

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 VANDERLI DE SOUZA MARQUES

**APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM
UMA ESCOLA MINEIRA DE ENSINO MÉDIO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE
AÇÕES GESTORAS**

JUIZ DE FORA
2017

MARIA VANDERLI DE SOUZA MARQUES

**APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM
UMA ESCOLA MINEIRA DE ENSINO MÉDIO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE
AÇÕES GESTORAS**

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: Prof^a. Dr^a. Rosângela Veiga
Júlio Ferreira

JUIZ DE FORA

2017

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão e permanente movimento da História (FREIRE, 1996, p.136).

AGRADECIMENTOS

Na certeza de que sozinha não seria possível percorrer esse caminho e que, nas trilhas desse, houve encontros e desencontros que proporcionaram vivências ímpares, as quais contribuíram significativamente para meu crescimento pessoal e profissional. Os encontros deixaram a certeza de que há mais o que aprender, há mais caminhos a desvendar. Os desencontros reafirmaram que sempre há mais possibilidades e que a vida se renova a cada manhã. Por diversas vezes, eu duvidei e, nesses momentos, Deus me proporcionou o amparo necessário para que eu pudesse estar aqui. Nos caminhos sempre me encontrei no amor incondicional de meus familiares, aos quais agradeço imensamente, por serem parceiros de todas as horas e por estarem sempre dispostos a compreender, sustentar e amar. Para além do aprendizado intelectual, o carinho e o cuidado experimentados por mim são aprendizados que levarei por toda a existência. Assim agradeço em especial à Prof^a. Dr^a. Rosângela Veiga Júlio Ferreira, pela orientação precisa e essencial à realização deste trabalho. A Daniel Eveling, pelo incentivo constante, pela confiança em mim depositada, pelas intervenções pertinentes e pela paciência e carinho com os quais acompanhou a elaboração desta pesquisa. Aos profissionais e alunos da escola estudada, por compartilharem tão gentilmente suas percepções e anseios. Enfim, agradeço a todos aqueles que, embora não citados, contribuíram de forma direta ou indireta para a conclusão deste estudo, minha gratidão pela colaboração e apoio nos diversos momentos e nas diferentes formas.

RESUMO

A presente dissertação é 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). O caso de gestão discute o processo de apropriação da política pública da avaliação em larga escala pelos professores do ensino médio, considerando o papel do gestor para identificação de apropriações. O objetivo é analisar se e como têm acontecido as práticas de apropriação dos resultados do SIMAVE/PROEB em uma escola mineira, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, com vistas a propor ações gestoras para alinhamento dos resultados às práticas pedagógicas, considerando as ações já desenvolvidas e as que poderiam ser discutidas para uma maior integração entre os segmentos de ensino. Para tanto, assume-se como hipótese que as avaliações externas oferecem insumos que permitem às escolas, diagnósticos, que podem contribuir para o acompanhamento do processo de desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo da educação básica, contribuindo para minimizar mazelas da educação muitas vezes atribuídas ao segmento do ensino médio. Cientes de que instrumentos avaliativos externos não garantem a compreensão total da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser conjugados a outros dados e elementos escolares, elencamos como pressuposto teórico a gestão de resultados, entendendo que a implementação de uma nova cultura de apropriação de resultados constitui-se hoje um desafio para gestores educacionais. Ouvir e envolver os diferentes profissionais que atuam na escola nos possibilitará identificar como se apropriam dos resultados, analisar os reflexos e refrações dessas apropriações [ou não] nas escolhas metodológicas. O mapeamento dessas informações poderá auxiliar no trabalho de gerir a escola, tendo maior clareza dos limites e das possibilidades de intervenções gestoras que visam à integração dos profissionais em torno da modificação dos baixos padrões de desempenho. Adotamos então, como metodologia, o estudo de caso por possibilitar uma abordagem crítica e dinâmica da linguagem, reconhecendo o papel ativo do pesquisador e dos sujeitos de pesquisa na produção do conhecimento. Elencamos como procedimento metodológico, para coleta de dados, a realização de grupo focal com professores do ensino médio da escola aqui analisada. Analisamos os excertos do campo de investigação com base na concepção de que se trata de sujeitos que são produtores de cultura, portanto contribuem de forma efetiva para pensar a gestão do conhecimento na e para escola. Por fim, propomos um Plano de Ação Educacional (PAE) que visa implementar uma nova cultura de apropriação dos resultados das avaliações do PROEB, na escola investigada. As ações propostas têm o intuito de provocar o debate coletivo e sistemático acerca dos resultados alcançados; a responsabilização e compartilhamento pelo que já existe na escola e a consolidação do valor das avaliações externas, enquanto instrumento de gestão.

Palavras-Chave: Avaliação Externa. Ensino Médio. Gestão de resultados.

