."

Para subsidiar o trabalho das secretarias municipais de Educação, a equipe da secretaria estadual preparou dois documentos. Um deles, da Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental, apontou ações e atividades a ser desenvolvidas nas escolas para promover a alfabetização das crianças. A Gerência de Avaliação, por sua vez, disponibilizou a *Devolutiva da Avaliação da Fluência em Leitura – Espírito Santo*. Eis um bom exemplo de política educacional baseada em evidências.

Resultados: o papel da escola

Como esperado, os resultados das avaliações de fluência dos alunos do 2º ano do ensino fundamental em 2021 indicaram piora na capacidade de leitura das crianças durante a pandemia. Isso evidenciou, de um lado, o papel central da escola e do ensino presencial para garantir a aprendizagem – mais ainda no caso da alfabetização de crianças na faixa de 6 e 7 anos. De outro, vieram à tona as limitações do ensino remoto, o que deve servir de reflexão para o aperfeiçoamento do ensino a distância.

A comparação de resultados das provas de fluência de 2019 (antes da pandemia) e de 2021 (após o fechamento das escolas) mostra quedas impressionantes. No Espírito Santo, 66% dos alunos foram classificados na categoria de pré-leitores, em 2021, considerando o desempenho médio das redes municipais e da rede estadual. Em 2019, esse percentual tinha sido bem menor: 18,9% na rede estadual e 21,2% na média das redes municipais. Ou seja, a proporção de pré-leitores capixabas mais do que triplicou de 2019 para 2021, um claro efeito da suspensão das aulas presenciais.

Movimento semelhante ocorreu na faixa dos chamados leitores fluentes, que concentra os alunos com melhor desempenho na prova. Em 2021, apenas 9% das crianças atingiram esse patamar, ante 23,6% (rede estadual) e 18,3% (redes municipais) em 2019. A proporção de alunos no topo da classificação, portanto, caiu mais do que pela metade. Ou, dito de outra forma, o percentual de leitores fluentes em 2019 correspondia a mais do que o dobro verificado em 2021.

Tal realidade só reforça o acerto da decisão dos governos estaduais de promover provas de fluência de leitura nas respectivas redes estaduais e nas redes municipais. Ao diagnosticarem retrocessos na alfabetização das crianças, as provas de fluência forneceram dados e apontaram caminhos para que as redes de ensino pudessem reverter a situação. Um investimento mais do que necessário.

Capítulo IV

A pandemia de covid-19 impôs desafios de todo tipo às Secretarias da Educação. A partir do fechamento das escolas, em março de 2020, pelo menos duas características foram indispensáveis para que as redes continuassem funcionando: criatividade e resiliência.

A seguir, são apresentadas algumas das ações que marcaram a atuação de gestores e professores em oito redes estaduais (Acre, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e Tocantins) e na do Distrito Federal, nos dois primeiros anos da pandemia.

Informações e relatos que ilustram uma pequena parte de tudo o que foi feito para viabilizar a oferta de ensino remoto e híbrido, garantindo a continuidade das atividades escolares em 2020 e 2021. Parte dessas informações já havia sido divulgada pelo Consed em sua página na internet, em texto sob o título "Ano letivo e ações emergenciais nas redes estaduais de ensino", publicado em 27 de janeiro de 2022.

No Acre, Escola em Casa

A Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre recorreu à produção e transmissão de aulas pela TV e pelo rádio para chegar aos alunos enquanto as escolas permaneciam fechadas. A iniciativa teve início em junho de 2020, com a criação do Programa Escola em Casa. Videoaulas foram veiculadas em canal aberto de TV, assim como as chamadas audioaulas puderam ser acompanhadas pela rede pública de rádio no estado. De fato, a transmissão de conteúdos pela TV ou pelo rádio cobriu todos os municípios acrianos, incluindo áreas rurais – o que foi essencial para atingir um maior número de estudantes.

A aposta na TV e no rádio foi uma forma de driblar a falta de conectividade à internet. Mas a rede estadual apostou também na disponibilização de conteúdos por meio da plataforma Rede Escola Digital, ferramenta que permitia aos professores reforçarem os temas trabalhados nas videoaulas e audioaulas.

O ano letivo de 2021 foi iniciado no dia 10 de maio, com as aulas ainda a distância. O ensino híbrido, por sua vez, foi adotado a partir de 4 de outubro daquele ano, quando as turmas passaram a se revezar presencialmente nas escolas.

