

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MARIA GILDA DE OLIVEIRA ALVES

**A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PROEB) EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE SÃO
SEBASTIÃO DA VARGEM ALEGRE – MINAS GERAIS**

JUIZ DE FORA

2017

MARIA GILDA DE OLIVEIRA ALVES

**A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PROEB) EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE SÃO
SEBASTIÃO DA VARGEM ALEGRE – MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Lina Kátia Mesquita de Oliveira

JUIZ DE FORA

2017

MARIA GILDA DE OLIVEIRA ALVES

**A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PROEB) EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE SÃO
SEBASTIÃO DA VARGEM ALEGRE – MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lina Kátia Mesquita de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Membro da Banca

Membro da Banca

Dedico este trabalho aos meus primeiros mestres: Jair e Maria, que além da vida, deram-me as mais importantes lições de amor, dignidade e respeito ao próximo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me iluminou durante toda a minha caminhada e que, por certo, não me deixou desistir.

A meus pais, que não mediram esforços para que eu chegasse até aqui. Ao meu esposo, Rui Alves, e aos meus filhos queridos, Pedro Lucas e Bruno, que compreenderam os momentos de minha ausência. Às minhas amadas irmãs (Gicelda e Gilmara), pelo apoio, torcida e confiança que sempre depositam em mim. A todos os meus queridos familiares, dos quais eu me privei da companhia para me dedicar aos estudos.

Aos meus colegas de trabalho, que sempre me incentivaram a buscar meu crescimento profissional e que contribuíram grandemente na construção deste trabalho, principalmente Marcela Marçal, Pauliane Bicalho e Vera Baêso, com quem pude dividir meus receios e dúvidas durante toda a caminhada no curso.

A todos os meus ex-alunos e alunos, com os quais eu aprendi e aprendo constantemente e a quem busco incentivar, encorajar e apoiar incondicionalmente, pois as realizações deles são minhas também.

Agradeço ao corpo docente e demais membros da equipe do PPGP pelo respeito e carinho que nos dispensaram, especialmente, à minha querida Assistente de Suporte Acadêmico, Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva, pela paciência, compreensão e persistência; e à Professora Dr^a. Lina Kátia Mesquita de Oliveira, pelo exemplo de competência e pela honra de tê-la como minha orientadora.

Aos colegas da turma 2015 do PPGP, pelo carinho, cumplicidade e apoio incondicional. Em especial, reitero minha gratidão às minhas companheiras de quarto, Deborah Etrusco, Marília Mourão e Waldirene Rodrigues, pelos momentos de descontração que me proporcionaram durante todo este período de introspecção, dedicação e trabalho árduo.

E, por último, mas não menos importante, agradeço à Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, professora Macaé Maria Evaristo dos Santos, por reconhecer a importância de capacitar os que estão no “chão das escolas”.

E, ainda, àqueles que, de uma forma ou de outra, me inquietaram e me incentivaram para que meu desejo de ser mestre deixasse de ser um sonho e se tornasse uma realidade.

A avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significados.

M. H. Abrams

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A pesquisa buscou estudar a forma de apropriação dos resultados do PROEB na escola Vista Alegre com o intuito de identificar os desafios para a melhoria do desempenho discente a partir da seguinte questão norteadora: quais os desafios colocados à gestão da escola para a melhoria do desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática? Os boletins do PROEB evidenciaram que o desempenho dessa unidade escolar tem se mantido baixo e estável entre os anos de 2012 a 2015, apesar de a equipe gestora desenvolver ações de divulgação e apropriação. Assume-se, como hipótese de pesquisa, que um aperfeiçoamento da gestão de resultados, consciente das possibilidades e limites de atuação, poderia contribuir para um melhor direcionamento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente para elevar o desempenho dos estudantes. Nessa perspectiva, foram definidos os objetivos específicos: i) descrever o SIMAVE no contexto das avaliações em larga escala; ii) apresentar os dados contextuais e os indicadores de desempenho dos estudantes da escola Vista Alegre no PROEB; iii) analisar a forma como a equipe pedagógica promove a apropriação dos resultados do SIMAVE e como os divulga para a comunidade escolar; e iv) propor ações eficazes no intuito de fomentar a melhoria no processo de apropriação dos resultados da escola. Para isso, utilizou-se a pesquisa quantitativa através da análise das taxas do rendimento da escola e dos dados dos alunos na avaliação externa e, para complementar, uma pesquisa qualitativa por meio da utilização para coleta de dados de entrevistas, com roteiro semiestruturado, com todo o corpo docente e com a supervisora pedagógica. Após a investigação, constatou-se que a cultura da apropriação, embora tenha se iniciado, necessita de um planejamento estratégico para que a avaliação externa cumpra seu papel de direcionamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar. Nesse sentido, o Plano de Ação Educação (PAE) traz propostas de aperfeiçoamento das ações de gestão de resultados no intuito de consolidar uma cultura avaliativa na escola alicerçada na gestão escolar democrática e no planejamento participativo.

Palavras-Chave: Avaliação Externa; PROEB; Gestão Escolar; Apropriação de Resultados.

ABSTRACT

The present dissertation was conducted within the context of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The research aimed at studying the way of appropriation of PROEB results in a school named Vista Alegre in order to identify the challenges to improve students' performance based on the following guiding question: what are the challenges presented to the school management regarding the improvement of third-year students' performance in Portuguese Language and Mathematics? Despite the management team having developed disclosure and appropriation actions, PROEB report cards evidenced that this school's performance has remained low and stable from 2012 to 2015. Even being aware of the possibilities and the limits of performance, we assume as the research hypothesis that an improvement of results management could contribute to improve pedagogical practices and, consequently, increase students' performance. From this perspective, the specific objectives were defined: i) to describe the SIMAVE in the context of large-scale evaluations; ii) to present the contextual data and the performance indicators of students at Vista Alegre School on PROEB; iii) to analyse how the pedagogical team promotes the appropriation of SIMAVE results and how it disseminates them to the school community, and iv) to propose effective actions to foment improvement in the process of appropriation of school results. In order to do this, a quantitative research was conducted by analysing the school's performance rates and the students' data in the external evaluation. Additionally, a qualitative research was conducted by using data collection from interviews with a semi-structured script with all the teaching staff and with the pedagogical supervisor. After the investigation, it was verified that the culture of appropriation, although it has begun, needs a strategic planning so that the external evaluation guides the pedagogical practices developed in the school. In this sense, the Education Action Plan (PAE) presents proposals for improving management result actions in order to consolidate an evaluation culture in the school based on democratic school management and participatory planning.

Keywords: External Evaluation; PROEB; School management; Appropriation of Results.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CF	Constituição Federal
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DIM	Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho
DIRE	Diretoria Educacional
DIVAE	Divisão de Atendimento Escolar
EEB	Especialista da Educação Básica
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desempenho da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Índice Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
NTE	Núcleo de Tecnologias Educacionais
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PEUB	Professor do Uso da Biblioteca
PNE	Plano Nacional da Educação

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organograma do Sistema de Avaliação da Educação Básica	23
Figura 2	Organograma da SEE – MG	26
Figura 3	Organograma da Subsecretaria de Informações e Tecnologias	31
Figura 4	Parâmetros da Teoria de Resposta ao Item	33
Figura 5	Linha do Tempo SIMAVE/PROEB	36
Figura 6	Organograma da SRE-Muriaé	41
Figura 7	Resultado da Escola em LP na Escala de Desempenho	68
Figura 8	Resultado da Escola em Matemática na Escala de Desempenho	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Padrões de Desempenho Estudantil	34
Quadro 2	Municípios e Escolas atendidos pela SRE-Muriaé.....	43
Quadro 3	Municípios e Escolas atendidos pela SRE-Muriaé	46
Quadro 4	Situação Funcional dos Professores	48
Quadro 5	Projetos Desenvolvidos na Escola em 2016	51
Quadro 6	Matrículas no EM da Escola em 2016.....	54
Quadro 7	Atividades Interdisciplinares Aplicadas e Monitoradas	58
Quadro 8	Potencialidades e Fragilidades no Contexto Pesquisado.....	79
Quadro 9	Principais Diferenças entre Administração e Gestão	82
Quadro 10	Distinção entre <i>Managers</i> (chefes) e Líderes	86
Quadro 11	Principais Vantagens do Planejamento Estratégico	96
Quadro 12	Principais Dificuldades Apontadas por Gestores	100
Quadro 13	Características de Projetos que Funcionam	101
Quadro 14	Perfil dos Entrevistados	105
Quadro 15	Prós e Contras do Contexto Investigado	133
Quadro 16	Principais Desafios da Equipe Gestora da Escola Vista Alegre	134
Quadro 17	Plano de Ação da Escola/2016	139
Quadro 18	Avaliação do Plano de Ação/2016	141
Quadro 19	Novas Ações na Escola Vista Alegre	143
Quadro 20	Modelo de Projeto Orientado por Escopo	145
Quadro 21	Síntese dos Conteúdos do Grupo de Estudo	148
Quadro 22	Ficha de Avaliação para o Grupo de Estudo	150
Quadro 23	Novas Ações na SER-Muriaé	156
Quadro 24	Categorização das Escolas para os Encontros do SIMAVE	158
Quadro 25	Conteúdo das Oficinas do SIMAVE	158
Quadro 26	Plano de Monitoramento e Avaliação	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxas de Rendimento da Escola - 2011 a 2015.....	56
Tabela 2	Trajetoária Histórica das Médias de Proficiência – 2000-2015.....	60
Tabela 3	Indicadores de Desempenho da Escola em LP – 2011-2015	62
Tabela 4	Indicadores de Desempenho da Escola em Matemática-2011-2015	64
Tabela 5	Percentuais de Estudantes por Padrão de Desempenho em LP por Turma Avaliada no PROEB – 2012-2015	65
Tabela 6	Percentuais de Estudantes por Padrão de Desempenho em Matemática por Turma Avaliada no PROEB –2012-2015	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL, O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E O DESEMPENHO DA ESCOLA ESTADUAL VISTA ALEGRE.....	21
1.1 A Avaliação em Larga Escala no Brasil	21
1.2 O SIMAVE e a Escola Vista Alegre	24
1.2.1 A Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais	25
1.2.2 O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	29
1.2.3 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.....	36
1.2.4 A Superintendência Regional de Ensino de Muriaé	39
1.2.5 A Escola Estadual Vista Alegre	44
1.3 O SIMAVE no Contexto Escolar	59
1.3.1 O Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio	59
1.3.2 A Escola e a Atuação no SIMAVE – Desafios da Gestão	70
2 A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SIMAVE NA ESCOLA	79
2.1 Os Eixos de Análise	79
2.1.1 Gestão Escolar Democrática.....	79
2.1.2 A Apropriação de Resultados.....	89
2.1.3 Planejamento Estratégico.....	94
2.1.4 Metodologia de Projetos.....	97
2.2 O Percorso Metodológico	101
2.3 Análises dos Dados	101
2.4 Achados da pesquisa	101
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	133
3.1 Socialização da Pesquisa.....	101
3.2 Avaliação do Plano de Ação/2016.....	101
3.3 Um novo olhar sobre o SIMAVE.....	101
3.3.1 Gestão de Projetos Interdisciplinares	142
3.3.2 Grupo de Estudo Avaliação em Foco	144
3.3.3 Rodas de Conversa com os Estudantes	149
3.3.4 Capacitação do Conselho Escolar	150
3.4 Fortalecimento das Ações de Apoio da SRE	101

3.5 Recursos para Implementação do PAE.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	160
ANEXOS	160
APÊNDICES	160

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, a temática da qualidade da educação oferecida pelas redes e escolas públicas brasileiras ganhou maior ênfase nas discussões e nas agendas das políticas públicas educacionais do país. Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, essa temática recebe amparo legal através do artigo 206, que, em seu texto, estabelece que a educação deve ser ministrada com base, entre outros princípios, na “garantia de padrão de qualidade”, cabendo ao poder público verificar se esse direito está sendo garantido à população brasileira (BRASIL, 1988).

Diante desse cenário, em 1990, foi institucionalizado, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que, através da aplicação de avaliações externas¹ nas escolas públicas, ganha centralidade enquanto política pública por ter como principal objetivo aferir as condições da Educação Básica do Brasil. De acordo com Bonamino (2002), outro aspecto que garante essa posição privilegiada da avaliação, tanto em âmbito nacional quanto internacional, é o destaque recebido na Declaração Mundial de Educação para Todos², fruto da Conferência de *Jomtein*, realizada na Tailândia, em março de 1990. O referido documento, que tem o Brasil como um de seus signatários, foi elaborado para atender a uma convocação da UNESCO, da UNICEF, do PNUD e do Banco Mundial.

Na mesma década, com o intuito de convalidar os preceitos legais expressos na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada em 1996, explicita, em seu artigo 9º, que caberá à União “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p. 4). Paralelamente, foram criados, em 1996 e 1998, respectivamente, outros dois

¹ As avaliações externas, normalmente realizadas em larga escala, têm seus instrumentos (em geral, testes de proficiência, provas, questionários) produzidos e aplicados por pessoas de fora da escola ou das turmas submetidas a esses exames (SIMAVE, 2009).

² “A Declaração define a educação fundamental como prioridade da década e estabelece, no art. 3º, a urgência em melhorar a qualidade da educação e, associada a ela, no art. 4º, a necessidade de implementar sistemas de avaliação de desempenho dos alunos” (BONAMINO, 2002, p.60).

exames: o Exame Nacional de Cursos³ e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁴. Constata-se, assim, que a década de 1990 foi fundamental para o movimento de consolidação da avaliação como instrumento essencial para o acompanhamento da qualidade da educação brasileira.

Mais recentemente, em 25 de junho de 2014, foi publicada a Lei 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), cujo artigo 11 legitima o papel do SAEB como “[...] fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino” (BRASIL, 2014, p. 2).

Com o mesmo teor de importância, a Constituição de 1988 trouxe ainda um novo arranjo federativo para o Brasil, transferindo para estados e municípios capacidade decisória, recursos e funções. Nessa perspectiva, os sistemas estaduais e municipais de avaliação, em meados dos anos 2000, ganharam força, constituindo-se com a disposição de atender às especificidades e demandas próprias na tentativa de diagnosticar, periodicamente, os problemas que permeiam suas redes locais de ensino (REZENDE et al., 2013).

Em relação à autonomia dos estados e municípios na criação de seus próprios sistemas de avaliação, Rezende et al. (2013) afirmam que deve ser compreendida como a necessidade de tornar os processos decisórios mais próximos das realidades daqueles que sofrerão as consequências dessas decisões, respeitando as singularidades que envolvem cada ente federado e conferindo, ainda, mais ênfase a aspectos não tematizados pelo sistema federal. Nesse contexto de expansão dos sistemas estaduais de avaliação em larga escala, o estado de Minas Gerais foi um dos pioneiros, implantando seu sistema próprio de avaliação em 2000 com a criação do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), integrante do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

O SIMAVE foi criado com os mesmos fins que o SAEB, produzindo, também, diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes nas áreas de conhecimento avaliadas, permitindo, assim, um diálogo constante com as escolas, fornecendo ao

³ O Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como *Provão*, foi criado com o objetivo de avaliar os cursos de graduação oferecidos pelas instituições de ensino superior, quer sejam públicas ou privadas (BONAMINO, 2002).

⁴ De acordo com Bonamino (2002, p. 13), o ENEM “[...] É um exame anual de caráter facultativo, destinados aos alunos que estejam em vias de concluir ou tenham concluído o ensino médio. Oficialmente, objetiva avaliar o desempenho do aluno, de modo a oferecer-lhe uma referência em relação ao mercado de trabalho e/ou continuidade dos estudos”.

gestor escolar instrumentos para identificar os problemas e, a cada edição, projetar melhorias nos resultados dos alunos. O estabelecimento de um sistema de avaliação próprio, como o SIMAVE em Minas Gerais, traz muitas vantagens para a rede, tais como: a capacidade de se criar um desenho adequado às necessidades do estado; uma maior possibilidade de alinhamento entre o currículo, o ensino e a avaliação; o poder de definir a série e as áreas do conhecimento a serem avaliadas, assim como decidir a periodicidade dos ciclos avaliados.

Apesar de todo o embasamento jurídico que fundamenta o uso de avaliações externas como instrumento analítico da educação brasileira, a temática ainda gera muita polêmica entre estudiosos e educadores. Há os que defendem, obstinadamente, a *práxis* avaliativa, por motivos que serão expostos posteriormente, e outros que, em contrapartida, criticam severamente sua validade e efetividade na melhoria da educação, principalmente em razão do ranqueamento que fazem das escolas em favor das notas, da possibilidade de estreitamento do currículo, das políticas de bonificação e da morosidade na divulgação dos dados.

Paralelamente à inserção da avaliação externa como instrumento analítico no contexto educacional brasileiro, a função do diretor escolar passa por uma mudança paradigmática significativa e ganha novos contornos que exige desse profissional “[...] um desenvolvimento contínuo de competências” para o exercício dessa função e “das responsabilidades de liderança no âmbito da escola” (LÜCK, 2009, p. 8).

Além disso, coloca a cargo desse agente educacional as modificações esperadas na escola, principalmente no que se refere aos resultados do desempenho dos alunos nas avaliações externas, pois, à frente de sua equipe gestora, tal agente é o responsável direto pela gestão de resultados educacionais no âmbito da unidade de ensino. Por esse motivo, os resultados da escola trazem sempre grandes preocupações para esse profissional, que, algumas vezes, não entende ou não percebe a influência que o SIMAVE pode exercer sobre as práticas pedagógicas cotidianas na escola. Com a apropriação de seus resultados, a equipe escolar pode potencializar suas reflexões, proporcionando melhorias nas práticas gestoras, assim como no trabalho em sala de aula, contribuindo significativamente para o desempenho dos alunos nas avaliações internas e, conseqüentemente, nas externas.

Diante do exposto, a discussão sobre a temática da avaliação tornou-se fundamental para minha prática profissional⁵, uma vez que assumi a direção de uma escola de Ensino Médio do município mineiro de São Sebastião da Vargem Alegre no final de 2011. Considerando-se os seus resultados no SIMAVE, estes apontam, conforme veremos mais adiante, que a escola como um todo precisa melhorar no sentido de utilizar as avaliações externas como instrumento de gestão escolar e pedagógica como forma de garantir o direito à aprendizagem a todos os seus alunos. Por questões éticas, a identidade da escola foi resguardada, adotando-se o pseudônimo “Vista Alegre” para se referir à instituição pesquisada.

Antes de assumir a direção dessa escola, eu já trabalhava como professora efetiva de seu quadro de pessoal, lecionando a disciplina de Língua Inglesa desde 2006. Meu objetivo dentro da instituição sempre foi o de contribuir para o fortalecimento do trabalho coletivo visando a atender aos propósitos da escola.

Através da apreciação de sua proposta pedagógica⁶, percebe-se que a aspiração da instituição é “[...] contribuir para a constante melhoria da educação, possibilitando ao educando a construção do conhecimento e a formação integral para o exercício da cidadania” (ESCOLA ESTADUAL VISTA ALEGRE, 2012, p. 8). Considerando o que foi observado nesse documento, faz-se necessário que os resultados produzidos nas últimas edições do SIMAVE pela escola sejam pensados, discutidos e utilizados de maneira mais consistente com vistas ao fortalecimento da prática docente de seus professores e à produção de reflexos positivos no desempenho dos alunos para, conseqüentemente, fazer com que a missão da instituição seja alcançada.

Em relação à forma como a escola pode apreender e utilizar os resultados da avaliação externa, Machado (2012) alerta para um fato extremamente pertinente:

Avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele. A análise dos dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações são etapas indissociáveis do ato de avaliar (MACHADO, 2012, p.71).

⁵ É válido esclarecer aos leitores que se optou pela escrita em 3ª pessoa, privilegiando o discurso impessoal. Apesar disso, quando houver uma referência a mim mesma ou à minha trajetória profissional, converterei a escrita para a 1ª pessoa do singular.

⁶ Instrumento que a escola elabora, objetivamente, visando a organizar o seu trabalho em cumprimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Como se pode perceber, a avaliação não é um fim em si mesmo, pois a análise e a compreensão de seus dados são fundamentais para a elaboração de ações que nortearão o trabalho pedagógico a fim de permitir um redimensionamento das práticas docentes em sala de aula. Em virtude do que foi apurado, este trabalho tem por escopo principal estudar a forma de apropriação dos resultados do PROEB na Escola Vista Alegre com o intuito de responder à questão norteadora da pesquisa: quais os desafios colocados à gestão da escola para a melhoria do desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?

Para responder a essa questão, a presente pesquisa buscou: i) descrever o SIMAVE no contexto das avaliações em larga escala; ii) apresentar dados contextuais e os indicadores de desempenho dos estudantes da Escola Vista Alegre; iii) analisar a forma como a equipe pedagógica promove a apropriação dos resultados do SIMAVE e como os divulga para a comunidade escolar; iv) propor ações eficazes no intuito de fomentar a melhoria no processo de apropriação dos resultados da escola. Assim, este estudo justifica-se pelo reconhecimento da relevância das avaliações externas como instrumento de gestão educacional, incluindo a gestão escolar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Assume-se como hipótese de pesquisa que um aperfeiçoamento da gestão de resultados, consciente das possibilidades e limites de atuação, poderia contribuir para melhorar o direcionamento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para elevar o desempenho dos estudantes.

Para tanto, esta dissertação está organizada em três capítulos, os quais se somam à Introdução em tela e às Considerações Finais. O Capítulo 1 é predominantemente descritivo e traz o caso de gestão desta pesquisa. A primeira seção contextualiza o papel que a avaliação externa assumiu no Brasil como instrumento de gestão educacional a partir da década de 1990 com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A segunda seção descreve a estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, apresentando sua finalidade e competências relativas à implementação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE) no estado.

Faz-se, ainda, uma breve descrição do SIMAVE considerando seu formato, abrangência e reformulações do seu programa pioneiro, o Programa de Avaliação

da Educação Básica (PROEB). As duas últimas subseções trazem o cenário desta pesquisa a partir da descrição da SRE-Muriaé, à qual a escola está jurisdicionada, apresentando dados relevantes sobre as atribuições desse órgão. Na mesma medida, situa o contexto micro do caso de gestão – a Escola Estadual Boa Vista – por meio da abordagem de suas principais especificidades, tais como origem, infraestrutura, quadro de pessoal, corpo discente, taxas de rendimento e projetos desenvolvidos.

Encerrando o Capítulo 1, as duas últimas seções contextualizam o SIMAVE na perspectiva da gestão escolar por meio da apresentação dos indicadores de desempenho da escola, bem como das principais potencialidades e fragilidades detectadas nesse cenário.

O Capítulo 2 é teórico-metodológico-analítico, tendo como escopo conhecer as percepções dos principais atores educacionais envolvidos no processo avaliativo do SIMAVE a fim de descobrir se está havendo ou não impactos na prática pedagógica e como isso acontece. A primeira seção traz, entre outras, contribuições de Lück (2012; 2013a; 2013b; 2013c; 2015a; 2015b) para a discussão de quatro importantes eixos acerca da temática da gestão educacional: a gestão escolar democrática, a apropriação de resultados, o planejamento estratégico e a metodologia de projetos. Considera-se que esses eixos podem contribuir no aperfeiçoamento da prática da gestão escolar para o enfrentamento das fragilidades identificadas no Capítulo 1.

Por fim, o Capítulo 3 é propositivo. Estruturado com base nos dados levantados nos capítulos anteriores, apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) com propostas de ações que visam a maximizar a cultura de apropriação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE, já iniciada no contexto pesquisado, a fim de impactar as práticas gestoras e docentes no enfrentamento dos problemas detectados e, assim, elevar a proficiência dos estudantes.

1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL, O SIMAVE E O DESEMPENHO DA ESCOLA ESTADUAL VISTA ALEGRE

No presente capítulo, o objetivo principal é contextualizar o caso de gestão. Para tanto, parte-se da inserção das avaliações externas no contexto educacional brasileiro até a caracterização da Escola Estadual Vista Alegre e de sua conjuntura atual.

1.1 A Avaliação em Larga Escala no Brasil

As avaliações educacionais em larga escala assumiram um papel de destaque no direcionamento das políticas públicas brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, quando a universalização do acesso ao ensino fundamental se consolidou no Brasil. Esse processo aconteceu de forma simultânea à redemocratização do país, reforçando o direito de todos à escola pública, embora tenha acarretado uma enorme fragilização no que se refere a sua capacidade de ensinar. Derivou da identificação dessa fragilização, a necessidade de se pensar políticas públicas educacionais que visassem à melhoria da qualidade nas escolas públicas de educação básica do Brasil (BURGOS, [201-]).

Com base no princípio democrático de que todos os alunos têm direito à educação de qualidade, Lück (2013a, p. 41) afirma que essa qualidade [...] “é promovida quando as experiências educacionais dos alunos são realizadas de tal forma que todos eles desenvolvem ao máximo suas potencialidades”, cabendo ao poder público realizar continuamente o monitoramento e a avaliação como forma de garantir esse atendimento. Nessa perspectiva, a avaliação em larga escala é vista como uma ferramenta que vai assegurar a reflexão sobre as ações desenvolvidas por alunos e docentes no âmbito escolar, contribuindo para a materialização de um dos objetivos centrais da escola, que é assegurar que crianças e adolescentes efetivamente aprendam (SANTOS; GIMENES; MARIANO, 2013). Faz-se necessário, portanto, compreender o sistema avaliativo em sua dimensão social, política e cultural comprometido com a regulação e com o acompanhamento do trabalho pedagógico (SANTOS; GIMENES; MARIANO, 2013).

A prática avaliativa sistêmica no Brasil iniciou-se com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep) em 1987, coordenado pelo Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para avaliar o Programa de Educação Básica para o Nordeste. Entretanto, com a necessidade de coletar informações sobre o sistema educacional brasileiro como um todo, o Saep foi transformado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, marcando oficialmente o início da prática avaliativa no Brasil.

A avaliação em larga escala, como aquela realizada no âmbito do SAEB, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Segundo os documentos oficiais do INEP, o objetivo de um sistema como o SAEB para a Educação Básica é “[...] contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas” (INEP, 2015, p. 6).

Como se pode depreender, é grande a expectativa em relação aos ganhos e benefícios a partir da implementação de um sistema de avaliação de desempenho discente para as redes de ensino. Essa expectativa é ratificada por muitos estudiosos e educadores. Na visão de Becker (2010), a implantação do SAEB possibilita aos agentes inseridos no sistema educacional a definição e a efetivação de algumas ações, tais como:

Identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais por meio de dados e indicadores que possibilitam uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos e proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos (BECKER, 2010, p. 3).

A afirmação da autora está ancorada no fato de que o SAEB, além de aplicar os testes de desempenho aos alunos das séries/anos avaliados, investiga informações sobre fatores socioeconômicos e conjunturais por meio de questionários contextuais aplicados aos alunos, professores e dirigentes escolares, sendo possível, assim, traçar o perfil e as práticas de cada um desses atores envolvidos no processo avaliativo. Os testes dos estudantes são aplicados por agente externo, que, com a ajuda de um funcionário da escola, ainda responde a um questionário contextual específico sobre as características gerais da unidade de

ensino, com questões relativas à infraestrutura, estado de conservação, segurança e utilização dos espaços (BRASIL, 2017).

Em suma, o SAEB é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala aplicado bianualmente, cujo objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. Ademais, os dados levantados através das avaliações externas permitem um alinhamento das políticas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal visando à melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino em suas respectivas redes, pois conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação (INEP, 2017; SANTOS; GIMENES; MARIANO, 2013).

A Figura 1 a seguir apresenta um organograma do SAEB em vigor até a edição de 2015, o qual possibilita uma melhor visualização de sua composição até à recente mudança.

Figura 1 – Organograma do Sistema de Avaliação da Educação Básica



Fonte: INEP, 2017.

De acordo com o organograma apresentado na Figura 1, o SAEB era composto por três avaliações externas em larga escala, sendo que a Aneb avaliava, de forma amostral, o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, produzindo resultados de desempenho apenas para as unidades da federação, regiões e para o país, enquanto que a Anresc (Prova Brasil), censitariamente, avaliava somente o Ensino Fundamental, fornecendo as médias de

desempenho (IDEB)⁷ para cada escola participante, cada um dos municípios, unidades da federação, regiões e para o país. Com os dados obtidos na Prova Brasil e no Censo Escolar, foi criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para ser um “indicador de qualidade educacional”. Esse indicador parte do pressuposto de que o ensino, para ser de qualidade, deve fazer com que o aluno aprenda no tempo certo, e não por meio de reprovações.

A ANA foi inserida no sistema em 2013 com o objetivo de avaliar as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização. Pode-se perceber, pelas particularizações das avaliações do SAEB, que as escolas de Ensino Médio, por serem avaliadas por amostragem, não obtinham *feedback* de seus resultados, nem mesmo aquelas que realizavam os testes.

Com a publicação da Portaria 564, de 19 de abril de 2017, o SAEB passou a vigorar com algumas alterações, das quais a mais substancial foi tornar censitária a avaliação de todas as escolas públicas de Ensino Médio que possuam mais de dez matrículas na última série, o que deve permitir o cálculo do IDEB por escola também nesse nível de ensino.

Encerrada a apresentação da inserção da avaliação em larga escala do SAEB no cenário educacional brasileiro, descreve-se, na seção a seguir, a estrutura do Órgão Central da SEE-MG, sua finalidade e suas competências em relação à implementação do SIMAVE no estado de Minas Gerais.

1.2 O SIMAVE e a Escola Vista Alegre

Nesta seção, detalha-se a estrutura hierárquica do Órgão Central da SEE-MG, bem como suas atribuições, sua competência e sua finalidade à implementação do SIMAVE em Minas Gerais. Ademais, traz-se ainda a contextualização da Escola Vista Alegre tendo em vista a sua inserção como lócus no qual o estudo foi desenvolvido e a participação dos atores educacionais que nela atuam na pesquisa empreendida nesta dissertação.

⁷ É um indicador que combina dois outros indicadores no seu cálculo: o fluxo e a média de desempenho dos estudantes, sendo que seu resultado varia de 0 a 10 (SIMAVE, 2009).

1.2.1 A Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais

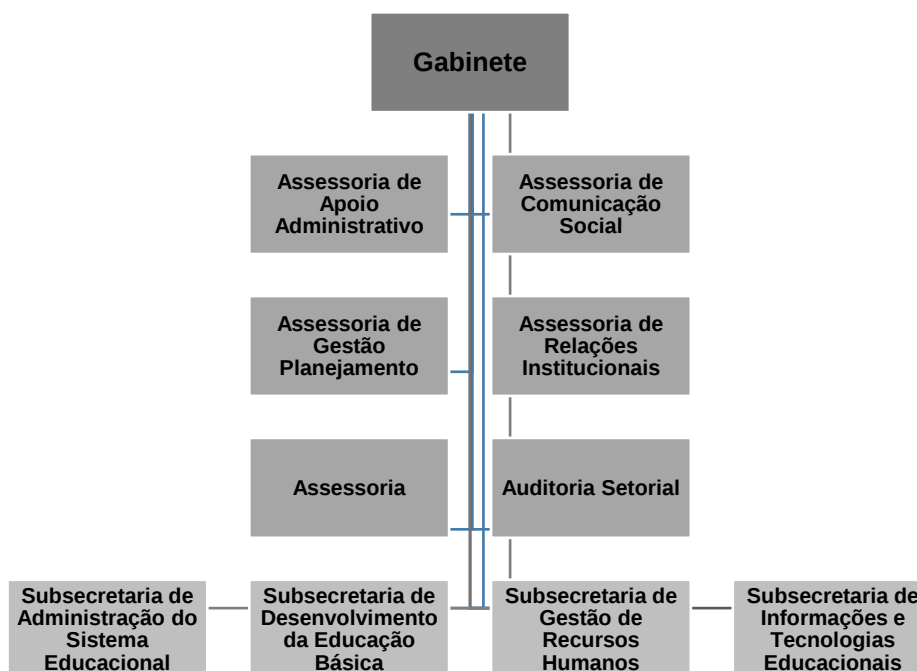
Minas Gerais é o quarto maior estado brasileiro em extensão territorial com 586.520.732 km². De acordo com os dados do IBGE (2016a), o estado mineiro possui uma população estimada em 21.119.536 habitantes, distribuídos em seus 853 municípios. Com uma alta densidade demográfica, a rede pública de ensino é composta por 12.499 escolas, das quais 2.388 oferecem o Ensino Médio. Segundo dados do Inep, a rede pública educacional mineira recebeu, em 2016, 2.954.477 matrículas, sendo 728.281 no Ensino Médio regular.

Responsável por um número expressivo de matrículas e reconhecendo a importância assumida pela avaliação em larga escala no contexto nacional na década de 1990, o estado mineiro adota a iniciativa de criar seu sistema próprio de avaliação com o intuito de produzir um número maior de informações sobre sua rede, atendendo, assim, suas demandas com maior especificidade e com menor intervalo de tempo.

Nessa perspectiva, em 2000, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) cria o SIMAVE através da parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), cumprindo, assim, o disposto no Decreto nº 45.849 quanto à ação de “[...] realizar a avaliação da educação e dos recursos humanos no setor, gerando indicadores educacionais e mantendo sistemas de informações” (MINAS GERAIS, 2011a, p. 1). Dessa forma, possibilita melhor análise e aproveitamento de seus dados na formulação de políticas públicas destinadas à melhoria do ensino.

A SEE-MG, com sede na capital Belo Horizonte, apresenta como missão o desenvolvimento e a coordenação de políticas públicas de educação básica, inclusivas e de qualidade, garantindo plenas condições de funcionamento da rede pública, em especial da rede estadual, e promovendo a formação integral dos estudantes com vistas ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho. Sua estrutura orgânica é amparada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011, que, por meio do artigo 178, explicita a sua constituição, na qual o gabinete aparece no cume da estrutura, sendo auxiliado por assessorias adjacentes. Ademais, de acordo com a referida lei, imediatamente abaixo dessa estrutura posicionam-se quatro (04) subsecretarias conforme demonstrado na Figura 2:

Figura 2 – Organograma da SEE-MG



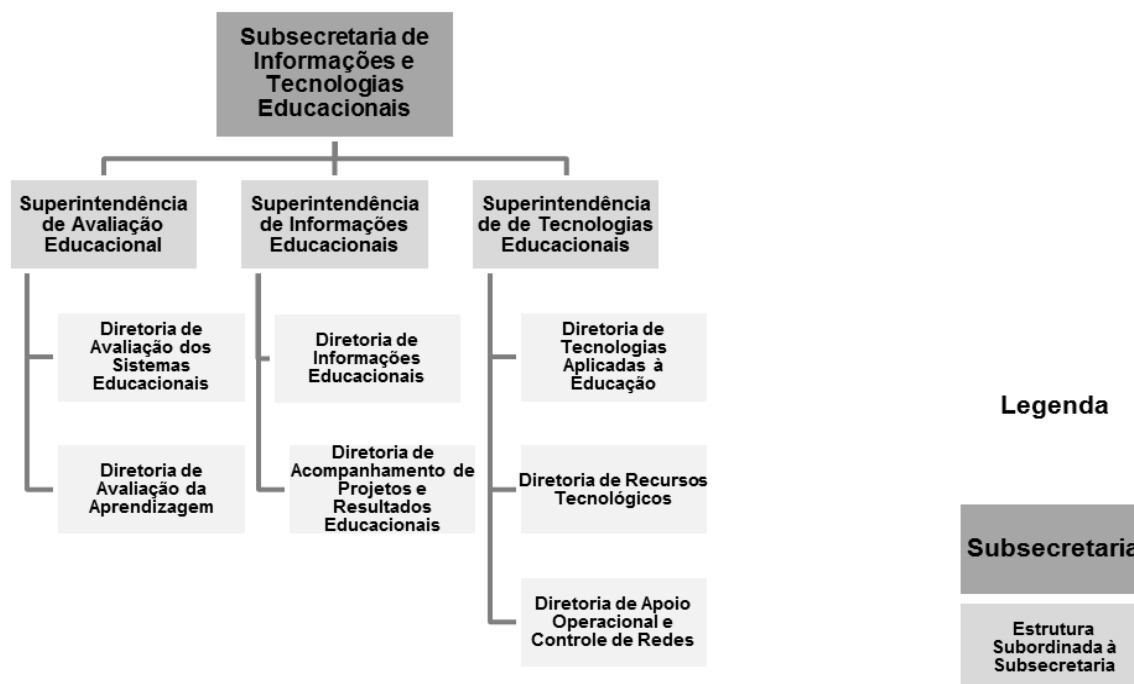
Fonte: Secretaria de Educação/MG.

Conforme se pode depreender da Figura 2, as subsecretarias são categorizadas por temáticas. De acordo com o Decreto 45.849, a Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais é a responsável por profusas funções, tais como gerenciar a realização das avaliações sistêmicas, gerenciar a divulgação de dados e informações estatístico-educacionais e avaliações sistêmicas, acompanhar, analisar e avaliar o desempenho institucional em relação às metas pactuadas no Acordo de Resultados⁸ (MINAS GERAIS, 2011a).

Considerando a centralidade dessa subsecretaria para o presente trabalho, faz-se necessário elucidar sua constituição, que é organizada a partir do trabalho de três superintendências, sendo de responsabilidade da Superintendência de Avaliação Educacional promover a avaliação da rede pública da educação básica e “[...] incentivar a realização de estudos e pesquisas voltados para as questões do ensino” (MINAS GERAIS, 2011a, p. 20). A Figura 3 a seguir apresenta a organização hierárquica da Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais da SEE-MG:

⁸ O Acordo de Resultados será detalhado na Subseção 1.2.2, que traz a descrição do SIMAVE.

Figura 3 – Organograma da Subsecretaria de Informações e Tecnologias



Fonte: Secretaria de Educação/MG.

Constata-se, pela observação da Figura 3, que a Superintendência de Avaliação Educacional, que tem “[...] por finalidade promover a avaliação da rede pública da educação básica e incentivar a realização de estudos e pesquisas voltados para as questões do ensino” (MINAS GERAIS, 2011a, p. 20) conta com o apoio de duas (02) diretorias no desenvolvimento de suas ações. Destarte, compete à primeira, segundo o Decreto 45.849:

I – realizar as avaliações sistêmicas estadual, nacional e internacional; II – divulgar os resultados das avaliações sistêmicas da educação pública; III – subsidiar a ação pedagógica e a formulação de políticas públicas; IV – acompanhar a realização de pesquisas educacionais demandadas pela Secretaria, mantendo organizados e atualizados os bancos de dados; e V – gerenciar contratos e convênios afetos a essa Diretoria (MINAS GERAIS, 2011a, p. 21).

Por outro lado, a Diretoria de Avaliação da Aprendizagem implementa ações para a realização da avaliação da aprendizagem escolar *online*, competindo-lhe, conforme o mesmo decreto:

I – propor ações para a realização da avaliação da aprendizagem escolar; II – analisar os dados da aprendizagem por escola, confrontando-os com os das avaliações educacionais, visando identificar lacunas na aprendizagem dos alunos e dar o encaminhamento necessário para a realização de ações pedagógicas corretivas; III – incentivar a apropriação dos resultados das avaliações pelos profissionais da escola; IV – promover oficinas de elaboração de itens para os professores; V – coordenar a elaboração de itens ou questões de avaliação para compor o banco de itens; VI – validar técnica e pedagogicamente todos os itens e questões a serem incorporados ao banco de itens; e VII – gerenciar contratos e convênios afetos a essa Diretoria (MINAS GERAIS, 2011a, p. 21).

De acordo com as competências apresentadas, percebe-se que o trabalho de ambas está imbricado, pois as ações são dependentes uma das outras e convergem para a mesma finalidade: melhorar a qualidade e a equidade do ensino público no estado, sendo a primeira mais processual e segunda mais analítica e propositiva.

Ademais, o Órgão Central é composto, ainda, pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores e por 47 Superintendências Regionais de Ensino. As SRE's mantêm contato mais direto com as unidades escolares e com seus respectivos servidores por meio do repasse de orientações através de reuniões gerenciais via *e-mail*, visitas *in loco*, entre outras formas.

Com base na descrição da estrutura hierárquica educacional mineira apresentada, no que tange à temática da avaliação externa, observa-se que se trata de um processo amplo e complexo na medida em que exige dos sujeitos envolvidos atuações concatenadas e articuladas que deveriam permanecer dessa forma até atingir o “chão das escolas”, onde o fazer pedagógico acontece de fato. Entretanto, em políticas do modelo de implementação *Top/Down*⁹ como a do SIMAVE, nem sempre há uma responsabilização entre todos os seus subordinados por estes apresentarem percepções diferentes da de seus autores.

Segundo Rezende *et al.* (2013, p. 36), “[...] a iniciativa da Secretaria proporciona um exame mais refinado da situação de todo o sistema de educação do estado de Minas Gerais”, pois recolhe um conjunto de informações mais amplo e com o foco nas escolas mineiras das redes estadual e municipais.

Ademais, no que se refere à legitimidade das avaliações externas, o Boletim Pedagógico do SIMAVE traz as seguintes considerações:

⁹ Tem como ponto de partida a asserção de que a implementação se inicia com uma decisão do governo central, ou seja, uma política imposta de cima para baixo.

[...] o primeiro efeito das avaliações da educação básica em larga escala é trazer à luz a situação dos alunos avaliados e promover a equidade se como um valor fundamental da educação democrática. Por isso, costumamos dizer que avaliar a educação é testar a eficácia de um direito fundamental. O direito à educação não se resume à vaga na escola; ele só se realiza com o desenvolvimento daquelas habilidades e competências que asseguram ao aluno o ingresso no mundo da cultura e da cidadania (MINAS GERAIS, 2010, p. 12).

Como se pode depreender do trecho citado, as avaliações em larga escala cumpre, no cenário educacional brasileiro, um papel de destaque na garantia do direito de aprendizagem a todos os estudantes. No entanto, elas só serão efetivas quando seus resultados forem utilizados por todos os envolvidos com a escola, sobretudo o gestor escolar e o corpo docente.