ABSTRACT

The present dissertation is developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case discusses the process of appropriation of the public policy of large-scale evaluation by high school teachers, considering the role of the manager to identify appropriations. The objective is to analyze if and how the practices of appropriation of the results of SIMAVE / PROEB in a school from Minas Gerais, located in the metropolitan area of Belo Horizonte, have taken place, aiming to propose management actions to align the results with the pedagogical practices, considering the actions already developed and those that could be discussed for greater integration between the segments of education. Therefore, it is assumed that the external evaluations provide inputs that allow the schools diagnoses that can contribute to the monitoring of the students' cognitive development process throughout basic education, contributing to minimize the educational problems often attributed to high school. In order to be aware of the fact that external evaluation instruments do not guarantee a complete understanding of the complexity of the teaching-learning process, it should be combined with other data and elements of the school, as a theoretical assumption of results management, understanding that the implementation of a new culture of appropriation of results is today a challenge for educational managers. Listening and involving the different professionals who work in the school will enable us to identify how they appropriate the results, analyze the reflexes and refractions of these appropriations [or not] in the methodological choices. The mapping of this information can help in the work of managing the school, having greater clarity of the limits and the possibilities of management interventions that aim at the integration of the professionals around the modification of the low standards of performance. So, we adopted as a methodology the case study because it allows a critical and dynamic approach to language, recognizing the active role of the researcher and the research subjects in the production of knowledge. We established as methodological procedure, for data collection, the accomplishment of a focal group with high school teachers of the school analyzed here. We analyze the excerpts of the field of investigation based on the conception that they are subjects that are producers of culture, therefore they contribute of effective form to think the management of the knowledge in and for the school. Finally, we propose an Educational Action Plan (EAP) that aims to implement a new culture of appropriation of the results of the PROEB evaluations. The proposed actions have the purpose of provoking the collective and systematic debate in the school about the results achieved; accountability and sharing, of what already exists in school; and the consolidation of the value of external evaluations, as a management tool.

Keywords: External Evaluation. High school. Management of results.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNC	Base Nacional Comum
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do EM
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Organograma da SRE Metropolitana C	68
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Evolução do percentual de estudantes do 3º ano por padrão de desempenho da E. E. Dep. Emílio de Vasconcelos em Matemática	88
Gráfico 2 Evolução do percentual de estudantes do 3º ano por padrão de desempenho da E. E. Dep. Emílio de Vasconcelos - Língua Portuguesa	89
Gráfico 3 Resultado por padrão de desempenho PROEB – Matemática (2014)	93
Gráfico 4 Resultado por padrão de desempenho PROEB – Língua Portuguesa (2014)	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Sistemas de avaliação estadual	48
Quadro 2 Programas que integram o SIMAVE	53
Quadro 3 Padrões de desempenho e interpretação de nível de desempenho básico para o 3º ano do Ensino Médio até 2014	56
Quadro 4 Padrões de desempenho e interpretação de nível de desempenho básico para o 3º ano do Ensino Médio a partir de 2015	59
Quadro 5 Ações realizadas para intervenção Pedagógica	72
Quadro 6 Apresentação de metas, ações e estratégias pedagógicas/PPP da escola	77
Quadro 7 Padrões de desempenho correspondente aos resultados de Matemática e Língua Portuguesa, na terceira série do Ensino Médio, em Minas Gerais até 2014	89
Quadro 8 Competências do diretor na gestão de resultados educacionais	103
Quadro 9 Quantitativo de professores que atuam no EM na escola Serra Azul e participaram do grupo focal, integrante desta pesquisa	115
Quadro 10. Relação de professores entrevistados/idade/tempo de atuação no EM/vínculo empregatício/número de turno e modalidade de ensino.....	118
Quadro 11 Síntese das ações a serem desenvolvidas durante a execução do Plano de Ação Educacional	148
Quadro 12 Criação do grupo de trabalho (GT)	151
Quadro 13 Calendário anual de reunião e oficinas de apropriação de resultados e reuniões pedagógicas da E. E. Serra Azul- 2018	153
Quadro 14 Especificação das ações a serem desenvolvidas ao longo do ano nas oficinas de apropriação de resultados da E. E. Serra Azul- 2018	155
Quadro 15 Atividades interdisciplinares a serem desenvolvidas na Escola Estadual Serra Azul – 2018	158
Quadro 16 Formulário para acompanhamento, ajustes e monitoramento das ações proposta	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quantitativo de funcionários da escola	70
Tabela 2. Média de proficiência dos estudantes do 3º ano, nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa/PROEB 2009/2014	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO EDUCACIONAL NACIONAL E MINEIRO: DESAFIOS DA AÇÃO GESTORA	28
1.1 Discursos sobre qualidade da educação brasileira: o sistema de avaliação em larga escala no Brasil e suas apropriações	29
1.2 O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE)	49
1.3 A Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais: Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC)	61
1.4 A Escola Serra Azul: o mapeamento de um estudo de caso	67
1.4.1 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola: construindo a identidade da Escola	75
1.4.2 Projetos educativos desenvolvidos pela escola: contextualização da prática. 80	
1.4.3 Análise e interpretação de resultados da escola nas avaliações do SIMAVE/PROEB	85
2 O USO PEDAGÓGICO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E ANÁLISE DO CASO	96
2.1 O uso pedagógico de resultados de avaliação em larga escala: reflexões teóricas	97
2.2 Gestão Educacional e apropriação dos resultados	101
2.2.1 Gestão de Resultados Educacionais: monitoramento e avaliação	102
2.2.2 Gestão Estratégica: novas perspectivas para a escola	104
2.2.3 Gestão Participativa: ampliação dos espaços de decisão	107
2.2.4 Metodologia de Projetos: possibilidade de aprendizagens complexas e transdisciplinares	110
2.3 Trilhas de investigação: metodologia adotada	112
2.3.1 Grupo focal: elementos para investigação	115
2.4 Apropriação de resultados na Escola Serra Azul: ouvindo os professores	125
2.4.1 Divulgação e utilização pedagógica dos resultados das avaliações externas. 126	
2.4.2 Percepção e uso dos resultados das avaliações externas no contexto escolar	126