A rede estadual mobilizou gestores e professores para as provas do Saeb de 2021. Em agosto daquele ano, um encontro na cidade de Cruzeiro do Sul

(AC) tratou do tema. Uma das preocupações da Secretaria da Educação era apoiar os municípios e garantir a participação dos alunos no exame promovido pelo Inep. "Ficamos muito felizes em receber todo o apoio da secretaria", disse à época a coordenadora do Núcleo de Educação de Cruzeiro do Sul, Ruth Bernardino, conforme divulgou o governo estadual em sua página na internet.

Busca ativa no Distrito Federal

A Secretaria de Educação do Distrito Federal adotou estratégias de busca ativa para localizar e chamar de volta alunos que pararam de estudar durante a pandemia de covid-19. O esforço começou ainda em 2020, no momento em que o ensino remoto se tornou obrigatório. O foco eram estudantes que não acessavam a plataforma on-line nem buscavam o material impresso disponibilizado pela secretaria.

Após a suspensão das aulas, em março de 2020, a Secretaria da Educação passou a transmitir teleaulas em parceria com a TV Justiça. O passo seguinte foi pôr no ar a plataforma Google na Sala de Aula, abrindo caminho para o controle da frequência.

De acordo com o então secretário-executivo de Educação do DF, Fábio Pereira de Sousa, a busca ativa envolveu o envio de mensagens para pais ou responsáveis, a fim de alertá-los sobre a obrigatoriedade da educação a distância a partir do segundo semestre de 2020. A secretaria firmou parceria com os conselhos tutelares, para que fossem feitas visitas domiciliares a estudantes que não participassem das atividades de ensino remoto. "Estamos fazendo tudo para não deixar nenhum aluno para trás", disse Sousa à época, em entrevista ao portal do Instituto Unibanco.

O secretário-executivo destacou também o esforço para que as aulas a distância atingissem um número maior de alunos. De um lado, uma parceria com operadoras telefônicas liberou pacotes de dados para acesso grátis ao aplicativo on-line da rede pública de educação do Distrito Federal. De outro, uma empresa de transporte foi contratada para entregar e buscar atividades impressas e cadernos de questões na residência dos estudantes. Por fim, as famílias puderam usar o dinheiro de um programa de compra de material escolar para adquirir chips de celular.

Avaliação da aprendizagem na Paraíba

Como ocorreu em todo o país, a rede paraibana adotou diversas estratégias para oferecer ensino remoto tão logo as aulas presenciais foram suspensas em função da pandemia de covid-19. A abrangência das ações de educação a distância e a capacidade de implementá-las em menos tempo – o chamado Regime Especial de Ensino – renderam destaque à Paraíba em um estudo

nacional que analisou as respostas das redes diante do fechamento das escolas

O estudo foi feito pelos pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) Lorena G. Barberia, Luiz G. R. Cantarelli e Pedro Henrique de Santana Schmalz. Em artigo intitulado "Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do Covid-19", eles atribuíram à Paraíba o mais alto Índice EAD, indicador concebido para aferir a cobertura e o ritmo de implementação das ações de ensino a distância no país.

À época, o então governador paraibano João Azevedo comemorou o resultado e postou a seguinte mensagem em seu perfil nas redes sociais: "Sabemos que o Brasil ainda está muito longe do ideal em educação a distância, mas esse resultado é uma demonstração de que a Paraíba fez o melhor para que seus alunos e alunas tivessem o menor prejuízo possível na pandemia."

Uma das iniciativas da rede estadual foi a criação da TV Paraíba Educa, em conjunto com a Assembleia Legislativa, para a transmissão de teleaulas de educação infantil e de ensino fundamental e médio, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A produção dos conteúdos foi realizada por professores da própria rede de ensino. A TV Paraíba Educa veiculou programação adicional destinada à preparação dos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A rede estadual de educação disponibilizou também a plataforma on-line Paraíba Educa, juntamente com a plataforma Google Classroom. O aplicativo Paraíba Educação resultou de parceria com a Secretaria da Educação do Espírito Santo e pôde ser acessado gratuitamente pelos alunos, graças a contratos firmados pelo governo paraibano com quatro operadoras de telefonia celular. Estudantes sem acesso à internet receberam em casa materiais didáticos impressos.