Nessa perspectiva, a fim de proporcionar um maior entendimento a respeito da prática avaliativa no estado de Minas Gerais, a subseção seguinte apresenta uma breve descrição da sistemática do SIMAVE, seguida de considerações acerca de seu formato, abrangência e reformulações.

1.2.2 O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

O estado de Minas Gerais, através de parcerias com o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros organismos internacionais de financiamento e colaboração técnica, lançou-se como precursor na criação de um programa próprio de avaliação estadual. O SIMAVE configura-se como um importante instrumento na avaliação da educação, cujo objetivo é melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas mineiras. Com os dados gerados pelas avaliações, é possível proporcionar um diagnóstico preciso da educação ofertada nas escolas do estado à sociedade e, especificamente, à comunidade escolar (MINAS GERAIS, 2010; SOARES, 2010).

Nessa perspectiva, o SIMAVE foi criado com o firme propósito de instituir um sistema de ensino mais justo e inclusivo, no qual as chances de aprendizado sejam iguais para todos os alunos. São várias as possibilidades de utilização de seus resultados. Dentre elas, destacam-se:

Monitorar a qualidade da educação pública ofertada ao longo do tempo; orientar a formulação de políticas voltadas para a qualidade da educação pública; estabelecer relações entre estratégias de ação adotadas na escola e na sala de aula e o desempenho dos alunos; produzir evidências a respeito da eficácia de políticas e práticas educacionais adotadas pelos Territórios de Desenvolvimento ou pela Secretaria de Estado de Educação; produzir mais e melhores informações sobre o desempenho escolar dos alunos mineiros, mostrando as habilidades desenvolvidas e as não desenvolvidas, ao responder aos testes (SIMAVE, 2015).

A partir da leitura desse trecho, reforça-se o argumento de que a avaliação externa deve ser utilizada também como um instrumento a serviço da gestão das unidades escolares, uma vez que a análise de seus dados permite identificar problemas e projetar soluções. Nesse processo, o gestor escolar deve assumir o papel de liderança que lhe cabe e incluir na pauta pedagógica da escola a discussão dessa temática para que ela não se distancie de seus principais agentes (docentes) e acabe desvirtuando de seus propósitos.

Entretanto, para que a avaliação não se torne um elemento estranho à escola e às suas atividades cotidianas, é crucial que os gestores e os professores sejam capazes de entender toda a sistematização do processo (MINAS GERAIS, 2014).

Para tanto, faz-se necessário explanar que o SIMAVE iniciou-se com o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e, em 2015, foram incorporados os programas do PROALFA¹⁰ e do PAAE¹¹, ambos com o objetivo de tornar os dados apresentados pelo sistema mais abrangentes.

A partir da implantação do SIMAVE pela SEE-MG nos anos 2000, outras políticas públicas no campo educacional surgiram atreladas a essa prática avaliativa. Em 2003, a Lei Estadual nº 14.694 definiu a instituição do Acordo de Resultados¹², e, em 2008, a Lei Estadual nº 17.600 foi promulgada estabelecendo parâmetros disciplinares para o “Acordo de Resultados” e para o “Prêmio de Produtividade”¹³.

¹⁰ Programa de Avaliação da Alfabetização.

¹¹ Programa constituído por um Banco de Itens de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio.

¹² O Acordo de Resultados é um instrumento de pactuação de resultados que estabelece, por meio de indicadores e metas, quais os compromissos devem ser entregues pelos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual (MINAS GERAIS, 2003).

¹³ Tratava-se de uma gratificação monetária paga aos servidores, cujo órgão tivesse assinado o “Acordo de Resultado”. O Diretor Escolar reunia-se com sua equipe, apresentava a meta para o ano subsequente e, em nome da equipe, assinava o referido documento, que era enviado às instâncias superiores, ou seja, para a Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais conforme já descrito.

Seguindo uma tendência internacional, ambos faziam parte da política de responsabilização ou *accountability*¹⁴, conhecida no contexto mineiro como “Choque de Gestão”, justificada na área educacional pela tentativa de reduzir a repetência e a evasão, bem como de melhorar a qualidade do ensino. Como a meta era institucional, por meio do pagamento do Prêmio de Produtividade, o governo objetivava não apenas “incentivar” individualmente os servidores, mas também criar um clima de avaliação mútua e controle entre os próprios colegas de trabalho, pois o servidor só receberia a quantia se a instituição como um todo alcançasse as metas pactuadas (DUARTE, 2015). O Acordo de Resultados passou, durante sua vigência, por várias reformulações e foi se enfraquecendo gradativamente até perder sua funcionalidade devido, principalmente, aos atrasos no pagamento do bônus e, ainda, porque o seu pagamento estava condicionado ao superávit fiscal, ou seja, se o estado apresentasse déficit fiscal, estaria isento do pagamento relativo ao exercício do ano seguinte. O último pagamento realizado foi em 2014, porém este era referente ao cumprimento das metas do acordo assinado em 2012.

Apesar do enfraquecimento dessas políticas, a avaliação externa mineira em si continua na busca de seus objetivos. Para tanto, em relação à etapa de organização do processo, parte-se da orientação curricular do estado, expressa através do Currículo Básico Comum (CBC), para a definição do que será avaliado no SIMAVE. Através de um recorte desse currículo, elaboram-se as Matrizes de Referência correspondentes às séries/anos e disciplinas avaliadas. As Matrizes de Referência não se referem, diretamente, a conteúdos a serem ensinados, mas, antes, a habilidades e competências a serem desenvolvidas, sabendo que “a competência corresponde a um grupo de habilidades que operam em conjunto para a obtenção de um resultado, sendo cada habilidade entendida como um ‘saber fazer’”, que é representado na Matriz como Descritor¹⁵. A Revista Pedagógica do SIMAVE (2013) traz um exemplo prático a fim de esclarecer os conceitos acima mencionados:

Para adquirir a carteira de motorista para dirigir automóveis é preciso demonstrar competência na prova escrita e competência na prova prática específica, sendo que cada uma delas requer uma série de habilidades. A primeira demanda conhecimentos, como:

¹⁴ Segundo Lück (2009, p. 139), trata-se da “[...] prática de monitoramento e avaliação que representa, de forma combinada, responsabilidade e prestação de contas”.

¹⁵ Constitui a referência para a elaboração do item que compõe o teste de desempenho.

interpretação de texto, reconhecimento de sinais de trânsito, memorização, raciocínio lógico etc. A segunda, por sua vez, requer outros conhecimentos: visão espacial, leitura dos sinais de trânsito na rua, compreensão do funcionamento do veículo, tais como pedais de freio e de acelerador, etc. (SIMAVE, 2013, p. 19).

Com esse exemplo, torna-se mais fácil a distinção entre os conceitos de competência e habilidade, muito utilizados quando se discute avaliação em larga escala. Ainda em relação as Matrizes de Referências, estas não devem ser confundidas com Matriz Curricular, pois, conforme já explicitado, elas não abarcam todo o currículo, pois são selecionadas para a composição dos testes as habilidades consideradas essenciais para o período avaliado somente aquelas que são passíveis de medição por testes padronizados (SIMAVE, 2013; 2015).

É a partir das Matrizes de Referência que os itens¹⁶ dos testes são produzidos (SIMAVE, 2015). Horta Neto (2013) nos chama à atenção para o fato de que

[...] as matrizes devem estar intimamente relacionadas com o currículo escolar, para que a medida tenha relação com o processo que se desenvolve na escola. Caso contrário, medem-se outras coisas que não aquelas relacionadas com a educação escolar, as quais podem até ser muito importantes, mas se distanciam do principal objetivo, que é compreender melhor o processo educacional (HORTA NETO, 2013, p. 90).

Nesse sentido, também é importante que as escolas trabalhem de forma alinhada ao currículo de sua rede, pois o contrário anularia os objetivos de um sistema estadual de avaliação.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa (vide Anexo I), por exemplo, é composta por seis Tópicos e 24 Descritores. Reitera-se que a função dos Descritores é indicar as habilidades que serão avaliadas, constituindo a base para a elaboração dos itens que devem compor o teste de desempenho. Cada item avalia uma única habilidade.

A metodologia utilizada nas avaliações do SIMAVE é a Teoria da Resposta ao Item (TRI), cuja unidade de análise é o Item, e não o Teste. Assim, é possível colocar, em uma mesma escala, os itens e as habilidades dos estudantes. O molde

¹⁶ Questões de múltipla escolha que compõem os testes.

estatístico que diferencia a TRI é o modelo dos três parâmetros, conforme apresentado na Figura 4 a seguir:

Figura 4 – Parâmetros da Teoria de Resposta ao Item

Parâmetro "A" Discriminação	Parâmetro "B" Dificuldade	Parâmetro "C" Probabilidade de Acerto ao Acaso
• Capacidade do item de discriminar entre os alunos, aqueles que desenvolveram habilidades e os que não desenvolveram.	• Está relacionado ao percentual de alunos que responderam corretamente ao item. Assim, quanto menor o percentual de acerto, maior a dificuldade do item.	• Leva em consideração a probabilidade de o aluno "chutar" e acertar o item.

Fonte: Revista do SIMAVE.

Por meio da utilização desses parâmetros, são estimadas as proficiências dos alunos. Os itens são posicionados na Escala de Proficiência¹⁷ do SIMAVE, que é numerada de 0 a 500, sendo que seu objetivo é traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Entende-se que, quanto maior o nível (posição) alcançado pelo estudante na escala, maior a probabilidade de desenvolvimento e consolidação de uma determinada habilidade.

A partir da interpretação dos intervalos da Escala, os professores, em especial, podem diagnosticar as habilidades já desenvolvidas pelos alunos, bem como aquelas que precisam ser melhor trabalhadas em sala de aula.

A Escala de Proficiência de Língua Portuguesa (vide Anexo II) é construída por três grandes Domínios do Conhecimento na referida disciplina para toda a Educação Básica. Esses Domínios agrupam as competências, que, por sua vez, agregam as habilidades presentes na Matriz de Referência. Nas terceira e quarta colunas, são apresentados, respectivamente, as competências e os descritores. A gradação das cores indica a complexidade da competência, que vai do amarelo-claro ao vermelho. Mais à direita, a escala numérica traz intervalos divididos em

¹⁷ A Escala de Proficiência pode ser compreendida como uma espécie de régua em que são apresentados os resultados de um teste de larga escala onde os valores obtidos nos testes são ordenados e categorizados em intervalos que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado nível de conhecimento (SIMAVE, 2015).

faixas de 25 pontos, que vai de 0 a 500. Cada intervalo corresponde a um nível de aprendizagem, e um conjunto de níveis forma um Padrão de Desempenho, representados em tons de verde, abaixo da Escala. Com o redesenho do SIMAVE em 2015, o Padrão Avançado foi subdividido dando origem a quatro (04) Padrões de Desempenho¹⁸: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado (SIMAVE, 2015).

A interpretação pedagógica dos Padrões de Desempenho dos alunos é muito importante para direcionar o trabalho dos gestores de escolas e dos professores em sala de aula. Assim, considerando que as Escalas de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática são construídas de maneiras distintas, faz-se necessário explicitar a categorização dos Padrões de Desempenho em ambas as disciplinas.

O Quadro 1 apresentado a seguir traz a delimitação dos Padrões em Língua Portuguesa e Matemática para o 3º Ano do Ensino Médio vigentes até 2014 e a mudança pela qual passou em 2015:

Quadro 1 – Padrões de Desempenho Estudantil

	Níveis de Proficiência até 2014	Padrões de Desempenho até 2014	Níveis de Proficiência a partir de 2015	Padrões de Desempenho a partir de 2015
LP	Até 250	Baixo	Até 250	Baixo
	250 até 300	Intermediário	250 até 300	Intermediário
	Acima de 300	Recomendado	300 até 350	Recomendado
			Acima de 350	Avançado
Matemática	Até 300	Baixo	Até 275	Baixo
	300 até 375	Intermediário	275 até 300	Intermediário
	Acima de 375	Recomendado	300 até 350	Recomendado
			Acima de 350	Avançado

Fonte: SIMAVE, 2014-2015.

¹⁸ O padrão baixo indica um desempenho inferior ao mínimo esperado para a etapa de escolaridade avaliada. Os alunos nesse padrão de desempenho devem receber uma atenção especial através de um atendimento pedagógico intensivo por parte da instituição escolar. Já o intermediário, considerado básico, indica o processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolarização e às áreas de conhecimento avaliadas. Por sua vez, o padrão recomendado indica que os alunos demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram. E o padrão avançado indica o domínio de conhecimentos além do esperado para a etapa de escolaridade avaliada (SIMAVE, 2015).

Uma compreensão consistente desses níveis e padrões é fundamental no momento de análise de resultados. Em Língua Portuguesa, os estudantes que se encontram no Padrão Baixo de Desempenho (proficiência média de até 250) ainda estão desenvolvendo habilidades mais sofisticadas requeridas na compreensão de textos por exemplo. Como se trata de Padrões para o final da Educação Básica, no qual os estudantes têm, no mínimo, 12 anos de escolaridade, os alunos que se encontram nesse Padrão de Desenvolvimento de habilidades estão muito aquém da competência leitora esperada. Esse desempenho corresponde ao que seria esperado para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Também em relação à compreensão de textos, os estudantes que se encontram no Padrão Intermediário possuem uma maior autonomia de leitura, pois já interagem com textos expositivos e argumentativos com temáticas conhecidas e são capazes de perceber informações parafraseadas. Já os estudantes que se encontram nos Padrões Recomendado e Avançado, conseguem interagir com textos de alta complexidade estrutural, temática e lexical (MINAS GERAIS, 2014).

Em Matemática, por sua vez, os cortes referentes aos Padrões de Desempenho têm diferenças em relação à Língua Portuguesa, conforme pôde ser observado no Quadro 1. Assim, nessa disciplina, os estudantes com média de proficiência até 275 possuem habilidades matemáticas elementares para essa etapa avaliada. Assim como em Língua Portuguesa, os alunos que se encontram no Padrão Baixo devem ser alvo de atenção, tanto de professores quanto da equipe pedagógica, para que possam receber ações estratégicas de intervenção. O Padrão Intermediário também requer cuidados na prática educativa dos discentes, pois, apesar de terem evoluído um pouco mais, ampliando suas habilidades, ainda não estão posicionados no Padrão Recomendado. Os estudantes que se encontram nos dois últimos Padrões tiveram suas habilidades matemáticas ampliadas, sendo necessários estímulos na aprendizagem para que não regridam.

Vê-se, portanto, que avaliações sistêmicas do SIMAVE fornecem, aos gestores educacionais e professores, informações fundamentais para o estabelecimento e/ou priorização de políticas e práticas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública e a promoção da equidade.

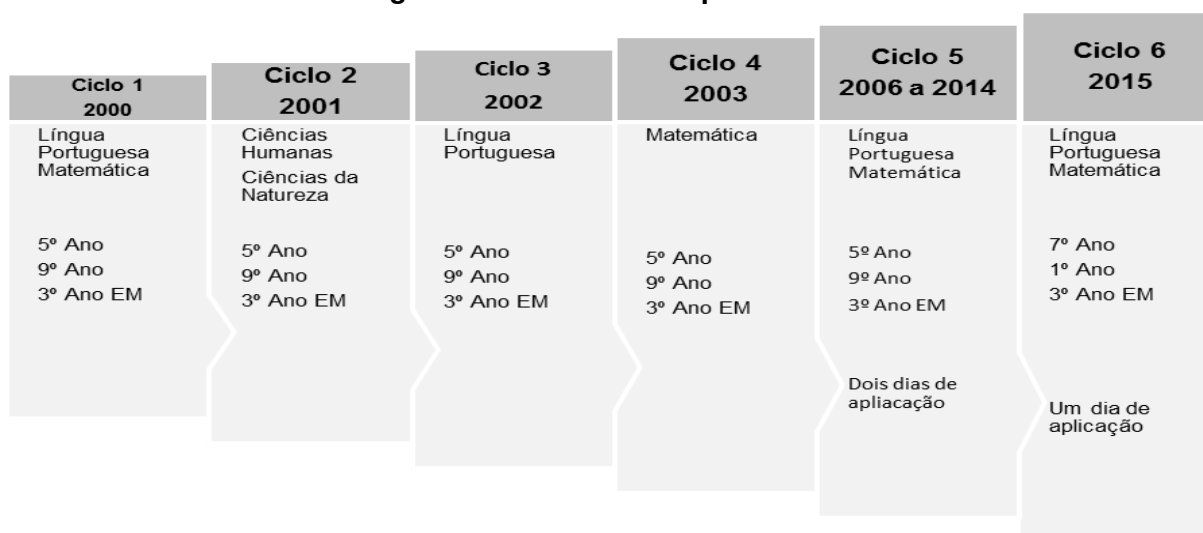
Para tanto, é preciso que os instrumentos utilizados nas avaliações externas estaduais estejam alinhados com as diretrizes curriculares estabelecidas pelo sistema educacional nacional. Assim, visando a oferecer um maior detalhamento

acerca do PROEB, a próxima subseção traz a sua trajetória histórica com ênfase nas alterações pelas quais passou a fim de alinhá-lo ao desenho do SAEB.

1.2.3 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

O PROEB, instrumento avaliativo instituído pelo SIMAVE, foi elaborado com o objetivo de medir, de forma censitária, o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na Educação Básica mineira. Nesse sentido, apresenta-se a seguir, na Figura 5, a evolução histórica desse programa:

Figura 5 – Linha do Tempo PROEB



Fonte: SIMAVE, 2015.

Conforme mostra a Figura 5, com dados retirados da Revista Eletrônica do SIMAVE, o PROEB avaliou, até 2014, os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das escolas estaduais e municipais de Minas Gerais. No primeiro Ciclo do PROEB, em 2000, as disciplinas avaliadas foram Língua Portuguesa e Matemática. No ano seguinte, foram avaliadas as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza. Em 2002, foi avaliada Língua Portuguesa, exclusivamente, e, em 2003, Matemática. Nos anos de 2004 e 2005, não foram aplicadas as avaliações externas do SIMAVE. Entre 2006 e 2014, o programa voltou a avaliar as disciplinas estabelecidas em sua criação: Língua Portuguesa e Matemática (SIMAVE, 2015).

Com base na Figura 5, também é possível observar que, em 2015, o PROEB sofreu alterações em seu desenho, que vinha sendo aplicado desde 2006. O intuito do novo contorno foi alinhá-lo às avaliações nacionais e ampliar a abrangência das informações relativas ao desempenho alcançado pelos alunos. Em relação à nova dimensão de aplicação dos testes, foram incluídos o 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio nos anos ímpares. Nos anos pares, manteve-se a avaliação do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio (SIMAVE, 2015).

No que se refere à nova composição dos testes e aos procedimentos de aplicação, no sítio eletrônico do SIMAVE há informação de que no PROEB, de 2006 a 2014, a avaliação acontecia em dois dias: um dia para Língua Portuguesa e outro para Matemática. Assim, as disciplinas eram avaliadas em cadernos separados, o que levava cada estudante a responder, em cada dia, a 39 itens, distribuídos em três blocos de 13 itens cada. Em 2015, observa-se que os estudantes passaram a responder, em um mesmo caderno, a 52 itens, distribuídos em Língua Portuguesa e Matemática, sendo 26 para cada uma das disciplinas, organizados em blocos de 13 itens cada (SIMAVE, 2015).

A justificativa para as mudanças no PROEB é de que, assim, o programa passa a utilizar o mesmo desenho da Prova Brasil, ou seja, igual número de cadernos e de disciplinas e itens por caderno. Também em 2015, foi realizada uma revisão das Matrizes de Referência para a Avaliação do SIMAVE cuja elaboração fundamentou-se nas Matrizes de Referência do SAEB (7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio) e na Matriz de Referência do ENEM (1º ano do Ensino Médio), bem como nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e nas orientações curriculares da rede estadual de Minas Gerais.

Reitera-se que houve a redefinição dos padrões de desempenho estudantil utilizados até 2014 por se considerar que os quatro padrões (Baixo, intermediário, Recomendado e Avançado) são mais abrangentes na cobertura das habilidades avaliadas e mais precisos na distribuição dos alunos por grupos de desempenho.

Vale destacar também que, a partir de 2015, os resultados gerais do PROEB agregam todos os estudantes participantes, incluindo os alunos do sistema socioeducativo, das escolas indígenas e os alunos com deficiência.

Em relação à fase de aplicação dos testes do PROEB, em âmbito regional, há uma equipe, composta por duas inspetoras, que capacita previamente os diretores escolares para que estes realizem a capacitação de seus grupos de trabalho em suas respectivas escolas. No âmbito das unidades de ensino, as equipes de trabalho são compostas pelo diretor escolar, que coordena todo o processo de avaliação na escola; e pelo professor aplicador, atuante na própria escola, desde que não seja habilitado nas disciplinas avaliadas e, se possível, que não seja professor das turmas participantes. Além desses atores, forma-se uma comissão de acompanhamento, composta por pessoas da comunidade escolar para conduzir e assegurar a lisura na aplicação dos testes.

As avaliações do PROEB sofrem pouca variação em relação à época de aplicação. Os testes são aplicados geralmente entre o fim do mês de outubro e início do mês seguinte. Entretanto, seus resultados são divulgados em meados do ano subsequente. Essa morosidade no processo recebe críticas por parte dos educadores, mesmo considerando-se a extensão da rede educacional mineira. Os dados da participação das escolas são divulgados através dos Boletins Pedagógicos, disponibilizados no *site* do SIMAVE. Até a edição de 2014, os professores recebiam as Revistas Pedagógicas das disciplinas avaliadas, as quais, além do Boletim, continham informações básicas para a análise e interpretação dos resultados. Além dessas, a escola recebia uma revista específica voltada para o gestor: a Revista da Gestão Escolar, a qual trazia considerações a respeito da importância da utilização dos dados no cotidiano escolar. A edição de 2015 trouxe a Revista Eletrônica, que pode ser acessada através do *site* do SIMAVE¹⁹. A Revista apresenta os objetivos do SIMAVE, os principais conceitos relativos ao processo (Matriz, Item, Escala de Proficiência, Padrões de Desempenho). Ademais, traz uma Escala Interativa, na qual é possível inserir o resultado da escola e/ou de um aluno e ter uma visão de seu desempenho. Ao passar o *mouse* por seus intervalos, é possível verificar as habilidades já desenvolvidas e as não desenvolvidas pelos estudantes, bem como obter exemplos de itens de cada nível, com notas para sua resolução.

Apesar de tudo isso, para que os objetivos de ambos os sistemas de avaliação (nacional e estadual) sejam alcançados, faz-se necessário um trabalho

¹⁹ Disponível em: <www.simave.caedufjf.net>.

amplo e coletivo no âmbito da escola acerca de sua utilização e da apropriação de seus resultados por todos os atores educacionais envolvidos nesses processos. Entretanto, o que se observa no contexto das escolas estaduais de Minas Gerais, de uma forma geral, é que nem sempre os dados obtidos através dessas avaliações são bem interpretados e, por isso, seu uso fica muito limitado. Segundo a secretária estadual de educação, Macaé Evaristo, a apropriação dos resultados das avaliações sistêmicas se configura em um desafio a ser enfrentado:

O desafio agora é pensar mecanismos para que os profissionais da educação e as escolas se apropriem do processo de avaliação, dos seus resultados e principalmente tenham uma visão de cada um dos estudantes, para que possam compreender melhor esses resultados e, portanto, produzir respostas a partir dessas avaliações. Também é importante que o SIMAVE possa ser compartilhado com as famílias, permitindo-lhes acessar esses dados (MINAS GERAIS, 2014, p. 5).

Nesse contexto, é fundamental que as escolas avaliadas, além de receber esse *feedback* de resultados, realizem, a partir dele, um acompanhamento minucioso no sentido de orientar tanto a prática dos docentes em sala de aula quanto o trabalho da equipe gestora da escola na apropriação dos resultados dos alunos.

É importante reconhecer que ações mais efetivas precisam chegar às escolas, uma vez que é de lá que vão partir as melhorias que refletirão nos resultados do estado de Minas Gerais nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, no resultado do Brasil nas avaliações internacionais das quais participa.

Nesse cenário, desempenhando um papel mediador entre a SEE-MG e a instituição de ensino, foco desta pesquisa, está a SRE-Muriaé, cuja localização, estrutura organizacional e competência são apresentadas na próxima subseção.

1.2.4 A Superintendência Regional de Ensino de Muriaé

A Superintendência Regional de Ensino de Muriaé (SRE-Muriaé) é uma das 47 superintendências subordinadas à SEE-MG que tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e

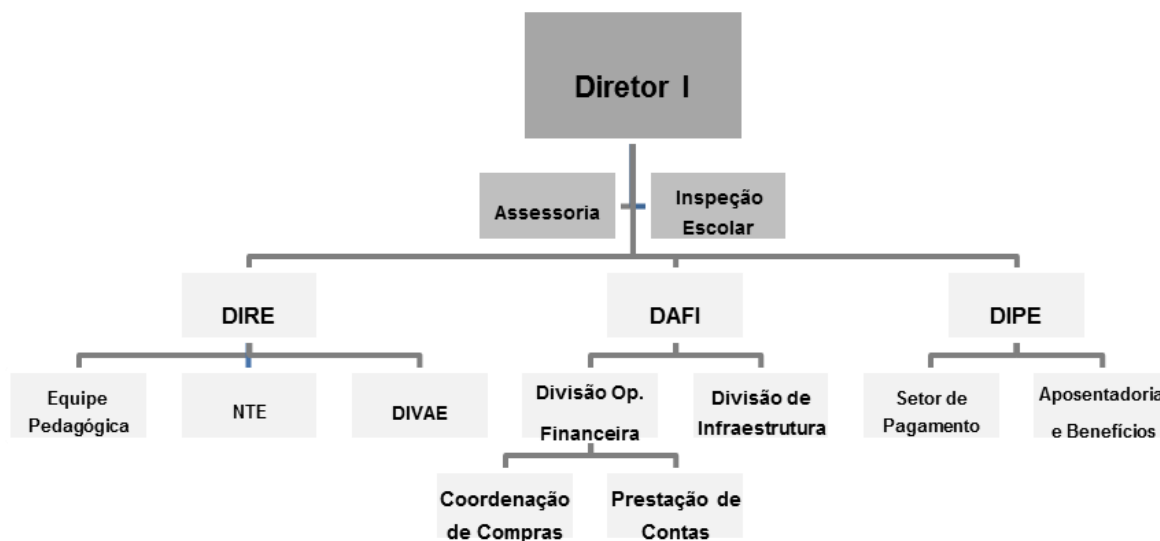
articulação e integração entre Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. Segundo o Decreto 45.849, compete-lhes:

I – promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição; II – orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais; III – promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; IV – coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno; V – propor a celebração e acompanhar a execução de convênios e contratos e termos de compromisso; VI – aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na respectiva jurisdição; VII – planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades; VIII – coordenar o funcionamento da Inspeção Escolar no âmbito da sua jurisdição; IX – coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição; X – exercer outras atividades correlatas (MINAS GERAIS, 2011a, p. 38).

Depreende-se do trecho citado que as superintendências regionais de ensino desempenham um papel categórico na orientação de suas respectivas escolas nas várias dimensões que compõem a gestão escolar por serem a referência mais próxima de suas instituições de ensino, principalmente nos municípios pequenos, distantes da capital do estado.

Localizada na Zona da Mata de Minas Gerais, a 316 km da capital Belo Horizonte, Muriaé é uma das cidades-polo da região. Segundo dados do IBGE/2016, o município tem uma população estimada em 107.916 habitantes e possui uma área territorial de 841.693 km². De acordo com a divisão administrativa vigente, o município conta com sete distritos – Belisário, Boa Família, Bom Jesus da Cachoeira, Itamuri, Macuco, Pirapanema e Vermelho, além de diversas comunidades rurais. Segundo dados do IBGE de 2015, as escolas de Muriaé, públicas e privadas, receberam naquele ano, no Ensino Fundamental, 12.715 matrículas; no Ensino Médio, 3.465; e, no Ensino pré-escolar, 2.473 matrículas de alunos. Apresenta-se, em seguida, o organograma que ilustra a estrutura organizacional e hierárquica da SRE-Muriaé:

Figura 6 – Organograma da SRE-Muriaé



Fonte: registros da SRE-Muriaé.

Considerando a estrutura organizacional apresentada na Figura 6, a diretoria responsável pelo atendimento pedagógico às escolas é a Diretoria Educacional (DIRE), que, segundo o artigo 74-A, acrescido pelo Decreto 45.914 (MINAS GERAIS, 2012, p. 3), “[...] tem por finalidade coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar”. O referido artigo estabelece ainda as competências legais da DIRE:

I – organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar; II – orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do Plano Anual de Intervenção Pedagógica, subsidiando-as na implementação, monitoramento e avaliação das ações; III – acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas; IV – assessorar as escolas quanto à aplicação da legislação referente ao currículo; V – monitorar e avaliar a execução dos programas de apoio ao aluno; VI – coordenar a realização dos exames supletivos; VII – orientar, acompanhar e avaliar, através de visitas periódicas às escolas, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, incentivando e divulgando estratégias pedagógicas inovadoras; VIII – implementar o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP – nas escolas estaduais; IX – promover, junto às escolas, o uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem; X – acompanhar a realização do processo de avaliação sistêmica e utilizar os resultados para acionar estratégias de intervenção pedagógica; XI – promover o levantamento e a difusão de dados e informações educacionais no âmbito das escolas da rede pública e privada; e XII – articular, com os municípios, ações

para o desenvolvimento da educação infantil e ensino fundamental (MINAS GERAIS, 2012, p. 3).

Percebe-se, pelas competências elencadas acima, que as ações da DIRE estão intimamente ligadas ao “fazer pedagógico” que acontece no âmbito da escola, quer seja pela gestão escolar ou pelos professores em sala de aula. A DIRE em Muriaé é composta por uma equipe de nove analistas, que, sob coordenação de uma assessora pedagógica, realiza o trabalho de coordenar o desenvolvimento das ações pedagógicas através de orientações, monitoramentos e acompanhamentos das Escolas Estaduais e Secretarias Municipais, organizando capacitações e visitas às instituições para que o processo ensino-aprendizagem se efetive qualitativamente, incentivando e subsidiando ações através de metodologias e estratégias pedagógicas diversificadas e eficazes. Faz parte dessa diretoria o Núcleo de Tecnologias Educacionais, composto por um Assistente Técnico Educacional e um Analista Educacional, que são responsáveis pela manutenção dos equipamentos de informática quer seja no âmbito da SRE, quer seja nas escolas por meio de intervenções preventivas e corretivas próprias à SEE-MG ou de apoio e coordenação de eventuais serviços de terceiros com o objetivo de assegurar a base física para o acontecer tecnológico na SRE e nas Escolas.

Há, ainda, sob a coordenação da DIRE, a Divisão de Atendimento Escolar (DIVAE), que conta com o trabalho de duas profissionais. A DIVAE busca orientar ações vinculadas à escrituração escolar, como matrícula, transferência e histórico escolar. Ademais, também busca nortear a aplicação de recursos pedagógicos de classificação e reclassificação, ou seja, a regularização da vida escolar dos alunos, bem como apoiar a realização do cadastro escolar, plano de atendimento e calendário escolar.

A DIRE é a maior responsável pelas visitas *in loco*, para as quais se mantinha um cronograma quinzenal de atendimento. Entretanto, ao longo dos anos, os atendimentos externos realizados por esse setor vêm diminuindo consideravelmente. Em 2016, a analista educacional responsável pela escola fez quatro visitas à instituição com o objetivo de apoiar as atividades docentes e do PEUB, principalmente em relação ao projeto de leitura. Foram mais frequentes as visitas do Inspetor Escolar, cujas ações possuem caráter mais operacional e administrativo. Intensificou-se, assim, o repasse de orientações e determinações via

e-mail, através de contato por telefone, redes sociais e, até mesmo, do atendimento remoto pelo computador. Os demais setores da SRE repassam as informações e orientações de forma presencial por meio da convocação de servidores para reuniões na sede da regional.

A SRE-Muriaé é responsável por oferecer os atendimentos mencionados para 14 municípios que compõem a sua jurisdição, fazendo-os prioritariamente para as escolas estaduais, incluindo as da sede, além de prestar assistência às escolas municipais dos respectivos municípios conforme demonstra o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Municípios e Escolas Atendidos pela SRE-Muriaé

Nº	Municípios Atendidos	Escolas Públicas Estaduais	Escolas Públicas Municipais
01	Antônio Prado de Minas	01	02
02	Barão do Monte Alto	02	11
03	Eugenópolis	03	06
04	Laranjal	01	03
05	Miradouro	01	14
06	Miraí	01	09
07	Muriaé (Sede)	21	45
08	Palma	02	04
09	Patrocínio do Muriaé	01	03
10	Rosário da Limeira	01	03
11	São Francisco do Glória	01	01
12	Santana de Cataguases	01	02
13	São Sebastião da Vargem Alegre	01	05
14	Vieiras	01	05
	TOTAL	38	113

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos registros da SRE/Muriaé.

Depreende-se, pelas informações do Quadro 2, que a SRE-Muriaé atende a um quantitativo de 151 unidades escolares, das quais 38 são estaduais e 113 são municipais. O maior número de escolas concentra-se no município-sede da referida

regional, que conta com 66 escolas públicas. Dentre as escolas da rede estadual, 24 oferecem o Ensino Médio regular, nas quais os alunos do 3º ano participam anualmente das avaliações do PROEB, perfazendo um total que varia entre 1.500 e 1.600 estudantes matriculados na rede pública nesse nível de ensino.

É nesse contexto que se insere a escola estadual Vista Alegre, cujas especificidades, elementos essenciais para a compreensão desta pesquisa, são descritas na subseção a seguir.

1.2.5 A Escola Estadual Vista Alegre

Criada pelo Decreto 40.145, de 16 de novembro de 1998, a escola objeto de nosso estudo faz parte da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Conforme já explicitado, está localizada no município de São Sebastião da Vargem Alegre, que fica a aproximadamente 40 km da SRE- Muriaé e a 297 km de Belo Horizonte, pertencendo, juntamente com outros 13 municípios da Zona da Mata mineira, à circunscrição dessa regional de ensino. Segundo dados do IBGE-2016, o município possui uma população estimada em 3.006 habitantes em uma área territorial de 73.629km². Atualmente, além da escola estadual, que oferece o Ensino Médio regular de ensino, o município tem outras duas instituições em sua rede, sendo uma escola de 1º ao 5º ano, localizada na zona rural, e uma de 1º ao 9º ano, situada na área urbana. A Educação Infantil é oferecida na Creche Municipal, onde há também o atendimento a crianças na faixa etária dos 6 meses aos 3 anos de idade. O município não conta com instituições de ensino particulares. Em virtude desse fato,, as redes públicas (estadual e municipal) atendem estudantes das mais variadas classes sociais. Por esse motivo, a Escola Estadual Vista Alegre recebe praticamente todas as pessoas que buscam concluir a Educação Básica, principalmente jovens entre 14 e 17 anos.

No início de 2016, a referida escola foi contemplada com uma reforma em sua estrutura física, reforma para a qual existe um projeto de ampliação do número de salas. Em razão dessa reforma, a escola está funcionando atualmente em local alugado pela SEE-MG para atender provisoriamente aos alunos.

É válido destacar que a escola estava funcionando precariamente, desde 2010, em uma casa residencial muito antiga, que foi doada pelo prefeito à época. No entanto, esse imóvel apresentava sérios problemas estruturais, tais como rede

elétrica e de esgoto carentes de manutenção, cozinha improvisada, inexistência de refeitório e de local para a prática esportiva, acessibilidade precária, falta de ventilação e acústica inadequada.

No imóvel locado, a unidade de ensino conta com quatro salas de aula improvisadas, diretoria, cozinha, banheiros e pátio. Os docentes e a supervisora ficam acomodados em um único espaço, onde funciona, ainda, a biblioteca da escola. Além desses ambientes, há um laboratório de informática com 20 computadores e acesso à internet. Em 2016, a escola recebeu o apoio técnico do NTE a fim de reestruturar o laboratório nas novas dependências da instituição de ensino. Em relação aos demais equipamentos tecnológicos, a escola dispõe de três *datashows*, um aparelho de tevê e um de DVD, três *notebooks*, filmadora, gravador de voz, câmera digital e duas copiadoras. Para uso didático, esse quantitativo de equipamentos atende à demanda da escola, entretanto a maior parte dos docentes não tem autonomia suficiente no uso da tecnologia, o que dificulta uma maior e melhor utilização dos equipamentos mencionados, pois a escola não dispõe de professor técnico para auxiliá-los cotidianamente. Assim, estudantes que possuem maior conhecimento de informática acabam dando suporte aos professores no manejo desses aparelhos. No que tange ao projeto estrutural do novo prédio da instituição, destaca-se que a edificação será dividida em dois andares, sendo o primeiro reservado para a parte administrativa, pedagógica e laboratório de informática, enquanto no andar superior ficarão instaladas as quatro novas salas de aula. Mesmo após a conclusão da reforma, a escola não terá espaço para práticas esportivas, pois sua área estará totalmente ocupada com a estrutura descrita acima, impedindo a realização de atividades que necessitam de espaços escolares maiores.

No que se refere ao quadro de funcionários, seguindo os critérios instituídos pela Resolução SEE nº 2.836, de 28 de dezembro de 2015, que dispõe sobre o quadro de pessoal das escolas estaduais de Minas Gerais, esse passou a ser composto conforme o disposto no Quadro 3 apresentado a seguir:

Quadro 3 – Quadro de Pessoal da Escola Vista Alegre

Funções	Nº de Servidores²⁰
Diretor ²¹	01
Especialista em Educação Básica/Supervisor Pedagógico ²²	01
Assistente Técnico de Educação Básica ²³ – ATB	01
Auxiliar de Serviços da Educação Básica – ASB	04
Professor para Uso da Biblioteca – PEUB	01
Professor Regente de Aulas Efetivo	06
Professor Regente de Aulas Designado	04
Secretário Escolar	01
Total	19

Fonte: elaborado pela autora a partir dos registros oficiais da escola.

Analisando-se o quadro de pessoal apresentado acima, constata-se que se trata de uma instituição de ensino de pequeno porte que conta com o trabalho de 19 servidores, sendo sua administração exercida pela direção, formada pela diretora e pelo conselho escolar, que é escolhido a cada dois anos através de eleição.

Tendo por base essa estrutura organizacional, assumi o cargo da direção pela primeira vez em 2011 após passar pelos processos de certificação e indicação da comunidade escolar. Em 2015, fui reconduzida à função com 95% de aprovação após os processos supramencionados. Sou graduada em Letras, tenho especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Ouro Preto e, no exercício de minha função, procuro aprimorar, de forma continuada, minha prática profissional. Na execução dos trabalhos realizados pela direção da escola, conto com duas categorias distintas, quais sejam a liderança pedagógica e a administrativa.

Na liderança pedagógica, desenvolvendo atividades ligadas diretamente aos alunos e à prática docente, há dez professores regentes de aulas, o Supervisor

²⁰ Optou-se pelo masculino ao se referir aos profissionais em exercício na escola.

²¹ A carga horária de trabalho do Diretor de Escola é de 40 (quarenta) horas semanais, com dedicação exclusiva.

²² O EEB/Supervisor Pedagógico cumprirá 24 (vinte e quatro) horas semanais.

²³ O Assistente Técnico da Educação Básica (ATB) e o Auxiliar da Educação Básica (ASB) deverão cumprir a carga horária semanal de 30 (trinta) horas (MINAS GERAIS, 2015).

Pedagógico e o Professor para Uso da Biblioteca (PEUB). O supervisor apoia a direção na orientação e no acompanhamento das ações pedagógicas realizadas pelos professores, incluindo as do PEUB, que é responsável por manter a documentação de empréstimo de livros, coordenação de trabalhos e pesquisas e substituição de professores em eventuais faltas. No que se refere ao espaço da biblioteca, reitera-se que a escola não dispõe de um local adequado devido às limitações de infraestrutura do imóvel. Outro problema é seu acervo, que, apesar de bem cuidado, é muito pequeno, visto que conta, em sua maioria, com livros doados pelo FNDE/MEC e alguns comprados com recursos da própria escola, o que limita muito as possibilidades de leitura. A unidade de ensino não conta com profissional com formação específica para o trabalho na biblioteca escolar, sendo este desempenhado por um professor com formação em Magistério Superior contratado para realizá-lo. Os professores, em especial o de Língua Portuguesa, procuram completar o trabalho incentivando os alunos a lerem os livros, a utilizarem os mesmos para trabalhos e pesquisas. Como a biblioteca é pequena, o PEUB também é responsável por auxiliar os estudantes nas pesquisas virtuais no contraturno, mas, pelos registros de livros emprestados e pelo número de visitas ao laboratório, é possível afirmar que a prática de leitura não está disseminada. Além do laboratório de informática, a escola disponibiliza computador com acesso à internet tanto para o PEUB quanto para os demais professores no auxílio de suas práticas de planejamento e pesquisa.

Na dimensão administrativa, a escola conta com o trabalho das Auxiliares de Serviços da Educação Básica (ASB) na preparação da merenda escolar e na limpeza das dependências da escola e com o Assistente Técnico de Educação Básica (ATB), responsável por toda a documentação relativa à vida escolar de alunos e ex-alunos da instituição, principalmente no que refere à alimentação de dados no SIMADE²⁴. A secretaria e a diretoria funcionam no mesmo ambiente, que é equipado com computadores específicos para a demanda dos setores administrativos. Além dos cargos já citados, a diretora nomeia um servidor da sua escola ou de outra para exercer o cargo comissionado de secretário escolar, que

²⁴ De acordo com o site da SEE-MG, o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) é um coletor de informações desenvolvido pelo CAEd em parceria com a SEE-MG. Entre estas informações estão: cadastro do aluno, matrícula e enturmação, frequência e aproveitamento, encerramento de etapa, expedição de documentação do aluno (boletim, ficha individual, histórico escolar).

cumprir uma carga horária de 30 horas semanais para auxiliar a direção no cumprimento de sua agenda de atribuições. Como o quantitativo de matrículas realizadas é inferior a 300, a escola não comporta os cargos de Vice-Diretor e de Assistente Técnico de Educação Básica/Auxiliar da Área Financeira.