2.4.3 Ações e estratégias de apropriação dos resultados: possibilidades de melhorias da aprendizagem	130
2.5 As ações pedagógicas x avaliação em larga escala: mapeando relações	139
2.6 Considerações sobre a análise dos dados	143
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ALINHANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE/PROEB	147
3.1 O PAE: Responsabilização e Compartilhamento	146
3.1.1 Detalhamento das ações do Plano de Ação Educacional (PAE)	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	175
APÊNDICE A - ROTEIRO DA 1ª PARTE DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL COM PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL SERRA AZUL.....	175
APÊNDICE B - ROTEIRO DA 2ª PARTE DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL COM PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL SERRA AZUL	177
APÊNDICE C - ROTEIRO DA PARA REALIZAÇÃO DA 1ª E 2ª PARTE	179
APÊNDICE D - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	180
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO	181

INTRODUÇÃO

As discussões sobre as apropriações de resultados e as consequências oriundas de tal debate têm sido alvo de intensos debates e questionamentos nos círculos educacionais. Notamos a apropriação de resultados e seus desdobramentos como um dos elementos da preocupação do governo federal e dos estados. Ao tomar esse elemento como ponto de partida para nossas indagações, percebemos um grande investimento nos últimos 20 anos, por meio dos dados diagnósticos da educação dos variados entes federativos. Partindo de tais preocupações, esse estudo pretende verificar as práticas e as estratégias para a apropriação de resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), desenvolvidas em uma escola da rede estadual mineira de Ensino Médio (EM). O foco aqui adotado recai sobre o EM por se tratar de um segmento educativo que apresenta historicamente as menores taxas de desempenho nas avaliações em larga escala. Além disso, a escola a ser analisada atende somente os estudantes dessa faixa de ensino.

Ao termos essa preocupação como base, entendemos que a Constituição Federal Brasileira de 1988 prevê o ensino fundamental obrigatório e gratuito (artigo 208), conjuntamente à “garantia de padrão de qualidade”, artigo 206, inciso VII (BRASIL, 1988, p. 123). Ressaltamos, todavia, a necessidade de ampliação da obrigatoriedade e dos padrões de qualidade até o EM, visto que esse foi integrado à Educação Básica, pela Emenda Constitucional nº. 59/2009 que estendeu a obrigatoriedade para a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Essa emenda não associa etapas à educação básica, mas deixa claro que são dois anos de educação infantil, nove de ensino fundamental e três de ensino médio. Assim, torna-se fundamental ao incutir na sociedade o direito a educação básica a exigência da universalização desta. A mencionada emenda também abriu parâmetros para a constituição de um sistema nacional de educação e para a definição de atribuições e responsabilidades de maneira mais equilibrada entre os entes federados.

Assim, legalmente, o EM deixou de ser independente do conjunto da Educação Básica, passando a constituir-se como parte dela. Do ponto de vista jurídico, são-lhe atribuídas três funções: a função propedêutica, a função

profissionalizante e a função formativa¹. Nas últimas décadas, a função formativa é conceitual e legalmente predomina sobre as outras. Embora sendo requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico, como etapa formativa, o EM deixa de ser a porta para o ensino superior e/ou chave para o mercado de trabalho e passa a ter uma finalidade em si, conforme determina o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996):

a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 18).

Na atual conjuntura, o EM etapa conclusiva da Educação Básica, acolhe grande parte da juventude brasileira, mas num ritmo e com qualidade aquém do necessário; a universalização dessa etapa de ensino com qualidade é hoje um dos principais desafios no campo das políticas educacionais.

Estruturado em três anos, com currículo orientado pela LDBEN/96 e as DCNEM (2012), o EM fundamenta-se no compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global e atendimento à diversidade. No entanto, segundo o INEP, quando comparado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sua taxa de matrícula é menor e a de reprovação e abandono é maior, mostrando que, apesar de gratuito e obrigatório, o EM, da forma como se apresenta ainda não é suficiente para suprir as necessidades de grande parte dos jovens brasileiros (KUENZER, 2002). Esses estudantes, em tese, esperam, ao passar por tal etapa de ensino, ampliar aprendizagens, desenvolvendo habilidades que tanto possam lhes dar condições para atuarem profissionalmente quanto prosseguirem os estudos em nível superior.

¹ Quanto às funções do Ensino Médio: A função propedêutica visa garantir o acesso ao ensino superior, a função profissionalizante permite a preparação para o trabalho e o desenvolvimento de uma profissão. Já a função formativa em sua perspectiva prepara para as novas demandas da vida e da cidadania, possibilitando a formação integral do jovem como um cidadão crítico e participativo até a sua preparação para o trabalho e garantia do ingresso no ensino superior (KUENZER, 2002).

Nesse sentido, visando à expansão e à consolidação do EM como ferramenta estratégica na formação da juventude brasileira, identificamos legislações e programas governamentais em vigor que regulamentam e direcionam essa etapa de ensino, entre os quais destacamos: i) a LDBEN/96, com a predominância do caráter formativo e de preparação para vida; ii) o Decreto no 5.154/04, que reforça a ideia de um Ensino Médio articulado com a formação profissional de forma integral, tendo o trabalho como eixo norteador; iii) o PRONATEC/2011, que consolida uma política de financiamento de bolsas em instituições privadas em nível técnico-profissional; iv) o Programa do Ensino Médio Inovador, que busca a adoção de um currículo mais interessante e envolvente para atender a diversidade dos jovens que frequentam as escolas e fortalece a ideia do protagonismo juvenil e da valorização da cultura jovem; v) as novas DCNEM/2012, baseadas na integração e inovação; vi) as avaliações em larga escala como Enem e Prova Brasil que caminham em busca de expansão e da sua consolidação como ferramenta estratégica na formação da juventude brasileira e na construção de um modelo de sociedade mais igualitário e justo (KUENZER, 2002).