Múltiplas estratégias no Rio de Janeiro

A rede estadual do Rio de Janeiro, a exemplo de outras redes de ensino no país, adotou o chamado continuum escolar. Desse modo, os anos letivos de 2020 e 2021 formaram um bloco único para fins pedagógicos e de progressão escolar. A estratégia seguiu recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de facilitar a recomposição de conteúdos cujo ensino havia sido especialmente prejudicado nos primeiros meses de pandemia, ainda no ano letivo de 2020.

Já em fevereiro de 2021, as próprias escolas da rede estadual realizaram uma avaliação diagnóstica para aferir os níveis de aprendizagem dos alunos e

orientar o seu trabalho dali em diante. No mês seguinte, tiveram início atividades de ensino híbrido em parte da rede, com revezamento de turmas. Onde isso não foi possível em função da situação sanitária, as aulas continuaram exclusivamente remotas, seja por meio do aplicativo Applique-se e da plataforma Google Classroom (com acesso gratuito à internet) ou por material impresso.

Pelo aplicativo, foram disponibilizados milhares de materiais pedagógicos, como videoaulas, podcasts e orientações de estudo. Uma das estratégias inovadoras do aplicativo consistiu na oferta de conteúdos de língua portuguesa e matemática em formato de storytelling, isto é, com narrativas diferenciadas e mais atrativas para facilitar a aprendizagem. Isso incluiu técnicas de contação de histórias e a chamada gameficação, com jogos interativos para complementar as atividades.

O ensino 100% presencial foi retomado em 25 de outubro de 2021, exceto para alunos com comorbidades e justificativa médica. A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro mobilizou profissionais de diversas áreas para localizar estudantes com baixa frequência ou que tivessem perdido o vínculo escolar durante a pandemia. O então secretário estadual de Educação, Alexandre Valle, anunciou à época a participação de cerca de 1.500 assistentes sociais e 9 mil mulheres, prioritariamente mães de alunos, nos esforços de busca ativa e de combate à evasão. A rede estadual deu autonomia às escolas para que tomassem iniciativas como a realização de visitas domiciliares para localizar estudantes faltosos, o envio de mensagens por meio de redes sociais, a promoção de reuniões on-line com pais e responsáveis e o engajamento de grêmios estudantis, associações de moradores e outras organizações locais, incluindo rádios comunitárias, como informou a *Agência Brasil*.

No Rio Grande do Norte, parcerias e soma de esforços

As redes de ensino tiveram que se reinventar durante a pandemia de covid-19 – e não foi diferente no Rio Grande do Norte. Em 2020, o governo estadual garantiu a transmissão de teleaulas por canal de TV aberta, com 11 horas de programação diária, de segunda a sexta-feira, contemplando o ensino fundamental (4 horas pela manhã), o ensino médio (4 horas à tarde) e a Educação de Jovens e Adultos (3 horas à noite). O programa foi chamado de Educa RN e ficou disponível também no YouTube.

A Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer veiculou aulas do projeto Vamos Aprender, uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com apoio da Fundação Lemann, da Fundação Roberto Marinho, do Centro de Inovação para a Educação

Brasileira (CIEB) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil.

Buscar e intensificar parcerias foi uma das saídas para fazer frente aos desafios do ensino remoto. A rede estadual valeu-se da colaboração da Google for Education, mediante o uso de plataformas digitais da empresa. As atividades on-line foram estruturadas por meio da Escola Digital, e não faltaram empenho e dedicação por parte de professores e alunos.

Em Natal, a coordenadora pedagógica Juvania Borges, da Escola Estadual Stela Wanderly, destacou algumas das estratégias para oferecer aulas a distância. "Antes de abirmos as turmas on-line, fizemos contato com as famílias para ver a possibilidade do acesso dos alunos à internet. Então, conseguimos uma boa adesão", disse ela ao *G1*, contando que algumas turmas chegaram a registrar a participação de 90% dos estudantes. A parceria com a Google incluiu formação para que os docentes aprendessem a utilizar as ferramentas virtuais.

Em julho de 2021, a rede estadual deu início à retomada do ensino presencial, com o retorno de professores e de 30% dos alunos. O ensino presencial para 100% dos estudantes foi autorizado em outubro de 2021. Um comitê de especialistas organizado pela Secretaria de Estado da Saúde Pública orientou a pasta da Educação acerca dos protocolos de segurança sanitária, com investimento de R\$ 12 milhões em equipamentos e materiais de higiene por ocasião da reabertura das escolas.