Especificamente em relação ao corpo docente, o Quadro 4, apresentado a seguir, mostra a situação detalhada de cada professor que atua no EM da escola em 2016:

Quadro 4 – Situação Funcional dos Professores

Disciplinas	Nº. de Professores	Situação Funcional	Nº. de aulas semanais	Nº. de aulas Extensão
Língua Portuguesa	01	Efetivo	16	12
Matemática	01	Efetivo	16	12
História Arte Sociologia	01	Efetivo	14	14
Geografia	01	Efetivo	14	--
Química	01	Efetivo	14	--
Física	01	Designado	14	--
Biologia	01	Designado	14	--
Filosofia	01	Efetivo	07	--
Língua Inglesa	01	Designado	11	--
Educação Física	01	Designado	11	--

Fonte: elaborado pela autora a partir dos registros da escola.

Observa-se, pelas informações do Quadro 4, que 40% dos professores são designados, ou seja, possuem vínculo empregatício temporário com a SEE-MG, e esse vínculo é renovado anualmente, o que acarreta uma grande rotatividade nas disciplinas de cargo vago. Tal aspecto prejudica o planejamento de atividades de formação docente e de ações pedagógicas a longo prazo, pois os contratos têm curta duração. Os professores efetivos da rede estadual podem fazer jus à

extensão²⁵ de carga horária, que está prevista no artigo 20 da Resolução 2836 de 28 de dezembro de 2015.

Assim, os professores de Língua Portuguesa e Matemática, além da jornada de 16 aulas correspondentes a um cargo completo, estendem em mais 12 aulas sua carga horária semanal. O professor de História também consegue ampliar sua carga horária com extensão nos conteúdos de Arte e Sociologia para os quais é autorizado a lecionar, caso no qual a extensão é permitida. A extensão amplia a carga do professor e, conseqüentemente, aumenta o Índice de Esforço Docente²⁶. Em 2014, segundo o Inep, a escola atingiu o nível 5, o que significa que 64% dos professores em exercício na escola naquele ano tinham mais de 300 alunos e atuavam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Apesar disso, com base nos relatórios de frequência de 2016, percebe-se que os docentes são profissionais assíduos e comprometidos com o cumprimento da jornada de trabalho que lhes compete, pois o percentual de faltas registrado foi inferior a 3% ao ano.

Em relação à questão da rotatividade dos professores das disciplinas avaliadas pelo PROEB, observa-se que a disciplina de Língua Portuguesa, de 2000 a 2015, foi ministrada por três diferentes profissionais. A disciplina ficou a cargo do mesmo professor por doze anos até este se aposentar em 2012. A situação foi bem distinta em relação à Matemática, que apresentou uma rotatividade de professores bastante superior, uma vez que contou com o trabalho de seis docentes no mesmo período.

No que tange à questão do planejamento pedagógico, no início do ano, especificamente nos dias escolares, são planejadas as ações educativas, as quais constam do Calendário Pedagógico. Nesse momento, observam-se regularmente alguns entraves, haja vista que ainda não foram efetivadas todas as contratações pela SEE-MG, e a escola realiza o planejamento com a equipe docente incompleta, inclusive com a falta do supervisor pedagógico, que não faz parte do quadro efetivo. Nesse calendário, há previsão das reuniões pedagógicas, conselhos de Classe, Reunião de Pais e Mestres, bem como das ações permanentes do Projeto Político-

²⁵ A extensão de carga horária consiste na ampliação da carga horário semanal de trabalho do Professor de Educação Básica efetivo, regente de aulas, em até 16 horas-aula a fim de ministrar componente curricular para o qual seja habilitado na escola onde está em exercício.

²⁶ O Índice de Esforço Docente refere-se a um empenho do INEP em desenvolver uma escala que mensure o esforço realizado pelo professor para exercer o magistério. Varia de 1 a 6, sendo que o nível 6 indica o máximo de esforço docente.

pedagógico da escola (PPP), como Festa Junina, Dia do Estudante, Café Literário, Feira de Ciências, Semana de Educação para a Vida, entre outras.

Seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, os Temas Transversais são trabalhados nas séries/anos do Ensino Médio através de uma divisão desses entre os professores de acordo com a proximidade da disciplina. Embora a escola oriente que sejam trabalhados de forma interdisciplinar, a maioria das temáticas acaba sendo abordada de forma isolada, talvez porque não haja um cronograma específico de reuniões para a idealização de projetos de forma coletiva. O Quadro 5 traz uma mostra dos projetos que são desenvolvidos pelos professores:

Quadro 5 – Projetos Desenvolvidos na Escola

PROJETO	SÉRIES ATENDIDAS	RESPONSÁVEIS PELA EXECUÇÃO	OBJETIVOS DO PROJETO	RESULTADOS ESPERADOS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO
Dengue, Zika, Chicungunya.	1º, 2º e 3º anos do noturno	Professor de Química	Divulgar e alertar quanto ao aumento das doenças transmitidas pelo <i>Aedes aegypti</i> , em Minas Gerais e no Brasil; Obter informações sobre dengue, zika e chicungunya quanto a origem, prevenção, sintomas e tratamento.	Capacitar os alunos sobre as viroses transmitidas pelo mosquito <i>Aedes aegypti</i> para que consigamos diminuir os casos de dengue, zika e chicungunya.	18/03 a 30/04
Aborto: Problema ou Solução?	1º, 2º e 3º anos do noturno	Professor de Biologia	Trazer à discussão a prática do aborto, analisando-a sob a ótica da religião, da legislação, da saúde e da emoção.	Formar nos alunos uma consciência crítico-reflexiva, voltada para valores éticos, morais e religiosos.	18/02 a 17/03
DST's	1º, 2º e 3º anos do matutino	Professor de Biologia	Formar valores e atitudes que, traduzidos em comportamentos, contribuam para a construção do exercício da sexualidade saudável.	Contribuir para redução dos casos de doenças advindas do vírus HIV e DSTs entre a população de adolescentes.	30/04 a 30/05
Poesia na Escola	Em todas as turmas	Língua Portuguesa, PEUB	Resgatar as tradições culturais, conscientizando os alunos da importância dos valores na comunidade.	Desenvolver habilidades de leitura, escrita, interpretação de textos e suas oralidades e, ainda, seu senso crítico.	1º semestre

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do arquivo da escola.

Em relação à formação continuada, os docentes participam das reuniões pedagógicas e administrativas e cumprem o Módulo II²⁷ para planejamento de suas atividades diárias. Para o cumprimento do Módulo II, cada docente escolhe dia e hora de acordo com o número de aulas assumidas no cargo e segundo a sua disponibilidade, não sendo exigido um horário coletivo. O cumprimento dessa carga horária na escola é motivo de questionamento por parte dos docentes, que alegam dedicar muito mais tempo em casa às atividades de planejamento do que a prevista na legislação. As atividades geralmente desenvolvidas durante esse módulo são de livre escolha do professor e se baseiam, principalmente, em preenchimento de diário de classe, correção de avaliações e trabalhos, planejamento de aulas, entre outras. Essas são registradas pelos professores em formulários específicos, que são acompanhados mensalmente pela supervisora da escola. Ao desenvolverem suas disciplinas, seguem os CBC (Conteúdos Básicos Curriculares) conforme consta no plano de ensino anual de cada conteúdo entregue à supervisora no início das atividades letivas.

No que tange ao processo avaliativo interno, os professores avaliam os alunos, prioritariamente, a partir de avaliações escritas e trabalhos baseados nos conteúdos desenvolvidos em cada disciplina, o que corresponde a 70% do valor atribuído a cada bimestre, sendo os outros 30% reservados à avaliação qualitativa que os professores fazem baseada na postura dos estudantes durante suas aulas a partir de critérios como pontualidade, assiduidade, respeito aos professores e colegas, respeito ao patrimônio público, entre outros.

A relação professor/aluno é considerada harmoniosa e respeitosa, sem casos de agressão física ou verbal. Observa-se, por meio de conversas com os docentes durante o Módulo II e durante os Conselhos de Classe, que as principais queixas de indisciplina são as conversas paralelas durante as aulas, o descumprimento das tarefas de casa e o uso do celular em sala de aula.

Os Conselhos de Classe acontecem ao final de cada bimestre. Considerando-se que a média para aprovação é 50% de aproveitamento, aos alunos que não atingiram, é oferecida uma recuperação paralela, composta por uma nova avaliação

²⁷ Referente às atividades extraclasse cumpridas na própria escola. Para professores da Educação Básica com jornada completa de 24 horas, correspondem a 4 horas semanais, excluídas até duas horas de reunião coletiva. As informações constam do Ofício Circular GS nº 2663 (MINAS GERAIS, 2016b).

e uma proposta de trabalho²⁸, na qual os alunos têm a chance de elevar o resultado obtido anteriormente.

Com base nos dados das avaliações internas, percebe-se que a grande dificuldade dos alunos se concentra na área das Ciências Exatas. As disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia são as que mais reprovam, sendo mais recorrentes nas turmas de 1º ano, formadas por estudantes egressos da rede municipal que estão se adaptando à nova escola e à nova etapa de ensino. Por outro lado, os professores consideram que as reprovações se devem ao fato de que os alunos chegam à última etapa da Educação Básica sem os conhecimentos mínimos necessários para avançar para as/os séries/anos seguintes. Apesar de identificar essa deficiência de aprendizagem, a escola não desenvolve projeto de reforço escolar por não contar com profissionais em tempo integral para realizar essa intervenção.

Em relação à divulgação para a comunidade escolar dos resultados das avaliações internas, há uma determinação da SEE-MG de que seja feita no prazo de até vinte dias após o encerramento de cada etapa letiva. Para tanto, a equipe gestora realiza, bimestralmente, a Reunião de Pais e Mestres, quando as famílias são convidadas, através de bilhete entregue aos estudantes e divulgado em redes sociais, a comparecer à escola para que recebam o Boletim Escolar, o qual traz o desempenho acadêmico e a frequência do estudante. Entretanto, no contexto desta pesquisa, assim como em outras escolas de Ensino Médio, a participação dos pais e/ou responsáveis revela-se muito baixa, o que dificulta o diálogo com a família. Apesar disso, a instituição escolar se preocupa em acompanhar a frequência dos educandos e busca investigar as razões de faltas cumulativas, sendo seu maior desafio recuperar os alunos que apresentam baixo desempenho.

Para a realização das atividades pedagógicas, a escola conta com a parceria das secretarias municipais, do CRAS, do NASF, da Polícia Militar, da Companhia Brasileira de Alumínio (CBA) e do comércio local.

Já em relação ao corpo discente, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2016, a escola recebeu cerca de 160 matrículas no Ensino Médio regular e 13 matrículas no curso de Magistério Subsequente para Educação Infantil, que fora

²⁸ De acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula, cada professor elabora uma nova avaliação, que corresponde a 70% do valor da recuperação, e prepara ainda, em consonância com o que foi abordado no bimestre, uma proposta de trabalho, o qual pode ser feito em casa, no valor de 30%.

oferecido somente em 2015 e formou uma única turma, a qual foi licenciada em julho de 2016.

No Ensino Médio regular, as matrículas recebidas em 2016 foram distribuídas em sete turmas nos três anos de escolaridade conforme exposto no Quadro 6 apresentado a seguir:

Quadro 6 – Matrículas no EM na Escola

Turno	Turmas	Nº de Alunos por Turma	Nº de Alunos por Turno
Matutino	1º ano A	26	116
	1º ano B	22	
	2º ano A	32	
	3º ano B	36	
Noturno	1º ano C	10	42
	2º ano B	15	
	3º ano B	17	
Total			158

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do arquivo da escola.

Analisando a distribuição de alunos por turno, percebe-se que as turmas do noturno possuem um quantitativo de estudantes bem inferior ao estabelecido pela legislação estadual vigente, o que é justificado por atenderem a uma demanda de alunos trabalhadores que não têm condições de frequentar as aulas no matutino. Essa impossibilidade é declarada pelos pais e/ou responsáveis no momento da matrícula.

Contudo, é válido destacar que não só os alunos do noturno trabalham para complementar o orçamento familiar, pois a maioria dos jovens do matutino trabalha após o horário das aulas, principalmente os que residem na zona rural que totalizam 36,8% das matrículas. Além desses, mais 5% dos alunos atendidos dependem do transporte escolar, totalizando aproximadamente 40% de estudantes que utilizam o transporte público²⁹.

De acordo com a Revista Contextual do SIMAVE/2015, o gênero, a cor/raça e a trajetória escolar dos estudantes fazem diferença no seu desempenho, tornando-

²⁹ Dados extraídos da ficha de matrícula dos estudantes.

se atributos socialmente relevantes para o resultado da escola em testes padronizados, como as avaliações externas do PROEB.

Segundo os últimos dados contextuais da escola pesquisada, SIMAVE/2015, o Índice Socioeconômico (ISE), que capta a situação dos estudantes em termos de posse de bens, acesso a serviços e escolaridade dos pais, era, naquele ano, classificado como médio baixo, equiparando-se ao de sua regional. Esse dado é confirmado com base em um levantamento de informações que a escola faz no início de cada ano através da aplicação de um questionário aos estudantes. De acordo com esse levantamento, a renda familiar média fica entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00. Apesar disso, menos de 10% dos alunos recebe Bolsa Família. Praticamente todos os discentes que residem na área urbana têm acesso à internet. Por sua vez, menos da metade dos estudantes que vive na zona rural tem esse serviço disponível. No que se refere à profissão dos pais, as que predominam são lavradores, pequenos agricultores, autônomos e funcionários públicos.

Esses dados são muito importantes para que se conheça e se descreva a realidade do cotidiano escolar em foco, favorecendo o diagnóstico e a intervenção em atividades e processos com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos.

O Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola faz referência ao bom clima escolar percebido por alunos e professores, visto que o colégio funciona em um ambiente tranquilo, sem ocorrência de violência física ou mesmo verbal no âmbito escolar (ESCOLA VISTA ALEGRE, 2012, p. 5).

Como ponto negativo, o documento faz menção à baixa perspectiva dos alunos em geral em prosseguirem os estudos após a conclusão do Ensino Médio. No noturno, a situação é mais desfavorável. Em 2015, enquanto aproximadamente 50% dos alunos da turma do 3º ano matutino chegaram a se inscrever no Enem, na turma do noturno, diferentemente, não houve inscritos. Apesar disso, menos de 15% dos concluintes continuam ininterruptamente os estudos, ou seja, ingressam no curso superior no ano subsequente. Contudo, nos últimos três anos, através do incentivo da gestão da escola na divulgação e no apoio para a realização de inscrição, os alunos começaram a participar dos processos seletivos do Instituto Federal de Muriaé, o qual oferece vagas para cursos técnicos de Secretariado, Meio Ambiente e Eletromecânica na modalidade concomitante. Esse fato vem proporcionando aos jovens uma ampliação de suas possibilidades e perspectivas. A

cada ano, mais estudantes participam do referido processo. Em 2016, por exemplo, a escola teve nove (09) alunos aprovados.

Também à época da inscrição para o ENEM, a escola, por meio de sua equipe gestora, realiza uma campanha de divulgação sobre o teste nas turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio, bem como disponibiliza acesso à internet e orienta os estudantes interessados na realização da inscrição. A SEE-MG também busca incentivar os estudantes mineiros a participarem do ENEM. Em 2016, solicitou às escolas de Ensino Médio um levantamento de alunos que ainda não possuíam Carteira de Identidade, objetivando desenvolver ações a fim de providenciar as documentações necessárias para a inscrição.

Outra ação realizada pela SEE-MG foi a elaboração do Simulado Mineiro do ENEM. As provas foram disponibilizadas através do portal do PAEE, e as escolas providenciaram a impressão e cópias de acordo com o número de alunos do 3º ano. As unidades de ensino foram orientadas a aplicar as provas tal qual ocorre no exame oficial: em dois dias e sob as mesmas condições, ou seja, seguindo os critérios estabelecidos no Edital do Enem de 2016. Na escola em questão, o Simulado Mineiro foi aplicado nos dias 21 e 22 de outubro, propiciando aos alunos um ensaio em relação ao tempo, às dificuldades físicas e aos horários que vivenciariam no ENEM.

Com o intuito de demonstrar a atual conjuntura da escola, esta seção apresenta os principais indicadores de rendimento da unidade de ensino, quais sejam as suas taxas de aprovação, reprovação e abandono, conforme mostra a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Taxas de Rendimento da Escola - 2011 a 2015

Ano	Nº de Alunos	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
2011	152	94,2%	2,6%	3,2%
2012	163	84,4%	7,8%	7,8%
2013	182	87,5%	8,0%	4,4%
2014	175	87,3%	8,5%	4,3%
2015	177	90,5%	4,2%	5,2%

Fonte: Site QEDu. Acesso em: 01 out. 2016.

Analisando-se os dados da Tabela 1, percebe-se que a escola apresenta altas taxas de aprovação, alcançando em 2015 mais de 90% de aprovados. Porém,

conforme será visto mais adiante, tendo-se como base os dados das avaliações externas, percebe-se que ela não está acontecendo com a qualidade esperada. Já a taxa de reprovação da escola em 2015 caiu mais de 4 pontos percentuais em relação ao ano anterior. Ademais, no que tange à taxa de abandono, a escola não apresentou grandes variações, principalmente nos três últimos anos. De acordo com os registros internos da escola, a taxa de reprovação é superior nas turmas de 1º ano, o que talvez se explique por essa etapa de ensino representar um momento de adaptação dos estudantes a um novo nível de ensino ou a uma nova escola. Por sua vez, o abandono é mais recorrente no noturno por atender a uma clientela que já tem uma jornada de trabalho durante o dia.

Com o intuito de combater o problema do abandono e estimular a permanência do jovem na escola, a SEE-MG apresentou, em janeiro de 2016, um novo desenho para a organização dos tempos e espaços escolares para o Ensino Médio regular noturno, que até então era idêntica à proposta do diurno, com carga horária diária de cinco módulos de 50 (cinquenta) minutos, em 200 dias letivos por ano, totalizando 2.500 horas em três anos. A Resolução que dispõe sobre a mudança é a 2842 de 13 de janeiro de 2016, cujas orientações trazem que “[...] no ensino noturno há estudantes com características específicas e, portanto, necessitam ser reconhecidos de uma forma diferente do Ensino Médio matutino e vespertino” (MINAS GERAIS, 2016e, p. 2).

A reformulação do Ensino Médio noturno altera a carga horária diária de cinco para quatro módulos de aula com 45 minutos cada. A carga horária mínima anual é de 800 horas, das quais 200 são não presenciais, totalizando, ao final dos três anos, no mínimo, 2.400 horas.

Essa possibilidade de organização de espaço e tempo está prevista na LDB 9.394/96, bem como na Constituição Federal de 1988. Nessa perspectiva, a grade curricular foi alterada para a inserção da disciplina “Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho”, que visa, segundo a SEE-MG, a assegurar aos jovens um vínculo com o mundo do trabalho. A metodologia desse novo componente curricular conta com o trabalho conjunto de três professores, em um módulo-aula semanal por turma, no desenvolvimento da disciplina Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho, sendo organizada conforme mostra o Quadro 7 disposto a seguir:

Quadro 7 – Disciplinas das Atividades Interdisciplinares Aplicadas e Monitoradas

Ano/Série	Disciplinas Envolvidas
1º	Língua Portuguesa, Matemática e Física
2º	Língua Portuguesa, Matemática e Química
3º	Língua Portuguesa, Matemática e Biologia

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na Resolução 2842, de 13/01/2016.

Através da disciplina Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho, será desenvolvido um projeto que ocorrerá nas 200 horas não presenciais. Esse projeto tem por finalidade:

Promover a integração entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo, além de propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais produtivos. Ele será constituído utilizando-se a seleção de conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos e espaços escolares que foram discutidos na Disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho em seu tempo presencial (MINAS GERAIS, 2016e, p. 11).

Ainda segundo as orientações, os professores dessa disciplina têm a responsabilidade de organizar e gerenciar os projetos e, ainda, de trabalhar de forma colaborativa com os demais professores, cabendo à direção da escola promover encontros periódicos nas reuniões de Módulo II ou na complementação da carga horária semanal do professor. A reformulação foi bem aceita pelos alunos, pois a maioria é formada por estudantes trabalhadores, de modo que a redução da carga horária diária proporcionou uma diminuição considerável no número de atrasos, assim como na quantidade de saídas antecipadas da escola.

A Escola Estadual Vista Alegre, conforme já esclarecido anteriormente, não possui informações referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) porque, até a alteração sofrida em 2017, as avaliações externas do SAEB para o Ensino Médio tinham caráter amostral, não permitindo a divulgação de resultado por unidade de ensino. Dessa forma, calculava-se apenas a média nacional, estadual ou regional.

À época de elaboração do Projeto Político-pedagógico em 2012, as equipes pedagógica e administrativa analisaram positivamente os resultados da escola no

PROEB de 2011, no qual houve uma participação de 100% dos estudantes e se apresentaram as maiores médias de proficiência já alcançadas nas disciplinas avaliadas, sendo: 293,39 em Língua Portuguesa e 305,34 em Matemática, médias superiores às da SRE-Muriaé e às do estado de Minas Gerais naquele ano. No entanto, devem-se considerar outros aspectos ao se analisar, especificamente, o resultado dessa edição conforme veremos mais adiante.

A próxima seção revela o problema apontado neste caso de gestão através da apresentação de quatro análises possíveis a partir da utilização dos dados do desempenho dos estudantes nas avaliações externas do SIMAVE, cujas evidências foram extraídas dos Boletins Pedagógicos que registram a participação da instituição em foco nesse processo.

1.3 O SIMAVE no contexto escolar

A Escola Estadual Vista Alegre iniciou suas atividades em fevereiro de 1998 para atender a demanda de jovens e adultos do município de São Sebastião da Vargem Alegre, recém-emancipado, interessados em concluir o Ensino Médio. Assim, no ano 2000, a escola certificou os concluintes do 3º ano, sendo estes os primeiros a participarem da avaliação do PROEB, que foi implantado naquele ano pela SEE-MG.

Como a maioria dos alunos da época era composta por jovens e adultos que já trabalhavam, a escola iniciou suas atividades educativas, exclusivamente, no noturno, oferecendo turmas de 1º ao 3º ano até 2008. Em 2009, a escola abriu sua primeira turma no matutino, passando a funcionar, desde então, nos dois turnos, formato que se mantém até hoje.

1.3.1 O Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio

Sabe-se que a escola Vista Alegre participou efetivamente de todas as edições das avaliações do SIMAVE. Como uma das possibilidades dessas avaliações é traçar séries históricas do desempenho discente, permitindo verificar tendências ao longo do tempo, decidiu-se por se apresentar, primeiramente, a trajetória do desempenho da referida instituição no PROEB nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no período de 2000 a 2015. Em seguida, faz-se

uma análise comparativa dos indicadores de desempenho da escola nesse programa em relação aos de sua regional e aos da rede estadual mineira. Já a próxima análise traz os percentuais de estudantes por Padrão de Desempenho nas disciplinas avaliadas desagregados por turma, no período de 2012 a 2015. E, por fim, ao inserir-se o resultado do SIMAVE/2015 na Escala Interativa, disponibilizada no *site* do SIMAVE, pretende-se demonstrar sua utilização e as possibilidades de interpretação do problema ora apresentado.

Para tanto, a Tabela 2, a seguir, descreve a trajetória histórica da participação da escola no PROEB desde sua implantação até a edição de 2015:

Tabela 2 – Trajetória Histórica das Médias de Proficiência da Escola – 2000-2015

Edições	Língua Portuguesa	Matemática
2000	249,7	247,8
2001 ³⁰	--	--
2002	253,3	--
2003	--	264,5
2006	257,3	252,2
2007	267,7	279,4
2008	265,6	284,1
2009	270,9	290,9
2010	282,6	299,3
2011	293,4	305,3
2012	268,6	282,6
2013	265,0	268,1
2014	267,8	260,3
2015	262,9	270,7

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir dos Boletins do SIMAVE.

Pelos dados da Tabela 2, percebe-se que a menor média de proficiência alcançada pela escola foi em 2000, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. No ano seguinte, em 2001, as disciplinas pesquisadas não foram avaliadas. Nos anos de 2002 e 2003, houve uma alternância na avaliação das disciplinas, quando, no primeiro ano, foi avaliada a disciplina de Língua Portuguesa

³⁰ No ano de 2001, foram avaliadas as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza.

e, no segundo, a de Matemática. O resultado da escola nesses anos foi melhor do que em relação à primeira edição. Em 2004 e 2005, não foram aplicadas avaliações do PROEB pela rede de ensino mineira. Em 2006, o programa retornou com a avaliação de ambas as disciplinas, foco que se mantém atualmente. Nesse ano, a média de Língua Portuguesa da escola aumentou enquanto a de Matemática diminuiu. De 2007 a 2011, as médias de ambas as disciplinas subiram progressivamente, e, em 2011, a escola atingiu o ápice de seus resultados, quando obteve sua melhor média. Nos anos seguintes, a escola apresentou uma variação mínima no desempenho de seus alunos, permanecendo com médias de proficiência bem abaixo do que se pode considerar satisfatório.

De acordo com as consultas, de 2000 a 2010, as turmas de 3º ano cursaram todo o Ensino Médio no noturno e, foram, portanto, avaliadas nesse turno, pois não havia funcionamento da escola no diurno. Nesse período, a instituição de ensino obteve um crescimento gradual e progressivo. Já a turma avaliada em 2011 cursou todo o ensino médio no diurno, sendo que não havia, naquele ano, turma de 3º ano no noturno. A escola obteve 100% de participação dos alunos, pois, no matutino, a frequência é consideravelmente maior em relação ao noturno, e essa ressalva pode explicar o aumento significativo na média escola em 2011 e sua queda no ano subsequente.

Com o aumento na demanda de matrículas em 2012, esse quadro mudou novamente, pois a escola passou a oferecer a última etapa do Ensino Médio nos dois turnos (matutino e noturno). Nesse sentido, observa-se que, de 2012 a 2015, há uma oscilação nos resultados de Língua Portuguesa, sendo que, em 2015, a escola está 15 pontos abaixo da média de proficiência da SRE, ficando inclusive em níveis diferentes, ainda que tais resultados estejam no mesmo Padrão de Desempenho na Escala. Já em relação à Matemática, a média cai de 2012 a 2014, apresentando uma melhora em 2015, embora continue também abaixo da média da SRE e do estado no Padrão Baixo de Desempenho nessa disciplina.

Dito tudo isso, faz-se oportuno considerar 2011 um ano atípico por ter sido um ano que reuniu condições muito favoráveis à aprendizagem, mas que não mais representa a realidade da escola. Ou seja, não serve como parâmetro porque, naquele ano, não havia turmas de 3º ano no noturno, e uma das hipóteses para a inconsistência da escola na apropriação dos resultados é a dificuldade de lidar com

esse público e com a sua consequente interferência no resultado geral da escola na avaliação sistêmica do estado de Minas Gerais.

Para elucidar melhor esses dados, as Tabelas 3 e 4 apresentadas a seguir trazem, respectivamente, os indicadores de desempenho da escola no PROEB em Língua Portuguesa e Matemática, em um recorte temporal mais específico (2011-2015), comparados aos da SRE e aos da rede estadual. Esse recorte temporal corresponde ao meu período de atuação como gestora da escola, o que justifica o meu interesse em compreender melhor esses dados. As tabelas foram elaboradas considerando os três padrões de desempenho até 2014 e os quatro novos padrões para a edição de 2015:

Tabela 3 – Indicadores de Desempenho da Escola em LP - 2011 a 2015

		Língua Portuguesa				
		2011	2012	2013	2014	2015
SEE	Proficiência	271	273	280	281	274
	Padrão de Desempenho	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Intermediário
	Participação (%)	79	84	85	84	83
SRE	Proficiência	280	279	286	282	277
	Padrão de Desempenho	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Intermediário
	Participação (%)	89	91	90	90	87
Escola	Proficiência	293	268	265	267	262
	Padrão de Desempenho	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Intermediário
	Participação (%)	100	89	96	89	84

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir dos dados dos Boletins do SIMAVE.

A partir da análise dos dados da Tabela 3, a observação mais imediata que se consegue fazer é que as três instâncias estão estacionadas no Padrão Intermediário de Desempenho desde 2011. Verifica-se também que, em 2011, em Língua Portuguesa, a escola ficou 22,4 pontos acima da média estadual e 12,9 pontos acima da média de sua regional. Entretanto, em 2012, o resultado dos alunos apresentou um declínio de 14,8 pontos na Escala de Proficiência, ficando, dessa vez, abaixo da média da SRE e do estado. Tal situação indica que não basta

informar ano a ano os resultados, é preciso, fundamentalmente, investir em formação, quais sejam de gestores escolares, supervisores e docentes.

Nos anos seguintes, a escola apresentou uma variação mínima na média de proficiência de seus alunos, permanecendo com médias inferiores às de seus dois principais referenciais.

Outro aspecto que merece ser analisado é o percentual de participação da escola nos testes do PROEB, uma vez que, quanto mais alunos do universo previsto para ser avaliado participarem, mais fidedignos serão os resultados encontrados e maiores as possibilidades de as intervenções serem profícuas. Nessa análise, pode-se afirmar que, em 2013, a escola obteve sua melhor participação nos testes de Língua Portuguesa, atingindo 96%, percentual acima da SRE e do estado. Ademais, ainda é possível verificar que os percentuais de participação dos estudantes nas avaliações vêm decaindo ao longo dos últimos três anos em todas as esferas analisadas – escola, SRE e estado. Esse declínio pode estar relacionado à desvalorização das funcionalidades das avaliações externas por parte dos discentes e, até mesmo, dos docentes e demais atores educacionais.

A seguir, passa-se à apresentação da Tabela 4, a qual traz os indicadores de desempenho da disciplina Matemática, também comparados aos resultados da SRE e aos da rede estadual:

Tabela 4 – Indicadores de Desempenho da Escola em Matemática - 2011 a 2015

		Matemática				
		2011	2012	2013	2014	2015
SEE	Proficiência	249	285	284	283	272
	Padrão de Desempenho	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo
	Participação (%)	78	84	85	84	83
SRE	Proficiência	299	295	291	291	275
	Padrão de Desempenho	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo	Intermediário
	Participação (%)	87	91	90	90	87
Escola	Proficiência	305	283	268	260	271
	Padrão de Desempenho	Intermediário	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo
	Participação (%)	100	89	96	89	84

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir dos dados dos Boletins do SIMAVE.

A partir dos dados informados na Tabela 4, nota-se que, em 2011, em Matemática, como já ressaltado, a escola apresentou uma grande diferença em relação à média da rede estadual, um resultado bastante inusitado pelo fato de ter ficado 56,5 pontos acima na Escala de Proficiência e 6,6 pontos acima da média de sua regional. Entretanto, nos anos seguintes – 2012, 2013, 2014 e 2015, a média da escola declina gradativamente, permanecendo sempre inferior aos referenciais citados. A regional apresenta uma oscilação nas médias entre os anos de 2011 a 2014, ficando no Baixo Desempenho, e, em 2015, após a redefinição dos Padrões, consegue se situar no Padrão Intermediário, mas com a média limite entre os dois Padrões. A rede estadual, por sua vez, apresentou uma série estagnada e sem avanços. Na edição de 2015, a diferença entre as médias das três instâncias observadas é mínima, pois ficaram posicionadas no mesmo intervalo de 270 a 275. No que tange à participação, em Matemática, pela análise da Tabela 4, pode-se observar que, em 2012, a escola teve o mesmo percentual de participação que sua SRE (90%). Nos dois anos subsequentes, a escola ficou com percentual de participação acima do da SRE e do estado. Em 2015, a escola obteve o seu menor percentual de participação (83%) na avaliação do SIMAVE, sendo que, de um total de 49 alunos, 41 fizeram o teste do referido programa. Conforme já explicitado, o principal fator que interfere diretamente no comparecimento dos alunos à escola no dia de aplicação dos testes é o fato de que cerca de 40% de seus alunos dependem do transporte escolar por residirem na zona rural do município. Assim, em novembro, quando são aplicadas geralmente as avaliações externas, muitos alunos faltam aos testes devido às más condições das estradas vicinais que impedem o fluxo do transporte escolar. Em relação à edição de 2015, a participação foi igual nas duas disciplinas avaliadas, pois os testes, de acordo com o novo modelo do PROEB, foram aplicados no mesmo dia, diferentemente dos anos anteriores.

O declínio nas médias da escola, entre os anos de 2011 e 2012, gerou fortes questionamentos e instigou novas pesquisas. Nessa perspectiva, foi fundamental realizar-se a análise, de forma isolada, dos dados das duas turmas de 3º ano avaliadas no PROEB. A Tabela 5 traz o percentual de alunos do 3º ano do Ensino Médio por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa no PROEB com os dados desagregados por turmas, quais sejam a turma A, o 3º ano do diurno e a turma B, o do noturno, no período de 2012 a 2015:

Tabela 5 – Percentuais de Estudantes por Padrão de Desempenho em LP no PROEB por Turma Avaliada – 2012 - 2015

		Língua Portuguesa			
		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2012	Turma A	21%	46%	32%	0,0%
	Turma B	44%	50%	6%	0,0%
2013	Turma A	35%	59%	6%	0,0%
	Turma B	85%	15,%	0%	0,0%
2014	Turma A	17%	48%	26%	9%
	Turma B	44%	39%	17%	0,0%
2015	Turma A	28,%	28,%	40,%	4%
	Turma B	62%	31%	7%	0,0%

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do SIMAVE.

Observa-se, pela análise dos dados da Tabela 5, que, em todas as edições do PROEB, o resultado da turma B em Língua Portuguesa é significativamente mais baixo se comparado ao resultado da turma A. A única edição em que havia alunos no Padrão Recomendado na turma B foi a de 2012 – 6%. Em 2013, teve-se o ano em que o resultado da turma B foi mais crítico, no qual havia 85% dos estudantes no Baixo Desempenho, 15% no Intermediário – por conseguinte, nenhum aluno nos Padrões Recomendado e Avançado. Em 2015, a maior porcentagem de alunos da turma A encontra-se no Padrão Recomendado, enquanto, na turma B, uma maioria considerável, 62,5% dos alunos, está no Baixo Desempenho, o que interfere diretamente no resultado geral da escola nessa disciplina, pois traz a média para o Padrão Intermediário, conforme visto anteriormente.

A Tabela 6, apresentada a seguir, traz os mesmos dados em relação à disciplina de Matemática:

Tabela 6 – Percentuais de Estudantes por Padrão de Desempenho em Matemática no PROEB por Turma Avaliada – 2012 - 2015

		Matemática			
		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2012	Turma A	24%	69%	7%	0%
	Turma B	50%	50%	0%	0%
2013	Turma A	36%	58%	3%	3%
	Turma B	95%	5%	0%	0%
2014	Turma A	39%	52%	8%	0%
	Turma B	74%	26%	0%	0%
2015	Turma A	36%	52%	4%	8%
	Turma B	75%	25%	0%	0%

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir dos Boletins do SIMAVE.

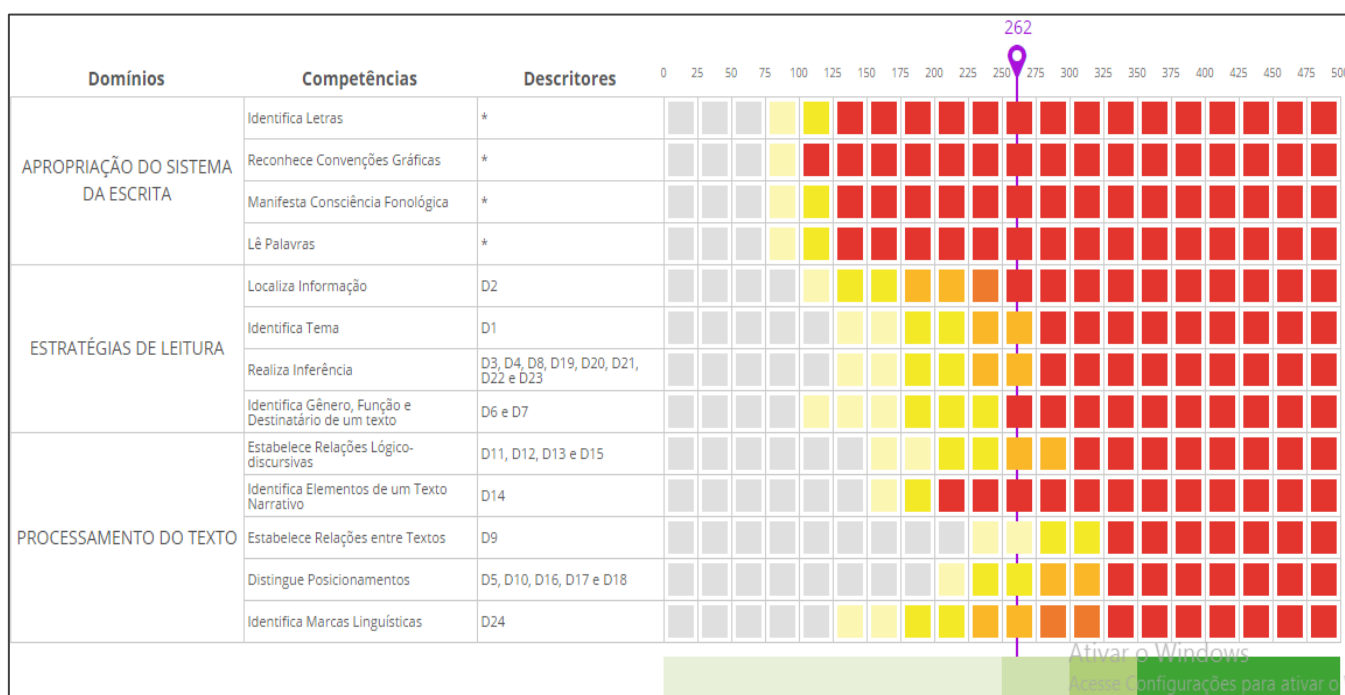
Como se pode ver pelos dados da Tabela 6, a situação se repete ao se comparar os resultados entre as duas turmas em Matemática. Embora os resultados da turma A, nessa disciplina, também não correspondam ao desejado, observa-se que, de 2013 a 2015, a turma B alocou mais de 70% dos seus alunos no Padrão Baixo de Desempenho, de 20% a 30% no Intermediário e nenhum aluno nos Padrões Recomendado e Avançado. O resultado de 2013 indica que quase 100% dos concluintes encerraram seus estudos com o desempenho esperado para alunos concluintes do Ensino Fundamental I, ou seja, 5º ano.

Por meio da análise desses dados, percebe-se que os alunos do turno noturno devem ser o alvo para intervenções pedagógicas que visem a identificar habilidades desenvolvidas ou não em cada padrão, tornando possível reorientar as práticas docentes e desenvolver ações com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, à melhoria dos resultados nas avaliações externas da escola. Há de se pensar na inserção da metodologia de projetos, por exemplo, a fim de contextualizar as atividades e despertar maior interesse nesse público.

Para uma melhor compreensão dos resultados dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no PROEB, pode-se utilizar como ferramenta para análise dos dados

a Escala Interativa, disponível na Revista Eletrônica do SIMAVE, na qual, ao se inserir a média de proficiência, 262 em Língua Portuguesa, obtida na avaliação de 2015, identificam-se as habilidades desenvolvidas e quais as que merecem atenção diferenciada a fim de subsidiar a elaboração e implementação de ações com foco nas dificuldades de aprendizagem observadas. Além disso, através de sua utilização na página do SIMAVE, ao se passar o *mouse* pelos intervalos da Escala, encontram-se exemplos de item para cada habilidade, bem como a orientação sobre como resolvê-lo. A Figura 7 disposta a seguir traz o resultado da escola em Língua Portuguesa na edição 2015 do PROEB na Escala Interativa do SIMAVE:

Figura 7 – Resultado da Escola em LP na Escala



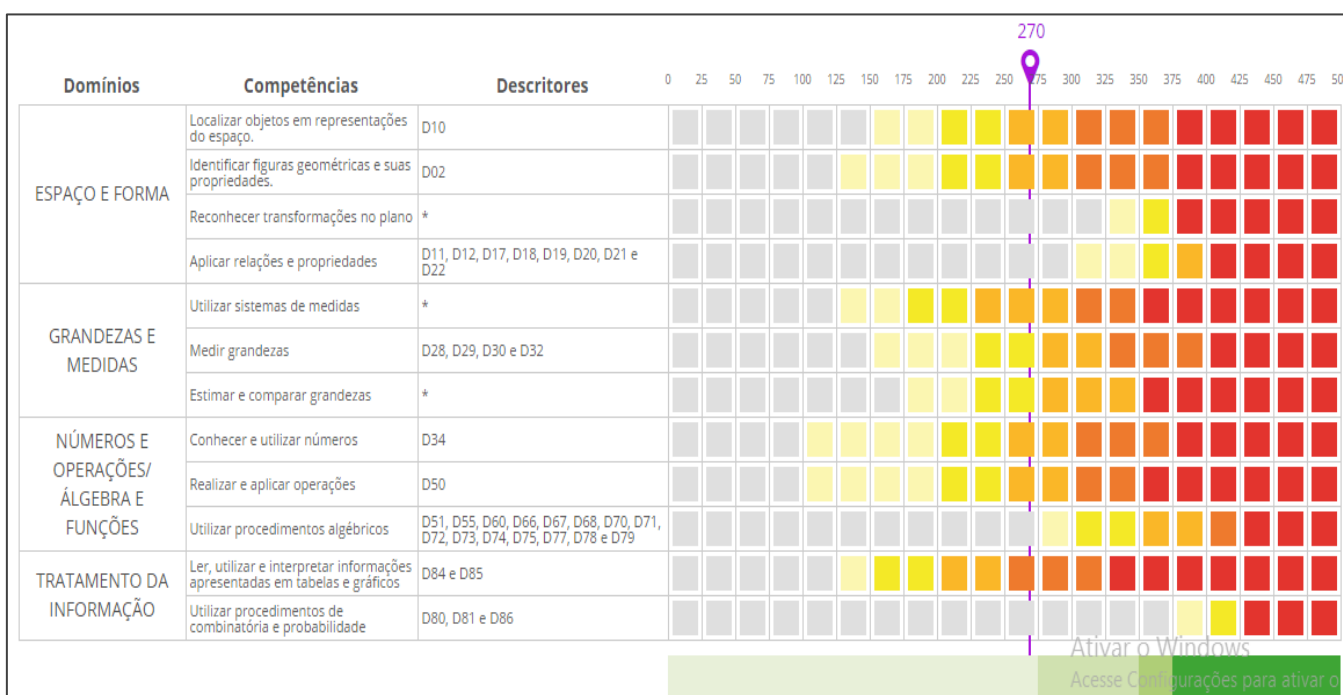
Fonte: Revista Eletrônica SIMAVE 2015.