No ano de 2016, o Governo Federal apresentou ao Congresso a Medida Provisória 746/2016, que estabelece alterações no Ensino Médio e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Transformada em norma jurídica em 16 de fevereiro de 2017, esta nova proposta de reforma do EM, determina mudança estrutural do sistema atual do EM, propondo a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permite que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura do EM é norteadada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² que define as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum, abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica.

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Nessa seara, a construção da BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vem contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Aliada a essa política, deveria estar a de criação de Sistemas de Avaliação da Educação, em regime de colaboração com entes federados, com a função primordial de contribuir para o monitoramento políticas educacionais relativas à qualidade e equidade da educação básica. No entanto, a trajetória das referidas políticas educacionais se desenvolveu de forma invertida: para atender ao objetivo de monitorar a qualidade da educação pública, foi criado, em 1990, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³ e a este vêm sendo alinhadas políticas educacionais brasileiras.

Nesse sentido, a Constituição Federal, no Artigo 210, determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 198, p. 124); consoantes a ela, a LDBEN/96 e o PNE (2014) também reiteram a importância de uma BNCC para orientar a definição das aprendizagens essenciais, visando à equidade de oportunidades educacionais.

O processo de elaboração desse documento curricular nos moldes de atendimento a estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) presentes, por exemplo, nas metas 1, 2, e 3 (BRASIL, 2014), foi iniciado no ano de 2015 com processo de consulta pública e, em dezembro de 2017, o texto da BNCC, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e encaminhada para homologação no MEC. O Conselho estabelece que o documento deve ser colocado em prática até no máximo no início do ano letivo de 2020. Cinco anos após esse prazo, o documento deve passar por uma revisão. Já as avaliações e exames em larga escala, como o Enem, terão um ano para se alinhar à BNCC.

Além de delinear os fundamentos de qualidade e equidade, tem-se a expectativa que a base impactará em diversas outras políticas no âmbito educacional, tais como a formação de professores, a elaboração do Exame Nacional

³ A criação do SAEB foi um ato do governo federal brasileiro, desenvolvido pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O ciclo que deveria ocorrer em 1992 foi reprogramado para 1993 por motivos financeiros (BRASIL, 2011).

do Ensino Médio (Enem), a produção de materiais didáticos e estruturação dos sistemas de avaliação da educação pública, representando assim um pilar na estruturação do sistema educacional do país, contribuindo para o processo de instituição do Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2016)⁴.

A adoção de uma base nacional comum para os currículos da educação básica comunga com os anseios de educação de qualidade para todos. Assim procuramos compreender e apresentar as características e peculiaridades do sistema de avaliação nacional brasileiro (SAEB) e refletir acerca da funcionalidade e de seus dispositivos legais e técnicos na busca pela mensuração da qualidade da educação, tida como um norte irrenunciável para valorização da educação e dos profissionais desta.

Da criação até a atualidade, o SAEB passou por várias reformulações. Em 1995, foi instituída, com uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esse modelo matemático mensura tanto a proficiência dos estudantes quanto o grau de dificuldade dos itens componentes das provas numa mesma escala de proficiência. Além disso, ele permite uma maior comparabilidade entre os resultados dos testes ao longo dos anos, em substituição aos modelos estatísticos clássicos, que não permitem comparar testes diferentes realizados por populações distintas. Nesse período, houve, também, a decisão de se avaliarem somente as etapas finais dos ciclos de escolarização, o 5º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do EM, bem como possibilitar a participação da rede privada na amostra.

Em 2005, a avaliação nacional foi reestruturada pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composta por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Desde a primeira avaliação, até sua atual estrutura, o SAEB vem apontando parâmetros para avaliação da educação brasileira e mantém o propósito de realizar diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo, dessa forma, um indicativo sobre a qualidade do ensino que ofertado. “As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino” (BRASIL, 2008, p. 12).

Podemos dizer que, a partir da criação do SAEB, a cultura da avaliação externa adentrou pelos sistemas de educação básica de todo o país e diversos fatores educacionais contribuíram para sua valorização e seu fortalecimento, merecendo destaque a promulgação da Lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e assegura, em seu artigo 9º, o “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.12).

Considerando-se a amplitude das avaliações externas e a possibilidade de terem funções que vão além do diagnóstico do sistema educacional, coadunamos com Vianna (2005):

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos. (VIANNA, 2005, p. 16).

Nessa perspectiva, a avaliação externa além de ser percebida como processo de avaliação das escolas públicas e privadas, cujo objetivo ao avaliar é detectar falhas do sistema e direcionar políticas públicas em prol da melhoria da qualidade de ensino (WERLE, 2010), também é vista como instrumento que oferece dados e indicadores que possibilitam maior compreensão de fatores que influenciam ou prejudicam a aprendizagem dos estudantes. Assim, se concebidos como ferramentas auxiliares às práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, os resultados de tais avaliações podem direcionar a implementação de projetos interdisciplinares e práticas pedagógicas mais condizentes com a realidade dos estudantes.