O governo do Rio Grande do Norte teve preocupação especial em garantir a distribuição de merenda escolar durante a pandemia. Foram disponibilizados às famílias dos estudantes mais de 1 milhão de kits de merenda, cada kit com peso unitário de cerca de 10 quilos e alimentos como feijão, arroz, macarrão, açúcar e flocão de milho.

Ensino remoto e melhoria da infraestrutura escolar em Rondônia

A rede estadual de Rondônia se beneficiou da experiência com educação a distância anterior à pandemia de covid-19. Já em 2016, a Secretaria de Estado da Educação havia criado o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica, dando continuidade a iniciativas concebidas em anos anteriores para garantir a oferta de aulas em localidades rurais. Em 2020, quando as escolas foram fechadas no início da pandemia de covid-19, a rede de Rondônia valeu-se de sua estrutura de mediação tecnológica para produzir e veicular conteúdos para os estudantes.

As aulas eram preparadas por professores vinculados ao projeto de ensino a distância e disponibilizadas por meio da plataforma Google Classroom. O acervo de videoaulas também podia ser conferido no canal da Mediação

Tecnológica no YouTube. A rede estadual investiu no apoio a alunos que fariam o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para isso, as turmas do 3º ano do ensino médio puderam acessar as aulas do programa Revisa Enem, disponibilizadas pela internet. A exemplo do que ocorreu no resto do País, a Secretaria da Educação de Rondônia produziu materiais impressos para estudantes sem conexão à internet.

O ano letivo de 2021 foi iniciado em fevereiro daquele ano com uma transmissão ao vivo dos estúdios da Mediação Tecnológica. O então secretário da Educação, Suamy Vivecananda, fez menção aos desafios educacionais da pandemia, destacando tanto o papel da Mediação Tecnológica quanto os preparativos para a retomada do ensino presencial – naquele momento, a rede estadual se organizava para a adoção do ensino híbrido, e o secretário mencionou que 13 carretas carregadas de álcool em gel se preparavam para distribuir o produto pelas escolas no estado inteiro.

Suamy Vivecananda citou também a operação de busca ativa realizada para localizar alunos que tivessem deixado de estudar no período, assim como a ajuda para garantir a alimentação das famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica cujos filhos haviam ficado sem merenda. Já era intenção naquele momento promover um esforço de nivelamento escolar, recompondo as aprendizagens dos alunos tão logo o ensino presencial pudesse ser retomado.

O governador de Rondônia, Marcos Rocha, participou da transmissão de abertura do ano letivo e chamou a atenção para as melhorias de infraestrutura promovidas durante a pandemia. O governo estadual aproveitou o período de ensino remoto para fazer obras e reformas enquanto as escolas estavam vazias. Um dos focos citados por Marcos Rocha foi a substituição de salas de aula em contêineres por instalações de alvenaria, de modo a atender melhor os estudantes quando fosse possível retomar o ensino presencial.

Rádio e ajuda psicossocial em Roraima

A rede estadual roraimense recorreu ao rádio não somente para reforçar a aprendizagem dos estudantes durante a pandemia de covid-19, mas para apoiar alunos e professores em um momento difícil para todos. Três vezes por semana, na Rádio Roraima, o programa de entrevistas *Dialogando com o psicossocial* tratava de temas como isolamento social, relações familiares, violência doméstica e saúde emocional, entre outros.

Produzido por psicólogas da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, o programa abordava questões que estavam presentes, de um jeito ou de outro, em todos os lares do estado (e do país). O objetivo era apoiar os estudantes, pais, responsáveis, professores e demais profissionais da rede de ensino com informações e reflexões que os ajudassem a lidar com o

sofrimento em meio à pandemia. Em outras palavras, a não perder o foco em meio às mudanças provocadas pelo novo coronavírus.

Outro programa veiculado na mesma emissora – o Ondas do saber – dava dicas de estudo e apresentava conteúdos escolares. A iniciativa era dirigida a toda a comunidade escolar, com preocupação especial em atingir a população dos municípios do interior do estado.