Como se pode observar, a média 262 coloca a escola no Padrão Intermediário nessa disciplina, embora seja possível observar que essa posição na Escala está bem próxima do Padrão Baixo de Desempenho. Levando-se em consideração as cores, as quais a reta corta na Escala, pode-se perceber, em relação ao resultado de Língua Portuguesa, que o maior problema encontra-se no Domínio “Processamento do Texto”, no que se refere, principalmente, à competência “Estabelecer relações entre os textos”, avaliada através do descritor D9, pois a reta traçada não alcança as cores mais fortes na Escala, indicando o Padrão

Intermediário para essa competência, que “[...] diz respeito ao estabelecimento de relações intertextuais, as quais podem ocorrer dentro de um texto ou entre textos diferentes” (MINAS GERAIS, 2014, p. 33). Isso significa que os alunos começaram a desenvolver as habilidades necessárias, pois eles reconhecem diferenças e semelhanças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos. Entretanto, só quando alcançarem uma proficiência entre 275 a 325 serão capazes de realizar tarefas mais complexas, enquanto acima de 325 serão considerados leitores proficientes, quando estarão no Padrão Avançado. Enquanto responsável pela gestão de resultados no âmbito da escola, essa análise causa-me uma forte inquietação, porque, considerando que os estudantes são avaliados no último ano da educação básica, não há mais tempo para a consolidação de tais habilidades.

A Figura 8 apresentada a seguir traz o resultado da escola em Matemática no PROEB/2015, também inserido na Escala Interativa do SIMAVE:

Figura 8 – Resultado da Escola em Matemática na Escala



Fonte: Revista Eletrônica SIMAVE 2015.

Em relação à Matemática, a situação é mais complexa, pois se percebe que a reta traçada a partir do resultado de 270 não corta, em nenhum momento, as cores mais fortes da Escala de Proficiência, o que mostra que nenhuma das habilidades

previstas foi aprimorada e que os alunos têm conhecimentos matemáticos elementares mesmo no último ano da Educação Básica. Tomando-se como exemplo, o Domínio “Tratamento da Informação”, mais especificamente em relação à competência “Utilizar procedimentos de combinatória e probabilidade”, que é avaliada pelos descritores D80, D81 e D86, as habilidades ainda não foram desenvolvidas. Essa percepção é possível porque se pode notar que o resultado da escola traça a cor mais clara da escala, sendo que essa competência exige uma proficiência acima de 375. Esse resultado indica que os professores devem implementar ações de intervenção com esses alunos a fim de que os mesmos tenham condições para alcançar os padrões seguintes (MINAS GERAIS, 2014).

Através da utilização da Escala Interativa, o professor tem a possibilidade de orientar o seu planejamento, bem como suas práticas pedagógicas em sala de aula a partir de exemplos de itens para os descritores distribuídos em cada nível na Escala de Proficiência.

Em síntese, os dados apresentados na presente subseção mostram que o desempenho da escola é baixo, estável e insatisfatório tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Em Língua Portuguesa, apesar de a escola estar no Padrão Intermediário, ainda assim, trata-se de um indicador que traz preocupação, considerando-se a centralidade que as habilidades de leitura e escrita têm no “[...] desenvolvimento escolar e social dos alunos, não para um conteúdo específico mas para o reconhecimento do aluno como indivíduo e ser social” (MINAS GERAIS, 2014, p. 19). Acrescente-se a isso o fato de que não se pode ter, diante desses dados, uma visão simplista sobre a avaliação, cuja importância não consiste em separar os bons dos maus alunos, mas sim porque permite a gestores e professores identificar tropeços no percurso pedagógico que precisam ser superados através da indicação dos caminhos (habilidades) para os quais as práticas educativas precisam ser revistas e/ou aprimoradas (DAVIS; GROUSBAUM, 2002).

Nessa perspectiva, o gestor assume o papel de liderar a busca por uma interpretação mais apurada e sólida da avaliação externa e, sobretudo, das internas. É válido ressaltar que não se trata de uma tarefa simples, haja vista que exige desse profissional “[...] acionar todos os conhecimentos e habilidades, além de manter a persistência para despertar o interesse e a vontade de todos” a fim de que saiam do comodismo que, muitas vezes, nos impede de avançar (DAVIS; GROUSBAUM, 2002, p. 89).

A subseção seguinte descreve a atuação da escola no processo avaliativo do PROEB, considerando os principais desafios impostos à gestão da escola.

1.3.2 A Escola e a Atuação no SIMAVE – Desafios da Gestão

Sabe-se que, conforme já explicitado nesta pesquisa, programas estaduais de avaliação externa como o PROEB, “[...] possibilitam o delineamento de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e fornecem às escolas subsídios para o redirecionamento de seus projetos e ações pedagógicas, visando a maior eficácia de suas ações” (SIMAVE, 2013, p. 5). Entretanto, para que tais objetivos sejam de fato atingidos, uma série de ações concatenadas deve acontecer tanto em nível macro quanto em micro dentro do sistema educacional.

No contexto da escola, o gestor escolar assume papel de destaque durante todo o processo avaliativo, pois é dele a responsabilidade pelo acompanhamento, controle de qualidade e segurança. No que se refere à etapa de organização para o processo avaliativo, as determinações buscam garantir à fase de aplicação dos testes isonomia e equidade para que os resultados reflitam a realidade da escola. Contudo, é importante destacar que a fase de aplicação dos testes não pode e não deve configurar o término dessa ação avaliativa na escola, embora ganhe maior importância no sentido de receber mais assistência dos agentes da instância imediatamente superior.

A fase mencionada aparece descrita de forma minuciosa nos manuais e demais materiais produzidos pelo CAEd. Apesar disso, os diretores e supervisores são convocados para uma capacitação que, geralmente, acontece 15 dias antes da realização das provas. A capacitação, em geral, dura cerca de três horas e meia, ministrada por duas inspetoras da SRE-Muriaé que utilizam os materiais e vídeos enviados à SEE-MG pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) para orientar os participantes.

Nessa fase, além dos cadernos de teste, a escola recebe o Kit do Diretor³¹, que contém os questionários do diretor e dos docentes das disciplinas avaliadas. A equipe de aplicação do SIMAVE é constituída pelos seguintes agentes: coordenadores da SRE, diretor escolar e professor aplicador. Na escola, as

³¹ Material produzido pelo CAEd.

orientações recebidas durante a capacitação em relação ao sigilo e veracidade de informações são seguidas rigorosamente. Para acompanhar e verificar a legitimidade do processo de avaliação na escola, além dos professores aplicadores que compõem a equipe, escolhe-se uma comissão de acompanhamento que permanece presente durante a aplicação das provas. Além de responder aos cadernos das disciplinas avaliadas, os alunos respondem ao Questionário Contextual do Estudante, que gera os dados contextuais da unidade de ensino.

Nessa fase, o gestor escolar enfrenta alguns desafios que podem impossibilitar que a avaliação reflita a realidade da escola. Um deles é garantir o maior percentual de participação de estudantes possível nos dias dos testes. Para tanto, a equipe gestora incentiva-os a comparecerem, oferecendo-lhes uma merenda escolar mais atraente, além de atribuir aos presentes uma pontuação adicional nas matérias avaliadas. Apesar disso, ainda há ausências injustificadas. Outro problema é o desinteresse na resolução dos itens do teste por parte dos estudantes. Há aqueles que, apesar de comparecerem, marcam aleatoriamente as alternativas. Essa baixa preocupação dos alunos talvez se deva ao fato de os resultados serem divulgados somente através da média da escola. A edição de 2015 do PROEB alterou esse formato, quando as escolas passaram a receber o resultado nominal dos alunos por turma. Essa mudança provavelmente foi positiva para aumentar o empenho dos alunos na realização dos testes. No entanto, como são avaliados no final da etapa da Educação Básica, não há como aplicar ações interventivas.

Considerando-se a postura dos professores em relação à aceitação do sistema de avaliação, percebe-se que a maioria deles parece concordar com a necessidade de a rede acompanhar o desempenho da escola, embora não se sintam responsáveis pelos resultados produzidos pelos alunos. Até a edição de 2012, quando havia o pagamento do Prêmio de Produtividade aos professores, também chamado de 14º salário, os professores mostravam-se mais empenhados em preparar os alunos para as referidas avaliações. Contudo, com o fim do incentivo, os docentes foram perdendo o estímulo em obter melhores resultados e cumprir com o acordo de resultados.

Encerrado o período de aplicação, a escola volta à sua rotina habitual e, em meados do ano seguinte, é informada, via *e-mail*, da divulgação dos resultados no Portal do SIMAVE. Posteriormente, os gestores recebem, através da DIRE, o

material impresso, a Revista da Gestão Escolar³² e as Revistas Pedagógicas³³ das disciplinas avaliadas. Uma das críticas que incide sobre avaliações externas de uma maneira geral é essa morosidade na divulgação de seus resultados.

Após a divulgação dos dados acerca do desempenho dos alunos, os diretores e especialistas são novamente convocados pelo coordenador do SIMAVE, na SRE, para uma capacitação de, aproximadamente, três horas na qual são apresentados *slides* contendo orientações para que as escolas realizem a análise de seus resultados, primeiramente, com professores e alunos e, em momento subsequente, com toda a comunidade escolar. Porém, conforme já relatado, é baixa a participação das famílias nesses momentos de análise e discussão.

Através da descrição do processo, percebe-se uma lacuna de, aproximadamente, seis meses entre uma ação e outra. Ademais, faz-se oportuno ressaltar que o momento crucial de todo o processo avaliativo é essa fase de apropriação dos resultados pela equipe gestora e pedagógica da escola para a qual os profissionais não se sentem preparados.

A SEE-MG, ciente dessa dificuldade, busca subsidiar as ações de análise e divulgação de resultados a serem realizadas pelas escolas de sua rede por meio do envio de orientações às SRE's que são repassadas para as escolas via *e-mail* a fim de contribuir nesse processo.

O primeiro resultado da escola no PROEB analisado na minha gestão foi o de 2011, cujo momento de análise e discussão veio pré-estabelecido no calendário escolar de 2012 para o dia 04 de julho, uma quarta-feira, denominado Dia D. Como dia escolar, foram realizadas atividades com todos os professores e equipe pedagógica da escola para avaliação e reelaboração do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). No sábado subsequente, como reposição do dia 04 referido, houve o repasse para os alunos, pais e comunidade escolar das ações de intervenção propostas por cada professor em cada componente curricular.

Apesar de serem seguidas todas as orientações com o intento de cumprir todas as determinações, sentia-se muita dificuldade tanto na análise quanto na apropriação dos resultados da escola, e não se sentia segurança quanto à execução dessa importante fase da avaliação externa. O plano de intervenção reelaborado foi enviado à SRE-Muriaé, mas não passou por nenhuma forma de correção e/ou

³² Material produzido pelo CAEd para os gestores escolares.

³³ Material produzido pelo CAEd para os professores das disciplinas avaliadas.

interferência, pois não havia nenhuma avaliação e/ou monitoramento de suas ações por parte da regional.

Nos anos que se seguiram, 2013 e 2014, o formato em relação à fase de apropriação se manteve, e, em 2015, mesmo com a mudança de governo, houve ainda a realização do Dia D para levantamento dos principais desafios e fragilidades da escola nos dias 08 e 11 de julho. Além disso, foi lançada, nesse mesmo período, a Virada Educação em Minas Gerais, um movimento iniciado pela SEE-MG com o objetivo principal de trazer o adolescente de 15 a 17 anos que se encontra fora da escola de volta aos estudos e, também, de aproximar a escola do universo da juventude.

Ademais, em 2015, após ser aprovada no processo seletivo para o ingresso no Mestrado Profissional, ampliei a busca por um entendimento maior acerca das avaliações sistêmicas. Nesse sentido, como pesquisadora neste trabalho, busco descobrir formas exitosas de apropriação de resultados em razão do meu cargo dentro da instituição pesquisada.

Em 2016, ao encontro da minha expectativa e ainda consciente do desafio imposto à gestão das escolas de sua rede acerca da apropriação de resultados, a SEE-MG propôs uma série de ações às escolas públicas estaduais do estado a partir da instituição da “Semana Escola em Movimento”, que teve como principal “[...] objetivo proporcionar momentos de diálogo, reflexão e planejamento coletivo das escolas, a partir da análise dos processos e resultados das avaliações externa e interna, tendo em vista a relação entre ambas” (CARRIZO, 2016, Anexo I).

A Semana Escola em Movimento aconteceu no período de 22 a 26 de agosto de 2016 a partir da realização de três movimentos, sendo o primeiro denominado “Um olhar pedagógico sobre a avaliação”; o segundo, “Construindo um olhar coletivo sobre a avaliação e a garantia do direito à aprendizagem”; e o terceiro, “Ações mobilizadoras para uma escola em movimento”. Por fim, as escolas ainda foram orientadas a construírem uma proposta de intervenção para a Virada Educação em Minas Gerais, que aconteceu no dia 17 de setembro de 2016.

As atividades desenvolvidas nessa semana foram dedicadas à discussão sobre os processos de avaliação – externa e interna – a partir dos seguintes eixos: Direito à Aprendizagem, Gestão Democrática e Participativa, Fortalecimento do Trabalho Coletivo e Relação da Escola com a Comunidade.

Na unidade de ensino em questão, todas as propostas da Secretaria foram realizadas, sendo que o primeiro movimento aconteceu mediante a realização de duas reuniões. Na primeira, na qualidade de gestora, reuni-me com a supervisora e as professoras de Língua Portuguesa e Matemática, quando foram apresentados e discutidos os resultados da participação da escola no SIMAVE/2015. Nessa reunião, as duas professoras puderam discutir entre si e com a equipe gestora o resultado geral da escola, bem como o resultado individual dos alunos do 1º e 3º anos que foram avaliados em 2015, ano de reformulação do PROEB.

Na segunda reunião, reuniram-se todos os profissionais da escola, e os dados foram apresentados, discutidos, de modo que as professoras das disciplinas avaliadas puderam compartilhar com os colegas as principais dificuldades dos estudantes, identificadas a partir da análise dos descritores menos acertados pelos alunos. Elas sugeriram aos demais professores trabalharem suas disciplinas buscando desenvolver as habilidades que são avaliadas no PROEB nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, através, por exemplo, da inserção de análise de gráficos, tabelas, gêneros textuais, entre outras. Ainda nessa reunião, foram entregues a todos os docentes as Matrizes de Referência do SAEB, do SIMAVE e do ENEM de suas respectivas disciplinas para análise e utilização no planejamento das aulas. Ademais, foi apresentado também o portal do SIMAVE e suas funcionalidades, assim como a plataforma “Devolutivas Pedagógicas” do SAEB, como forma de incentivá-los a utilizar essas ferramentas, fazendo-se, assim, a contribuição com o trabalho docente.

O segundo momento contou com a participação de todos os profissionais da escola juntamente com os estudantes, que, por meio de rodas de conversas, puderam opinar sobre os conteúdos, formas de participação, trabalho coletivo, entre outros assuntos de interesse dos discentes. Os professores decidiram promover um Café Literário, enquanto os alunos sugeriram a promoção de apresentações musicais dos talentos da escola e, ainda, a realização do Concurso da Garota e do Garoto Estudantil.

Para a realização do terceiro movimento, toda a comunidade escolar foi convidada a participar (alunos, pais, professores e demais funcionários). Apesar disso, houve baixa participação das famílias no encontro. Ainda assim, os resultados das avaliações externas foram apresentados, e os alunos presentes foram

motivados a comparecer e a participar das ações previstas para o dia da Virada Educação.

O próximo passo foi aprimorar a proposta a ser apresentada no dia da Virada da Educação, que foi registrada através das ações já realizadas, das que serão aperfeiçoadas e de novas ações vinculadas aos quatro eixos norteadores da Semana Escola em Movimento, quais sejam Direito à Aprendizagem, Gestão Democrática e Participativa, Fortalecimento do Trabalho Coletivo e Relação da Escola com a Comunidade. Para tanto, a equipe pedagógica confeccionou um cartaz contendo os pontos principais da proposta: planejamento pedagógico; análise e divulgação dos resultados da avaliação externa; aplicação de avaliações nos moldes do SIMAVE; realização de oficinas de leitura e semana literária; capacitação do colegiado escolar; organização de conselhos de classe; promoção de rodas de conversa com os alunos; escolha de representantes de turma; realização da Feira de Ciências e da Semana da Educação para a Vida.

A SEE-MG enviou a todas as escolas orientações acerca do formato que deveria ser seguido para a realização da Virada Educação no dia 17 de setembro, sendo indicadas as seguintes atividades:

a) Diálogos: atividades que envolvam discussões e debates. Ex: rodas de conversa, mesas redondas, debates, etc.; b) Exibições: atividades que exploram as linguagens audiovisuais. Ex: cineclubes, mostras, exposições, instalações etc.; c) Intervenções: atividades que tenham o objetivo de modificar ou provocar mudanças sobre determinada situação. Ex.: mutirões, passeatas, panfletagens, etc; d) Trilhas e oficinas: atividades de caráter formativo, podendo gerar produtos. Ex.: oficinas, workshops, jogos educativos etc. (MINAS GERAIS, 2016d, p. 17).

Houve, ainda, a orientação para que todas as atividades realizadas fossem registradas por meio de fotografias, vídeos, áudios, portfólios, entrevistas, relatos escritos, entre outros.

A Virada Educação na escola investigada foi realizada de acordo com as orientações da SEE-MG no dia 17 de setembro de 2017, sábado letivo definido previamente por essa secretaria, conforme demonstram as fotos e vídeos registrados naquele dia. A Virada Educação faz parte da Campanha Vem, inaugurada em 2015 pela rede estadual.

Além da apresentação da proposta de intervenção elaborada coletivamente pelos profissionais da escola, houve a realização das atividades previstas, como as declamações, pelos alunos, de poesias de Clarice Lispector e Machado de Assis no Café Literário, apresentações musicais de violão e voz e a escolha da Garota e do Garoto Estudantil. Foi uma noite muito animada em que a participação da comunidade foi mais significativa se comparada aos eventos realizados anteriormente.

Apesar de toda a movimentação realizada em 2016 e ainda que a avaliação externa tenha sido objeto de conhecimento e reflexão coletiva por parte de seus atores educacionais, a escola ainda não avançou na consolidação de ações profícuas para reduzir o baixo desempenho dos alunos, tendo em vista que o que foi relatado ainda não foi implementado.

No final de 2016, foi lançado pela SEE-MG o Sistema de Monitoramento da Aprendizagem, que se constitui de uma ferramenta *online* que reúne informações e indicadores educacionais de toda a rede estadual de ensino. Tal ferramenta foi idealizada para o uso de diferentes públicos, como gestores, técnicos do órgão central, dirigentes escolares, especialistas e professores, além do público em geral.

Segundo o sítio eletrônico da SEE-MG, tem-se como o principal objetivo desse sistema:

Apresentar, de forma consolidada, dados provenientes de sistemas de gestão e avaliação – como o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) – reunindo informações administrativas e medidas educacionais, permitindo análise comparativa de um amplo conjunto de indicadores, por períodos prolongados (MINAS GERAIS, 2016c, p. 1).

Em consonância com o que traz o trecho citado, a Secretária de Estado de Educação afirmou, em cerimônia de lançamento da referida ferramenta, esta deve ser apropriada, principalmente, pelos gestores escolares, que, a partir de seu uso, terá a oportunidade de ver com olhar mais longo como a oferta educativa está acontecendo em suas escolas.

Arelado ao Sistema de Monitoramento, a SEE-MG, por intermédio da Superintendência de Avaliação Educacional, criou o curso “Itinerários Avaliativos”, também em parceria com o CAEd, para promover a formação em serviço de

aproximadamente 7.500 educadores (gestores e supervisores). Esse curso teve por finalidade desenvolver estratégias de gestão participativa e envolver a comunidade escolar em torno dos objetivos estabelecidos em seu PPP, visando a elevar os níveis de equidade e melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem. A proposta, apesar de bem elaborada, teve durante o seu percurso vários fatores dificultadores que prejudicaram seu objetivo inicial. O primeiro é que a participação era involuntária; segundo, sua realização dependia de encontros com o corpo docente, através um cronograma apertado para a realização destes; o supervisor era o responsável por preparar os encontros, elaborar as tabelas e gráficos, bem como baixar as planilhas (relatórios e consolidados) a serem preenchidas e, posteriormente, enviadas pela própria plataforma; por fim, os professores reclamaram da sobrecarga de reuniões, alegando atrasos em suas atividades (correção de provas, preenchimento de diários, preparação de provas entre outros). As atividades enviadas não recebiam um *feedback* (nota ou conceito), o que deixava os cursistas desmotivados. Na SRE, não havia um agente mediador para orientar as possíveis dúvidas, tudo era realizado via plataforma, por meio da qual os cursistas eram monitorados pelo número de acessos. Ao final, foi elaborado um plano de ação, que, como os outros, não foi monitorado. Outro agravante foi a impossibilidade de colocá-lo em prática. Mais uma vez, foi elaborado um plano para atender e cumprir as solicitações superiores, o que significou um gasto de energia dos profissionais sem grandes impactos sobre as ações dos professores. No contexto pesquisado, a elaboração dos encontros acabou ficando a cargo da gestora por ter ela mais domínio tecnológico a fim de dinamizar as ações.

Como conclusão, no que se refere à apropriação e ao uso dos resultados na avaliação externa do PROEB no cenário investigado, observa-se que a grande maioria dos professores entende apenas superficialmente essa sistemática. Os professores das disciplinas avaliadas, Língua Portuguesa e Matemática, são os que têm maior contato com o resultado da avaliação externa e com suas matrizes de referência. Esse baixo entendimento dos atores educacionais em relação aos objetivos, à metodologia e às possibilidades de análise dos dados dificulta a proposição de ações mais eficazes no planejamento pedagógico visando a superar as deficiências detectadas. Os professores ainda apresentam dificuldade em transformar os dados do SIMAVE em ações concretas para a melhoria do desempenho dos alunos, o que indica que a formação sobre o tema da avaliação

ainda é o ponto nevrálgico no interior da escola. Outro aspecto que deve ser mencionado é o fato de que, em um dia, ou mesmo em uma semana, o tempo seja insuficiente para as diversas ações necessárias e fundamentais no processo avaliativo: formação, análise e planejamento, monitoramento e avaliação.

Assim, finalizando a presente subseção, o Quadro 8 a seguir traz uma síntese das principais potencialidades, bem como das fragilidades identificadas no contexto da pesquisa evidenciadas até o presente momento:

Quadro 8 – Potencialidades e Fragilidades no Contexto Pesquisado

Potencialidades	Baixo índice de violência
	Absenteísmo docente reduzido
	Baixa resistência à avaliação externa
	Acompanhamento da frequência dos alunos faltosos
	Conhecimento das reprovações
Fragilidades	Não há reforço
	Baixa perspectiva dos alunos
	Rotatividade de professores
	Baixa participação das famílias
	Carência de formação docente
	Falta de planejamento para a elaboração e execução de projetos

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa.

O próximo capítulo traz um referencial teórico com termos e conceitos fundamentais para o exercício da gestão escolar com o objetivo de buscar caminhos para a superação das fragilidades detectadas no contexto da pesquisa, elencadas no Quadro 8 apresentado acima.

Além disso, no mesmo capítulo, serão analisados os dados da pesquisa de campo sobre as percepções dos principais atores educacionais envolvidos no processo avaliativo do SIMAVE na escola estadual Vista Alegre, quais sejam os professores e o supervisor pedagógico, a fim de se estudar a forma de apropriação de resultados pela gestão escolar e demais agentes dessa instituição de ensino.

2 A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SIMAVE NA ESCOLA

Inicialmente, para o direcionamento das ações do gestor escolar frente às novas exigências em sua prática profissional, este capítulo apresenta um referencial teórico com termos e conceitos fundamentais para o enfrentamento das fragilidades identificadas no capítulo anterior. Parte-se de estudos de autores renomados, como Heloísa Lück, utilizando quatro eixos de análise: a) a gestão democrática; b) a apropriação dos resultados; c) o planejamento estratégico; e d) a metodologia de projetos.

A escolha do primeiro eixo justifica-se, principalmente, pela centralidade que a gestão escolar na perspectiva democrática e participativa assumiu como base para a melhoria da qualidade do ensino a partir da década de 1990. O segundo eixo traz à baila a “peça-chave” da presente dissertação com vistas à ampliação do repertório de ações profícuas para a utilização dos dados das avaliações externas em larga escala. Os dois últimos eixos tornam-se extremamente importantes ao se considerarem as fragilidades no contexto investigado no que se refere à ausência de planejamento estratégico para a elaboração e execução de projetos, bem como para o monitoramento e avaliação desses. Na sequência, a partir das análises das entrevistas, elencam-se os principais desafios da gestão escolar.

2.1 Os Eixos de Análise

2.1.1 Gestão Escolar Democrática

Um salto de qualidade em nossa educação é entendido por representantes de vários segmentos de nossa sociedade como condição precípua para a melhoria da qualidade de vida e para a transformação do Brasil em uma nação desenvolvida e competente. Entretanto, esse salto requer mudanças significativas tanto nas práticas pedagógicas quanto na concepção de organização, orientação e desenvolvimento dos processos educativos, quer seja em âmbito macro, quer seja em micro de gestão educacional conforme afirma Luck (2015a).

Nas palavras de Bruno (2015, p. 44), acrescenta-se:

Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às reformas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais.

As opiniões das autoras convergem no sentido de atribuir a melhoria da qualidade de ensino também a uma mudança nas práticas de organização e orientação do trabalho educacional desenvolvido no âmbito das escolas, sendo o diretor escolar o principal agente responsável por essa mudança, uma vez que, conforme pontua Lück (2009, p. 23), “[...] o diretor é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional”.

Foi considerando a necessidade dessa mudança organizacional das escolas que, a partir da década de 1990, o termo administração foi sendo substituído por gestão. A esse respeito, novamente Lück (2015a) se expressa:

Atenção efetiva tem sido dedicada para a gestão que, como um conceito relativamente novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira. (LUCK, 2015a, p. 26-27)

Considerando essa visão, percebe-se que o conceito de gestão deve permear todos os segmentos do sistema educacional brasileiro, sendo perpetrado do “chão das escolas” às instâncias superiores, pois só assim trará implicações para que a escola construa uma gestão consistente. A partir da denominação de gestão, espera-se um trabalho direcionado pela ótica de organização aberta, democrática e com visão estratégica, no qual todos os envolvidos são incentivados a participar e decidir coletivamente os rumos da instituição.

Entretanto, a mesma autora adverte que “[...] mudar denominações, sem o aprofundamento da compreensão do significado dessa mudança e suas implicações em relação a um novo modo de ser e de agir em si nada representa” (LÜCK, 2015a, p. 110). Nesse sentido, com o intuito de promover uma compreensão sólida entre as

concepções de Administração e Gestão, o Quadro 9 a seguir destaca suas principais distinções:

Quadro 9 – Principais Diferenças entre Administração e Gestão

Administração	Gestão
Ótica fragmentada	Ótica organizada pela visão de conjunto
Limitação de responsabilidade	Expansão de responsabilidade
Centralização da autoridade	Descentralização
Ação episódica	Eventos para o processo dinâmico, contínuo e global
Burocratização e hierarquização	Coordenação e horizontalidade
Ação individual	Ação coletiva

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos estudos de Lück (2015a).

À luz desse entendimento, conclui-se que a lógica da gestão, reconhecida, a partir da década de 1990, como base para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade do ensino, é orientada pelos princípios democráticos, sendo caracterizada, principalmente, pela participação das pessoas na tomada conjunta de decisões através da preocupação em se manter a sinergia do grupo. O conceito de administração opõe-se à concepção de gestão por apresentar características mais técnicas, racionais, fragmentadas e com foco no processo administrativo. Apesar disso, o trabalho sob a visão da gestão não visa a substituir nem mesmo a eliminar a ótica da administração: pretende-se ampliar seu campo de atuação para a superação acerca das limitações apresentadas no quadro acima.

Além disso, a democratização da gestão da escola é um dos princípios da educação na Constituição Brasileira de 1988, aplicada para resgatar o caráter público da administração pública. Destarte, “[...] Para a sociedade, e para trabalhadores em educação, a democracia da e na escola é o único caminho para reconstruir a escola pública de qualidade” (BASTOS, 2005, p. 9).

Corroborando nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, em seu Art. 14, determina que os estabelecimentos de ensino definam as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, assegurando as suas peculiaridades e os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 6).

No ponto de vista de Lück (2013c, p. 41), a “[...] gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e fazer”.

Num dizer mais específico, Lück et al. (2012) explicitam que o movimento pela gestão democrática se concentra em três vertentes básicas:

- a) a participação da comunidade escolar na seleção dos gestores da escola; b) a criação de um colegiado/conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa como poder decisório; c) repasse de recursos financeiros às escolas, e, conseqüentemente, aumento de sua autonomia (LÜCK et al., 2012, p. 15).

Reitera-se que a escola em foco iniciou suas atividades em 1998 e, de lá para cá, passou pela gestão de três diferentes representantes, sendo que somente o primeiro não foi indicado pela comunidade escolar. Apesar de ser apenas uma indicação da comunidade, pois quem nomeia, de fato, é o governador do estado, o processo visa a atender os princípios democráticos nas unidades escolares estaduais. A minha primeira participação nesse processo, conhecido como Processo de Indicação de Dirigente Escolar, foi em 2011, quando, ao ser aprovada na primeira etapa, constituída por um exame chamado de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola, no qual são exigidas do candidato habilidades consideradas básicas para o exercício da função, fui escolhida pela comunidade escolar com quase 85% de aprovação. A comunidade votante, nesse caso, refere-se aos próprios alunos matriculados, uma vez que a escola atende apenas o Ensino Médio, e são eles que escolhem o seu representante por serem maiores de 14 anos. Exerci a gestão da escola até dezembro de 2015, quando novamente participei do referido processo. Entretanto, houve apenas a minha chapa inscrita. A previsão é de que este segundo mandato tenha duração de três anos, finalizando-se em dezembro de 2018.

Em relação à segunda vertente, a escola conta com colegiado escolar, cujos membros são escolhidos a cada dois anos, sendo que há a representação dos docentes, dos funcionários e dos alunos. Apesar de formalmente constituído, o colegiado atua mais diretamente nas questões financeiras e administrativas, aprovando processos de compra e prestação de contas, bem como definindo, juntamente à equipe gestora, as prioridades da escola. Todavia, é baixa a sua participação no que diz respeito às questões pedagógicas, o que acaba não contribuindo para resolver o problema de pesquisa ora apresentado.

Já em relação aos repasses financeiros, a escola recebe, de forma descentralizada, recursos diretamente do Governo Federal e de programas estaduais. A gestão financeira da escola é um dos vieses mais problemáticos da gestão escolar, pois os processos de compra e prestação de contas são muito burocráticos e demandam muito tempo da gestão. Isso se caracteriza em um problema, uma vez que, na maioria das escolas mineiras, principalmente as de pequeno porte, com menos de 300 matrículas, esse serviço fica exclusivamente a cargo do diretor, que se esforça para cumprir todas as obrigações legais, funcionais, operacionais e de ordem hierárquica que lhe cabem. Em 2014, a SEE-MG designou, para todas as unidades de ensino estaduais, um servidor para a realização desses processos, mas, em 2015, não houve reincidência dessa contratação, e o serviço ficou novamente a cargo do diretor da escola, que acaba se dedicando mais à gestão administrativa e financeira em detrimento de outras competências que têm relação direta com o fazer pedagógico, cujo produto deve ser o principal objetivo da instituição de ensino.

A abertura para a participação dos atores educacionais nas tomadas de decisão da escola é muito importante e positiva para a gestão. Lück et al. (2012) fazem a seguinte consideração:

Em organizações democraticamente administradas – inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento e na manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades das pessoas a quem os serviços da organização destinam-se. Ao se referir às escolas, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico (LUCK et al., 2012, p.45).

Nessa perspectiva, compete ao dirigente escolar o comprometimento de considerar essa crescente evolução da ideia de democracia na condução dos destinos e ações da instituição da qual é o representante principal, promovendo, assim, uma gestão educacional democrática e participativa, compartilhando as responsabilidades nos processos de decisão da escola, conforme ressalta Lück (2015a):

A nova ótica do trabalho de direção, organização e norteamto das ações de organizações educacionais com objetivos de promover o desenvolvimento do ensino, voltado para a formação de aprendizagens significativas e formação dos alunos, lembra a necessidade e importância de que as decisões a respeito do processo de ensino e das condições específicas para realizá-lo sejam tomadas na própria instituição (LUCK, 2015a, p.45).

Nesse trecho, Lück (2015a) enfatiza a mudança necessária no viés do trabalho do gestor a fim de promover, coletivamente, ações de melhoria no âmbito da escola. Aquele papel de gestor estritamente limitado às questões administrativas, burocráticas e disciplinares deu lugar a um gestor articulador capaz de conciliar, além da função administrativa, o caráter pedagógico da gestão e a construção de uma gestão democrática conforme preconiza a Constituição Federal.

Em decorrência do cargo e da função, os gestores devem compreender a importância da liderança como uma dimensão fundamental da gestão escolar. Segundo Lück (2014), o conceito de liderança é complexo por abranger

[...] um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupal no seu contexto, superando ambiguidades, contradições, tensões, dilemas que necessitam ser mediados à luz de objetivos organizacionais mais elevados (LUCK, 2014, p.37).

Na perspectiva de uma gestão escolar democrática, a liderança compartilhada torna-se imprescindível, pois deve ser entendida como processo, e não apenas ligada a cargo ou função. O estilo de líder democrático, cada vez mais exigido pela sociedade em razão das determinações legais, dá abertura às pessoas para expressarem ideias e visões, através da qual se promove o fortalecimento da

instituição. Esse estilo contrapõe-se ao estilo autoritário, pautado por uma visão paternalista. O Quadro 10 a seguir apresenta a distinção entre *managers* e líderes:

Quadro 10 – Distinção entre *Managers* (chefes) e Líderes

Como agem os <i>managers</i>	Como agem os líderes
Administram	Realizam gestão
Focalizam o sistema estabelecido	Focalizam as pessoas
Fazem as coisas certas	Fazem certo as coisas
Mantêm	Desenvolvem
Apoiam-se em ações de controle	Apoiam-se em ações de confiança
Adotam perspectivas de curto prazo	Adotam perspectivas de médio e longo prazo
Reproduzem e imitam	Criam e inovam
Copiam	São originais
Empurram e comandam	Puxam e orientam
Fazem-se ouvir	São todo-ouvidos
Perguntam “como” e “quando”	Perguntam “o que” e “por que”
Rejeitam a diversidade preferindo a regularidade	Aceitam a diversidade aproveitando sua energia para promover a inovação

Fonte: Lück (2014, p. 100).

A distinção apresentada remete diretamente aos conceitos de administração e gestão apresentados anteriormente. Os *managers* são, por excelência, administradores, enquanto que os líderes são gestores. Considerando-se que a equipe gestora da escola constitui uma equipe de liderança, esta deve atuar buscando:

- promover e manter um elevado espírito de equipe, a partir de uma visão clara dos objetivos educacionais, missão, visão e valores da escola;
- alargar os horizontes das pessoas que atuam na escola, a respeito de seu papel e das oportunidades de melhoria e desenvolvimento;
- estabelecer uma orientação empreendedora e proativa na ação conjunta para a realização dos objetivos educacionais;
- criar e manter cultura escolar favorável e propícia ao trabalho educacional, à formação dos alunos e sua aprendizagem;

- e) motivar e inspirar as pessoas no seu envolvimento em processos socioeducacionais cada vez mais efetivos, no interior da escola e na sua relação com a comunidade;
- f) estabelecer e manter elevado nível de expectativas a respeito da educação e da possibilidade de melhoria contínua de seu trabalho e dos bons resultados na promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação;
- g) dinamizar um processo de comunicação e relacionamento interpessoal aberto, dialógico e reflexivo;
- h) orientar, acompanhar e dar feedback ao trabalho dos professores na sala de aula, tendo como foco a aprendizagem (LÜCK, 2014, p. 108-109).

Além disso, segundo Cury (2015, p. 9), a gestão democrática “[...] implica a participação cidadã dos interessados e a necessidade de prestação de contas por parte dos dirigentes e dos próprios docentes quanto aos objetivos da educação escolar”.

Com esse propósito, a SEE-MG, em 2016, definiu previamente, nos calendários de suas respectivas unidades escolares, um momento para que professores e gestores realizem, juntamente às suas comunidades, a prestação de contas de todas as suas ações pedagógicas realizadas durante o ano em curso. A data para essa ocasião tem sido marcada para o primeiro sábado do mês de dezembro. Em 2016, realizou-se no dia 03/12. No contexto pesquisado, percebe-se que os atores educacionais não estão conscientes e preparados para assumir essa nova responsabilidade. São costumeiros alguns comentários dos professores, tais como: “O que eu vou falar?”; “Eu não tenho nada pra falar”; “Mas eu tenho que falar?”; “Isso não é papel da diretora?”. Percebe-se que não há uma autorresponsabilização por parte dos professores em relação ao desempenho dos seus alunos e ainda há uma tendência em se transferir, nesses momentos, o encargo para o gestor, que acaba se sentindo sozinho, culpado e sobrecarregado.

Para a resolução desse tipo de conflito, a ação individual deve dar lugar a ações coletivas, nas quais predominem a ótica de conjunto através da expansão de responsabilidades, onde não haja burocratização e hierarquização. Como se observa, todos os princípios da gestão se opõem às características autoritárias da administração, na qual “[...] não havia comunicação e sim comandos verticais” (CURY, 2015, p. 9).

Diante do exposto, compete aos gestores escolares compreenderem esse novo paradigma da administração escolar de modo a promover transformações das

práticas escolares e, ainda, das pessoas envolvidas no processo educacional na escola. Através de uma gestão participativa, cabe a eles envolver, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer pessoa da comunidade que esteja interessada na melhoria do processo pedagógico (LÜCK *et al.*, 2012).

Bruno (2015) coaduna com o pensamento dos autores acima citados ao considerar o seguinte aspecto:

No âmbito interno das escolas, é fundamental promover formas consensuais de tomadas de decisões, o que implica a participação dos sujeitos envolvidos, como medida de prevenção de conflitos e resistências que possam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias (BRUNO, 2015, p. 40).

Para os autores citados, optar pela gestão participativa na gestão escolar é fundamental para:

Melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional das escolas; garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade; aumentar o profissionalismo dos professores; combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos gestores e professores; motivar o apoio das comunidades escolar e local às escolas e desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar (LÜCK *et al.*, 2012, p. 18).

No que tange à presente pesquisa, as vantagens de se adotar a gestão participativa têm relação direta com o nosso problema de gestão, que, como já foi mencionado anteriormente, busca responder a seguinte questão: quais os desafios colocados à gestão da escola para a melhoria do desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?

Ponderando-se sobre tudo que foi dito a respeito da importância e dos benefícios da participação coletiva para todas as dimensões da gestão escolar, há de se considerar que, na prática, esse movimento é mais complexo e exige muito mais que boa vontade por parte do gestor. A título de exemplificação, serão buscados, para análise, os relatos trazidos no Capítulo 1 acerca do Dia D, por se tratar de um momento de grande importância para a comunidade escolar e pelo fato de representar uma das ações propostas para a gestão de resultados educacionais pela SEE-MG. Com base na literatura apresentada, vê-se que há um longo caminho a ser percorrido pelos atores do contexto analisado a fim de que se possa realizar

uma gestão escolar democrática de fato. Verifica-se, pela baixa presença dos pais e da comunidade, por exemplo, que falta uma sinergia entre seus atores. Sabe-se que os princípios de uma gestão escolar democrática teriam garantido que os planos de intervenção elaborados durante o recorte temporal analisado fossem implementados e monitorados por meio de um trabalho participativo, com a responsabilidade compartilhada. Entretanto, isso não foi observado: várias lacunas no processo impediram o cumprimento e a efetivação das propostas. A falta de um planejamento mais estratégico e dinâmico enfraquece e causa frustração na equipe gestora.

Dito tudo isso, percebe-se que, por mais que se queira ou que se esforce, nenhum gestor sozinho é capaz de solucionar todos os problemas da instituição pela qual responde. Depreende-se, diante da literatura apresentada, a seguinte compreensão:

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania (LÜCK et al., 2012, p. 20).

Em síntese, a gestão escolar tem sido considerada uma dimensão fundamental para a melhoria da qualidade da educação oferecida pelas redes e escolas brasileiras. Constitui-se em uma estratégia, pois é por meio dela que se objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as necessidades materiais e humanas para o bom funcionamento da instituição e a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009).

No contexto apresentado no Capítulo 1, a gestão escolar, na perspectiva ora defendida, inclui também a participação ativa de todos os professores, demais servidores, alunos e comunidade escolar para a busca eficaz da qualidade para todos os seus estudantes.

2.1.2 A Apropriação de Resultados

Atualmente, tem sido depositada grande confiança na capacidade da gestão escolar em conduzir processos de melhoria da qualidade do ensino ofertado no âmbito da escola. Entretanto, Lück (2009, p. 10) adverte que não se trata de uma

tarefa simplista ao enfatizar que, “[...] para melhorar a qualidade do ensino pela melhoria da gestão escolar, torna-se necessário que esse profissional desenvolva competências que lhe permitam assumir de forma efetiva o acervo de responsabilidades inerentes à sua função”.