Segundo Silva (2013), vem surgindo, em âmbito pedagógico, uma nova cultura de apropriação dos resultados das avaliações externas que, ao se apropriar e gerir os resultados tende a influenciar positivamente a gestão pedagógica da escola, direcionando o trabalho de docentes em prol da qualidade e equidade da aprendizagem. Ainda segundo o autor, essa emergente cultura, permite a interação

dos professores em torno de um referencial comum: a aprendizagem dos estudantes.

As avaliações externas, ao promulgarem uma concepção diagnóstica da escola, apontando indícios dos trabalhos do gestor e permitindo a investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas, pode contribuir com informações sobre lacunas no processo de apropriação de conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento do educando, reforçando sua importância no contexto escolar. No entanto, a abrangência das avaliações externas no contexto escolar é restrita. Nem todos os dados da aprendizagem e do processo escolar podem ser postos e visualizados nessas avaliações. Sousa e Oliveira (2010) asseveram que as avaliações em larga escala não contemplam aspectos relevantes do processo pedagógico, tais como: a realidade e o contexto no qual o aluno está inserido; os obstáculos, dificuldades, distorções, inadequações impostas ao aluno pela sociedade ou pela própria escola.

Nessa seara, os resultados dessas avaliações por si só não são suficientes para aferir os conhecimentos e as habilidades dos estudantes, firmando a necessidade de gerir e fazer acontecer a junção entre os indícios apresentados nas avaliações externas e os percebidos nos processos de avaliação intraescolares, sendo esta uma das funções do gestor juntamente com sua equipe diretiva, com os docentes, os pais e os estudantes, contribuindo para a construção de um panorama mais consolidado da situação da escola, por meio do trabalho em equipe, traduzindo-se, possivelmente, em uma melhor equidade e qualidade na educação.

Vemos assim que o desempenho dos estudantes aferido, tanto em âmbito federal como estadual, por meio das avaliações externas, pode permitir pensar e implementar políticas públicas educacionais mais bem definidas em torno dos resultados que, por sua vez, decorrem do desempenho dos estudantes. Devemos destacar que as avaliações externas têm como características, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação, na qual são especificados os instrumentos de avaliação e o emprego de provas padronizadas, condição para que sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas, tanto transversal quanto longitudinalmente (ALAVARSE, BRAVO E MACHADO, 2013).

Ainda, segundo esses autores, também são associadas ao desempenho dos estudantes as políticas de responsabilização que podem, ao contrário do que se

deseja, acabar por favorecer a lógica da meritocracia⁵ e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares com base em princípios democráticos (ALAVARSE, BRAVO E MACHADO, 2013).

No estado de Minas Gerais, as avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) vinculam-se às políticas destinadas à Educação (MINAS GERAIS, 2008). Na última década, foram implementados processos de responsabilização e bonificação, que se valiam da distribuição de bônus como forma de impulsionar os resultados e a qualidade do ensino público. As notas obtidas na avaliação estadual faziam parte de um conjunto de indicadores que foram usados para avaliar os professores da rede. Em contrapartida a esses processos de responsabilização e bonificação, algumas escolas ou redes de ensino, visando a garantir melhores posições em rankings decorrentes da divulgação dos resultados, orientavam os estudantes em preparação exclusiva para as avaliações externas, o que subtraía o potencial pedagógico dos resultados (ALAVARSE, BRAVO E MACHADO, 2013).

Argumentamos que os dados gerados pelas avaliações externas e pelos vários processos avaliativos ocorridos dentro da escola podem se tornar instrumentos para análise do trabalho desenvolvido e redimensionamento de ações, tanto em âmbito pedagógico, quanto administrativo e que as ações do gestor devem convergir para fortalecer um processo permanente de reflexão dentro da escola, viabilizando possibilidades de análise dos resultados das avaliações externas e o apontamento de caminhos que vão além da busca por melhores resultados. Esse argumento nos possibilita explorar, de forma concisa, relações entre avaliação externa e gestão escolar com usos dos resultados advindos dessas avaliações, assim como a problematização do uso destes no trabalho pedagógico no EM.

Assim a escolha da Escola Estadual Serra Azul, aqui representada por nome fictício, para a realização desse estudo de caso, se justifica pelo fato de ser uma escola estadual que atende alunos do EM etapa conclusiva da educação básica e culminante do processo de avaliação em larga escala.

⁵ A meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de estudantes, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). Fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, é principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela (FREITAS, 2011).

O SIMAVE, ao avaliar o EM, estabelece medidas de proficiência e dados de desempenho das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais. Tendo em vista tal especificidade, percebemos um diagnóstico do EM feito com base nas próprias especificidades do estado, como os Conteúdos Básicos Comuns (CBC)⁶. É nesse ponto que centramos nossas preocupações, objetivando compreender como os resultados da escola aqui analisada podem nos levar a questionar e indagar possíveis mudanças e melhorias educacionais, propostas pelo governo e pela equipe gestora para o Ensino Médio.

Nessa perspectiva, pretendemos identificar como a equipe gestora da escola em estudo vê a necessidade de mobilizar os professores do EM para aperfeiçoar o processo de apropriação de resultados das avaliações externas para que, além do que vem sendo feito, estes possam contribuir de forma significativa para a melhoria que se pretende na aprendizagem dos estudantes, entendendo as especificidades dos processos avaliativos internos e externos.