A atuação da secretaria foi guiada pelos Planos de Implementação para Atividades não Presenciais, elaborados para atender as especificidades da educação especial e da formação de professores, além das questões gerais relativas a toda a rede pública. No caso de alunos que tinham acesso à internet, as atividades eram realizadas de maneira on-line, por plataformas e redes sociais como WhatsApp, YouTube, Google Sala de Aula e Google Meet.

Uma das preocupações da secretaria foi oferecer minicursos e orientações para auxiliar professores e estudantes no uso dos recursos digitais do ensino remoto. Para quem não tinha acesso à internet, foi disponibilizado material impresso que podia ser retirado por pais e responsáveis nas próprias escolas, seguindo protocolos de segurança sanitária. A rede estadual mobilizou o transporte escolar para levar materiais didáticos a localidades no interior e a comunidades indígenas. Professores das salas de recursos multifuncionais foram encarregados de produzir conteúdos para os alunos da educação especial.

Múltiplas estratégias em Santa Catarina

Após adotar exclusivamente o ensino remoto em 2020, a rede estadual catarinense iniciou o ano letivo de 2021 com três modelos de funcionamento das escolas: 100% presencial, nas unidades onde houvesse espaço suficiente para manter 1,5 metro de distância entre as carteiras dos alunos; misto, isto é, em sistema de rodízio, com as turmas subdivididas em grupos menores e se alternando entre o ensino presencial e o remoto; e 100% remoto, opção destinada inicialmente a 28 mil alunos com comorbidades ou qualquer outra situação comprovada de risco em face do novo coronavírus.

O detalhamento dos três modelos foi apresentado a 2,5 mil gestores da rede de ensino em 25 de janeiro de 2021, em reunião virtual, como informou a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina em sua página na internet.

Concebido para atender a maioria dos alunos, o sistema misto dividia-se no Tempo Escola e no Tempo Casa. Como os próprios nomes indicavam, cada "tempo" consistia em atividades presenciais nas unidades de ensino (de uma a três vezes por semana, conforme a série) ou a distância, on-line ou não. A secretaria recomendou às escolas que disponibilizassem, sempre que

possível, acesso à internet em áreas da própria unidade para alunos que não tivessem como fazer isso em casa. Pais ou responsáveis continuaram podendo buscar material impresso nas próprias unidades.

Garantir o funcionamento da rede de ensino durante a pandemia exigiu uma série de adaptações. A secretaria catarinense cuidou para que cerca de 20% dos alunos pudessem utilizar o transporte escolar, a partir de arranjos locais envolvendo as escolas estaduais e as redes municipais. A recomendação era para que os alunos fossem agrupados com base em critérios de proximidade. Professores dos grupos de risco em relação à covid-19 puderam continuar lecionando remotamente, e isso precisou ser levado em conta na hora de planejar a retomada do ensino presencial.

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina ampliou o atendimento à comunidade escolar pelo serviço de telefone 0800, de maneira a registrar e tentar solucionar problemas na abertura do ano letivo de 2021. A rede estadual seguiu o Plano de Contingência para Educação (PlanCon), com orientações para o retorno seguro às escolas. O documento foi elaborado em conjunto com representantes de 15 órgãos públicos e entidades, incluindo o Ministério Público, a Assembleia Legislativa e o Comitê Técnico-Científico da Defesa Civil.

Eis uma característica de gestão das redes de ensino que foi intensificada na pandemia: a necessidade de envolver outras áreas do poder público na busca de soluções. No caso da reabertura das escolas, os serviços municipais e estadual de vigilância sanitária ficaram encarregados de fiscalizar a situação das unidades escolares no que diz respeito à observância das regras sanitárias – juntamente com a Polícia Civil, a Polícia Militar e o corpo de bombeiros.

O governo de Santa Catarina também firmou contrato com operadoras de telefonia para conceder acesso gratuito à internet a alunos e a professores da rede estadual. O objetivo foi beneficiar mais de 550 mil usuários, ao custo de até R\$ 900 mil mensais para o governo estadual. Em agosto, a rede estadual lançou o Educa SC, um projeto com dois canais em TV aberta para aulas de reforço.