Dentro dessa perspectiva, a mesma autora, na mesma obra, sinaliza 10 dimensões na organização da gestão escolar, as quais podem ser agrupadas em duas áreas, a saber: organização e implementação.

As dimensões de organização são: 1) Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; 2) Planejamento e organização do trabalho escolar; 3) Monitoramento de processos; e 4) Avaliação institucional. As demais são dimensões de implementação: 5) Gestão democrática e participativa; 6) Gestão de pessoas; 7) Gestão pedagógica; 8) Gestão administrativa; 9) Gestão da cultura escolar; e, por fim, 10) Gestão do cotidiano escolar (LÜCK, 2009).

Nessa perspectiva, vê-se, portanto, que o desafio maior está centrado na figura do gestor cujas ações de planejamento devem nortear o modo de ser e de fazer da escola e seus resultados, pois sua atuação tem como foco a aprendizagem e a formação dos alunos. Gerir resultados do desempenho discente significa um “[...] interesse da gestão na aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 56).

Para tanto, a dimensão 5 foi abordada na seção anterior. Mesmo considerando-se extremamente importantes todas as 10 dimensões da gestão escolar elencadas pela autora, para não alongar demais o trabalho, optou-se pela abordagem dos conceitos ligados mais diretamente ao tema abordado.

Conforme já explicitado, segundo a SEE, o SIMAVE é utilizado como ferramenta para mensurar a qualidade do ensino e promover a equidade da educação em Minas Gerais. No entanto, para que essa finalidade se cumpra, é essencial que os resultados de suas avaliações sejam apropriados pelos gestores e pelos professores, para a definição de políticas educacionais e práticas pedagógicas eficazes (MINAS GERAIS, 2010).

Nesse sentido, o PROEB não pode ser visto apenas como um medidor de proficiência escolar alcançada pelos estudantes, mas como um conjunto de informações importantes sobre o nível de desempenho desses, bem como sobre os fatores intra e extraescolares que interferem nesse desempenho. Tais informações devem ser utilizadas por gestores e professores que enfrentam, cotidianamente, o

trabalho escolar, com a finalidade de propiciar às nossas crianças e aos nossos jovens uma educação de qualidade.

Para tanto, a pergunta que se coloca como escopo para esta seção é: como a gestão pode mobilizar o coletivo para a promoção de uma reflexão em torno do processo de apropriação dos resultados das avaliações externas e utilizar os dados, de forma prática, no trabalho pedagógico?

Primeiramente, faz-se necessário entender o sentido da palavra apropriar ou apropriação. O conceito do verbo apropriar, na Língua Portuguesa, dá ideia de apoderamento, de tomar posse de algo, de fazer-se dono. Para expressar essa ideia de posse, de entendimento de dados e de pertencimento ao processo avaliativo, a palavra apropriação, é utilizada cada vez mais no campo educacional quando se trata de avaliações em larga escala. É um conceito que vem sendo utilizado para sintetizar, em uma única palavra, uma série de ações que devem ser realizadas pelos diversos atores educacionais envolvidos em qualquer programa de avaliação de desempenho discente.

Apesar da importância dessa temática, Silva (2013) afirma que a literatura nacional sobre usos da avaliação externa por professores é ainda bastante escassa. O referido autor, buscando contribuir na expansão de estratégias de apropriação a partir de documentos coletados e da percepção de diversos agentes institucionais, agrupa os usos das avaliações em larga escala em dois tipos, sendo o primeiro atrelado ao próprio desenho de avaliação adotado, e o segundo condicionado aos resultados efetivamente obtidos por cada escola a cada edição das avaliações externas.

Dentre as principais ações inerentes ao primeiro tipo, Silva (2013) destaca: realização de provas simuladas, alterações na concepção/forma de avaliação da aprendizagem dos professores e planejamento de atividades de acordo com os descritores ou matriz de referência da avaliação externa.

Já em relação ao segundo, as ações mais desenvolvidas são: análise dos resultados da avaliação externa; uso dos resultados dessas avaliações como critério para a formação de grupos de alunos; diversificação e/ou intensificação de atividades pedagógicas; exposição dos resultados aos alunos e pais; elaboração de Plano de Ação escolar; cobrança e/ou reconhecimento interno às escolas a partir dos resultados; e, por fim, a formação continuada de professores (SILVA, 2013).

O referido autor define “prova simulada” como sendo “[...] toda avaliação ou prova organizada pela rede, equipe escolar ou mesmo de um professor individualmente no desenho da avaliação externa” (SILVA, 2013, p. 6). Esses simulados variam no que se refere à periodicidade, formato e anos/séries e disciplinas em que são aplicados. Em relação à sua elaboração, as questões podem ser estruturadas nos moldes da avaliação externa ou são usados os próprios itens de testes aplicados em anos anteriores (SILVA, 2013).

Ainda segundo Silva (2013), o uso de provas simuladas é justificado pela necessidade de

1) treinar os alunos para o preenchimento do gabarito e das rotinas específicas da avaliação externa; 2) identificar os conhecimentos que precisam ser melhor trabalhados em sala de aula. Além disso, quando planejados coletivamente, os simulados parecem contribuir para uma ampla discussão da equipe escolar em relação aos conhecimentos que devem ser privilegiados em determinados anos/séries, além do fato de os simulados terem seus resultados disponibilizados rapidamente se compararmos o tempo que costuma levar a chegada dos resultados das avaliações em larga escala nas escolas (SILVA, 2013, p. 7-8).

Ademais, o autor ressalta que, em relação ao planejamento de atividades de acordo com os descritores ou matriz de referência da avaliação externa, foram relatadas dificuldades nessa aplicação, e, embora pareça que esse planejamento seja orientado pelas secretarias ou por próprios diretores ou coordenadores pedagógicos, as ações mostram-se assistemáticas, sem regulamentação por parte dos dirigentes imediatos.

Como precondition para os demais usos das avaliações como forma de apropriação, a análise é citada, sendo utilizada para:

1) Identificar, a partir dos resultados da avaliação externa, os alunos com baixo desempenho; 2) Identificar os conteúdos/temas a serem enfatizados prioritariamente com os alunos; 3) Realizar um acompanhamento do desempenho dos alunos/turmas ao longo do tempo; 4) Identificar os erros mais frequentes nos itens das provas; 5) Autorreflexão dos agentes institucionais a partir dos resultados em relação à abordagem dos conteúdos que ministram e/ou seus procedimentos de ensino (SILVA, 2013, p. 9).

No que tange à questão da elaboração de um Plano de Ação, apesar de ser uma proposta das secretarias, essa não possui parâmetros claros, ficando a cargo das escolas a definição e execução de suas ações. E, por fim, entende-se por formação continuada de professores um conjunto de atividades organizadas e desenvolvidas pela equipe gestora a partir dos resultados da avaliação externa nos horários de trabalho coletivo dos docentes nas próprias escolas. Contudo, essa formação depende da adoção por parte das escolas de momentos coletivos na jornada docente e da atuação do coordenador pedagógico, especialmente na organização e encadeamento das atividades propostas nesses momentos (SILVA, 2013).

Na contramão para a efetivação das propostas acima apresentadas, a Revista Pedagógica do SIMAVE (MINAS GERAIS, 2014) considera a possibilidade de que tanto os gestores escolares como as equipes pedagógicas tenham dificuldade de entender e usar os resultados das avaliações externas. Por isso, esses agentes educacionais não devem ser culpabilizados pelo não aproveitamento ou o não efetivo aproveitamento das informações levantadas.

Nesse sentido, Santos e Manrique citam Bauer (2008), cujo estudo aponta “[...] a necessidade de um trabalho mais profundo e sistematizado de formação em avaliação para os educadores das diretorias de ensino e aqueles pertencentes às escolas, de forma a potencializar o entendimento dos resultados da avaliação” (BAUER, 2008 *apud* SANTOS; MANRIQUE, 2012, p. 179). Assim, afirma que, a partir da compreensão dos dados, sua utilização poderá ser mais eficaz tanto pelas diretorias quanto pelas escolas. Ainda a esse respeito, Silva (2013) pontua:

Parece não haver, assim, uma maior clareza, por parte das secretarias de educação, quanto ao detalhamento em torno das possíveis formas de utilização da avaliação e de seus resultados nas unidades escolares, em que pese os diferentes tipos de apropriação das avaliações externas registrados (SILVA, 2013, p.12).

Apesar de a apropriação dos resultados da avaliação externa estar entre os objetivos dessa política de avaliação discente, percebem-se lacunas no que se refere às ações de formação para esse fim. A formação que ocorre junto às equipes escolares acerca das avaliações externas limita-se à fase de aplicação dos testes e à de divulgação de seus resultados. Não há ações específicas no sentido “[...] de se

pensar, discutir e deliberar em relação ao que pode ser feito com os resultados e como o desenho do sistema de avaliação adotado pode ser relacionado à prática docente” (SILVA, 2013, p. 14). A visão de Silva reforça o que foi descrito no Capítulo 1 em relação à falta de apoio da regional no momento da apropriação e do uso dos resultados.

O referido autor ainda destaca, nas políticas de avaliação adotadas pelos sistemas de ensino,

[...] a falta de um mapeamento detalhado em torno de quais usos das avaliações externas estão sendo feitos nas unidades escolares, as formas empregadas nisso e o quanto essa apropriação motivada por uma ação de caráter mais sistêmico. De modo inverso é preciso saber e refletir a respeito daquelas escolas e seus profissionais que mal tomam conhecimento de suas notas e o que as avaliações externas podem significar e auxiliar em seu trabalho cotidiano (SILVA, 2013, p. 14-15).

Lück (2009, p. 67) também afirma que diretores comprometidos “[...] promovem em suas escolas um contínuo processo de acompanhamento dos resultados escolares, seja com dados exclusivamente internos, seja com dados produzidos por referências externas”. Dito tudo isso, pretendeu-se encaminhar alternativas para a questão norteadora desta subseção por se perceber o quão importante é a questão da apropriação dos resultados das avaliações externas em geral no atual cenário educacional brasileiro.

A teoria aqui apresentada mostra-se convergente com algumas ações que já são realizadas no contexto de pesquisa. A gestão vem se empenhando em analisar coletivamente os dados do SIMAVE com o corpo docente da escola, bem como em realizar o papel de divulgá-los para alunos, familiares e comunidade. Já em relação ao uso dos dados pelos professores das disciplinas avaliadas, as formas mais utilizadas são o planejamento com base nos descritores e a realização de provas simuladas. Entretanto, não estão bem definidos os critérios em relação à elaboração e à periodicidade de aplicação, até porque os professores mostram-se receosos em “fugir” do planejamento anual de seus respectivos conteúdos. Conforme pode ser observado, mesmo com o empenho da gestão, o processo avaliativo enfrenta vários entraves, e falta aos envolvidos uma visão estratégica que possa realmente culminar em ações profícuas para melhorar o desempenho dos alunos.

2.1.3 Planejamento Estratégico

Como foi abordada anteriormente, no final do século passado, a gestão escolar passou por uma ampliação de suas competências, que teve como objetivo principal promover qualidade na formação dos alunos, garantindo-lhes aprendizagem efetiva e significativa. Nessa perspectiva, buscou-se um novo perfil de gestor, uma pessoa dinâmica, capaz de gerir eficazmente a unidade de ensino sob os princípios da autonomia, da liderança, da participação da comunidade e da existência de recursos com decisão local (PERFEITO, 2007).

Para atender essa crescente demanda, faz-se necessário que o gestor escolar tenha conhecimento científico e técnico em gestão, que traz princípios básicos de administração, da qual o planejamento estratégico é visto como basilar. Nesse sentido, o objetivo desta subseção é demonstrar a importância da elaboração e da implementação do planejamento estratégico como instrumento da gestão escolar a fim de alcançar efetivamente as finalidades da instituição de ensino.

Segundo Müller (2003, p. 29), planejamento estratégico “[...] é um procedimento sistemático de gestão empreendedora que baseia a estratégia futura da empresa num exame de alternativas novas”. Ainda de acordo com o autor, os programas de melhoria que não possuem uma visão estratégica, muitas vezes, abordam problemas que não necessariamente têm influência externa, fazendo com que as prioridades sejam mal definidas.

De acordo com Lück (2000), os gestores escolares precisam ter um entendimento mais amplo sobre a adoção do planejamento estratégico nas escolas para que possam realizar um trabalho mais competente e de efetivação de seus objetivos. Quando não há esse entendimento, gestores e profissionais em geral têm uma rejeição antecipada a essa metodologia, que é vista como limitada e voltada exclusivamente para o capital e o lucro.

Por outro lado, nas práticas gestoras em que não há planejamento, os gestores trabalham resolvendo as questões através de descobertas ocasionais e espontâneas, como observa Lück (2000, p. 8, grifos no original):

[...] gestores e profissionais em geral que se lamentam de estarem trabalhando como quem está “apagando incêndios”, isto é, “está sempre correndo atrás do prejuízo” e sendo conduzido pelas situações variadas do cotidiano, pelas demandas inesperadas, tendo

que responder rapidamente a elas e de tal forma "não têm tempo para pensar, quanto menos para planejar". Esta forma de administrar por crises é estimulada e orientada por descobertas ocasionais e espontâneas, de caráter imediatista, por uma visão de senso comum e reativa da realidade e, portanto, limitada em seu alcance, muito influenciada pela tendência de se agir por tentativas e erros.

Com esse trecho, a autora consegue descrever claramente a forma como são conduzidas as tarefas do gestor na maioria das escolas públicas, nas quais faltam profissionais capacitados, além de faltar apoio técnico, porque os salários são incompatíveis com a carga horária e funções. O supervisor, por sua vez, que exerce grande responsabilidade na dimensão pedagógica, só trabalha 24 horas semanais, ou seja, 4h30 por dia. Essas e outras razões acabam “inchando” a agenda diária do diretor escolar, que ainda tem de visitar as salas, fazer atendimentos aos pais e à comunidade escolar. Müller (2003) cita em seu trabalho as principais vantagens do Planejamento Estratégico, apresentadas a seguir no Quadro 11.

Quadro 11 – Principais Vantagens do Planejamento Estratégico

1	Visão de conjunto – aprofunda o conhecimento sobre a organização, mercado/clientes, concorrentes, parceiros, fornecedores.
2	Agiliza e fundamenta decisões – cria um consenso natural entre os líderes empresariais sobre o que é importante.
3	Direção única para todos – alinha os esforços de todos para o atendimento.
4	Melhor capacidade de adaptação – facilita a reestruturação organizacional frente às mudanças do ambiente.
5	Otimiza alocação e recursos – alicerça o orçamento da organização.
6	Reforça a motivação.
7	Estabelece o contexto para planos funcionais.
8	Melhora o controle.
9	Sistematiza ciclos de melhorias contínuas da organização.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Müller (2013, p. 40).

Para Oliveira 1999 (apud Müller, 2003, p. 41), a gestão estratégica compreende: “[...] Planejamento estratégico, organização estratégica, direção estratégica, controle estratégico, desenvolvimento estratégico”. Especificamente no

que se refere ao planejamento estratégico, o mesmo autor desdobra-o em fases e etapas, quais sejam o diagnóstico estratégico, a missão, instrumentos prescritivos e quantitativos e, por último, controle e avaliação.

A partir da adoção do planejamento estratégico como ferramenta de gestão, é necessária a sensibilização da equipe para que esta exerça participação positiva no processo de elaboração e implementação. Isso implica mostrar aos envolvidos a necessidade de tal planejamento, suas vantagens, bem como delimitar o papel de cada um nesse processo. Em seguida, é realizada a análise do ambiente interno e externo. Sobre essa análise, Perfeito (2007) elucida:

A análise do ambiente externo envolve o processo de identificação de oportunidades, ameaças, forças e fraquezas que afetam a organização no cumprimento de sua missão. E, do interno, objetiva evidenciar as deficiências (pontos fracos) e as qualidades (pontos fortes) com o intuito de estabelecer quais são os aspectos que tornam a instituição única no mercado (PERFEITO, 2007, p.57).

O próximo passo é realizar o diagnóstico da instituição considerando o que foi levantado na análise anteriormente realizada.

Outro aspecto muito importante nesse processo é a definição da missão, da visão de futuro e dos valores da unidade escolar. De acordo com Perfeito, (2007, p. 58), os conceitos de missão, visão e valores são, respectivamente:

Uma declaração sobre sua razão de ser, estabelecendo seu propósito e seu horizonte de atuação; representa um estado futuro desejável da organização, indicando como esta pretende ser reconhecida; são elementos motivadores que direcionam as ações das pessoas da organização, contribuindo para a unidade e coerência do trabalho (PERFEITO, 2007, p.58).

Ainda segundo a autora, a missão é considerada como critério para orientar a tomada de decisões a fim de definir objetivos e contribuir na escolha das decisões estratégicas.

Através da adoção do planejamento estratégico, espera-se que a organização escolar possa contar, além da competência técnica e teórica do gestor, com o alinhamento de ações que visem a melhorar a qualidade da educação oferecida pela escola.

Em suma, a presente seção buscou ressaltar o relevante papel do planejamento estratégico como instrumento de gestão escolar, visando a orientar o gestor no desenvolvimento de um trabalho sistematizado que leve a instituição à efetivação de seus objetivos educacionais.

A seção seguinte aborda a gestão de projetos como forma de criar novos cenários de desempenho mais eficazes e promissores a fim de atender às novas demandas impostas às organizações escolares.

2.1.4 Metodologia de Projetos

Atualmente, as escolas, assim como outras organizações, possuem grandes desafios, entre eles o de criar condições para apresentar desempenhos mais eficazes e ajustáveis às crescentes demandas que vão surgindo. A responsabilidade de superar esses desafios é direcionada, principalmente, às figuras de seus representantes, que precisam criar estratégias para efetivar os objetivos da instituição que representam.

A presente subseção apresenta um entendimento objetivo do que é necessário para o sucesso e de como pode ser promovido, pois disso depende a sobrevivência e competitividade de qualquer organização moderna, inclusive das instituições de ensino.

Segundo Dinsmore (1992 apud Lück, 2013), um projeto é um empreendimento com começo e fim definidos, dirigidos por pessoas, para cumprir metas estabelecidas dentro de parâmetros de custo, tempo e qualidade.

De acordo com a visão de Lück (2015b), a prática de elaboração de projetos atende, entre outras funções, às necessidades de:

- i) sistematizar e integrar em conjuntos organizados ações que, do contrário, permaneceriam desarticuladas e até mesmo conflitantes entre si; ii) definir claramente, e com visão realista, os resultados pretendidos pelas ações, de modo a maximizar os esforços para a consecução dos resultados mais significativos; iii) agir a partir de situações claramente entendidas; iv) dimensionar, articular e organizar os recursos, as condições, a energia e o talento de equipe para a sua efetivação; v) oferecer condições de retroalimentação e melhoria contínua das ações; vi) compreender, pela reflexão a partir do monitoramento e avaliação, a relação entre processos e resultados (LUCK, 2015b, p.16).

Percebe-se que, muitas vezes, os processos de mudanças, de enfrentamento de problemas, partem de opiniões e de ideias vagas, sem um diagnóstico aprofundado da realidade que se vive, podendo levar a um agravamento da situação-problema. No sentido de buscar resolver situações problemáticas, faz-se necessário ter uma visão global, crítica e analítica da realidade conforme pontua Lück (2015b, p. 18):

Elaborar projetos vem atender a essas necessidades, pois constitui um processo de concentração de inteligência, articulação de esforços e de condições necessárias para garantir o enfrentamento de desafios e a superação desejada de obstáculos específicos e claramente delineados, assim como o aproveitamento de oportunidades de desenvolvimento (LUCK, 2015b, p.18).

O método de projetos na gestão, em geral, traz múltiplas vantagens, pois é considerado fundamental à efetividade do trabalho dos gestores e, conseqüentemente, de suas organizações:

Estabelecer novos horizontes e patamares mais elevados de serviços [...]; promover consistência e unidade de propósito e das ações necessárias à sua efetivação [...]; definir operacionalmente condições e estratégias para apoiar melhorias necessárias; mobilizar e direcionar esforços [...] delinear condições necessárias para a realização de objetivos e metas organizacionais; dimensionar adequadamente os insumos necessários [...]; maximizar o uso e distribuição do tempo [...]; estabelecer o ordenamento e a especificação dos procedimentos necessários à ação; garantir controle sobre as situações desencadeadas, recursos e energias mobilizados e seus resultados; garantir o registro da história das ações e movimentos da organização [...]; estruturar as condições necessárias ao monitoramento e avaliar as ações e processos desde o seu início até seu término, o que possibilita sua retroalimentação e necessária autocorreção, quando necessário; estabelecer compromisso e comprometimento com a ação voltada à produção de resultados; permitir, pelo processo de análise dos projetos desencadeados, a avaliação de seus resultados, o amadurecimento da organização e a empregabilidade dos envolvidos; comunicar a imagem da organização aos seus colaboradores, usuários e clientes (LÜCK, 2015b, p. 19).

Apesar de todas as vantagens elencadas na citação anterior, na elaboração de projetos, há de se considerar também as inúmeras dificuldades encontradas nesse processo devido à resistência dos gestores e professores. O Quadro 12

apresentado a seguir traz as dificuldades mais comuns apontadas pelos gestores a respeito da elaboração de projetos:

Quadro 12 – Dificuldades Apontadas na Elaboração de Projetos

1	Falta de tempo para planejar.
2	Preocupação com soluções imediatistas.
3	Influência de pressões do contexto de trabalho.
4	Hesitação em assumir responsabilidades.
5	Falta de conhecimentos sobre o planejamento e a habilidade em planejar.
6	Falta de conhecimento sobre o objeto de planejamento.
7	Descrédito quanto ao planejamento.
8	Dificuldades pessoais do gestor-planejador.

Fonte: Lück (2015b).

No exercício da função de dirigente escolar, há, conforme explicitado no Quadro 12, dificuldades que desvirtuam a realização de um trabalho eficaz dentro da instituição. Destaca-se, principalmente, a falta de tempo de planejar, a falta de conhecimentos sobre o ato de planejar e ainda o descrédito em relação ao planejamento. De acordo com Lück (2015b, p. 49), a elaboração de projetos “[...] é um processo complexo que envolve uma variedade de aspectos, cuja compreensão permite ao gestor desempenhar de modo mais eficaz essa importante função de gestão”. Os principais aspectos considerados pela referida autora dizem respeito às fases de elaboração dos projetos e ao processamento de informações.

No que se refere ao primeiro aspecto, são identificadas três fases em sua elaboração: estudos preliminares, anteprojeto e projeto (HOLANDA, 1974 *apud* Lück, 2015b). Os estudos preliminares permitem uma aproximação do projeto ao objeto para o direcionamento mais efetivo das necessidades e perspectivas. Com essa finalidade, são realizadas investigações exploratórias na busca de definição das pessoas que devem ser envolvidas na elaboração e implementação do projeto. Através do anteprojeto, delineia-se o processo de decisão, feito a partir da coleta e análise de dados mais aprofundada mediante processo participativo dos envolvidos. A terceira e última fase apresenta a definição do projeto final de maneira bem detalhada mediante análise ampla e objetiva dos dados e informações coletados.

O Quadro 13 a seguir mostra as características principais que os projetos devem ter para a garantia de funcionamento:

Quadro 13 – Características de Projetos que Funcionam

1	Aplicabilidade	7	Globalidade
2	Clareza	8	Objetividade
3	Consistência	9	Responsabilização
4	Coerência	10	Unidade
5	Criatividade	11	Visão estratégica
6	Flexibilidade		

Fonte: Lück (2015b, p. 82).

Além das características apresentadas, que são imprescindíveis para a garantia da qualidade da ação desencadeada, pois servem para direcionar, organizar e mobilizar a ação e os recursos, promovendo os resultados pretendidos. Outro fator importante é a participação e o envolvimento dos atores, vistos como condição básica para evitar resistências e tensões desnecessárias, uma vez que essa melhoria depende de ação comprometida e coletiva. Essa constatação vai de encontro ao fato de, na escola em questão, o cumprimento do Módulo II ser realizado pelos professores de forma individual, desprezando-se o momento para reflexões e planejamentos coletivos.

Em 2007, o governo mineiro implantou em sua rede o Projeto de Intervenção Pedagógica, popularmente conhecido como PIP. O referido projeto, enquanto elaboração, implementação e monitoramento de um plano de intervenção, era entendido como uma ação de gestão estratégica. Entretanto, com base nos estudos apresentados, ele não funcionou porque fez parte de uma política *Top/Down*, ou seja, que foi imposta pela secretaria às escolas. Ele não foi elaborado no “chão das escolas”, o que gerou uma grande resistência por parte dos docentes. Vê-se que o envolvimento e o comprometimento dos atores educacionais na execução de ações são fundamentais para o sucesso de qualquer ação de intervenção pedagógica, principalmente dos professores, que estão diretamente em salas de aulas com os estudantes. Como descrito no capítulo anterior, no Ensino Médio, as dificuldades eram ainda maiores, uma vez que os alunos não dispunham de tempo para as aulas

do projeto. Ademais, também a falta de monitoramento, tanto pela escola quanto pela regional, levou ao desgaste e ao insucesso do PIP.

Com base no que foi exposto na pesquisa bibliográfica neste capítulo, os desafios colocados à gestão da Escola no que se refere à apropriação dos dados do SIMAVE envolvem questões complexas que se interligam a partir dos eixos de análise apresentados: gestão escolar democrática, apropriação de resultados, planejamento estratégicos e metodologia de projetos. A seção seguinte apresenta o percurso metodológico percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.2 O Percurso Metodológico

A seção que se inicia tem como objetivo explicitar o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa, baseado, principalmente, nos autores Yin (2001), Minayo (2010) e Oliveira (2012).

Para delineamento do tema, partiu-se da asseveração de Minayo de que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática” (2010, p. 16). Foi nesse sentido que se deu o meu interesse pela apropriação de resultados do PROEB, pois partiu de um problema empírico vivenciado no meu local de atuação profissional, por meio do qual pude observar que os dados do desempenho dos estudantes do 3º ano em Língua Portuguesa e Matemática no programa supramencionado estavam baixos e estáveis há quatro anos conforme apresentado no capítulo 1. No atual contexto educacional, essa estagnação na proficiência dos discentes configura-se em um problema tanto para o gestor quanto para sua equipe, pois as avaliações externas são consideradas o principal instrumento de mensuração da qualidade de ensino, e a utilização eficaz de seus dados é peça-chave para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Dentro desta perspectiva, Lück (2009) afirma que diretores envolvidos promovem em suas escolas um acompanhamento contínuo e sistemático dos resultados escolares, quer sejam internos ou externos. Diante de tais particularidades, pode-se afirmar que a presente pesquisa se constitui em um estudo de caso, uma vez que se apresenta como uma investigação empírica que aborda um fenômeno atual dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o seu contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001).

Oliveira (2012, p. 55) acrescenta que o referido método deve “[...] atender aos objetivos preestabelecidos pelos pesquisadores, como sendo um estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato, fenômeno da realidade empírica”.

Assim, a expectativa deste trabalho, conforme inicialmente mencionado, é estudar a forma de apropriação dos resultados do PROEB na escola com o intuito de identificar os desafios para a melhoria do desempenho discente através de um planejamento consistente que irá direcionar as práticas pedagógicas no âmbito da instituição.

Considerando esse escopo principal da investigação, propôs-se prioritariamente uma abordagem de caráter qualitativo, pois, segundo Oliveira (2012, p. 60), ao se adotar uma abordagem qualitativa, “[...] o(a) pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica”.

Por outro lado, a mesma autora, na mesma obra, adverte que “[...] é preciso entender que as abordagens quantitativas e qualitativas não são excludentes e até diríamos que elas se complementam” (OLIVEIRA, 2012, p. 60). Ademais, reforça ainda que, “[...] na opção por uma pesquisa qualitativa, pode-se recorrer a dados quantitativos para melhor análise do tema em estudo ou vice-versa” (OLIVEIRA, 2012, p. 58). Nessa perspectiva, é válido ressaltar que também foram levantados aspectos quantitativos para uma melhor descrição do caso concreto de nossa pesquisa, explicitados no capítulo 1.

De acordo com Yin (2001), a coleta de dados para os estudos de caso pode se basear em muitas fontes de evidências, como documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, entre outras. Sendo assim, foram selecionados os seguintes instrumentos de pesquisa: análise documental – PPP (2012), Boletins do SIMAVE (2000-2015), Taxas de Desempenho da Escola (2012-2015), Leis e Decretos; análise bibliográfica – Lück (2009; 2013; 2014; 2015a, 2015b), Cury (2014), Bruno (2015), entre outros; e entrevistas para a pesquisa de campo.

A pesquisa documental foi utilizada prioritariamente no Capítulo 1 para melhor descrever o caso de gestão ora investigado, enquanto a pesquisa bibliográfica sobre as temáticas da gestão escolar perpassou todos os três capítulos no intuito de subsidiar a fundamentação, elaboração e conclusão do estudo de caso apresentado.

Para o trabalho de campo, foi escolhida a realização de entrevistas semiestruturadas³⁴ junto aos professores e à supervisora da instituição a fim de se obterem dados sobre a percepção dos principais atores educacionais ligados ao processo de avaliação externa no âmbito escolar. Na visão de Oliveira (2005, p. 86), “[...] a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que está pesquisando”. Some-se a isto a conceituação de Minayo (2010):

Entrevista, tomada no sentido mais amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2010, p.64).

Portanto, constatou-se que, para os fins desta pesquisa, a entrevista traria significativas contribuições, uma vez que atendeu os seguintes objetivos: descobrir se as pessoas têm conhecimento do assunto; conhecer o que as pessoas pensam sobre o objeto; compreender a conduta de alguém a partir de suas crenças e outros. Lakatos e Marconi (2003) asseguram que a entrevista oferece várias vantagens, que, no tocante da presente pesquisa, são:

a) há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas; b) oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz; c) dá a oportunidade de conseguir informações mais precisas (LAKATOS E MARCONI, 2003, p.198).

Por outro lado, os mesmos autores, na mesma obra, advertem para as possíveis limitações da entrevista, sendo considerada nesta investigação a possibilidade de o entrevistado ser influenciado pelo questionador pela posição hierarquicamente superior que ocupa em relação aos entrevistados. Considerando-se tal observação, procurou-se estabelecer, no início de cada entrevista, um ambiente de cordialidade, explicitando que o que se busca são percepções

³⁴ A entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas; e o entrevistado tem a liberdade de discorrer sobre o tema em questão não se prendendo somente às perguntas elaboradas. Entretanto, o entrevistador deve ficar atento para que a entrevista não fuja do seu objeto de pesquisa.

autênticas em relação ao tema proposto; portanto, não devia haver preocupação com omissões ou precauções. Esse procedimento foi importante para se estabelecer uma relação de confiança entre as partes a fim de lograr maior êxito com a entrevista.

O Quadro 14 apresentado a seguir traz o perfil dos entrevistados, profissionais atuantes na escola em 2017:

Quadro 14 – Perfil dos Entrevistados

Entrevistado ³⁵	Graduação	Disciplina em que atua	Especialização	Tempo de experiência no Magistério	Tempo de Serviço na Escola
Professor 1	Física	Física	Não possui	17 anos	2 anos e meio
Professor 2	História	História Sociologia Arte	Docência do Ensino Superior	20 anos	11 anos
Professor 3	Letras	Português	Linguística Aplicada e Literatura Comparada	18 anos	5 anos e meio
Professor 4	História e Geografia	Geografia	Não possui	23 anos	1 ano e três meses
Professor 5	Química	Química	Não possui	5 anos	4 anos e meio
Professor 6	Matemática	Matemática	Matemática	22 anos	4 anos e meio
Professor 7	Educação Física	Educação Física	Treinamento Desportivo	15 anos	2 anos
Professor 8	Filosofia	Filosofia	História	17 anos	4 anos e meio
Professor 9	Letras	Inglês	Orientação, Supervisão e Inspeção	20 anos	2 anos
Professor 10	Ciências Biológicas	Biologia	Biologia	25 anos	3 meses
Supervisor 1	Pedagogia	--	Psicopedagogia	35 anos	15 anos

Fonte: entrevistas realizadas com os docentes da escola pesquisada no período de 17/04/2017 a 05/05/2017.

³⁵ Optou-se pelo tratamento no masculino ao se referir aos profissionais entrevistados.

Analisando-se o Quadro 14, que traz informações acerca do perfil dos professores atuantes na escola em foco, é possível verificar que, com exceção de Sociologia e Arte, todas as demais disciplinas são lecionadas por professores habilitados e que 70% deles possuem alguma especialização na área educacional, o que indica que são servidores que buscam se qualificar na área em que atuam.

Em relação à experiência no Magistério, 90% dos professores possuem tempo de serviço igual ou superior a quinze anos de docência. Isso quer dizer que são profissionais que acompanharam a consolidação e a evolução do processo de implementação do sistema de avaliação externa em Minas Gerais.

Além disso, cabe ressaltar que, dos dez docentes atuantes na escola em 2017, nove lecionam em outra escola e trabalham em mais de um turno. Esse aspecto foi citado nas entrevistas como elemento que prejudica a realização de práticas coletivas.

Como, nesta dissertação, o interesse principal foi entender as práticas dos principais sujeitos responsáveis pela análise, divulgação e apropriação dos resultados dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na escola investigada, quais sejam: os professores que lecionam as disciplinas avaliadas no PROEB; o supervisor pedagógico, pelo direcionamento que dá às ações docentes; e, por fim, os demais professores atuantes nesse nível de ensino.

Conforme observado no Quadro 11, a unidade de ensino em foco conta com o trabalho de um professor de Língua Portuguesa e um de Matemática, que lecionam em todas as sete turmas de Ensino Médio da escola. A escolha desses entrevistados justificou-se pela importância que assume a gestão da sala de aula para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas. Buscou-se investigar como esses resultados são levados para a sala de aula e como eles têm impactado ou não o trabalho docente com os alunos. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os dois docentes supracitados.

Outro ator educacional que merece destaque no processo avaliativo que ocorre na escola é a pessoa do supervisor pedagógico, haja vista que este exerce uma função mediadora entre a gestão e o corpo docente da instituição de ensino. Por esse motivo, pretendeu-se também realizar, com esse profissional, uma entrevista para buscar identificar quais são os fatores que mais dificultam, na sua visão, a utilização dos resultados das avaliações externas na melhoria da qualidade de ensino oferecido aos alunos, assim como os que potencializam ou facilitam.

Considerando-se a centralidade da função do gestor escolar na condução da avaliação externa do SIMAVE na escola, por meio da entrevista com esse profissional, foi possível verificar como ocorre a capacitação dos gestores escolares que estão sob a jurisdição da SRE/Muriaé, como este órgão procede a partir da divulgação dos resultados de sua regional e quais ações estão sendo desenvolvidas por esse órgão no sentido de orientar, capacitar os gestores a compreenderem todo o processo avaliativo do qual participam.

Tendo em vista a assertiva de Soligo (2010) de que todas as disciplinas ou matérias necessitam ou exercitam a leitura, a interpretação e a resolução de problemas, fez-se necessária uma investigação de como os demais professores da escola pesquisada entendem, colaboram e participam do processo avaliativo no interior da escola. Nessa perspectiva, optou-se por realizar também entrevistas semiestruturadas com os professores das diversas disciplinas da escola acerca da avaliação externa do SIMAVE no seu contexto de trabalho.

As entrevistas semiestruturadas utilizadas como instrumento de coleta de dados nesta pesquisa contaram com roteiros previamente elaborados, com questões abertas e flexíveis. Os roteiros com as perguntas de cada entrevista encontram-se na seção **Apêndices** desta dissertação. Além disso, todas elas foram agendadas antecipadamente, realizadas pessoalmente e de forma individual.

Ademais, as entrevistas foram realizadas na própria escola durante o cumprimento da carga horária de Módulo II dos docentes, que é dedicada ao planejamento semanal de suas aulas, no período de 19 de abril a 05 de maio de 2017. A carga horária do Módulo II é cumprida pelos docentes de forma individualizada, ou seja, cada professor, de acordo com a sua disponibilidade, define, juntamente com a equipe pedagógica, um horário. Por isso, as entrevistas não foram realizadas em um único dia.

Em síntese, participaram desta investigação todos os dez professores atuantes em 2017 na escola pesquisada, sendo que dois deles têm suas disciplinas avaliadas pelo PROEB (a professora de Língua Portuguesa e a de Matemática) e os outros oito lecionam as demais disciplinas, que não são objeto de avaliação no PROEB. Reitera-se que, além dos docentes, foi realizada também uma entrevista com o supervisor da escola, que trabalha especificamente no apoio pedagógico juntamente aos professores.

Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre a realização das entrevistas, as quais foram autorizadas pelos participantes através do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁶. Apenas uma das onze entrevistas não foi gravada porque não houve permissão do entrevistado.

Após a realização de cada entrevista, houve o momento de escuta por parte da pesquisadora para a realização de suas respectivas transcrições através da reprodução fiel das falas dos entrevistados. As transcrições justificam-se por facilitar a organização e análise de seus conteúdos.

É relevante ressaltar que o trabalho de campo é um movimento fundamental, porque possibilita complementar os dados levantados a partir da análise documental. Assim, os dados obtidos objetivaram levantar informações que confirmassem ou refutassem as percepções iniciais descritas no capítulo anterior sobre a forma como ocorre a gestão de resultados no âmbito da escola pesquisada e foram analisados a fim de que possibilitassem os alicerces para a construção do argumento que apresentasse a proposta de intervenção mais adequada para a escrita do terceiro capítulo com base na fundamentação teórica apresentada a partir dos eixos temáticos.

A próxima seção apresenta a análise e a interpretação dos dados do trabalho de campo realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Vista Alegre.

2.3 Análises dos Dados

As contribuições e as fragilidades observadas nos processos de avaliação em larga escala são tópicos bastante discutidos por educadores e especialistas no campo educacional, quer seja em âmbito municipal, estadual ou nacional. Mesmo assim, desconsiderando-se as políticas que permeiam esses sistemas, a avaliação externa é considerada um instrumento significativo para docentes e gestores na dinâmica do cotidiano escolar, pois dá suporte para a reflexão das práticas gestoras e pedagógicas.

A despeito disso, Fontanive (2013) pontua:

Os sistemas de avaliação de desempenho dos alunos, introduzidos no Brasil há quase duas décadas, apesar da enorme quantidade de

³⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido faz parte deste trabalho como Apêndice A.

dados coletados e divulgados, parecem não ter sido capazes de provocar as mudanças esperadas no cotidiano professor-aluno-aprendizagem. São levantadas hipóteses de que os professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas não compreendam adequadamente as tecnologias empregadas na avaliação dos estudantes e nos mecanismos e materiais utilizados na divulgação dos resultados e, assim, não são capazes de orientar a prática docente para corrigir os erros e as dificuldades apresentadas pelos alunos (FONTANIVE, 2013, p.1).

A fala de Fontanive (2013) vem ao encontro da percepção que tenho a respeito da limitação que professores e gestores têm na utilização dos dados das avaliações do SIMAVE de forma prática e eficiente no âmbito da escola.

Conforme já relatado, a partir do meu ingresso no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), comecei a refletir sobre a forma como vínhamos conduzindo esse processo avaliativo na escola, principalmente no que se refere à apropriação dos resultados dos nossos alunos nos últimos anos, e ampliamos o nosso debate em torno dos resultados da escola.

Essa maior inserção da temática da avaliação externa na pauta das reuniões pedagógicas da escola foi possível porque eu me senti mais preparada tanto para apresentar os dados quanto para promover uma discussão mais efetiva entre os docentes a partir dos resultados de 2015.

A expectativa foi buscar utilizar os dados do PROEB para o direcionamento das práticas gestoras e pedagógicas com o intuito de melhorar o processo ensino-aprendizagem em sala de aula e, conseqüentemente, elevar os resultados dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no PROEB, fortalecendo, assim, o planejamento anual e diário da referida instituição de ensino.

Esta seção apresenta as principais informações coletadas a partir das entrevistas realizadas com os docentes e com o supervisor pedagógico da instituição, as quais terão, em sua análise, uma abordagem qualitativa, conforme mencionado na seção anterior. Para tanto, as análises foram divididas em três blocos, a saber: a) docentes das disciplinas não avaliadas (Professor 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9 e 10); b) docentes que têm suas disciplinas avaliadas (Professor 3 e 6, respectivamente, de Língua Portuguesa e Matemática); e c) especialista da Educação Básica (Supervisor 1), seguindo a categorização informada no Quadro 11, apresentado na seção anterior.

Em relação aos entrevistados do primeiro bloco, durante a realização das entrevistas, quando questionados acerca do conhecimento do desempenho da escola no SIMAVE/2015, todos os docentes entrevistados responderam afirmativamente, apesar de ser possível perceber pelas respostas bastante curtas que esse entendimento ainda é bastante superficial. O Professor 1 reconhece essa superficialidade em sua fala quando afirma: “[...] Parte desses dados eu conheço, que foram feitas duas reuniões né, e em uma das reuniões eu não participei porque estava trabalhando em outra escola” (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 19/04/2017). O Professor 8 endossa a ideia da intensificação do debate em torno dos dados ao responder: “[...] Conheço pelas últimas reuniões que nós tivemos” (PROFESSOR 8, entrevista realizada em 28/04/2017).

Apesar de não situarem temporalmente quando ocorreram a divulgação e a análise dos dados do desempenho dos alunos, eles afirmaram que discutiram o resultado e que os dados foram repassados nas reuniões pedagógicas promovidas pela equipe pedagógica da escola, como podemos observar pela fala do Professor 1:

Esses dados daqui são repassados pra gente em forma de reunião pedagógica, né, onde tem a participação de toda a parte pedagógica e onde a supervisora, juntamente com a diretora, né, é colocado, é projetado esses dados e onde a gente consegue tá analisando junto esses dados e discutindo os resultados (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 19/04/2017).