A Escola Serra Azul pertence à rede estadual de Minas Gerais e localiza-se no interior do estado, na região Metropolitana. Essa escola oferece o EM na modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo classificada como escola de pequeno porte, devido à média anual de alunos ser inferior a 250. Em seu quadro de pessoal, contava no momento de realização dessa pesquisa, com 21 funcionários, dos quais 12 são professores, desses 04 são efetivos. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), tanto as ações técnico-administrativas como as pedagógicas devem contribuir para que os estudantes “desenvolvam conceitos, procedimentos, valores e atitudes que os tornem competentes de forma que, ao se defrontarem com um problema, sejam capazes de ativar e utilizar o conhecimento construído” (ESCOLA ESTADUAL SERRA AZUL, 2016, p.12).

Olhar para as ações da equipe gestora da escola em estudo, numa perspectiva crítica, pode trazer contribuições mais efetivas à gestão escolar e ao processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é que nos propomos a mapear e avaliar como vêm se desenvolvendo os processos de planejamento, divulgação e responsabilização sobre resultados da escola investigada, em especial,

⁶ Apesar de o estado de Minas Gerais não ter um currículo único, algumas bases curriculares foram estabelecidas nos CBC.

as avaliações do SIMAVE, realizadas pelo Programa de Avaliação da Educação Básica – PROEB, desde o ano de 2002⁷.

É fato que as avaliações externas são capazes de produzir informações relevantes para dirimir as dificuldades existentes dentro do contexto escolar, mas, em razão da pressão por resultados, as práticas pedagógicas e as situações de ensino e aprendizagem podem ficar fragmentadas (FISCHER, 2010). Nesse sentido, é que pontuamos a importância de um olhar crítico para as ações da equipe gestora, desenvolvidas neste contexto, pois, como salientado por Fischer, 2010, muitas vezes, essas ações se fundamentam em decisões centralizadas e o processo participativo é um mero mecanismo legitimador dessas decisões. Quanto à apropriação de resultados das avaliações externas, entendemos ser de fundamental importância aferir mais detalhadamente como essa atividade tem sido gerida e como se vinculam às práticas cotidianas dos professores: se é entendida como um complemento ou como um fim em si mesmo.

A nosso ver, uma apropriação dos resultados entendida como treino interfere negativamente no processo de desenvolvimento cognitivo por caminhar de encontro às finalidades educativas expressas no Projeto Político Pedagógico⁸ da escola e se opor à proposta do CBC, adotada pela maioria dos professores, podendo contribuir para a melhoria de resultados, sem consequentemente melhorar a aprendizagem dos alunos. Embora seja uma prática coercitiva, acontece dentro das escolas brasileiras, haja vista a necessidade em atender às demandas impostas pelo poder público para aferição e monitoramento da qualidade da educação. Opomo-nos a essa questão por tratar a qualidade da educação como sinônimo de resultados, uma vez que sabemos que o processo de ensino-aprendizagem, dentro de sua complexidade, primeiramente deve considerar o sujeito que aprende suas possibilidades e a realidade na qual está inserido.

Nas escolas que ministram o EM, os percalços e pressões impostas pela busca por melhores resultados são mais evidenciados, uma vez que tendem a

⁷Por ser uma escola que atende somente ao Ensino Médio, e por não atender as características de aplicabilidade do SAEB, a escola não participa das avaliações realizadas pelo sistema nacional de avaliação. Porém, a instituição é avaliada anualmente pelo Sistema Mineiro de Avaliação/Programa de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE/PROEB). O SIMAVE é o instrumento para avaliar a qualidade do Ensino Fundamental e Médio do sistema público de educação do Estado Minas Gerais. Já PROEB se constitui como uma de suas avaliações externas verificando de forma censitária, as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes do ensino fundamental e médio em Língua Portuguesa e Matemática.

⁸Conforme apresentado posteriormente na subseção 1.4.1 deste trabalho

acreditar que a oferta de um ensino básico garantirá, a todos, oportunidades iguais de mercado de trabalho e na vida social, o que, segundo Valle (2006), é uma grande ilusão, pois cobram das escolas de EM a responsabilidade de assegurar a aprendizagem e a permanência do aluno (independentemente de suas particularidades) e a integração das ações pedagógicas às políticas públicas, mas desconsideram as diferenças entre elas, as especificidades do público atendido.

Se analisarmos a história do EM no Brasil, constataremos que:

tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por ser intermediário precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 2002, p.13).

Considerar a diversidade de objetivos atribuídos ao EM, ao longo da trajetória histórica do EM, auxilia-nos na compreensão pela busca de identidade desse nível de ensino. Segundo Valle (2006), para a grande parte dos adolescentes e jovens, as diferenças nos tipos de escolas continuam mascarando a dualidade estrutural que diferencia o lugar dos sujeitos, possibilitando a entrada na Educação Superior e/ou no mercado de trabalho.

Como dito anteriormente, no ano de 2016, o Governo Federal apresentou ao Congresso a Medida Provisória 746/2016, que estabelece alterações no Ensino Médio e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Transformada em norma jurídica em 16 de fevereiro de 2017, a lei da Reforma do Ensino Médio, como ficou conhecida, promove alterações na estrutura do atual EM, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, ampliando a carga horária mínima anual do EM, progressivamente, para 1.400 horas; determina que o ensino da língua portuguesa e da matemática seja obrigatório nos três anos do EM; torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano da educação básica, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas; permite a formação profissional juntamente com o ensino regular e que conteúdos cursados no EM sejam aproveitados no ensino superior.

Como o novo currículo do EM será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, A implantação da reforma depende da homologação da BNCC. Essa política dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. Com estas ações pretende-se aproximar mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho.