Em Tocantins, roteiros de estudo com avaliação da aprendizagem

Garantir a aprendizagem dos estudantes foi uma preocupação constante da rede estadual tocantinense. A Secretaria da Educação orientou as escolas a realizarem avaliações, no âmbito de cada unidade e dos componentes curriculares, a fim de verificar o aprendizado dos alunos durante a pandemia de covid-19. Foram sugeridas diferentes formas de conduzir essas avaliações, que deveriam constar nos roteiros de estudo elaborados nas escolas.

Em dezembro de 2020, o Conselho Estadual de Educação do Tocantins aprovou diretrizes relacionadas à avaliação e a outras questões operacionais durante o chamado Regime Especial de Atividades Escolares não Presenciais, isto é, o ensino remoto. O documento diagnosticava que "os déficits de aprendizagem ocorreram de maneira desigual" enquanto as escolas estavam fechadas, de modo que se fazia necessária "uma avaliação realista e criteriosa das competências gerais, habilidades essenciais e direitos de desenvolvimento e aprendizagem para o ano de 2020".

A Secretaria da Educação elaborou o Guia de Orientações Pedagógicas para o ano letivo de 2021, que começou em 3 de maio. O guia destacava a importância da avaliação e detalhava como cada escola deveria proceder. "Por exemplo, se a habilidade é de escrever, tem que ter uma atividade de escrita. Se a habilidade é de argumentar ou analisar, tem que ter atividade que permita que o aluno faça a análise e a argumentação para que o professor possa avaliar o desenvolvimento", dizia o Guia de Orientações Pedagógicas.

A ideia era que os roteiros de estudo previssem atividades avaliativas adequadas a cada conteúdo ensinado: desde provas orais individuais ou em dupla até a realização, pelos alunos, de projetos interdisciplinares, pesquisas científicas e cartilhas ou histórias em quadrinhos. A orientação da Secretaria da Educação era clara no sentido de que "o processo avaliativo precisa ser contínuo e diversificado, tanto em metodologias quanto em ferramentas".

Em maio de 2021, o decreto estadual nº 6.257 autorizou as escolas públicas e particulares de Tocantins a adotar o ensino híbrido, alternando aulas presenciais e remotas, com revezamento de 50% das turmas nos municípios onde não havia mais restrições ao ensino presencial. A Secretaria da Educação, por sua vez, elaborou o Plano de Retomada das Atividades Escolares Presenciais ou Híbridas. No Guia de Orientações Pedagógicas, a secretaria deu orientações específicas às escolas sobre como proceder no sentido de aferir a aprendizagem dos alunos durante o período de ensino remoto, sugerindo a aplicação de questionários para que os estudantes fizessem uma autoavaliação do que aprenderam no ensino a distância, bem como uma "atividade de sondagem da compreensão dos conteúdos abordados de forma não presencial".

Em Tocantins, assim como em todo o país, o ensino remoto evidenciou dificuldades de acesso à internet por parte de alunos e professores. Em abril de 2021, o governo estadual acionou a Agência de Tecnologia da Informação (ATI) para que auxiliasse a Secretaria da Educação em diagnóstico acerca das condições de conexão à internet nas quase 500 escolas da rede estadual. A iniciativa fazia parte do plano Sincroniza Educação, que contava com a parceria da Fundação Lemann, a fim de melhorar a infraestrutura e as condições de ensino.

O governo estadual investiu na segurança sanitária de estudantes, professores e demais profissionais da educação na retomada das atividades presenciais. Além de distribuir máscaras e protetores faciais (para docentes), de disponibilizar álcool em gel e de adquirir termômetros para a aferição da temperatura dos alunos no momento de chegada às unidades escolares, a secretaria determinou que fosse providenciada a demarcação gráfica de espaços dentro das escolas, com o intuito de garantir o distanciamento mínimo entre alunos e professores.

Por lei que vigorava desde 2019 – antes, portanto, da pandemia –, a rede estadual tocantinense já exigia a apresentação do cartão de vacinação dos estudantes para a efetivação da matrícula. Levantamento do Consed indicou que pelo menos 15 estados faziam isso no país: Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina e São Paulo, além de Tocantins.

consed

Ficha técnica

Autor Demétrio Weber

Consed

Presidente: Vitor de Angelo

Diretora Institucional: Nilce Costa

Frente de Avaliação

Coordenação

Secretário Cláudio Furtado (PB)

Secretaria Júlia Sant'Anna (MG)

UFJF/CAED

Especialistas consultados:

Lina Kátia

Carlos Palácios