Já em relação à frequência em que ocorre esse debate sobre as avaliações externas na escola, não houve uniformidade nos depoimentos dos professores. O Professor 7 disse que se discute “[...] sempre que há reunião pedagógica” (Entrevista realizada em 27/04/2017). Por sua vez, o Professor 8 afirma que essas acontecem, “[...] geralmente, mensalmente ou quinzenalmente” (entrevista realizada em 28/04/2017). Isso denota que os professores que não têm suas disciplinas avaliadas não se mantêm focados quando o assunto é avaliação sistêmica, o que se configura num entrave, uma vez que a melhoria no processo ensino-aprendizagem deve ser uma busca coletiva.

A respeito da avaliação que fazem do resultado da escola no SIMAVE, considerando o de 2015 por ser o que foi analisado mais recentemente, mais da metade dos docentes creem que os dados poderiam ser melhores. A opinião do Professor 7 é divergente da maioria, pois ele afirma que o resultado está dentro do

esperado levando em conta os fatores extraescolares que não são considerados nas avaliações externas (entrevista realizada em 28/04/2017).

Quando questionados se os dados das avaliações externas do PROEB são amplamente divulgados para a comunidade escolar, os docentes confirmaram que sim, sendo feito durante as reuniões de pais, embora não tenham esclarecido como ocorre essa divulgação na prática. O Professor 5 foi o que mais detalhou a forma como se dá essa divulgação para a comunidade, dizendo que “[...] esses dados são divulgados não de forma numérica, mas é falado o nível de proficiência que a escola está, se é Baixo, Intermediário. É até feito um levantamento junto com a comunidade de algumas ações que podem ser feitas em cima disso” (PROFESSOR 5, entrevista realizada em 20/04/2017).

Com base nos relatos dos docentes, após a análise e a discussão acerca dos últimos dados do desempenho da escola no PROEB, eles confirmaram uma mudança em sua prática em sala de aula. O Professor 2 reconheceu em sua fala que o desempenho dos alunos o incomodou, como pode ser observado no trecho a seguir:

A minha postura mudou sim, né, eu fiquei, assim, um pouco decepcionada né, com os resultados; e na última reunião que tivemos, eu passei a olhar os descritores que eles (alunos) têm mais dificuldade e estou dando exercícios, avaliação, inclusive até minha avaliação do bimestre agora tem descritores da Língua Portuguesa. História tem como você trabalhar muitos textos e cobrar esses descritores, então é uma forma de ajudar (entrevista realizada em 19/04/2017).

O Professor 5 confirmou também essa mudança em sua postura porque, segundo ele, começou a inserir mais em provas, e mesmo em exercícios, gráficos, tabelas e textos nas aulas de sua disciplina (PROFESSOR 5, entrevista realizada em 20/04/2017).

Entretanto, Santos e Manrique (2012) alertam que

modificar atitudes frente aos resultados das avaliações educacionais não é algo simples, pois depende de mudanças socioculturais, que estão fortemente arraigadas em grande parte por gestores educacionais, expandindo-se aos docentes que são responsáveis diretos de possíveis transformações de suas práticas em sala de aula (SANTOS E MANRIQUE, 2012, p.174).

Nesse sentido, faz-se necessário um planejamento estratégico e contínuo com esses docentes para que não aconteça de se cair no comodismo e desviar do propósito coletivo que a equipe deve firmar para buscar a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Apesar de os professores admitirem que os resultados dos alunos nessa avaliação precisam melhorar, nenhuma das falas aponta para ações que poderiam ser implementadas pela equipe gestora ou por eles próprios no intuito de elevar os resultados da escola. Percebe-se aqui uma carência de planejamento estratégico, conforme pontua Lück (2009, p. 32), “[...] sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações”. Para confirmar sua fala, ele utiliza um exemplo que tem relação direta com o caso apresentado: o fato de os docentes realizarem avaliações, mas não utilizarem seus resultados para melhorar os processos educacionais. Conforme já pontuado anteriormente, a avaliação não é um fim em si mesmo.

Além disso, os professores, de uma forma geral, em suas respostas, tenderam a culpabilizar os alunos pelo insucesso na avaliação externa, sendo que até a família é citada pelo Professor 4, quando este diz: “[...] eu penso igual eu falei: falta de incentivo por parte da família” (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 19/04/2017). Embora o professor tenha feito essa declaração, ele não aponta de que maneira a escola ou as famílias poderiam fazer para reverter esse quadro. Quando os atores escolares adotam o entendimento de que a escola está inserida num sistema maior, do qual é dependente autonomamente e, por isso, não há o que se possa fazer, esses tendem a buscar uma transferência de responsabilidade conforme demonstrado pelas falas dos entrevistados (LÜCK, 2015a). Em consonância com esse pensamento, Lück (2015a) afirma:

Pela síndrome da culpabilização ou busca de culpados pelo que não funciona, o que se apresenta é um comportamento reativo de busca de “bode expiatório” que possibilita a omissão de responsabilidade e impede a aprendizagem a partir das experiências (LÜCK, 2015a, p. 72, grifo no original).

Ao assumirem essa postura limitada de responsabilidade, os professores estariam justificando o baixo desempenho dos alunos no PROEB, no caso

apresentado, tentando se redimir de suas culpas enquanto docentes pelos resultados insatisfatórios dos alunos.

Segundo a literatura apresentada, a expansão dessa ótica de responsabilidade é apontada como um dos aspectos que deve ser transformado no intuito de se promover uma efetiva mudança para a concepção de gestão tão difundida atualmente em nossa sociedade, embora não seja realidade na maioria das escolas públicas brasileiras.

Além disso, ao serem questionados sobre quais fatores, na opinião deles, interferem no resultado dos alunos no PROEB, os docentes novamente buscaram culpabilizar os alunos, apontando como causas: a falta de interesse dos estudantes na realização dos testes; o pouco comprometimento em resolver os itens; a irresponsabilidade ao participarem do processo; e a falta de conscientização de alguns alunos da importância da avaliação externa para a escola e, conseqüentemente, para sua comunidade escolar. Qual estratégia deve ser utilizada pela equipe gestora e pelos docentes frente a esses entraves? O depoimento do Professor 1 reflete bem o pensamento dos demais docentes em relação a esses fatores:

Eu acho que o que interfere, os meninos estão muito ligados à pontuação, conceito: - Eu faço, eu ganho tanto! E a prova, o PROEB, ele não tem um isso, não gera nenhum benefício em nota pra eles. Então hoje eles estão muito ligados a isso: - Eu faço, quanto eu vou ganhar por isso? E aí como eles não veem esse resultado que eles fazem, né? Isso é feito no terceiro ano, no último ano, eles acabam saindo da escola sem saberem esse resultado, então como eles sabem disso, eles não se empenham realmente, porque eu acho que pra avaliar realmente a educação... Você vê quando um menino vai fazer um ENEM, chega lá, ele se empenha a fazer porque ele sabe que ele vai ter aquele resultado, aquilo vai voltar pra ele, aquele resultado (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 19/04/2017).

Considerando tais atitudes, Lück (2015a, p. 76) alerta para o seguinte fato:

O processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados.

Percebe-se, portanto, que essa nova condição ocorre naturalmente e se dá através da orientação da ação pela responsabilidade com resultados e pelo

reconhecimento e aceitação da complexidade de processos, objetivando tirar o máximo de proveito deles para a obtenção de melhores resultados (LÜCK, 2015a).

Ainda de acordo com a resposta do Professor 1, fica subentendida uma crítica ao sistema de avaliação por não vincular o resultado dos alunos no PROEB a benefícios ou a prejuízos em sua vida acadêmica. Essa vinculação forçaria o aluno a se dedicar na realização dos testes por haver um interesse também da parte dele no resultado. Lück (2015a, p. 73) identifica, a partir dessa resposta, que, “[...] quando não se joga a culpa nos alunos, ou nas famílias, joga-se no sistema, na organização da sociedade”. Conforme já explicitado, constitui-se a ótica da desresponsabilização ou culpabilização de outrem. O Professor 2 também atribui, como fator que interfere no desempenho da escola no SIMAVE, a postura que os alunos assumem diante das avaliações externas: “[...] seria a falta de comprometimento e responsabilidade” (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 19/04/2017).

O Professor 8, em sua fala, ressalta a importância de a escola desenvolver um trabalho de conscientização com os estudantes: “[...] eu acho que a gente tem que fazer um trabalho mais de tentar conscientizar um pouco mais sobre a importância dessas avaliações externas que muitas vezes não dão [os alunos] a importância que deveriam dar” (PROFESSOR 8, entrevista realizada em 28/04/2017). Assim, talvez estender a discussão dos dados dos resultados na escola em foco seja uma alternativa para tentar mudar a postura dos alunos frente às avaliações externas das quais participam ou participarão.

Nesse sentido, Santos e Manrique (2012) citam o trabalho de Gatti (2009), no qual o autor destaca que processos inadequados de disseminação e acesso à visibilidade dos dados se apresentam como ponto nevrálgico no campo educacional, que precisa ser resolvido ao longo do processo avaliativo. Para tanto, a equipe gestora deve se “[...] apropriar dos resultados, estendendo as discussões aos professores e alunos, e os utilizar para orientar as atividades propostas, com objetivo de se ter melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem” (SANTOS; MANRIQUE; 2012, p. 175).

É nesse aspecto que a gestão deve se estabelecer no contexto escolar, favorecendo a divisão de responsabilidades e promovendo debates profícuos para o desenvolvimento de decisões coletivas e participativas que melhorariam a prática pedagógica em sala de aula, pois, conforme afirma Lück (2013b, p. 98), “[...] a gestão é um conceito associado à democratização das instituições e o

reconhecimento de que todos são responsáveis pelo conjunto de ações realizadas e seus resultados”. Nessa mesma direção, a mesma autora ainda pontua as seguintes considerações:

A gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro (LÜCK, 2009, p. 70).

Ainda segundo as palavras de Lück (2013b, p. 99), “[...] Descentralização, tomada de decisão compartilhada, construção da autonomia e participação são facetas múltiplas da gestão democrática”, a qual está fundamentada em preceitos legais. Entretanto, vale ressaltar que a normatização da gestão democrática e participativa por si só não garante sua concretização no âmbito das escolas, pois esta só ocorre à medida que a cultura participativa é construída entre os sujeitos escolares.

A participação à qual a autora se refere implica a compreensão sobre processos e dinâmica social e habilidades de atuação nessa dinâmica; espírito de troca e reciprocidade, comprometimento com causas sociais; solidariedade e ética; discernimento e perseverança (LÜCK, 2013b). Percebe-se que todas as características elencadas têm relação direta com a visão de trabalho coletivo.

Em relação à postura dos alunos durante as aulas, o Professor 5 declarou que, “[...] muitas vezes, o aluno tem uma dificuldade em alguma parte porque, às vezes, se distrai durante as aulas ou, às vezes, não faz os exercícios solicitados a ele ou copia dos outros, então ele não se dedica em todas as atividades que são solicitadas” (PROFESSOR 5, entrevista realizada em 20/04/2017). Em nenhum momento, foi citada a falta de condições básicas para a realização do trabalho docente.

Ainda que os professores revelem que a falha está no aluno, que não tem interesse, que não presta a devida atenção às aulas, que não realiza prontamente as tarefas solicitadas, eles acreditam que podem contribuir com suas disciplinas na melhoria dos resultados dos alunos na avaliação externa. O Professor 1 confirmou que pode contribuir a partir da inserção de tirinhas, charges e figuras nas suas aulas de Física. O Professor 4 declarou poder ajudar na interpretação de textos dos

assuntos de sua área e também na utilização de dados em tabelas e gráficos para ajudar nos cálculos de Matemática. Os demais professores não foram contundentes com relação às suas formas de contribuição. Assim, o que parece é que os entrevistados não conhecem bem ações que possam ser realizadas por eles que impactarão na melhoria do desempenho dos alunos. Aqui, pode-se perceber que as ações não são sistematicamente planejadas: falta planejamento estratégico na proposição e execução das ações, além de ser necessário um trabalho de monitoramento e avaliação das propostas.

Pelos depoimentos dos docentes, percebe-se que estes não consideram que as avaliações externas cumpram integralmente o papel de diagnosticar a qualidade da educação oferecida pelas redes e escolas públicas do nosso país.

O Professor 5 alegou que as avaliações cumprem parcialmente esse papel, uma vez que a escola não se qualifica apenas em conteúdos que são abordados por essas provas, e acrescentou que o compromisso de qualificação vai além desse conteúdo, também incidindo na obrigação da escola com a cidadania e com a sociedade (PROFESSOR 5, entrevista realizada em 20/04/2017). Essa descrença no papel das avaliações talvez venha interferindo na apropriação dos resultados pelos professores da escola, embora seja uma postura vista como normal. Santos e Manrique (2012, p. 175), com a percepção dessa dificuldade de aceitação por parte dos docentes, afirmam que não se pode desconsiderar a importância das avaliações externas na realidade educacional atual. Portanto, “[...] precisa-se, no momento, que os dados gerados sejam mais bem divulgados e discutidos nas escolas para que, a partir daí, surjam propostas mais factíveis de serem realizadas por todos que fazem parte da educação escolar”.

O gestor escolar assume a centralidade pela gestão dos resultados educacionais no âmbito da escola, quer seja em avaliações internas ou externas, uma vez que é de sua competência “[...] orientar todos os segmentos e áreas de atuação da escola na definição dos padrões de desempenho de qualidade na escola e na verificação de seu atendimento” (LÜCK, 2009, p. 55).

Lück (2009, p. 55) delinea que, “[...] por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos”. Nessa perspectiva, a cultura de apropriação dos resultados da avaliação externa assume papel relevante para a gestão à medida que se entende que uma gestão eficaz é aquela que produz melhorias no processo

ensino-aprendizagem dos alunos. Destarte, conforme já explanado, não há como negar que a avaliação sistêmica do SIMAVE é um dos principais instrumentos de mensuração da qualidade do ensino no âmbito do estado de Minas Gerais.

Percebe-se, por conseguinte, que a questão do trabalho de conscientização sobre a importância do processo avaliativo deve abarcar alunos, professores e comunidade de modo geral para que haja o devido entendimento e comprometimento com as propostas.

Quando lhes foi abordada a questão da grande diferença nos resultados dos alunos da turma do noturno em relação aos do diurno no PROEB, os professores admitiram que já haviam percebido essa diferença também durante as suas aulas e no desempenho dos alunos nas avaliações internas aplicadas na escola. O Professor 5 faz uma análise dessa questão em sua fala:

A primeira coisa é que os alunos do noturno já chegam aqui cansados de uma rotina de trabalho diária, o rendimento deles dentro de sala não é o mesmo dos alunos da manhã. Além disso, eu também acho que até mesmo o compromisso na hora de realizar a prova. E a dificuldade que se tem de esgotar os conteúdos que são abordados naquela prova, visto que o módulo-hora é menor e o número de aulas por dia também é menor, então não dá pra cobrar e acaba que ele chega na prova e não viu alguns conteúdos (PROFESSOR 5, entrevista realizada em 20/04/2017).

O Professor 1 corrobora a fala do colega ao declarar que a diferença é mesmo percebida pelo seguinte motivo:

Os meninos da manhã eles são mais focados em estudar, eles têm esse tempo, pra estar aqui na escola. Os meninos da noite, muitas vezes, eles chegam aqui cansados. Tem menino que chega a deitar na mesa, os meninos levantam cedo e aqui a nossa região aqui, né, Gilda. Os meninos, aqui o serviço é braçal, então os meninos, muitas vezes, levantam quatro e meia, cinco horas da manhã na época de panha de café, é um serviço mais puxado. A gente tem aluno que trabalha de servente de pedreiro, então como que os meninos vão chegar à noite, vão tá bem pra isso? O cansaço físico dos meninos da noite é muito maior do que os da manhã (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 19/04/2017).

O Professor 9 afirma que os alunos do noturno normalmente têm mesmo mais dificuldade de aprendizagem em relação aos do matutino e ainda cita a questão da inassiduidade desses alunos como dificultador no processo ensino-aprendizagem.

Essa disparidade não é uma exclusividade do cenário investigado. Segundo se verifica no Boletim Aprendizagem em Foco³⁷, embora o percentual de matrícula no Ensino Médio noturno venha caindo ao longo dos anos, um em cada três alunos da última etapa da educação básica estuda à noite. Ou seja, o número ainda é significativo e preocupante porque o fluxo e o aprendizado do noturno são piores do que no diurno.

A demanda do ensino médio noturno exige políticas e ações específicas para não gerar desigualdades, principalmente dentro de uma mesma unidade de ensino. Como demonstram os depoimentos dos professores, a dificuldade em lidar com o público noturno é comum a todos os docentes.

Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Ayrton Senna, “a média das notas dos alunos do curso noturno é menor do que a dos alunos do diurno, tanto em português quanto em matemática. Inclusive nas escolas que oferecem os dois turnos” (EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21, 2015, p. 9). Essa disparidade entre os resultados dos alunos no contexto pesquisado também é visível e preocupante. Apesar disso, nenhum dos professores destacou algum projeto ou trabalho que vem sendo desenvolvido especificamente para esses alunos como forma de minimizar essa diferença. Esse é outro tema que merece ser discutido e analisado pelas equipes gestora e pedagógica da escola, uma vez que a falta de estratégia para lidar com esse público poderá gerar desigualdades na garantia do direito de uma educação de qualidade.

O Professor 1 destacou que o único trabalho interdisciplinar realizado no noturno é desenvolvido através da disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho: “[...] são três conteúdos bem diferentes, mas a gente consegue, assim, tá levando um pouco mais de informação pra eles sobre vida mesmo, vida cotidiana deles” (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 19/04/2017). Já o Professor 4 declarou que, “[...] na minha disciplina, eu ofereço pra aquele que pode vir estudar fora do horário de aula com a gente pra é como uma forma de reforço e tem também a parte da Diversidade, que acaba abrangendo todos os conteúdos que a gente trabalha, já ajuda” (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 19/04/2017).

³⁷ O boletim Aprendizagem em Foco foi lançado pelo Instituto Unibanco em novembro de 2015 com o objetivo de aprofundar os debates sobre o contexto educacional brasileiro e colocar em pauta temas relevantes para a discussão de políticas públicas (http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Aprendizagem_em_foco-n.10.pdf).

Quando questionados sobre quais ações a equipe gestora da escola ou eles próprios poderiam desenvolver para a melhoria do desempenho dos alunos no PROEB tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, os Professores 2 e 4 sugeriram a criação de grupos de estudo fora do horário normal das aulas para aqueles alunos que apresentam maior dificuldade em sala de aula. Contudo, conseguir que esses alunos compareçam à escola em horário oposto ao das aulas seria inviável, uma vez que, conforme eles próprios relataram, a grande maioria trabalha durante todo o dia.

Em relação ao trabalho com projeto interdisciplinar, seis dos entrevistados disseram não ter desenvolvido ainda nenhum trabalho com esse viés. Segundo Terradas (2011), os professores têm pouca informação a respeito de trabalho docente relativo ao uso da interdisciplinaridade como metodologia, que pode contribuir muito com o processo ensino-aprendizagem.

O Professor 2 afirmou ter trabalhado interdisciplinarmente com dois ou três conteúdos, porém ressalta:

É complicado pra gente encontrar, pra gente fazer esse, esse planejamento. Em muitos casos, às vezes, você tá aqui na escola hoje, o outro professor não está, tem outros compromissos, mas é muito interessante o trabalho interdisciplinar, né? Eu acho muito válido, só que o problema é esse planejamento (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 19/04/2017).

O depoimento do Professor 2 vem ao encontro ao que afirma Terradas (2011): a justificativa mais recorrente usada pelos docentes para o impedimento de ações interdisciplinares é a falta de tempo para a socialização das ideias que serão postas em prática.

O autor ressalta ainda que a prática interdisciplinar requer dos docentes comprometimento e planejamento adequado, sendo a falta de tempo e espaço os principais empecilhos ao seu desenvolvimento. É importante entender que “[...] o que se pretende com a interdisciplinaridade não é destituir a importância das disciplinas e, sim, integrá-las, retirando de cada qual a parcela de participação na resolução dos problemas do cotidiano” (TERRADAS, 2011, p. 101).

Ainda de acordo com Terradas (2011), a interação entre as disciplinas e os sujeitos das ações faz com que busquem a totalidade do conhecimento, deixando de

lado as divisões disciplinares, partindo para um trabalho coletivo e reflexivo em busca de respostas para seus questionamentos.

O Professor 5 citou a Feira de Ciências como trabalho interdisciplinar, realizado no final de 2016, que foi desenvolvido pelos professores da Área das Ciências Exatas, enquanto a Professora 9 citou o Café Literário promovido na Virada Educação como projeto interdisciplinar das Ciências Humanas (PROFESSOR 5, entrevista realizada em 20/04/2017; e PROFESSOR 9, entrevista realizada em 29/04/2017).

Quando interpelados sobre a questão da apropriação dos dados do PROEB pela escola ou por eles, as opiniões foram bastante diversificadas. O Professor 1 considera que a apropriação ainda não acontece (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 19/04/2017). O Professor 7, apesar de dizer que sim, complementa afirmando que “[...] só para diagnosticar o que o que tá acontecendo dentro da realidade das aulas com os alunos” (PROFESSOR 7, entrevista realizada em 27/04/2017). O Professor 8 responde que a escola tem caminhado (PROFESSOR 8, entrevista realizada em 28/04/2017). Já durante a entrevista com o professor 9, este afirma que não há e, em seguida, garante: “[...] tentamos analisar os resultados para sanar as dificuldades encontradas” (PROFESSOR 9, entrevista realizada em 29/04/2017).

Fica claro que a questão da apropriação dos dados pela escola precisa voltar a ser discutida e que ações devem ser implementadas para que os professores tenham conhecimento suficiente para utilizar esses dados, em favor dos alunos, na escolha da melhor metodologia e dos critérios de avaliação, tal como pontuam Santos e Manrique (2012, p. 177):

Fazer uma leitura aprofundada dos resultados das avaliações externas produzidas pelos sistemas educacionais é de suma importância para tomada de decisões, no sentido de contribuir para trabalhos mais efetivos na prática da sala de aula. Entretanto, para que isso ocorra, é essencial que o professor saiba os propósitos e finalidades das avaliações, lhes dando sentido e significado (2012, p. 177).

Nesse sentido, há de se pensar em criar momentos de discussão com todos os docentes da escola acerca dos objetivos e finalidades que a avaliação externa do

PROEB propõe. Ainda em relação à apropriação pela escola dos dados do SIMAVE, o Professor 4 considera que há apropriação e ainda cita a proposta apresentada à comunidade em 2016:

A proposta pra este ano seria utilizar esses dados individualmente, chamar os alunos. A gente propôs na proposta da escola pra que chame esses alunos com dificuldade, utilizar o monitoramento desses que têm mais facilidade na aprendizagem com os que têm mais dificuldade, isso é uma proposta pra este ano, 2017. Nós colocamos no nosso planejamento (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 19/04/2017).

A fala apresentada no trecho citado demonstra que o professor tem uma sensação de pertencimento quando utiliza a expressão “a gente propôs”. Denota esse espírito de coletividade que deve ser buscado em todos os atores educacionais na instituição em foco para que ações fluam e consigam minimizar as diferenças educacionais até então presentes no universo pesquisado, partindo de um currículo mais contextualizado, desenvolvido através de atividades mais atraentes e significativas para os estudantes.

O Professor 5, apesar de afirmar que sim, diz que é preciso trabalhar mais em cima desses dados em todas as disciplinas (PROFESSOR 5, entrevista realizada em 20/04/2017). Percebe-se, pelo depoimento de alguns docentes, que o conceito de apropriação precisa ser mais trabalhado com os profissionais da escola para que, realmente, a apropriação aconteça de forma efetiva.

Passa-se neste momento para o segundo bloco de análises, sendo estas realizadas a partir das entrevistas com os professores que têm suas disciplinas avaliadas no PROEB. Quando foram questionados se têm acompanhado os dados do desempenho da escola no SIMAVE, ambos responderam afirmativamente. Por outro lado, demonstraram incerteza ao esclarecer como esses dados chegam à equipe gestora da escola, conforme comprovam trechos das entrevistas:

Eu acredito que pela Superintendência, né? Com reuniões com as diretoras, com o supervisor e através também de *e-mail* também que eles mandam direto pra direção, aí manda os dados, tudo por *e-mail*, pra poder ser repassado pra gente (PROFESSOR 6, entrevista realizada em 20/04/2017, grifou-se).

Da equipe gestora, eu imagino que seja através de reuniões com a diretora da escola e a superintendência ou talvez pelo *site* da

educação recebendo algum resultado, né? Ou por *e-mail* talvez (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 19/04/2017, grifou-se).

Os relatos demonstram que os professores ainda não desenvolveram uma autonomia na busca pelos resultados mesmo após a apresentação pela equipe gestora do *site* do SIMAVE e de suas funcionalidades. Os professores não detalharam, em seus relatos, como ocorre o repasse dos dados do PROEB para a equipe docente na escola, afirmando apenas que esse é realizado durante as reuniões pedagógicas quando tais dados são divulgados.

Apesar de terem afirmado, em seus depoimentos, que consideram relevantes os resultados dos alunos no SIMAVE para sua prática docente em sala de aula, tanto o Professor 3 quanto o Professor 6 alegaram que esses dados não refletem a situação dos alunos, conforme pode ser percebido pela resposta do Professor 6 transcrita a seguir:

É da turma em si, no geral, né? Até que, olhando assim no geral tá com, dá pra falar que tá direitinho, mas é, mas na hora que a gente vai analisar aluno por aluno, que a gente conhece no dia a dia, como é que ele é, aí vê que aquele aluno poderia ter sido melhor. Aquele dia, ou ele errou na hora de ler ou ele ficou nervoso, mas ele poderia ter sido melhor, ele tem mais capacidade de chegar, então individualmente não, mas no global (PROFESSOR 6, entrevista realizada em 20/04/2017).

Nesse depoimento, o Professor 6 parece dizer que, quando ele analisa a última média de proficiência da escola de 270,7 no PROEB, ele considera que reflete realmente o que os alunos de modo geral sabem. Entretanto, quando analisa o resultado individual de cada aluno, acredita que o dado não está condizente com o desempenho daquele determinado aluno em sala de aula, ou seja, poderiam ter sido conseguidos melhores resultados.

Em seu relato, o Professor 3, embora se expresse de forma diferente, acaba corroborando a ideia expressa pelo colega de trabalho de que os resultados de alguns na avaliação externa são divergentes do que se espera ou se observa do desempenho do aluno na escola:

Da escola, de uma maneira geral acho que não, porque é, às vezes, a turma do matutino, a gente espera que o resultado seja melhor, né? Às vezes, eles participam melhor da aula, eles realizam as

avaliações e os resultados das avaliações (internas) são melhores, né? E, mais no geral, quando... Não sei se é o nervosismo na hora de fazer a prova, o desinteresse de fazer uma avaliação externa, né? Eu não sei o que seria (PROFESSOR 6, entrevista realizada em 20/04/2017).

Segundo eles, o empenho dos estudantes na realização das avaliações internas é muito maior, pois, do seu resultado, dependerá a aprovação ou não dos alunos para a etapa seguinte. Talvez o desinteresse e a falta de comprometimento estejam mesmo interferindo no resultado final da escola no PROEB porque não há o mesmo empenho em relação às avaliações externas aplicadas aos estudantes no final do último ano do Ensino Médio, pois seus resultados não geram para eles nenhum benefício ou prejuízo, nem mesmo em relação ao conhecimento dos dados. Também porque esses dados só chegam às escolas em meados do ano subsequente, quando os alunos que foram avaliados não mais se encontram na escola, o que impede qualquer forma de intervenção. Como mudar a percepção dos alunos em relação aos resultados dos testes do PROEB? Essa é uma das questões que fica para reflexão.

Outro aspecto abordado pelo Professor 3 que, segundo ele, interfere no interesse dos alunos em relação às avaliações externas é o fato de serem avaliadas apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática: “[...] Talvez se as outras disciplinas também fossem avaliadas, não só Língua Portuguesa e Matemática, os alunos mostrariam maior interesse em fazer, em realizar essas provas” (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 19/04/2017). Ambos reconheceram que há uma cobrança maior em cima daqueles professores que têm suas disciplinas avaliadas por sistemas de avaliação de desempenho docente. Assim, faz-se necessário mudar essa cultura da escola, tendo em vista que as outras disciplinas podem contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem a partir de projetos interdisciplinares, conforme já pontuado nesta pesquisa.

Quando questionados sobre a avaliação que fazem dos resultados dos alunos, especificamente os de 2015, ambos admitiram que o desempenho da escola no PROEB precisa melhorar muito. Neste ponto, o professor de Língua Portuguesa se posiciona favoravelmente ao uso da avaliação externa na escola ao afirmar: “[...] acho, acho que a gente tem muito pra melhorar ainda, muito. Precisa melhorar bem esses resultados e, analisando esses resultados, que a gente, a partir deles que o

professor se planeja, se organiza pra tentar melhorar” (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 19/04/2017).

O Professor 6, inclusive, declarou que “[...] eles têm capacidade de ficar melhor do que estão” (PROFESSOR 6, entrevista realizada em 20/04/2017). Ele ainda buscou justificar a dificuldade encontrada pelos alunos no momento de resolver o teste de Matemática, conforme comprova o seguinte depoimento:

É o cálculo, o cálculo eles até conseguem fazer direitinho, acho que na hora de interpretar que, não sei se, eles ficam nervosos, né? Por ser uma avaliação (externa)... Eu não sei se é isso que acontece ou se eles vão com pouco interesse, aí os resultados não chegam naquilo que eu queria, né? Aí, eles ficam com baixo (PROFESSOR 6, entrevista realizada em 20/04/2017).

Ao serem interpelados se houve alguma mudança na gestão de suas aulas após a análise dos últimos resultados da escola, os dois professores responderam afirmativamente, apesar de não esclarecerem como de fato ocorreu esta mudança, como nos mostra o relato do Professor 3, que enfoca essa questão: “Houve... É o último resultado... Ele ajudou muito porque ele veio separado por turma, então a gente pôde diagnosticar aonde *[sic]* estava o problema, apesar de que a gente já tinha uma ideia, né?” (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 19/04/2017).

Nessa fala, o Professor 3 faz menção também à grande diferença no desempenho dos alunos do noturno no PROEB em sua disciplina em relação aos alunos do matutino e, mesmo afirmando que já havia percebido durante suas aulas essa diferença, declara que não há projeto desenvolvido para esse público nem pela escola nem por ele. Contudo, alega que mudou o planejamento do noturno para buscar elevar a proficiência desses estudantes:

Não, até então não. A partir desse resultado, baseei meu planejamento. Eu até mudei meu planejamento que estava até pronto, né? Sendo realizado na escola, mas mudei todo meu planejamento do noturno, da realização das aulas pra poder acompanhar esses resultados e tentar melhorar os resultados... do noturno (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 19/04/2017).

O mesmo professor citado no trecho anterior relatou ainda que se esforça para que os alunos obtenham melhores resultados:

É, eu me esforço sim. É. Geralmente eu procuro basear a minha aula. É realizando. Eu pego as avaliações externas, as questões das avaliações externas, jogo em sala de aula como atividade em dupla, né? Pra que eles tentem resolver. Um aluno ajudando um outro aluno, até pra fazer uma monitoria pra gente em sala, isso ajuda bastante, não é? Na correção dessas avaliações. Eu procuro fazer com os alunos, lendo todas as questões, todas as alternativas, por que ele errou aquela questão e por que ele marcou aquela alternativa e por que seria a outra alternativa. Isso vai fazendo com que eles aprendam, né, aquele descritor. Geralmente eu falo que aquela questão é, está avaliando o aluno na habilidade tal, e o que seria aquela habilidade, né, como, pra eles entenderem como aquela questão foi feita, pra dessa maneira tentar aumentar o nível das avaliações, melhorar as avaliações (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 19/04/2017).

Nesse depoimento do Professor 3, fica clara a preocupação em submeter aos estudantes as questões da avaliação externa. Esse pensamento pode acabar reduzindo-se a atuação da escola a treinar alunos para testes e acabar modificando os objetivos reais de todo o processo avaliativo.

Apesar de terem relatado anteriormente que os dados individuais dos alunos não refletem, na visão deles, o que o aluno é capaz de desenvolver, os professores das disciplinas avaliadas consideraram positiva a reformulação pela qual o PROEB passou em 2015, quando o primeiro ano do Ensino Médio também foi avaliado e os resultados dos alunos passaram a ser apresentados de forma individual, permitindo a identificação dos alunos com desempenho insatisfatório, bem como dos descritores em que eles tiveram maior dificuldade:

Foi melhor que aí a gente vê o nome, né? Aí, porque tem aluno ali que, às vezes, a gente achava assim que ele não foi tão bem e ali observando o resultado, ele foi melhor do que as nossas expectativas, então isso pra gente é bom, né? Que a gente sabe direitinho, conhece o aluno, sabe direitinho o que ele sabe, o que ele não sabe, que ele é capaz, que ele não é capaz, com o resultado individual (PROFESSOR 6, entrevista realizada em 20/04/2017).

Ao serem questionados sobre a forma como os demais docentes podem contribuir para elevar a proficiência dos alunos em suas disciplinas, o Professor 3 faz a seguinte afirmação:

Tem como contribuir. Eu consigo colocar os descritores da Língua Portuguesa dentro da matéria de História, dentro da matéria de todas essas matérias de humanas. Não sei se é assim que ainda fala hoje, mas é História, Geografia e até na Biologia, Filosofia, Sociologia, Arte, teria como o professor adaptar os descritores da Língua Portuguesa dentro da matéria deles. Não sei se isso ia fugir muito também do que eles têm que ensinar em sala, né? Conseguem sim, é, acho que na Matemática ela fica um pouco difícil, né? De alguma outra matéria ajudar, talvez Física somente, mas no português não, as outras matérias, Sociologia, Filosofia, História, e Geografia, Arte, todas essas matérias conseguem ajudar a desenvolver os descritores em Língua Portuguesa e as habilidades (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 19/04/2017).

O Professor 6, mais uma vez, ressalta que o problema no desempenho dos alunos em Matemática é a interpretação, fato que fica claro na sua fala a seguir:

Tem condição de colaborar sim, igual eu vejo pela matemática, se um professor de História, de Geografia, o de Geografia, principalmente, na análise de gráfico, ele pode trabalhar com a análise de gráfico e isso auxilia na Matemática; o de História na interpretação, então se o aluno estiver lendo corretamente e analisando o que está lendo, ele é, vai ser fácil dele montar o cálculo pra poder ele calcular, então a interpretação ajuda (PROFESSOR 6, entrevista realizada em 20/04/2017).

Essa fala do referido professor reforça a necessidade de a escola realizar um trabalho de gestão sobre os projetos interdisciplinares.

A entrevista com o Supervisor 1 também trouxe muitas informações importantes para a presente pesquisa. Neste ponto, passa-se ao terceiro e último bloco de análise. O pedagogo que ocupa a função de supervisor pedagógico há quatro anos é aposentado em seu primeiro cargo e nele exerceu, durante seus últimos 11 anos de trabalho, a direção da escola investigada. Ele já estava na direção dessa escola quando foi implantado em Minas Gerais o SIMAVE em 2000.

O Supervisor 1 declarou que tem acompanhado os dados do desempenho da escola no PROEB e que fica sabendo o resultado anualmente por meio de reuniões na SRE e de consulta ao *site* do SIMAVE quando os dados são disponibilizados.

Em relação à forma como ele, juntamente com a equipe gestora, realiza o repasse dos dados à equipe docente e à comunidade escolar, o supervisor detalhou a seguinte situação:

Até 2014, a secretaria realizava o dia “D” nas escolas que era um dia destinado ao estudo desses resultados. Então, nesse dia “D”, não tinha aula em escola estadual nenhuma. A gente reunia na escola toda, equipe gestora e pedagógica, e analisava os dados. Assim, analisava superficialmente porque a gente analisava simplesmente a nota em si da secretaria, da jurisdição e da escola. A gente fazia algumas ações pra poder ver o que a gente poderia melhorar no trabalho pra melhorar a nota da escola e no sábado convidava a comunidade para que a comunidade pudesse validar essas ações. E assim era o chamado dia “D” na escola. Toda a escola participando e comunidade. A partir de 2015, a secretaria, com a mudança de governo, instituiu a “Virada da Educação”, que não tem muita diferença do dia “D” não, só mudou mesmo o *slogan*, o nome. E nesse dia a escola também para pra fazer reuniões. Esse ano que passou, que geralmente a virada é em setembro, esse ano a gente já começou a fazer um estudo mais detalhado dos resultados. Também em 2016, a secretaria instituiu a “Semana Escola em Movimento”, que é uma semana que a gente reúne também com os professores, principalmente de Português e Matemática para que a gente possa estudar, analisar os resultados por aluno da escola e depois repassar para os outros professores para que toda a escola possa formular ações para que a gente possa melhorar e ver se tem como fazer o trabalho interdisciplinar com os outros professores para melhorar a nota da escola. Desse movimento, surgiu um plano de ação que está sendo colocado em prática que também foi validado pela comunidade, foi apresentado também para comunidade, mandou pra SRE e nós hoje estamos colocando em prática as ações que ali constam nesse plano (SUPERVISOR 1, entrevista realizada em 05/05/2017).

O depoimento do Supervisor 1 transcrito acima demonstra que houve uma mudança na forma como a escola fazia a gestão dos dados do SIMAVE. Até 2015, a análise resumia-se em comparar o resultado da escola ao resultado da SRE/Muriaé e ao resultado da rede estadual. Além disso, acontecia a divulgação desses dados para a equipe docente e a comunidade escolar imediatamente após o recebimento dos dados e não mais se falava sobre o assunto. Percebe-se que a discussão dessa temática da avaliação externa era proposta anualmente, e, em relação à participação das famílias nesse momento, o entrevistado ressalta ainda que “[...] nunca tivemos uma grande presença da comunidade, de pais, porque, por ser sábado e a maioria dos nossos alunos morar na zona rural, os pais trabalham, então a gente não tinha uma grande presença” (SUPERVISOR 1, entrevista realizada em 05/05/2017).

Após a análise dos últimos resultados da escola, o Supervisor 1 afirmou ter percebido uma mudança na postura dos professores: “[...] eles estão assim mais interessados com relação às avaliações do SIMAVE, do PAAE, parece que eles

estão despertando para esses mecanismos” (SUPERVISOR 1, entrevista realizada em 05/05/2017).

Quando questionado a respeito dos fatores que interferem no resultado dos alunos no PROEB, o Supervisor 1 fez coro aos depoimentos dos professores. Segundo o entrevistado, há uma falta de interesse dos alunos ao realizarem a avaliação externa por saberem que não irão receber uma nota. Ou seja, os alunos têm conhecimento de que, quando os resultados chegarem, eles não mais estarão na escola e os dados não irão interferir na conclusão do Ensino Médio, conforme se depreende do seguinte trecho de sua fala:

Eu percebo assim, né? E até em reunião, os professores também falam isso, a gente percebe uma falta de interesse dos alunos. Eu não sei se é porque eles não recebem né, a nota, porque quando a nota chega na escola, eles já não estão mais aqui, né, os do terceiro ano. Então fica parecendo assim, eles estão fazendo uma prova, mas eles não vão saber nem o que né, a não ser um ou outro que aparece na escola que a gente fala, “oh, a nota chegou”, você, né, foi bem e tal. Mas a gente percebe isso, e eu vejo também assim uma, umas das dificuldades também, né, que a maioria dos nossos alunos moram na zona rural e, às vezes, coincide no dia, choveu, transporte não vem, nós já tivemos vários, né, vários anos que aconteceu desse jeito, né? (SUPERVISOR 1, entrevista realizada em 05/05/2017).

Como vimos, o Supervisor 1 destacou também que a escola enfrenta a dificuldade de garantir a participação de todos os alunos na realização dos testes porque a maioria deles reside na zona rural e depende do transporte escolar. Assim, como os testes são aplicados em novembro, época de muitas chuvas, essa participação nem sempre é garantida (SUPERVISOR 1, entrevista realizada em 05/05/2017).

Essa dificuldade preocupa a equipe gestora da escola, que busca contribuir, de forma eficaz, com o processo de avaliação. Talvez a não determinação de uma data específica pela SEE-MG minimizaria o problema, ou seja, se a data de aplicação dos testes fosse mais flexível, cabendo à escola a decisão da aplicação ou não da avaliação no caso de interferência de fatores extraescolares.

Segundo o Supervisor 1, hoje, ele percebe que as avaliações externas devem direcionar o trabalho pedagógico, indicando quais conteúdos os alunos precisam ver mais, permitindo também comparar alunos e turmas. Essa análise foi realizada pela equipe. Apesar desse relato, o trabalho foi feito recentemente, e não há como dizer

se irá realmente impactar ou não a prática em sala de aula e se trará ganhos para os resultados dos alunos. Mais uma vez, há a necessidade de se realizar um monitoramento das ações previstas no plano de ação de 2016 (SUPERVISOR 1, entrevista realizada em 05/05/2017).

O especialista entrevistado afirmou que os professores, assim como ele próprio, tinham muita dificuldade em entender os resultados do SIMAVE, e o que despertou em toda a equipe pedagógica o interesse por esse assunto foi justamente o apoio que eu, enquanto gestora e aluna do Mestrado Profissional, pude proporcionar à equipe:

Eu acho assim, é como eu disse, tinha muita (dificuldade). Hoje a gente ainda tem dificuldade, mas eu vou falar assim, o que despertou mesmo na escola foi você estar fazendo o mestrado e ter escolhido justamente esse tema pra sua dissertação. .Aí, na sua empolgação, você conseguiu também passar pra gente essa empolgação, a necessidade de entender e de realmente fazer a apropriação dos resultados acontecer que a gente não conseguia, né? Mas eu acredito, eu acredito que esses novos resultados, nós já vamos caminhar muito mais (SUPERVISOR 1, entrevista realizada em 05/05/2017).

O Supervisor 1 relatou que, durante o tempo de atuação como especialista na escola pesquisada, nunca participou de capacitação acerca de apropriação de resultados no que se refere às sugestões de práticas e estratégias exitosas para alterar o quadro do desempenho da escola no SIMAVE.

Em relação à diferença de desempenho entre o noturno e o matutino, o entrevistado disse que acredita que essa dificuldade se deve ao fato de os alunos trabalharem durante o dia e por não serem assíduos. Apesar de não apontar ações específicas, ele diz acreditar que o trabalho com o noturno deva ser diferente.