Nesse contexto, as avaliações externas ganham proporção e a apropriação dos resultados passa a ter papel coadjuvante no atendimento às demandas impostas pelo sistema e às necessidades do público atendido, como defendido por Horta Neto (2006, p. 22), “a função primordial da avaliação externa deve ser o direcionamento de políticas educacionais capazes de aprimorar o processo de ensino aprendizagem em seus diferentes níveis”. Dessa forma, a pergunta que impulsiona esta pesquisa é a seguinte: como alinhar os resultados das avaliações externas às práticas pedagógicas de forma a aperfeiçoar os processos pedagógicos adotados e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem dos estudantes do EM da Escola Serra Azul?

Com base nas colocações anteriores, definimos como objetivo geral: analisar a apropriação dos resultados do SIMAVE/PROEB na Escola Serra Azul, com vistas a propor um Plano de Ação Educacional que alinhe os dados às práticas pedagógicas já desenvolvidas, estando aberto a outras que nasçam da interação com os dados da pesquisa.

Já os objetivos específicos que concorrem para subsidiar a questão norteadora desta investigação são:

- I. Descrever a Escola Serra Azul e suas práticas pedagógicas e de apropriação de resultados;
- II. Analisar como tem acontecido o processo de apropriação de resultados fornecidos pelas avaliações do SIMAVE/PROEB;
- III. Identificar se e como esses resultados vêm subsidiando o trabalho pedagógico e as práticas de intervenção adotadas pela escola em estudo;
- IV. Propor um plano de ação.

Ao partirmos dessas preocupações, percebemos que a escola aqui analisada está em consonância com as preocupações do EM nacional e serve como um estudo de caso de gestão. Além disso, apresenta uma similitude com as questões do EM nacional, no qual os resultados avaliativos apresentam resultados menos consolidados e discutidos que as outras etapas da Educação Básica. Ao buscarmos discutir o alinhamento das práticas de apropriação, poderemos, possivelmente, identificar os resultados e os aspectos a serem pensados para melhoria e consolidação nas práticas pedagógicas, envolvendo professores, docentes, equipe diretiva e demais sujeitos da escola.

O estudo é realizado a partir de uma pesquisa qualitativa baseada em análises interpretativas de documentos oficiais (Atas, Regimento, Projeto Político Pedagógico (PPP), Revistas do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE/2009 a 2014), Revistas da Gestão Escolar (SIMAVE/2009 a 2014) e Boletins (SIMAVE/2009 a 2014) destinados à divulgação/publicação dos resultados. Nesses documentos, buscamos identificar dados da escola estadual que auxiliem no processo de definição do perfil da escola no que se refere à relação com o currículo e os resultados das avaliações em larga escala.

A ideia de utilizar grupo focal⁹ como instrumento de pesquisa e coleta de dados se fundamenta na perspectiva de perceber como professores da escola em estudo enxergam as avaliações externas, o que pensam sobre esse processo e como cada segmento vem participando da articulação e apropriação dos resultados; investigar até que ponto cada segmento se envolve na questão e direcionar caminhos para consolidação de um trabalho coletivo.

Para escolha do instrumento de pesquisa, levamos em consideração que, no grupo focal, as informações e opiniões resultantes da interação entre os indivíduos, nesse caso professores que lecionam na escola em estudo, a realização deste será relevante para a reflexão sobre realidade, experiências, significados, entendimentos, bem como para a proposição de novas práticas de apropriação no contexto estudado. Visto que uma das maiores riquezas dessa técnica de coleta de dados é basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos, incorrendo na mudança de hábitos e formação de nova cultura (LERVOLINO e PELICIONI, 2001).

⁹ Segundo Dias (2000), o grupo focal consiste em pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos, identificar problemas e aprofundar o conhecimento das necessidades de usuários.

Nesse percurso, consideramos as condições contextuais de seus produtores, no âmbito de suas diferentes inserções na escola, o universo sociopolítico em que os sujeitos de pesquisa se inserem, a própria escola e a discussão de fundo a quem é destinado o caso de gestão, a gestão de resultados e o alinhamento a práticas pedagógicas. Condições essas que envolvem relações sociais, históricas, econômicas e culturais de todos os sujeitos envolvidos.

Quanto à estrutura, esta dissertação organiza-se em três capítulos que concorrem para definir o caso de gestão e analisar os problemas que sustentam o plano de intervenção.

No primeiro capítulo, descrevemos em linhas gerais o caso de gestão, a relação entre políticas públicas de avaliação em larga escala e os reflexos para a educação pública. A ênfase é na trajetória do Sistema de avaliação em larga escala no contexto educacional brasileiro e no mineiro, apontando indícios de como a reforma educacional implantada nos últimos anos, especificamente, com a aplicação dos exames nacionais da Educação Básica, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação tem influenciado o cotidiano das escolas brasileiras. Esse capítulo também apresenta um panorama do sistema educacional mineiro com informações sobre a Secretaria de Estado de Educação, a SRE Metropolitana C e por fim apresenta a escola em estudo, seus atores, mecanismos de gestão pedagógica, processos de planejamento e apropriação dos resultados.

O segundo capítulo é direcionado ao escólio das opiniões colhidas sobre o uso pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala na égide de autores que apresentam e discutem a importância dessa apropriação no contexto escolar, bem como a utilização dos dados como instrumentos na busca da melhoria das práticas docentes e do desempenho dos estudantes. Sob a luz da teoria de autores que discutem a avaliação em larga escala e seus efeitos para a escola pública brasileira, analisamos os dados referentes à pesquisa de campo, buscando compreender como se dá a apropriação dos resultados nas avaliações do PROEB na escola em estudo, definimos as estratégias metodológicas utilizadas.