Como ações para melhorar o desempenho dos alunos na avaliação externa do SIMAVE, o profissional citou iniciativas que constam no plano de ação elaborado em 2016, como oficinas de leitura e reforço para os alunos com baixo desempenho durante as aulas, embora tenha ressaltado também uma dificuldade na execução das ações propostas: “[...] a disponibilidade dos nossos alunos também no contraturno é complicada, mesmo os da manhã, porque a gente tem alunos que a maioria é da zona rural, dependem do transporte do município” (SUPERVISOR 1, entrevista realizada em 05/05/2017).

Ainda de acordo com o entrevistado, os professores não se sentem responsáveis pelo resultado dos alunos, há sempre algum culpado que atuou num momento anterior à etapa em que trabalham que deveria ter preparado melhor os discentes (SUPERVISOR 1, entrevista realizada em 05/05/2017). Essa postura diante dos resultados impede que seja realizada uma avaliação institucional que traga benefícios para a escola, uma vez que reconhecer os entraves e os problemas é o primeiro passo para qualquer ação de intervenção e mudança de rumo.

A seção seguinte apresenta, de forma sintetizada, os dados levantados após as análises das entrevistas realizadas *in loco*.

2.4 Principais Achados da Pesquisa

A presente seção descreve, de forma resumida, informações importantes (prós e contras) levantadas pela coleta de dados. A partir delas, elencam-se os principais desafios impostos à equipe gestora no processo de apropriação de resultados do SIMAVE.

Em relação à experiência dos docentes, a escola conta com profissionais que vivenciaram o processo de implementação do SIMAVE no contexto educacional mineiro, bem como o de sua consolidação como política de avaliação de desempenho discente no estado. Apesar disso, foi possível verificar que os dados levantados pelas avaliações ainda não estão sendo utilizados para o direcionamento das práticas pedagógicas desses docentes.

Os professores das disciplinas não avaliadas ainda não têm uma compreensão da política avaliativa mineira. Eles relataram que os dados foram analisados e discutidos durante as reuniões pedagógicas promovidas pela equipe pedagógica da escola. Não obstante, as respostas não foram convergentes sobre a periodicidade dessas discussões, o que denuncia a falta de um cronograma específico de ações. Os docentes entrevistados também não souberam explicar como os resultados chegam à escola, mas afirmaram que são compartilhados com a comunidade local.

As falas dos docentes foram marcadas pela culpabilização dos alunos pelos resultados da escola no PROEB, e, ainda que tenham afirmado que podem contribuir para elevar esses resultados, poucas ações foram citadas por eles como profícuas para buscar a melhoria na proficiência dos alunos.

A disparidade nos resultados dos alunos do noturno em relação aos do diurno, embora já tivesse sido percebida pelos docentes, não foi tratada como alvo de ações pedagógicas por parte dos docentes nem da equipe gestora da instituição. O desinteresse e a falta de comprometimento dos estudantes foram apontados como as principais causas do insucesso da escola no PROEB, sendo este justificado pelos professores em razão da não vinculação de seu resultado à vida acadêmica dos alunos.

Os docentes entrevistados não consideram que as avaliações externas cumpram integralmente o papel de diagnosticar a qualidade da educação oferecida pela escola. Apesar disso, afirmam poder contribuir com a sua disciplina na melhoria da proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Percebe-se que as práticas interdisciplinares não são recorrentes e que ainda há uma barreira no desenvolvimento desse tipo de ação dentro da escola. No que tange à questão da apropriação dos dados pela escola e por esses professores, muito há de se fazer a fim de gerar impactos positivos nas práticas pedagógicas.

Os professores “avaliados” afirmaram esforçar-se para obter melhores resultados nas avaliações externas e ainda confirmaram que mudaram a postura em sala de aula após a última análise.

Pelo depoimento do Professor 3, percebe-se que este buscou como alternativa treinar os estudantes para os testes através da aplicação dos itens das avaliações do referido programa em suas aulas na tentativa de elevar os resultados de seus alunos nos testes. Entretanto, Silva (2013, p. 14) faz um alerta de que, “[...] assim como o tratamento de uma febre não se resume ao uso contínuo de termômetros, os simulados não serão responsáveis pelo incremento automático dos resultados”. Apesar disso, ele acredita que o uso racional desses simulados pode levá-los a desempenharem o papel de um instrumento de diagnóstico com um *feedback* mais rápido para os professores, pois uma das queixas comuns entre professores e gestores é o retardamento na divulgação dos resultados dos estudantes nas avaliações externas estaduais que chegam às unidades escolares em meados do ano seguinte, já às vésperas da nova edição da avaliação sistêmica (SILVA, 2013).

O Professor 6, por sua vez, fez uma observação interessante ao ressaltar que a maior dificuldade dos alunos nos testes de sua disciplina é a interpretação dos itens, o que pode ser entendido também como uma forma de culpabilizar outrem

pelo insucesso dos estudantes na referida disciplina. Os docentes mencionaram o fato de os alunos se mostrarem mais interessados em realizar as avaliações internas do que as externas e alegaram sofrer maior pressão em relação aos resultados obtidos pelos alunos anualmente nas avaliações do PROEB. Um desses professores pontuou a necessidade de as outras disciplinas serem também incluídas no processo avaliativo. O Quadro 15 disposto a seguir apresenta os prós e contras identificados no contexto investigado:

Quadro 15 – Prós e Contras do Contexto Investigado

P R Ó S	1 - A maioria dos docentes têm expectativas em contribuir na melhoria do desempenho dos estudantes avaliados no PROEB.
	2 - Os professores “avaliados” afirmaram que se esforçam para que a escola obtenha melhores resultados.
	3 - A escola já compartilha os dados das avaliações do SIMAVE com a sua comunidade escolar.
	4 - A cultura da apropriação já foi iniciada no âmbito da instituição.
	5 - A maioria dos docentes considera que os resultados poderiam ser melhores.
C O N T R A S	1 - Culpabilização dos estudantes e de suas famílias pelo insucesso da escola.
	2 - Descrença no papel diagnóstico das avaliações externas.
	3 - Falta de clareza acerca do SIMAVE.
	4 - Ausência de planejamento coletivo.
	5 - Descaso dos estudantes na realização dos testes do PROEB.
	6 - Baixa utilização da metodologia de projetos.
	7 - Esforço individual na melhoria do desempenho.
	8 - Conselho escolar distante das questões pedagógicas.

Fonte: elaborado pela autora a partir das análises das entrevistas.

Partindo-se das informações apresentadas no Quadro 15 e, ainda, por meio identificação das potencialidades e fragilidades no lócus da pesquisa, foram elencados os principais desafios impostos à gestão da escola na melhoria do desempenho dos estudantes nas disciplinas avaliadas pelo SIMAVE conforme elenca o Quadro 16 a seguir:

Quadro 16 – Principais Desafios da Equipe Gestora da Escola Vista Alegre

1	Mobilizar o coletivo para a promoção de uma reflexão em torno do processo de apropriação de resultados do SIMAVE.
2	Criar estratégias para a efetivação de uma gestão escolar democrática e participativa.
3	Garantir a formação continuada/em serviço de sua equipe docente.
4	Realizar a gestão dos projetos educacionais da instituição.
5	Reduzir as diferenças de desempenho discente no âmbito da escola.
6	Elevar os níveis de desempenho da escola no SIMAVE.

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento de dados.

Encerrando o presente capítulo, após se estabelecer o diálogo com a literatura apresentada e as práticas desenvolvidas no contexto pesquisado acerca da apropriação dos resultados da avaliação externa do SIMAVE especificamente, constatou-se que a equipe gestora, principalmente através da figura de seu diretor, necessita trabalhar de forma planejada, sistemática e descentralizada a fim de superar os desafios elencados a fim de que suas ações se convertam em ganhos de aprendizado na vida acadêmica de seus estudantes.

Nessa perspectiva, no próximo capítulo, propõe-se um Plano de Ação Educacional (PAE) por meio do qual se apresentam propostas de intervenção com vistas ao fortalecimento da cultura de apropriação de resultados por meio de uma gestão democrática e participativa que consiga mobilizar o coletivo da instituição para superar os problemas identificados através de uma responsabilização compartilhada.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O presente capítulo apresenta, através de um Plano de Ação Educacional (PAE), propostas de ações que se considera poderem auxiliar no enfrentamento dos problemas evidenciados no contexto da Escola Estadual Vista Alegre, em Minas Gerais, a fim de elevar os níveis de equidade e qualidade no processo ensino-aprendizagem na escola.

O PAE tem como objetivo fomentar a cultura da apropriação de resultados na escola a partir da inserção de um planejamento estratégico com o qual todos os segmentos da comunidade estejam envolvidos e para o qual se sintam sensibilizados e comprometidos, seguindo os princípios de uma gestão democrática e participativa.

O PAE, que será executado pela equipe gestora durante o ano de 2018, envolveu duas linhas de ações: a primeira com propostas a serem realizadas na dimensão da escola, e a segunda com iniciativas a serem implementadas na seara da SRE-Muriaé. As ações referentes à primeira categoria serão subdivididas em: ações já realizadas, para as quais se propõem atividades de monitoramento e avaliação; e novas ações, cujas atividades visam ao fortalecimento do processo de apropriação de resultados no âmbito da escola. As ações da segunda categoria visam a aperfeiçoar o apoio oferecido pela SRE-Muriaé às escolas na fase considerada mais solitária pelos gestores escolares, que é o acompanhamento na execução do plano de melhoria.

Para tanto, o PAE apresenta a seguinte estruturação:

- 1- Socialização da Pesquisa;
- 2- Avaliação do Plano de Ação/2016;
- 3- Um Novo Olhar sobre o SIMAVE;
- 4- Fortalecendo os Laços do SIMAVE;
- 5- Recursos para a Implementação do PAE;

Desse modo, as próximas seções apresentam, de forma mais detalhada, as propostas presentes no Plano de Ação Educacional ora apresentado.

3.1 Socialização da Pesquisa

A proposta de socialização da pesquisa justifica-se no pensamento de Freire (2007) disposto a seguir:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente (FREIRE, 2007, p. 15).

Considerando-se a necessidade de sensibilizar todos os segmentos da comunidade escolar a participarem, a perceberem a amplitude do diagnóstico produzido pela pesquisa e o quanto é imperativo um processo de mudança nas práticas de apropriação existentes, far-se-á a socialização desta dissertação. Tal ação dar-se-á em duas etapas, a saber: a primeira no âmbito da escola, em dois movimentos distintos; e a segunda no âmbito da regional. Na escola, o primeiro movimento será realizado, na sala nº. 1, no primeiro dia escolar, previsto no Calendário/2018 para o dia 15/02. A apresentação será exibida através da utilização do recurso *Power Point*, tendo duração de aproximadamente 40 minutos, com ênfase nos seguintes aspectos: a) resultados da escola no SIMAVE no período de 2012 a 2015; b) fragilidades e potencialidades do contexto investigado; c) análise da pesquisa de campo (prós e contras); principais desafios da gestão escolar; d) a importância da liderança do gestor no processo; e e) Plano de Ação Educacional.

O segundo movimento será realizado através de uma reunião com toda a comunidade escolar, no pátio da escola, no dia 08 de março de 2018, às 19h00, com o objetivo que Lück (2013b, p. 53) considera fundamental no acesso à qualidade de ensino: “[...] promover o sentido de corresponsabilidade e compromisso coletivo dos participantes da escola por suas ações”. Para tanto, no dia primeiro de março, será elaborado o convite da reunião, contendo informações sobre a data, local, horário e objetivos da reunião. Os convites serão impressos e entregues aos alunos e servidores da escola para ampla divulgação. Além disso, far-se-á uma divulgação da reunião nas redes sociais e na rádio local para maior abrangência do convite.

Essa mobilização pretende elevar o percentual de participação dos alunos, das famílias e da comunidade escolar em geral nas ações educacionais realizadas

pela escola, porque, conforme já explicitado neste estudo, o índice de envolvimento atual ainda é insatisfatório. Como a reunião terá outros objetivos, serão acrescidos à apresentação de *Power Point* utilizada no primeiro movimento *slides* que comporão a versão final da exposição contendo informações relativas à organização e funcionamento da escola em 2018. Em vista disso, a apresentação da pesquisa para a comunidade escolar terá duração de duas horas e, ao final dessa, será oferecida aos participantes uma oportunidade para fazerem perguntas direcionadas à pesquisadora ou, ainda, para sugerirem ou elaborarem apontamentos no plano de ação ora apresentado.

Para a realização da segunda etapa desta ação, deverá ser feito um agendamento de um encontro com os Diretores Educacional e Pedagógico da SRE-Muriaé, que terá também a presença das atuais responsáveis pelo SIMAVE nessa jurisdição a fim de que, além da apresentação da pesquisa e apreciação do Plano de Ação, os envolvidos possam considerar exequíveis ou não as propostas de competência da referida regional, bem como ratificar o processo a ser iniciado no âmbito da instituição de ensino pesquisada.

Na perspectiva da gestão democrática, a realização desta ação é muito importante, haja vista que todas as despesas relativas à minha participação no Curso do Mestrado do PPGP foram financiadas pelo governo mineiro. Assim, a referida ação pode ser entendida como uma prestação de contas ao estado e à comunidade escolar, e, ainda, a execução efetiva deste plano pode ser vista como uma das formas de contraprestação de serviços da pesquisadora à sua agência financiadora e à comunidade local.

3.2 Avaliação do Plano de Ação/2016

Como já foi relatado nos capítulos 1 e 2, as ações relacionadas à apropriação dos dados da avaliação do SIMAVE, no âmbito da escola investigada, foram sendo aprimoradas nos dois últimos anos, mormente, em razão do meu ingresso no mestrado profissional e, ainda, em virtude da escolha dessa temática para o desenvolvimento da minha dissertação.

Além disso, no segundo semestre de 2016, após as análises dos dados e de debates acerca dos resultados da instituição na referida avaliação externa estadual, a SEE-MG solicitou às escolas de sua rede a elaboração de um Plano de Ação com

propostas de intervenção que visassem garantir o direito à aprendizagem aos estudantes, considerando os seguintes eixos: a) a gestão democrática e participativa; b) o fortalecimento do trabalho coletivo; e, por fim, c) o estreitamento da relação da escola com a comunidade. As ações propostas pela escola em foco foram enviadas à SRE–Muriaé e divulgadas previamente na comunidade escolar. Por isso, configura-se um compromisso assumido pela equipe gestora e pedagógica da escola.

Conforme já relatado, esse plano enviado à instância superior da escola não tem suas ações acompanhadas e avaliadas, ficando, assim, a cargo da própria escola assegurar a efetividade de suas ações. Entretanto, conforme observa Lück (2013b), apesar de fundamentais na gestão para a garantia da qualidade de ensino, as práticas de monitoramento e avaliação não se encontram disseminadas sistematicamente pelos diversos sistemas de ensino e respectivas escolas, sendo, muitas vezes, rejeitadas a partir de percepções enviesadas em relação ao papel que exercem no campo educacional.

Nessa perspectiva, o papel do gestor escolar é crucial, visto que, além de promover na escola práticas de monitoramento e avaliação de todos os processos educacionais, com foco na maior efetividade das ações promovidas, deve colocar em pauta a discussão sobre o papel da avaliação em todos os seus aspectos.

Em relação ao Plano de Ação/2016, considera-se extremamente necessário que a equipe gestora realize, neste momento, sua avaliação, visando a verificar o cumprimento de suas metas e o redirecionamento de suas ações, caso seja necessário, pois o prazo de execução de suas ações já finalizou. O Quadro 17 a seguir traz o Plano de Ação/2016, cujas ações serão alvo de avaliação:

Quadro 17 – Plano de Ação da Escola/2016

What?	1- Planejamento Pedagógico	2- Divulgação dos Resultados das Avaliações Internas	3- Reunião com a Comunidade Escolar	4- Avaliações de Rendimento nos Moldes do SIMAVE	5- Escolha de Representantes de Turmas
Why?	Para um melhor direcionamento das ações pedagógicas realizadas ao longo do ano.	Para dar transparência às ações realizadas pela escola a alunos, professores, pais e comunidade escolar e local.	Para divulgação dos dados do desempenho da escola no SIMAVE, para apresentar o Plano de Intervenção e incorporar as possíveis sugestões da comunidade escolar.	Para aperfeiçoar os conhecimentos dos alunos e prepará-los para a realização dos testes.	Para fomentar a participação estudantil na realização de eventos extraclasse, culturais e, ainda, nas questões pedagógicas.
Where?	Na escola.	Na própria escola.	Na própria escola.	Na sala de aula.	Na escola.
When?	Em fevereiro.	Bimestralmente.	Definido pela SEE.	Bimestral.	Início de cada ano letivo.
Who?	Equipe gestora e professores.	Direção e Supervisão.	Equipe Gestora.	Professores de LP Matemática.	EEB - Supervisora.
How?	Através do estudo das orientações da SRE/SEE e troca de ideias e opiniões acerca das ações previstas para o ano em curso.	Serão agendadas reuniões com os pais para tratar da temática da avaliação interna com a presença dos professores, alunos, pais e demais servidores da escola.	Será agendada uma reunião com os pais para tratar especificamente da temática da avaliação externa com a presença dos professores, alunos, pais e demais servidores da escola.	Aplicando avaliações e fazendo a correção com os alunos a partir da análise das questões.	Através de processo de eleição orientado e promovido pela escola.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do Plano de Ação/2016 da escola.

O Quadro 17, construído no formato 5W1H³⁸, demonstra, através da proposta da primeira ação, que a equipe gestora reconhece a importância do ato de planejar na seara educacional. A afirmação de Lück (2009) confirma essa constatação:

Sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que causam prejuízo à educação. Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações (LÜCK, 2009, p. 32).

O ato de planejar é considerado imprescindível para a eficácia da gestão escolar no sentido de contribuir para que toda a equipe possa ter, com clareza, uma visão global da instituição, seus objetivos, intenções, abrangência, entre outros aspectos (LÜCK, 2009).

Entretanto, é importante considerar, conforme destaca Lück (2009, p. 33), que “[...] as ações educacionais carecem de um processo de planejamento competente e apropriado para produzir planos ou projetos com capacidade clara de orientar todo e cada momento das ações necessárias”. Essa afirmação denota que não é raro ver-se nas escolas a construção de projetos cujo verdadeiro objetivo é atender exigências das instâncias superiores, sem a intenção de se colocar em prática.

Nessa perspectiva, a autora afirma, em relação à efetividade do planejamento, que o processo de monitoramento e avaliação “[...] deve ser previsto no próprio plano ou projeto pela definição de indicadores de processos de resultados, instrumentos de coleta de dados e questões orientadoras da observação e análise das ações realizadas e seus resultados” (LÜCK, 2009, p. 41). Portanto, deve-se entender que o planejamento antecede a ação, e com esta se firma um compromisso. Por isso, devem-se buscar estratégias de monitoramento e avaliação conforme está sendo proposto neste capítulo.

A segunda e a terceira ações propostas no plano têm relação direta com o eixo temático da gestão escolar democrática, pois promovem “[...] na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem e uso dos recursos alocados ao estabelecimento de ensino”,

³⁸ Técnica utilizada para planejamento que se estrutura a partir de seis perguntas em inglês: *What* (o quê); *Why* (Por quê); *Where* (onde); *When* (quando); *Who* (quem) e *How* (como).

correspondendo à dimensão da gestão de resultados educacionais (LÜCK, 2009, p. 55).

Ainda na dimensão da gestão de resultados, a quarta ação é proposta com o objetivo de preparar os alunos, proporcionando-lhes as condições do momento de realização dos testes a fim de que obtenham melhores resultados.

A quinta e última ação busca fomentar a participação dos estudantes na tomada de decisões da escola. A participação pressupõe: “[...] compreensão sobre processos e dinâmica social e habilidades de atuação nessa dinâmica; espírito de troca e reciprocidade, comprometimento com causas sociais; solidariedade e ética; discernimento e perseverança” (LUCK, 2013b, p. 98).

Para tanto, a fim de garantir a concretização das ações registradas no Plano de Ação da escola, apresenta-se um quadro de monitoramento a ser adotado pela gestão escolar a fim de subsidiar a efetiva realização dessas propostas, cujo esquema encontra-se detalhado no Quadro 18 a seguir:

Quadro 18 – Monitoramento das Ações

	Ações	Atividades Avaliadas	Indicador de Avaliação	Data	Responsável	Divulgação
1	Planejamento Pedagógico					
2	Divulgação dos Resultados das Avaliações Internas					
3	Reunião com a Comunidade Escolar					
4	Avaliações de Rendimento nos Moldes do SIMAVE					
5	Escolha de Representantes de Turmas					

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Para a realização da avaliação, a ideia é que a construção do Quadro 18 seja feita juntamente ao coletivo da instituição no segundo dia escolar, previsto para o dia 16 de fevereiro de 2018.

3.3 Um Novo Olhar sobre o SIMAVE

Esta seção pretende apresentar a proposta de novas ações a serem desenvolvidas pelos atores educacionais na escola em questão com o intuito de superar os problemas apontados pela pesquisa de campo.

O Quadro 19 apresentado a seguir traz, de forma sintetizada, a sugestão de novas ações a serem desenvolvidas na dimensão da escola visando a tornar mais transparentes os objetivos e propósitos da avaliação externa mineira, bem como a promover uma reflexão coletiva sobre o papel que exerce cada segmento que compõe a comunidade escolar a partir de uma perspectiva democrática e participativa a fim de reformular o PPP da escola, que foi elaborado em 2012.

Quadro 19 – Novas Ações na Escola Vista Alegre

	O quê?	Para quê?	Quem?	Quando?	Onde?	Como?
1	Gestão de Projetos	Promover o fortalecimento do trabalho coletivo, bem como o engajamento entre os professores, a fim de melhorar o processo ensino-aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, elevar o desempenho da escola nas avaliações externas.	Gestora/ Supervisor	Durante todo o ano letivo	Na escola	Através de encontros quinzenais com os professores para que seja discutidas com eles tanto a elaboração quanto a execução dos projetos a serem desenvolvidos em 2018.
2	Grupo de Estudo sobre a Prática Avaliativa	Proporcionar maior entendimento sobre a prática avaliativa docente e discutir as formas de apropriação e utilização dos dados da avaliação externa do PROEB.	Equipe gestora, Corpo Docente, PEUB	Módulo II durante todo o ano.	Na escola	Através de encontros previamente agendados com os professores.
3	Rodas de Conversa com os Estudantes	Conscientizar os alunos da importância da efetiva participação no processo avaliativo do SIMAVE, desenvolvendo estratégias democráticas e participativas, envolvendo os alunos nos objetivos comuns.	Equipe gestora, Docentes Avaliados	26/03 27/06 26/09 29/11	Na escola	Através de encontros com os alunos, promover momentos de reflexão a fim de trabalhar a autorregulação coletiva.
4	Capacitação do Conselho Escolar	Dar ciência aos conselheiros escolares da importância da representação que exercem no âmbito da escola, bem como incentivá-los à participação efetiva das tomadas de decisão através de uma responsabilização coletiva.	Equipe gestora, Membros do Colegiado	Quinzenalmente a partir de abril/2018	Na escola	Através de encontros nos quais serão trabalhados assuntos pertinentes à área de atuação dos Conselhos Escolares.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As ações propostas no Quadro 19 foram embasadas, principalmente, na teoria apresentada no Capítulo 2 e buscam capacitar o diretor escolar em várias dimensões da função que exerce dentro da instituição de ensino. No que se refere à utilidade da metodologia de projetos para a gestão, Lück (2015b) pontua:

Como a gestão visa a produção de resultados em prazos delimitados, com custos controlados, mediante o emprego ótimo do talento humano e dos processos laborais, nada mais útil que a metodologia de projetos para orientar e organizar esse processo (LÜCK, 2015b, p. 13).

Para tanto, evidencia-se a necessidade de um trabalho de gestão de projetos que consiga traduzir planejamentos em ações, o que justifica a proposição da primeira ação, a qual será detalhada na Subseção apresentada a seguir.

3.3.1 Gestão de Projetos Interdisciplinares

À luz da teoria apresentada no capítulo anterior, percebe-se que a metodologia de projetos traz grandes contribuições para o enfrentamento dos problemas identificados no contexto investigado, pois é utilizada como ferramenta de planejamento e gestão.

É possível constatar que a agenda educacional das escolas tem ficado cada vez mais extensa devido às diversas funções que esta deve exercer na formação humana, acadêmica e social de seus estudantes. Para tanto, através de atividades isoladas, fragmentas e sem foco nos problemas levantados, sua eficácia será mínima e a instituição, conseqüentemente, não atingirá seus objetivos.

Nessa perspectiva, entende-se que, para realizar as diversas ações educativas a que se propõe, a gestão da escola deve, através da liderança pedagógica, realizar a gestão dos projetos a serem nela executados a cada ano. É válido ressaltar que o supervisor escolar exercerá um importante papel nesta ação, uma vez que promoverá a interação contínua entre planejamento e ação e assumirá, juntamente com o gestor, o monitoramento e a avaliação de cada plano previsto para o ano letivo de 2018. Também serão decididos, durante o primeiro encontro do ano com os docentes, a partir da apresentação da presente pesquisa, os objetos-alvo de projetos, tendo em vista os principais problemas identificados no contexto

escolar investigado, como: percentual elevado de alunos com baixa habilidade em leitura; número excessivo de alunos no Baixo Desempenho em Matemática; disparidade entre os resultados dos alunos do noturno em relação aos do diurno; desenvolvimento da disciplina “Diversidade, mundo do trabalho e inclusão” sem momentos para planejamento coletivo de suas atividades; escassez de projetos interdisciplinares. Esses serão os principais apontamentos para elaboração de projetos.

Após a definição dos projetos a serem desenvolvidos, os envolvidos serão orientados para que esses projetos sejam elaborados a partir do que se propõe no Quadro 20 disposto a seguir:

Quadro 20 – Modelo de Projeto Orientado pelo Escopo

Componentes do Modelo de Projeto Orientado pelo Escopo	Elementos de Cada uma das Etapas do Projeto
Escopo	• Definição do problema ou situação geradora.
	• Justificativa.
	• Objetivos geral e específico.
	• Resultados esperados.
	• Abrangência.
Plano de Ação	• Desdobramento de atividades e tarefas.
	• Estimativa de prazos.
	• Estimativa de custos e recursos.
	• Rede de tarefas.
	• Cronograma.
Plano de Monitoramento e Avaliação	• Matriz de resultados e produtos.
	• Planilha de procedimentos de monitoramento.
	• Planilha de procedimentos de avaliação.
	• Análise de risco.

Fonte: Moura & Barbosa (2006) apud Oliveira (2006, p. 12).

Assim, por meio de encontros quinzenais, durante o Módulo II, os docentes serão orientados a utilizar a referida metodologia em sua prática a fim de obterem

resultados positivos no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos. Como pode ser percebido no Quadro 20 apresentado, farão parte do corpo do projeto as propostas de acompanhamento, monitoramento e avaliação. É válido ressaltar que o modelo deverá ser adaptado conforme as necessidades e objetivos específicos.

Uma das limitações da metodologia de projetos consiste na sua prática exagerada. Assim, a fim de contornar essa limitação, buscou-se delimitar as temáticas/dificuldades importantes que serão fundamentalmente trabalhadas pelo coletivo da escola.

3.3.2 Grupo de Estudo Avaliação em Foco

Na sequência, propõe-se a segunda ação do PAE, que abrange a criação de um grupo de estudo para os docentes da instituição sobre os aspectos ligados às práticas e processos avaliativos do rendimento escolar discente por entender o quão complexa é a tarefa do professor ao avaliar, pois sabe-se que essa exige competência, discernimento, equilíbrio e conhecimentos técnicos (ANTUNES, 2013).

Considerando-se essa necessidade, cabe ao gestor escolar, no exercício de sua liderança pedagógica, “[...] promover ações de formação continuada, em situações de trabalho com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas” (LÜCK, 2009, p. 102) visando à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Assim, a presente ação terá como objetivo principal instrumentalizar tecnicamente os professores para que utilizem a avaliação como uma importante ferramenta a serviço do planejamento escolar na medida em que seus resultados permitem aprimorar o desempenho de seus alunos, a gestão da sala de aula e toda a organização interna da escola.

O grupo será formado pelos professores das diversas disciplinas do currículo, pelo supervisor e pelo professor do ensino do uso da biblioteca, haja vista que este exerce um papel importante no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos estudantes através da realização de oficinas e projetos de leitura.

Essa ação também se respalda na afirmação de Silva (2013):

Ainda que se possa tomar os momentos de formação continuada como uma espécie de desdobramento da análise dos resultados, a

sua caracterização em uma categoria própria se justifica por indicar que a análise feita no âmbito escolar não raro demanda informações e estudos adicionais podendo provocar uma ação distinta nesse sentido. Contudo, essa formação continuada está condicionada à existência de momentos coletivos na jornada docente, coordenados de forma organizada e concatenada, em especial pelo papel exercido pelo coordenador pedagógico (SILVA, 2013, p. 12).

Pela assertiva de Silva (2013), verifica-se a importância desses encontros coletivos na promoção da formação continuada dos professores, pois suas atividades vão além de uma simples análise de resultados, demandando mais estudo, discussão e reflexão a fim de que entendam (os professores) que, sem avaliação, não é possível identificar quais as dificuldades dos nossos alunos e, por conseguinte, descobrir quais as fragilidades do processo ensino-aprendizagem que a escola enfrenta.

Colaborando para a ampliação dessa visão, a figura do coordenador pedagógico ganha centralidade. Assim, pretende-se que, antes de cada encontro, a equipe gestora (gestor e supervisor) reúna-se para selecionar o material e para programar seu passo a passo com o objetivo de promover um melhor aproveitamento do tempo, bem como uma maior interação de seus participantes.

Apoiando-se nos ideais do planejamento estratégico, através desses encontros, o gestor poderá identificar, ao longo do processo, as principais dúvidas e questionamentos da equipe e, assim, agir estrategicamente a fim de minimizar possíveis limitações.

As datas dos encontros do grupo serão definidas coletivamente com os professores efetivos e designados em 2018, no primeiro dia escolar, 15/02, após a apresentação da pesquisa, primeira ação deste plano. O grupo de estudo acontecerá durante as reuniões pedagógicas, cujo cronograma será incluído no calendário pedagógico da instituição, que é elaborado no início de cada ano letivo. A sugestão é de que ocorram, no mínimo, dez momentos de discussão acerca da temática da avaliação da aprendizagem distribuídos ao longo do ano de 2018.

Após a definição das datas dessas reuniões, será confeccionada, de forma personalizada, uma agenda do professor, a qual estarão registradas todas as atividades programadas para o referido ano, por meio da qual o professor poderá manter registrados e informados os compromissos institucionais acordados no início do ano. Para todos os encontros do grupo, serão necessários dois *notebooks* e um

projektor. Um dos computadores será utilizado para projetar os conteúdos e dados e o outro para o registro de todas as informações levantadas durante os encontros.

Ao diretor, caberá conduzir os encontros, apresentando os conteúdos e dados previamente levantados e estimular uma discussão em torno deles, problematizando-os e instigando os participantes a opinarem, avaliarem e sugerirem.

Nesse sentido, o Quadro 21 dispõe uma síntese dos conteúdos que serão abordados em cada encontro do Grupo de Estudo, cujo foco é a avaliação a serviço da prática pedagógica:

Quadro 21 – Síntese dos Conteúdos do Grupo de Estudo

Encontros	Conteúdos	Duração
1º	O que é avaliar? Tipos de avaliação. Diferenças entre avaliação educacional.	2h
2º	Contribuições das avaliações em larga escala. Vantagens e finalidades de um sistema próprio de avaliação. Formas de apresentação de resultados.	2h
3º	Usos dos resultados pelo gestor educacional (rede e escola). Usos dos resultados pelo professor. Usos dos resultados pelo estudante.	2h
4º	Como funciona a avaliação? Matriz de referência. Como os testes são preparados?	2h
5º	Como os testes são corrigidos? Escala de proficiência. Como interpretar os resultados de proficiência.	2h
6º	Análise dos dados internos.	2h
7º	Análise dos dados externos.	
8º	Avaliação externa x PPP da escola.	2h
9º	Elaboração de um Plano de Ação.	2h
10º	Elaboração de um Plano de Ação (continuação).	2h

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os cinco primeiros encontros, como já se espera, acontecerão antes que a escola receba seus dados de desempenho da edição do SIMAVE/2017. Portanto, a proposta é que nesses momentos seja abordada a temática da avaliação educacional considerando toda a sua complexidade, elaboração e abrangência no

sentido de torná-la um instrumento normal do processo educacional. Conforme recomenda a Revista da Gestão Escolar (MINAS GERAIS, 2014, p. 11), “[...] a avaliação não deve ser tratada como elemento estranho à escola e às suas atividades cotidianas. Antes, é fazendo parte da rotina escolar que a avaliação pode ser capaz de auxiliar a contornar os problemas da escola”.

Nessa perspectiva, nos próximos três encontros, as atividades assumirão um caráter mais analítico da situação do desempenho dos alunos, quer sejam nas avaliações internas ou externas.

Pretende-se, ainda, com esses encontros fazer com que os professores reflitam sobre o verdadeiro papel das avaliações no direcionamento de sua prática docente, e não simplesmente tratá-las como uma forma de aprovar ou não os alunos. Para tanto, será proposta uma revisão da abordagem dada à avaliação da aprendizagem discente no PPP da escola, visando que a mesma assuma seu verdadeiro sentido no âmbito da escola sem as possíveis limitações de seu uso. Essa reflexão e uma possível mudança na prática avaliativa do professor poderão refletir ainda sobre a percepção dos alunos em relação à diferença de postura que assumem tendo em vista as diversas avaliações a que são submetidos.

Para o sétimo encontro, de posse do resultado do desempenho dos alunos, a equipe gestora deverá promover junto aos docentes a análise de fato dos resultados. Para tanto, será feita a comparação da média da escola com a da SRE e com a do estado, a análise do percentual de alunos em cada padrão de desempenho, o percentual de acerto por descritor, a análise do resultado nominal dos estudantes, bem como o percentual de participação destes nos testes.

Nesse momento, gestor e supervisor pedagógicos devem propiciar, juntamente à equipe docente, uma interpretação apurada dos dados do desempenho da escola, pois essa ação será primordial para a realização dos últimos encontros, nos quais serão pensadas ações estratégicas de apropriação para a solução dos problemas identificados.

Nos dois últimos encontros, com base no diagnóstico do encontro anterior, equipe de gestores e professores irão propor ações de melhoria na elaboração de um plano de intervenção, ou seja, repensarão a prática pedagógica e gerencial da escola. Conforme já explicado, o papel do gestor nesse contexto é de fundamental importância, pois é dele a responsabilidade de conduzir o processo de tomada de

decisão na dimensão escolar. A esse respeito, a Revista da Gestão Escolar (MINAS GERAIS, 2014, p. 11) complementa:

Transformar informações em ações é a tarefa de uma gestão escolar que, abandonando, ao longo do tempo, seu perfil meramente administrativo, se compromete a lidar com os desafios pedagógicos que lhe são apresentados. Todo gestor é responsável não somente por sua escola, mas pela possibilidade de uma reforma de toda a educação brasileira.

Dito tudo isso, percebe-se que o entendimento dos dados é crucial, no entanto deve vir seguido de ações que visem mudar positivamente o diagnóstico inicial. Nesse sentido, ao final de cada encontro, é importante que os participantes façam uma avaliação para nortear os próximos encontros. A avaliação será feita mediante o preenchimento de uma ficha de avaliação conforme apresentado a seguir no Quadro 22:

Quadro 22 – Ficha de Avaliação para o Grupo de Estudo

FICHA DE AVALIAÇÃO
1- O encontro possibilitou esclarecimento sobre as avaliações externas?
2- Os temas que foram abordados no encontro foram bem assimilados?
3- O encontro promoveu uma reflexão do trabalho pedagógico realizado na escola?
4- As discussões contribuirão para melhorar a apropriação dos resultados das avaliações externas na escola?
5- O encontro auxiliará na análise pedagógica dos resultados do desempenho da escola?
6- Dentre os temas e assuntos abordados no encontro, quais deverão ser mais bem aprofundados na sua avaliação?
7- O que deve ser modificado ou acrescentado para o próximo encontro?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conclui-se que não se pode pensar em ações isoladas e desconectadas, sendo necessário que a temática avaliativa seja discutida em momentos variados e distintos durante o ano letivo, pois se sabe que, apesar de o ato de avaliar ser inerente à atividade humana porque o fazemos até mesmo de forma involuntária, ele só é bem aceito e valorizado na perspectiva do avaliador quando há uma inversão de papéis, como no caso da avaliação externa. Quando o trabalho dos professores

passa a ser indiretamente avaliado pelo desempenho dos alunos, estes buscam atribuir pouco crédito à política avaliativa como forma de não admitir que os resultados reflitam a qualidade do trabalho desenvolvido por eles na escola conforme verificamos no contexto investigado. Sobre tal equívoco, pretende-se trabalhar com esta ação.

3.3.3 Rodas de Conversa com os Estudantes

Há, por parte do corpo docente da escola, uma percepção de que os alunos não realizam seriamente os testes das avaliações do PROEB, principalmente o de Matemática, o que gera a necessidade de se promover uma conscientização dos alunos avaliados para que a postura dos mesmos mude em relação ao processo avaliativo do qual fazem parte. Ademais, ainda é considerado importante tanto para a prática gestora quanto para as pedagógicas que os alunos possam expor suas percepções e opiniões não só em relação ao processo avaliativo externo, mas, antes de tudo, sobre a dinâmica do processo ensino-aprendizagem que acontece na escola.

Nessa perspectiva, com a terceira ação, propõe-se a realização de quatro rodas de conversa com os estudantes, sendo duas no primeiro semestre e as outras no segundo. A esse respeito, Vasconcellos (1998) considera:

A prática de se ouvir os alunos tem se mostrado eficaz, pois eles têm avaliações importantes sobre o trabalho do professor e da escola, muitas vezes têm clareza sobre aspectos que a equipe escolar leva anos para descobrir, através de seus comentários, de suas brincadeiras, pode dizer muito (VASCONCELLOS, 1998, p.41-42) .

Partindo-se das considerações do referido autor, esses momentos terão como objetivos: promover o diálogo entre a equipe gestora e os estudantes; ser um momento de escuta e de reconhecimento da percepção desses jovens levando em conta as avaliações externas das quais já participaram e em relação às expectativas destes no que diz respeito aos testes que farão no presente ano; e, ainda, através de apresentação de *slide* com os resultados do Brasil no PISA e os resultados anteriores da escola no PROEB, somada à exibição de relatos de escolas com experiências exitosas em avaliações em larga escala, levar os discentes a

perceberem a importância das avaliações externas para a rede e, conseqüentemente, para a escola, buscando despertar o espírito de coletividade.

Esses momentos serão agendados previamente com os alunos e serão conduzidos pela supervisora pedagógica e a gestora da escola. Ademais, pretende-se também que os professores avaliados compareçam a fim de fortalecer o discurso. Durante as rodas de conversa, cada ator educacional terá a oportunidade de incentivar os alunos a participarem efetivamente do processo, uma vez que os docentes consideram que os discentes não se dedicam na resolução dos itens no momento de realização dos testes. Essa percepção dos professores acaba colocando em xeque os dados da escola gerados pela avaliação externa do PROEB.

Nesse sentido, torna-se extremamente importante a conscientização dos alunos em relação aos objetivos da avaliação em larga escala, buscando incentivá-los a se esforçarem ao máximo no desenvolvimento de ambos os testes da avaliação em larga escala.

Além disso, esses momentos também terão o objetivo de “dar vez e voz” aos alunos para que eles possam questionar, fazer considerações a respeito dos vários aspectos importantes do contexto educacional, tais como clima escolar, avaliação curricular, protagonismo juvenil, projeto pedagógico, entre outros.

3.3.4 Capacitação do Conselho Escolar

O Conselho Escolar é um dos órgãos colegiados que tem como objetivo apoiar a gestão da escola nos processos de tomada de decisão nas instâncias pedagógica, administrativa e financeira, numa perspectiva democrática e participativa em função da melhoria da qualidade do ensino e do desempenho da escola. Não há como colocar em prática uma gestão democrática sem estruturar e dar condições de participação aos membros do Conselho Escolar que, na escola em questão, é conhecido como Colegiado Escolar.

Além disso, em março de 2018, finda o mandato de dois anos dos atuais conselheiros, momento em que será organizado um novo processo de escolha, quando assumirão os indicados que atuarão na função até 2020. Assim, faz-se extremamente importante que os conselheiros, ao assumirem o compromisso de representar os vários segmentos da comunidade escolar, estejam conscientes de

suas atribuições e direitos. Configura-se, assim, a justificativa para a realização da ação de capacitar o Conselho Escolar.

Nessa perspectiva, após o processo de escolha dos membros do colegiado escolar, que está previsto para março, a estes será proporcionada uma capacitação no âmbito da escola, conduzida por sua gestora, que é membro nato em sua composição. As capacitações serão realizadas quinzenalmente com duração de 2 horas, nas quais serão trabalhadas as seguintes temáticas³⁹: a) a função social da escola pública; b) Conselhos Escolares e legislação educacional; c) funções e consolidação dos Conselhos Escolares; d) atribuições e funcionamento dos Conselhos Escolares; e) a função político-pedagógica do Conselho Escolar; f) o pluralismo e o respeito às diferenças; g) a unidade do trabalho escolar; h) sentido de qualidade na educação; i) aprendizagem: quem ensina e quem aprende?; j) o processo e o produto; l) dimensões e aspectos do processo educativo; m) Conselho Escolar e a transparência das ações da escola.

A presente subseção trouxe como ação a capacitação dos membros do Conselho Escolar por reconhecer o importante papel que este assume junto à gestão da escola e à comunidade escolar e por ter verificado que a sua atuação no contexto investigado não tem acontecido de forma efetiva em todas as instâncias que lhe cabem, principalmente na pedagógica, que está diretamente relacionada com a garantia do direito a uma educação de qualidade, motivo de discussão do problema de pesquisa.

Após a capacitação, esses atores estarão mais seguros para a participação nas atividades que são peculiares à sua função, serão incentivados a analisar os dados do desempenho da escola nas avaliações externas, a participar das reuniões de pais e mestres e, ainda, em conjunto com a equipe gestora, a promover uma avaliação institucional a fim de subsidiar as reformulações no PPP da escola, que foi elaborado em 2012 e precisa passar por atualizações para manter a identidade da escola.

³⁹ Serão utilizados, para a capacitação dos membros do Colegiado Escolar, os Cadernos 1 e 2 do Programa Nacional do Fortalecimento dos Conselhos Escolares: 1- Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania; 2- Conselho Escolar e a aprendizagem na escola.

3.4 Fortalecimento das Ações de Apoio da SRE

A presente subseção traz propostas de ações com vistas ao fortalecimento do trabalho de apoio da SRE-Muriaé às escolas estaduais de sua jurisdição no que tange ao acompanhamento do processo da avaliação externa no âmbito do estado mineiro.

Com base na descrição do SIMAVE no contexto da escola e a partir da análise dos relatos dos entrevistados, percebe-se que as ações dessa superintendência têm se mostrado superficiais, haja vista que os encontros acontecem meramente para o repasse de orientações e determinações da SEE. Quando realizam análise de dados, fazem-na a partir de ilustrações, nas quais não se pode levar em consideração fatores intra ou extraescolares. Além disso, todas as ações são realizadas fora do contexto da escola, pois não foi relatada pelos entrevistados a presença de agentes educacionais dessa superintendência no âmbito da escola para abordar a questão do desempenho dos alunos ou discutir propostas de intervenção com a equipe gestora e corpo docente.

Nesse sentido, é possível verificar que há um distanciamento e uma falta de sincronismo entre as ações da escola e as de sua regional, o que acaba tornando os processos de planejamento da escola em puro formalismo. Ademais, uma vez que os planos não são analisados, monitorados ou avaliados, tendem a ser facilmente esquecidos, tanto por parte da gestão quanto pelo corpo docente, ocorrendo perda de tempo e energia da equipe.

O depoimento do supervisor pedagógico endossou a visão de Silva (2013) quando este afirma que existem lacunas nos mecanismos de monitoramento e apoio escolar. O autor ainda ressalta que essa falta de acompanhamento pode levar os atores educacionais a optarem por ações equivocadas ou até questionáveis acerca de sua efetividade. Essa percepção fica clara na seguinte afirmação:

Parece não haver, assim, uma maior clareza, por parte das secretarias de educação, quanto ao detalhamento em torno das possíveis formas de utilização da avaliação e de seus resultados nas unidades escolares, em que pese os diferentes tipos de apropriação das avaliações externas registrados (SILVA, 2013, p. 14).

Apesar de Silva (2013) fazer referência à falta de clareza das formas de utilização da avaliação por parte das secretarias de educação, o problema supramencionado é reflexo dessa carência da SEE-MG, uma vez que, conforme já explicitado, as regionais, por estarem mais próximas das escolas, devem proporcionar o apoio pedagógico necessário a elas para a efetivação dos objetivos do órgão central de educação do estado em relação a todas as suas competências.

Inferese, a partir da ausência de um cronograma específico de encontros/oficinas/rodas de conversa entre gestores e agentes educacionais da SRE acerca da temática do SIMAVE, que a dimensão pedagógica da gestão escolar tenha papel de destaque tão somente no campo teórico, pois, na prática, o que se vê são as questões administrativas, financeiras, operacionais e burocráticas ganhando maior centralidade na agenda educacional, quer seja em âmbito macro ou micro da gestão.

Para buscar reverter essa situação e pelo reconhecimento da importância da avaliação externa para a gestão educacional, faz-se necessário que o órgão responsável por apoiar as ações pedagógicas das escolas em âmbito regional tenha uma agenda mais adequada e consistente no que se refere às questões do SIMAVE a fim de contribuir efetivamente para aperfeiçoar o processo de apropriação dos resultados dessa avaliação em cada uma das escolas estaduais de sua jurisdição. Para tanto, faz-se necessário ampliar a composição da equipe de coordenadores do SIMAVE na SRE, que atualmente é formada por dois analistas inspetores, para, no mínimo, quatro profissionais a fim de possibilitar atender também a demanda das escolas municipais.

Sabe-se que a referida SRE já promove, anualmente, dois encontros entre coordenadores do SIMAVE e gestores/especialistas de sua jurisdição, sendo que, no primeiro, são repassadas orientações básicas para a aplicação dos testes e, no segundo, acontece o repasse de determinações para a realização na escola da Semana Escola em Movimento, conforme relatado ainda no capítulo 1 da presente pesquisa. Considerando a rotatividade nas funções de gestor e supervisor, propõe-se manter estes encontros, no entanto sugere-se que sejam incluídos outros encontros com objetivos diversificados. Recomenda-se, ainda, uma alteração nos formatos que vêm sendo organizados seus grupos. Para tanto, devem-se ampliar as possibilidades de discussão acerca do papel das avaliações externas do SIMAVE em relação aos seus objetivos, à forma de construção, abrangência, comparação

com outros sistemas de avaliação, entre outros aspectos. O Quadro 23 traz a sugestão de novas ações a serem desenvolvidas no âmbito da SRE em 2018:

Quadro 23 – Novas Ações na SRE

O quê?	Para quê?	Quem?	Quando?	Onde?	Como?
1º Encontro	Preparação para a Fase de Aplicação dos Testes.	Gestores e supervisores das escolas de cada Categoria.	Out.	Na SRE.	Através da realização de 05 encontros de 2h, um para cada categoria de escolas.
2º Encontro	Socialização dos Planos de Ação construídos pelas escolas.	Gestores e supervisores das escolas de cada Categoria.	Set.	Na SRE.	Através da realização de 05 encontros de 2h, um para cada categoria de escolas.
3º Encontro	Monitoramento dos Planos de Ação.	Gestores e supervisores das escolas de cada Categoria	Dez.	Na Escola	Através de visitas às escolas para verificar a execução e sugerir possíveis redirecionamentos.
4º Encontro	Avaliação do Plano de Ação.	Equipe Gestora, Corpo Docente, Conselheiros Escolares, Coordenadores SIMAVE.	Julho.	Na escola.	Através de visitas às escolas para realizar a avaliação do Plano de Ação.
5º Encontro	Para capacitar gestores e supervisores, a fim de que consigam dominar os conceitos relativos à compreensão do processo avaliativo.	Gestores e supervisores das escolas de cada Categoria.	Início de Agosto.	Na SER.	Através da realização de oficinas sobre o conteúdo do SIMAVE realizadas em duas etapas.
6º Encontro	Análise Individualizada dos Dados do SIMAVE.	Equipe Gestora, Corpo Docente, Conselheiros Escolares, Coordenadores SIMAVE.	Fim de Agosto.	Na escola.	Através de visitas às escolas para contribuir na análise dos resultados e direcionar as ações da Virada Educação.

Fonte: elaborado pela autora.

Os encontros que já são promovidos pelos coordenadores ocorrem por polo ou na sede da SRE. Dessa forma, são reunidos gestores e supervisores que trabalham em instituições de variados perfis, e não raro ocorre de os participantes se demonstrarem desatentos e impacientes quando são abordados assuntos específicos de um determinado nível ou etapa de ensino.

Assim, sugere-se uma alteração no critério de seleção das escolas para a formação de grupos menores, a fim de se obter uma melhor gestão do tempo e das pessoas, nos quais sejam possíveis trocas de experiências e vivências, pois estarão reunidos profissionais que trabalham em escolas com características muito similares. O Quadro 24, a seguir apresenta essa categorização das escolas:

Quadro 24 - Categorização das Escolas para os Encontros do SIMAVE

Categorias	Descrição
1	Escolas que oferecem exclusivamente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.
2	Escolas que oferecem exclusivamente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.
3	Escolas que oferecem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.
4	Escolas que oferecem exclusivamente o Ensino Médio.
5	Escolas que oferecem do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das observações dos encontros.

Acredita-se que, através dessa forma de organização dos grupos, poderá haver uma redução na duração dos encontros e ainda conseguir manter melhor o foco dos participantes na exposição das orientações pertinentes a cada etapa de aplicação dos testes nas escolas, no entendimento de todos os conceitos relacionados ao processo avaliativo mineiro, bem como a realização de uma análise individual dos planos e a possibilidade de troca de experiências entre gestores no que se refere à apropriação e ao uso de seus resultados.

Assim, os gestores podem perceber se estão distantes ou não do objetivo principal da análise de dados, promovendo mudanças nas práticas gestoras e docentes. O Quadro 25, apresentado a seguir, traz o conteúdo a ser trabalhado em cada oficina.

Quadro 25 – Conteúdos das Oficinas do SIMAVE

Etapas	Atividades	Duração
1	1. O Simave/Proeb.	4h
	2. As Matrizes de Referências para a Avaliação.	
	3. Os Itens dos Testes de Proficiência.	
2	4. Análise das Médias.	4h
	5. A Interpretação Pedagógica da Escala de Proficiência.	
	6. A Consolidação dos Dados.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das observações dos encontros.

Para o monitoramento e a avaliação dos Planos de Ação elaborados por gestores, professores e demais servidores das unidades escolares, recomenda-se o preenchimento coletivo, em cada escola monitorada e avaliada, do plano apresentado no Quadro 26 a seguir:

Quadro 26 – Plano do Monitoramento e Avaliação

Escola			
Nível de Ensino Abrangido			
Profissionais Envolvidos			
Período de Execução do Programa			
Objetivos do Monitoramento e Avaliação			
Coordenador Responsável			
Indicadores	Evidências	Coleta de dados	Análise e Uso de Dados
1-			
2-			
3-			
4-			
5-			
6-			
7-			
8-			
Mudanças Necessárias			

Fonte: elaborado com base em Luck (2013b, p. 110-111).

3.5 Recursos para a Implementação do PAE

Para a implementação do PAE na escola, serão utilizados recursos próprios da Caixa Escolar, bem como materiais e equipamentos da Escola Estadual Vista Alegre. No âmbito da regional, as ações serão desenvolvidas seguindo a logística que já existe, ou seja, o deslocamento dos servidores da SRE às escolas depende de agendamento prévio e está condicionado à disponibilidade de motorista credenciado. Por outro lado, os gastos com passagem ou combustível de gestores e supervisores na viagem até a sede são custeados pelos próprios educadores. A SRE dispõe dos equipamentos necessários para a realização dos encontros, que se constituem de *Datashow*, tela de projeção, *notebook*, caixas de som e copiadora para reproduzir o material a ser utilizado.

Em suma, considera-se extremamente importante a execução de todas as ações propostas neste Plano de Ação Educacional no sentido de direcionar o trabalho da equipe gestora da escola com vistas à qualificação do processo ensino-aprendizagem em sala de aula e, assim, contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, consideradas basilares na compreensão e no desenvolvimento das demais disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou, através da realização de pesquisas documentais, bibliográficas e de campo, estudar a forma de apropriação dos resultados das avaliações em larga escala do SIMAVE na escola estadual de Ensino Médio Vista Alegre, em Minas Gerais, com o intuito de identificar os principais desafios para a melhoria da qualidade do ensino oferecido à sua comunidade escolar.

Constatou-se que, apesar de a avaliação externa ter se consolidado no cenário educativo como instrumento diagnóstico da qualidade do ensino, devido à grande importância de seus dados para a gestão educacional, seja ela institucional ou escolar, tal procedimento necessita ainda ser alvo de debate e discussão dentro das unidades de ensino, sobretudo na instituição foco desta pesquisa.

Acredita-se que, a partir de uma análise sólida das informações que seus dados trazem, as escolas podem traçar estratégias pedagógicas mais exitosas e com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem em sala de aula a fim de elevar a proficiência dos alunos nas disciplinas avaliadas e, de forma consecutiva, nas demais disciplinas do currículo, bem como na formação geral do educando.

Nessa perspectiva, Machado (2012) traz a seguinte elucidação:

Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos (MACHADO, 2012, p.79).

Considerando-se a complexidade colocada por Machado (2012) no que se refere à fase de utilização dos resultados como instrumento de transformação para elevar os níveis de qualidade e equidade no ensino e para o fortalecimento da democracia na escola, as ações do PAE foram pensadas com o intento de potencializar a cultura de apropriação de resultados das avaliações externas do SIMAVE no âmbito da escola e de sua regional através do fortalecimento da agenda de ambas as instituições acerca dessa temática para, assim, buscar corrigir as lacunas perceptíveis no processo avaliativo.

À guisa de conclusão, percebe-se, na identificação de problemas e na proposição de soluções, o papel de destaque do gestor escolar, do qual se exige uma atuação pautada numa perspectiva aberta, democrática e sistêmica, tendo como objetivo principal de sua função promover ganhos de aprendizagem para seus estudantes.

Finalizando, faz-se uma abordagem do caso de gestão ora apresentado a partir de uma metáfora de Abrams (apud RISTOFF, 1995) sobre a avaliação, na qual o autor diz que a avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significados. Por conseguinte, em relação à utilização da avaliação no contexto pesquisado, é possível perceber que, até hoje, ela tem funcionado como um espelho, e se manteve assim, principalmente, durante o recorte temporal analisado (2012-2015). Destarte, o que se sugere, a partir da proposição das ações presentes no PAE, é que o seu uso avance até que a avaliação se torne uma lâmpada no trabalho de seus profissionais, sobretudo do gestor escolar, iluminando caminhos na descoberta de práticas cada vez mais profícuas e exequíveis. Ademais, é válido ressaltar, depois de todas as considerações feitas até aqui, que, especialmente no que tange às competências da gestão escolar, a responsabilidade de segurar ambos os objetos (espelho e lâmpada) é do gestor, considerado o principal agente de transformação no âmbito da escola devido à liderança que assume no exercício de sua função.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: _____. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. p. 7-30.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 53, n. 1, p. 2, 2010.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes5-89.htm>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017. **Altera a Portaria MEC nº 482, de 7 de junho de 2013**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 abr. 2017. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27393548_PORTARIA_N_564_DE_19_DE_ABRIL_DE_2017.aspx>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann. **Massificação da escola, desinstitucionalização, equidade e educabilidade**. [201-]. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2306>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CAEd. **Boletim Pedagógico da Avaliação da Educação do Simave/Proeb 2000-2015**: Língua Portuguesa e Matemática 3º ano do Ensino Médio. Universidade Federal de Juiz de Fora.

CARRIZO, Sandro Areal. **EE Vista Alegre**. [mensagem pessoal] SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA/SIMAVE.

Anexo 1 - documento orientador da semana “Escola em movimento”. Mensagem recebida por <escola.276901@educacao.mg.gov.br> em 15 ago. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DAVIS; Claudia Ferreira; GROSBaum, Marta Wolak. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: DAVIS, Claudia Ferreira et al. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-102.

DUARTE, Matusalém de Brito. **Políticas públicas, choque de gestão e tecnologias da subjetivação docente**. Curitiba: CRV, 2015.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Interviews in qualitativerearch. **Educar em revista**, v. 24, p. 213-225, 2004.

EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21. **Base Nacional Comum**. Instituto Ayrton Senna, 2015. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/EM-noturno.pdf>>. Acesso em: 23 set.2016.

ESCOLA ESTADUAL VISTA ALEGRE. **Projeto Político-pedagógico**. São Sebastião da Vargem Alegre, 2012.

FONTANIVE, Nilma Santos. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. **Revista Ensaio**, v. 21, n. 78, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo**. 358 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Brasil. **Minas Gerais**. 2016a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>. Acesso em: 27 fev. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Cidades. **Muriae-MG**. 2017. Disponível em: <<http://muriae-mg.com.br/externo/site/ibge-de-muriae/http://ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?lang=&codmun=314390&search=minas-gerais|muriae%E9>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Minas Gerais. **São Sebastião da Vargem Alegre**. 2016b. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>.

gov.br /brasil/mg/sao-sebastiao-da-vargem-alegre/panorama>. Acesso em: 27 fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Brasil. Ministério da Educação. **Cartilha SAEB 2017**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. **Educacenso**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 28 out. 2016.

_____. **Histórico do Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 28 out. 2016.

_____. **Instruções para Aplicação do Sistema de Avaliação Básica – SAEB**. Brasília: MEC/INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/imprensa/2015/cartilha_saeb2015.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. **Saeb**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 28 out. 2016.

_____. **Semelhanças e diferenças**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/semelhancas-e-diferencas>>. Acesso em: 28 out. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2003. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 10 dez. 2016.

LUCK, Heloísa. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Série Cadernos de Gestão, 7. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **A Gestão Participativa na Escola**. Série Cadernos de Gestão. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

LÜCK, Heloisa. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Gestão em Rede**, n. 19, p. 8-13, abr. 2000. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/67746791-Publicado-na-revista-gestao-em-rede-no-19-abril-2000-p-a-aplicacao-do-planejamento-estrategico-na-escola.html>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013c.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo: Curitiba, 2009.

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Série Cadernos de Gestão. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a.

_____. **Liderança em Gestão Escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Metodologia de Projetos**: uma ferramenta de Planejamento e Gestão. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 1, 2014.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.

MINAS GERAIS. Decreto 45.849, de 27 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre o organização da Secretaria de Estado da Educação**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 28 dez. 2011a. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/images/stories/editais/decreto-no-45849-de-27-de-dezembro-de-2011.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

_____. Decreto 45.914, de 16 de fevereiro de 2012. **Altera o Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 28 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:decreto:2012-02-16;45914>>. Acesso em: 01 out. 2016.

_____. Instrução Normativa n.º 002, de 26 de fevereiro de 2016. **Dispõe sobre a operacionalização do horário de expediente administrativo nos órgãos da Administração Direta, Autarquias e Fundações do Poder Executivo e estabelece outras providências**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 27 fev. 2016a. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Instrucoes%20Normativas/2016_-_Intrucao_Normativa_N_002_de_26_de_fevereiro_de_2016.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Lei Delegada 180, de 20 de janeiro de 2011. **Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 21 jan. 2011b. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=180&ano=2011&texto=consolidado>>. Acesso em: 02 out. 2016.

MINAS GERAIS. Lei Estadual nº 14.694, de 30 de julho de 2003. **Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de Resultados, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, a aplicação de recursos orçamentários provenientes de economias com despesas correntes no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 31 jul. 2003. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/empresas/legislacao_tributaria/leis/14694_2003.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

MINAS GERAIS. Lei Estadual 17.600, de 1º de julho de 2008. **Disciplina o acordo de resultados e o prêmio por produtividade no âmbito do poder executivo e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2 jul. 2008. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=17600&ano=2008>>. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. Secretaria de Educação de Minas Gerais. Cumprimento de carga horária destinada às atividades extraclasse. SEE-MG. **Ofício Circular GS n. 2663**, 2016b. Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2013/Junho/OFCIRC.%201801-13-CUMPRIMENTO%201-3%20CARGA%20HORRIA%20POR%20DOCENTE.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

_____. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Educação disponibiliza dados de toda a rede estadual de ensino.** 2016c. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/8371-educacao-disponibiliza-dados-de-toda-a-rede-estadual-de-ensino>>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Escola em Movimento.** Belo Horizonte, 2016d. Disponível em: <<https://escolasemredeblog.files.wordpress.com/2016/09/escola-em-movimento1.pptx>>. Acesso em: 22 set. 2016

_____. Secretaria de Estado da Educação. SIMAVE/PROEB – 2010. **Revista do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**, v. 1 (jan./dez. 2010), Juiz de Fora, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. SIMAVE – 2014. **Revista da Gestão Escolar**, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan./dez. 2014), Juiz de Fora, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Orientações para o ensino médio noturno em 2016.** Disponível em: <<http://docplayer.com.br/26210139-Orientacoes-para-o-ensino-medio-noturno-em-2016.html>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Resolução SEE MG nº. 2836, de 28 de dezembro de 2015. **Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica no ano de 2016 e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 29 dez. 2015. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2836-15-r.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. Resolução SEE MG n. 2842, de 13 de janeiro de 2016. **Dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 14 jan. 2016e. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-r-republica%C3%A7ao.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Orgs.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MÜLLER, Claudio José. **Modelo de gestão integrando planejamento estratégico, sistemas de avaliação de desempenho e gerenciamento de processos** – (MEIO- Modelo de Estratégia, Indicadores e Operações). Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3463>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica.** Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica), CEFET-MG, Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações.** 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer Pesquisa Qualitativa.** Recife: Bagaço, 2005.

_____. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, R. de C.; TEIXEIRA, Beatriz Basto. Oferta do ensino fundamental: ampliação, tensões, mudanças. In: SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa R. Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima (Orgs.). **Sistemas educacionais: concepções, tensões, desafios.** São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2015

PERFEITO, Cátia Deniana Firmino Perfeito. Planejamento Estratégico como ferramenta de Gestão Escolar. **Educação Brasileira.** Brasília, v. 29, n. 58 e 59, p. 49-61, jan./dez. 2007.

QEDU. **Matrículas e Infraestrutura.** Disponível: <http://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

REZENDE, Wagner Silveira et al. Avaliação Educacional e autonomia no contexto federalista: uma discussão a partir dos sistemas estaduais de avaliação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação,** v. 2, n. 1, p. 20-43, 2013.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Nilton César & SOBRINHO, José Dias. **Avaliação institucional – Teoria e Experiências.** São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Anderson Oramísio; GIMENES, Olíria Mendes; MARIANO, Sangelita Miranda Franco. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8; CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 2, 2013, Uberaba. **Anais...** Uberaba: Universidade de Uberaba, 2013, p. 38-50.

SANTOS, Solange Maria; MANRIQUE, Ana Lúcia. Práticas avaliativas desenvolvidas por professores de matemática: novos desafios frente aos resultados da Avaliação Externa na rede de ensino SESI/SP. **Educação, Matemática, Pesquisa**, Santos, v.14, n.1, p. 171-193, 2012.

SILVA, Vandrê Gomes. Usos de Avaliações em Larga Escala em Âmbito Nacional. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** UFG: Goiânia, 2013.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA – SIMAVE. **Manual do Diretor Escolar**. Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd): 2016.

_____. **Revista da Avaliação Simave**. Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd): 2015. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/revista/>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

_____. **SIMAVE – PROEB 2012**. Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd): 2013. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/revista/>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

SOARES, Carlos Renato; OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de. **Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)_ Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, n.9, p. 1-20, 2010. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.

TERRADAS, Rodrigo Donizete. A importância da interdisciplinaridade na Educação Matemática. **Revista da Faculdade de Educação**, UFMT, ano IX, n. 16, p. 95-114, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_16/artigo_16/95_114.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: uma construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da Escola:** Desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

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

WITMANN, Lauro Carlos et al. **Conselho Escolar como espaço de formação humana:** círculo de cultura e qualidade da educação. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. 79 p (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 6).

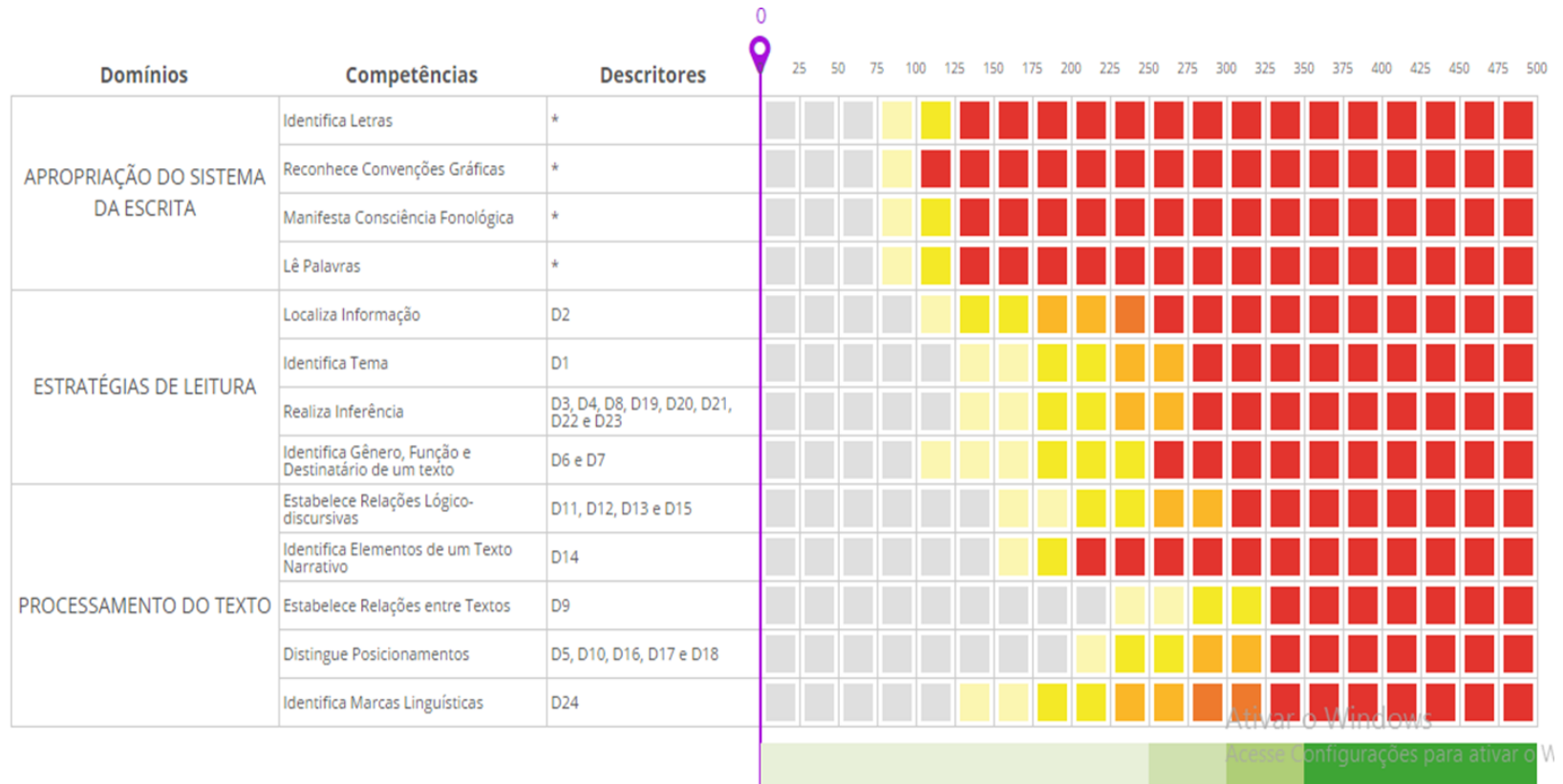
ANEXOS

ANEXO I – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SIMAVE 2015-

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SIMAVE 2015						
		Etapas				
		5EF	7EF	9EF	1EM	3EM
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA						
D01	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	X	X	X	X	X
D02	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X	X	X
D03	Inferir informações em um texto.	X	X	X	X	X
D04	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.	X	X	X	X	X
D05	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	X	X	X	X	X
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO						
D06	Identificar o gênero de um texto.	X	X	X	X	X
D07	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	X	X
D08	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	X	X	X	X	X
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS						
D09	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	X	X	X	X	X
D10	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.			X	X	X
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO						
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	X	X	X	X	X
D12	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X	X	X
D13	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade. ¹	X	X	X	X	X
D14	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	X	X	X	X	X
D15	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.			X	X	X
D16	Identificar a tese de um texto.			X	X	X
D17	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.			X	X	X
D18	Reconhecer diferentes estratégias de argumentação.					X
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO						
D19	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. ²	X	X	X	X	X
D20	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X	X	X
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.		X	X	X	X
D22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.			X	X	X
D23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.			X	X	X
VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA						
D24	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X	X	X
1. D13: nas etapas 5º e 7º anos do Ensino Fundamental, não será avaliada concordância verbal/nominal.						
2. D19: nas etapas 5º e 7º anos do Ensino Fundamental somente será avaliado o efeito de humor.						

Fonte: SIMAVE, 2015.

ANEXO II – Escala de Proficiência Interativa de Língua Portuguesa do 3º Ano do Ensino Médio do SIMAVE/ 2015



Fonte: SIMAVE, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PROEB) EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE SÃO SEBASTIÃO DA VARGEM ALEGRE – MINAS GERAIS”. Nesta pesquisa pretendemos identificar os desafios colocados à gestão da Escola no que se refere ao desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no SIMAVE/PROEB nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O motivo que nos leva a estudar é o reconhecimento da relevância das avaliações externas como instrumento de gestão educacional, incluindo a gestão escolar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, análise de dados e entrevista semiestruturada. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos por expressão de opiniões. A pesquisa contribuirá para a melhoria do processo ensino-aprendizagem em uma escola de Ensino Médio de São Sebastião da Vargem Alegre – MG.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Escola Estadual Vista Alegre e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PROEB) EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE SÃO SEBASTIÃO DA VARGEM ALEGRE – MINAS GERAIS” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Sebastião da Vargem Alegre, 05 de abril de 20 17.

Nome	Assinatura participante	Data
Maria Gilda de Oliveira Alves		

Nome	Assinatura pesquisador	Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Nome do Pesquisador Responsável: Maria Gilda de Oliveira Alves

Endereço: Av. Afonso Alves Pereira, nº 751, Centro

CEP: 36.793-000 / São Sebastião da Vargem Alegre – MG

Fone: (32) 98433-1994

E-mail: mgilda_oliveira@hotmail.com

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com o Corpo Docente da Escola

Prezado (a) Professor (a),

As informações coletadas a partir desta entrevista serão utilizadas na minha pesquisa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora intitulada “A Apropriação dos Resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) em uma Escola de Ensino Médio de São Sebastião da Vargem Alegre – Minas Gerais”. O objetivo da pesquisa é identificar os desafios colocados à gestão da Escola no que se refere ao desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no SIMAVE/PROEB nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os dados coletados serão mantidos em sigilo. Desde já agradeço a sua colaboração nesta pesquisa.

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Há quanto tempo você atua como professor (a) nesta escola?
- 3- Quais matérias você leciona na escola Vista Alegre?
- 4- Você conhece os dados do desempenho da escola Vista Alegre no SIMAVE/PROEB?
- 5- Você sabe dizer, como os resultados do SIMAVE chegam à equipe gestora da escola?
- 6- Como escola/equipe gestora realiza o repasse dos resultados do SIMAVE para os seus professores?
- 7- Com que frequência a equipe pedagógica discute os dados da avaliação externa com o corpo docente da escola?
- 8- Qual a sua percepção/avaliação em relação ao resultado geral da escola na avaliação externa do SIMAVE?
- 9- Na sua escola, ocorre ampla divulgação dos dados das avaliações externas do SIMAVE/PROEB para a comunidade escolar? Se sim, como isso é feito?
- 10- Você acredita que pode contribuir com a sua disciplina na melhoria dos resultados dos alunos na avaliação externa do SIMAVE? Se sim, como?
- 11- Após a análise dos últimos resultados da escola, houve alguma mudança em sua prática dentro da sala de aula?
- 12- Quais fatores, em sua opinião, interferem no resultado dos alunos no nessa avaliação externa do PROEB?
- 13- Para você, as avaliações externas cumprem seu papel de diagnosticar a qualidade da educação oferecida pelas escolas e redes públicas do país?
- 14- Você considera que a escola tem se apropriado dos resultados da avaliação externa do SIMAVE/PROEB?
- 15- Desagregando os resultados da escola no SIMAVE/2015 por turma em Língua Portuguesa e Matemática, verifica-se que há uma diferença considerável entre as turmas A e B. Você tem conhecimento desses dados? Caso sim, a que atribui tal diferença?
- 16- Há algum projeto implementado por você voltado especificamente para os alunos do noturno?
- 17- Como professor da última etapa da Educação Básica, você conhece ou identifica alguma ação que possa ser realizada pela equipe gestora ou por você para a melhoria do desempenho do aluno no SIMAVE nas disciplinas de Língua portuguesa e Matemática?
- 18- Você já trabalhou com algum projeto interdisciplinar?

APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista Semiestruturada para a Professora de Língua Portuguesa

Prezada Professora,

As informações coletadas a partir desta entrevista serão utilizadas na minha pesquisa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora intitulada “A Apropriação dos Resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) em uma Escola de Ensino Médio de São Sebastião da Vargem Alegre – Minas Gerais”. O objetivo da pesquisa é identificar os desafios colocados à gestão da Escola no que se refere ao desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no SIMAVE/PROEB nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os dados coletados serão mantidos em sigilo. Desde já agradeço a sua colaboração nesta pesquisa.

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Há quanto tempo você atua como professora nesta escola?
- 3- Você tem acompanhado os dados do desempenho dos alunos do 3º ano desta escola no SIMAVE/PROEB nos últimos anos?
- 4- Você sabe dizer, de que forma esses resultados do SIMAVE chegam ao conhecimento da equipe gestora da escola?
- 5- Como a escola realiza o repasse dos resultados do SIMAVE/PROEB para os professores?
- 6- Após a análise dos últimos resultados da escola, houve alguma mudança em sua prática dentro da sala de aula? Se sim, qual foi essa mudança?
- 7- Você utiliza o Currículo Básico Comum (CBC) adotado em Minas Gerais no planejamento anual de sua disciplina?
- 8- Quais fatores, em sua opinião, interferem no resultado dos alunos no SIMAVE/PROEB na sua disciplina?
- 9- Em sua opinião, a sua escola tem se apropriado dos resultados dessas avaliações externas?
- 10- Para você, de que maneira as avaliações externas cumprem seu papel de diagnosticar a qualidade da educação oferecida pelas escolas e redes públicas do país?
- 11- Desagregando os resultados da escola no SIMAVE/2015 por turma em Língua Portuguesa, verifica-se que há uma diferença considerável entre as turmas A e B. Enquanto a turma A tem 28% de seus alunos no baixo desempenho, a turma B têm 62,5%. Em relação ao padrão recomendado, a turma A tem 40% de alunos e a turma B apenas 6,30%. Você enquanto professora de Língua Portuguesa em ambas as turmas, já havia considerado a turma do noturno como alvo de intervenção pedagógica a fim de elevar o resultado geral da escola nessa avaliação externa?
- 12- Você desenvolve algum projeto ou ações especificamente para os alunos do noturno para a melhoria desses resultados?
- 13- Como professor de Língua Portuguesa, você conhece ou identifica alguma ação que possa ser realizada pela equipe gestora ou por você para a melhoria do desempenho dos alunos no SIMAVE na sua disciplina?
- 14- Analisando os resultados da escola na sua disciplina, você considera que eles refletem a situação dos seus alunos?

- 15- Você considera relevante para sua prática em sala de aula, os resultados obtidos pelos alunos de sua escola no SIMAVE/PROEB? Por quê?
- 16- Você se apropria dos resultados das avaliações externas na sua disciplina? De que forma?
- 17- Com que frequência você e seus colegas de trabalho discutiram acerca dos dados das avaliações externas de sua escola?
- 18- Você se esforça para obter melhores resultados na proficiência de seus alunos? De que forma?
- 19- Na sua escola, ocorre ampla divulgação dos dados das avaliações externas do SIMAVE/PROEB para a comunidade escolar? Se sim, como isso é feito?
- 20- Para você, as avaliações externas cumprem seu papel de diagnosticar a qualidade da educação oferecida pelas escolas e redes públicas do país?
- 21- Existe algum projeto na sua escola que visa elevar a proficiência dos alunos que estão no padrão baixo de desempenho na sua disciplina?
- 22- Você acredita que os demais professores da escola podem contribuir com suas aulas para a melhoria dos resultados dos alunos no SIMAVE em Língua Portuguesa e Matemática? Se sim, como.

APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista Semiestruturada para a Professora de Matemática

Prezada Professora,

As informações coletadas a partir desta entrevista serão utilizadas na minha pesquisa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora intitulada “A Apropriação dos Resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) em uma Escola de Ensino Médio de São Sebastião da Vargem Alegre – Minas Gerais”. O objetivo da pesquisa é identificar os desafios colocados à gestão da Escola no que se refere ao desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no SIMAVE/PROEB nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os dados coletados serão mantidos em sigilo. Desde já agradeço a sua colaboração nesta pesquisa.

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Há quanto tempo você atua como professora nesta escola?
- 3- Você tem acompanhado os dados do desempenho dos alunos do 3º ano desta escola no SIMAVE/PROEB nos últimos anos?
- 4- Você sabe dizer, de que forma esses resultados do SIMAVE chegam ao conhecimento da equipe gestora da escola?
- 5- Como a escola realiza o repasse dos resultados do SIMAVE/PROEB para os professores?
- 6- Após a análise dos últimos resultados da escola, houve alguma mudança em sua prática dentro da sala de aula? Se sim, qual foi essa mudança?
- 7- Você utiliza o Currículo Básico Comum (CBC) adotado em Minas Gerais no planejamento anual de sua disciplina?
- 8- Quais fatores, em sua opinião, interferem no resultado dos alunos no SIMAVE/PROEB na sua disciplina?
- 9- Em sua opinião, a sua escola tem se apropriado dos resultados dessas avaliações externas?
- 10- Para você, de que maneira as avaliações externas cumprem seu papel de diagnosticar a qualidade da educação oferecida pelas escolas e redes públicas do país?
- 11- Desagregando os resultados da escola no SIMAVE/2015 por turma em Matemática verifica-se que há uma diferença considerável entre as turmas A e B. Enquanto a turma A tem 36% de seus alunos no baixo desempenho, a turma B têm 75%. No, Padrão Intermediário, a turma A tem 52% e a turma B tem 25%. A turma A tem 4% no padrão recomendado e 8% no avançado enquanto que a turma B não tem nenhum aluno nesses dois padrões de desempenho. Você enquanto professora de Língua Portuguesa em ambas as turmas, já havia considerado a turma do noturno como alvo de intervenção pedagógica a fim de elevar o resultado geral da escola nessa avaliação externa?
- 12- Você desenvolve algum projeto ou ações especificamente para os alunos do noturno para a melhoria desses resultados?
- 13- Como professor de Matemática, você conhece ou identifica alguma ação que possa ser realizada pela equipe gestora ou por você para a melhoria do desempenho dos alunos no SIMAVE na sua disciplina?

- 14- Analisando os resultados da escola na sua disciplina, você considera que eles refletem a situação dos seus alunos?
- 15- Você considera relevante para sua prática em sala de aula, os resultados obtidos pelos alunos de sua escola no SIMAVE/PROEB? Por quê?
- 16- Você se apropria dos resultados das avaliações externas na sua disciplina? De que forma?
- 17- Com que frequência você e seus colegas de trabalho discutem acerca dos dados das avaliações externas de sua escola?
- 18- Você se esforça para obter melhores resultados na proficiência de seus alunos? De que forma?
- 19- Na sua escola ocorre ampla divulgação dos dados das avaliações externas do SIMAVE/PROEB para a comunidade escolar? Se sim, como isso é feito?
- 20- Para você, as avaliações externas cumprem seu papel de diagnosticar a qualidade da educação oferecida pelas escolas e redes públicas do país?
- 21- Existe algum projeto na sua escola que visa elevar a proficiência dos alunos que estão no padrão baixo de desempenho na sua disciplina?
- 22- Você acredita que os demais professores da escola podem contribuir com suas aulas para a melhoria dos resultados dos alunos no SIMAVE em Língua Portuguesa e Matemática? Se sim, como?

APÊNDICE E – Roteiro da Entrevista Semiestruturada com a Supervisora

Prezada Supervisora Pedagógica,

As informações coletadas a partir desta entrevista serão utilizadas na minha pesquisa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora intitulada “A Apropriação dos Resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) em uma Escola de Ensino Médio de São Sebastião da Vargem Alegre – Minas Gerais”. O objetivo da pesquisa é identificar os desafios colocados à gestão da Escola no que se refere ao desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no SIMAVE/PROEB nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os dados coletados serão mantidos em sigilo. Desde já agradeço a sua colaboração nesta pesquisa.

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo a senhora ocupa o cargo de supervisão nesta escola?
3. Você tem acompanhado os dados do desempenho da escola no SIMAVE?
4. Como a equipe gestora e pedagógica desta escola tomam conhecimento dos resultados de seus alunos no SIMAVE?
5. Como se dão as contribuições das instâncias superiores no que se refere à apropriação e utilização, pela escola, dos resultados do SIMAVE?
6. Após o recebimento dos resultados, quando como ocorre o repasse desses dados à sua equipe docente?
7. Posteriormente a esse período de conhecimentos de resultados, quais ações são implementadas e desenvolvidas pela escola no sentido de contribuir para a apropriação desses resultados?
8. Após a análise dos últimos resultados da escola, você percebeu alguma mudança na prática pedagógica dos professores dentro da sala de aula? Como você percebeu essas mudanças?
9. Quais fatores, em sua opinião, interferem no resultado dos alunos no SIMAVE/PROEB nas disciplinas avaliadas?
10. Para a senhora, as avaliações externas cumprem seu papel de diagnosticar a qualidade da educação oferecida pelas escolas e redes públicas do país?
11. De que forma a equipe gestora orienta a apropriação dos dados na sua escola?
12. Em relação a essa prática recorrente de avaliação externa pelas redes de ensino, quais aspectos a senhora considera como entraves no desenvolvimento desse processo sistêmico?
13. E no que se refere ao período que antecede um ciclo de avaliação, quais ações são desenvolvidas pela escola para a sua participação no SIMAVE/PROEB?
14. Em sua opinião, os professores têm dificuldades em entender os boletins pedagógicos do PROEB? Quais são essas dificuldades?
15. Durante o tempo de atuação nesta função, você já participou de alguma capacitação promovida pela SRE-Muriae e SEE-MG acerca de apropriação de resultados?
16. Desagregando os resultados da escola no SIMAVE/2015 por turma tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, verifica-se que há uma diferença considerável entre as turmas A e B. Você tinha conhecimento desses dados?

17. Como supervisora, você conhece ou identifica alguma ação que possa ser realizada pela equipe gestora para a melhoria do desempenho dos alunos do 3º ano no SIMAVE nas disciplinas de Língua portuguesa e Matemática? Quais?
18. Você acredita que os professores se sentem responsáveis pelos resultados alcançados pela escola nas avaliações externas do SIMAVE?