Assim, a partir dos dados obtidos no grupo focal, são analisadas as dimensões e os fatores que podem estar interferindo no desempenho dos estudantes da escola em estudo, bem como as possíveis razões da oscilação e instabilidade apresentada nos resultados.

O terceiro e último capítulo, por sua vez, apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) a ser colocado em prática, durante o ano letivo de 2018. Este PAE visa implementar uma nova cultura de apropriação dos resultados das avaliações do PROEB, das quais a escola participa e que são objeto de interesse desse estudo. As ações propostas têm o intuito de provocar o debate coletivo e sistemático na escola acerca dos resultados alcançados, das suas possíveis causas; a responsabilização e compartilhamento, do que já existe na escola.

Nas considerações finais retomamos o que foi delineado na introdução, tecemos algumas considerações, envolvendo a percepção dos atores sobre as avaliações em larga escala e a apropriação dos resultados, articulando-as ao contexto estudado e a problemática enfrentada pelos atores pedagógicos, retomamos pontos de confronto entre os atores e respondemos com base na análise dos dados aos questionamentos e questões de pesquisa e por fim considerações e possibilidades de pesquisas futuras para ampliação das investigações sobre o tema.

Discorremos, na sequência desta dissertação, sobre os limites e possibilidades da ação gestora no contexto das avaliações externas, buscando problematizar as dificuldades colocadas aos atuais gestores.

1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO EDUCACIONAL NACIONAL E MINEIRO: DESAFIOS DA AÇÃO GESTORA

Na esteira das discussões sobre fracasso escolar, a política pública de avaliação em larga escala tem contribuído para discussões contemporâneas em torno da concepção de que é preciso diagnosticar de forma mais precisa onde se encontram lacunas do processo de desenvolvimento cognitivo ao longo da educação básica. Todavia, dado o processo de apropriação muitas vezes equivocado dos dados obtidos na aplicação de testes que aferem competências e habilidades de diferentes áreas de conhecimento, há a compreensão de que essa política pública em nada acrescenta no processo de promoção da equidade educacional.

Os resultados insatisfatórios dessas avaliações têm alimentado polêmicas em diferentes espaços, sobretudo na mídia, acerca das políticas públicas e da gestão educacional. A escola e seus atores são posicionados em local de destaque nessas discussões, visto que cabe a eles grande parte da responsabilidade pelos resultados dessas avaliações. Com o objetivo de refletir sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas no contexto escolar, este capítulo, organizado em quatro seções, apresenta um panorama de como a avaliação em larga escala insere-se historicamente na administração do sistema educacional brasileiro e como se espreita como fator determinante de qualidade, eficiência, equidade e produtividade dentro das escolas, ao passo que adquiriu papel central como responsável pela mensuração do desempenho cognitivo discente.

Na primeira seção, apresentamos uma abordagem histórica das avaliações externas no Brasil, a constituição do SAEB, considerando sua trajetória de mais de vinte anos, o grau de relevância para a melhoria do sistema de ensino e os desafios enfrentados ao longo dessa trajetória. Discutimos também a criação do IDEB, devido a sua relevância enquanto indicador da qualidade da educação e sua influência no cotidiano das escolas brasileiras.

A segunda seção discorre sobre alterações do processo avaliativo em Minas Gerais, a implantação e transformação do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais com a criação, no ano 2000, do SIMAVE. Dentre as três avaliações que o compõem, daremos destaque ao Programa de Avaliação da Rede de Educação Básica (PROEB), do qual a escola em estudo participa.

A terceira seção expõe características da proposta curricular do estado de Minas Gerais, considerando a apresentação do Currículo Básico Comum (CBC) mineiro fundamental para a pesquisa, uma vez que, além de expressar os conteúdos mínimos a serem trabalhados nas escolas públicas mineiras, fornece a base de consulta para a elaboração das avaliações externas do estado de Minas Gerais.

Na quarta e última seção, apresentamos o contexto no qual o caso de gestão está inserido, descrevemos sua estrutura organizacional, a proposta pedagógica da escola e os programas e projetos educativos desenvolvidos. Em seguida, apresentamos os resultados da instituição no período de 2009 a 2014 e procuramos explicitar a dinâmica da escola escolhida em relação à apropriação dos dados das avaliações do SIMAVE/PROEB, investigando como os dados vêm sendo utilizados para orientação das práticas pedagógicas e questionamos o porquê da flutuação no desempenho dos estudantes.

A seguir, apresentamos como a avaliação externa no Brasil foi sendo incorporada às rotinas escolares com ênfase na informação matemática que articula desempenho e fluxo.

1.1 Discursos sobre qualidade da educação brasileira: o sistema de avaliação em larga escala no Brasil e suas apropriações

A prática da avaliação externa no Brasil desenvolveu-se a partir dos anos 1980, segundo Sousa (2003), e teve como ponto inicial de proposição a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Este deu origem, em 1991, ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujos objetivos centrais eram a promoção de uma avaliação que articulasse dois tipos de medidas: o desempenho dos estudantes e fatores de contexto correlacionados ao desempenho. Visava-se, com tais elementos, a subsidiar os gestores na tomada de decisões para a formulação e execução de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, também ressaltamos que apropriações das avaliações externas que contribuíam para o desenvolvimento intelectual se centram na capacidade de estimular reflexões em torno da promoção da qualidade da educação no contexto escolar.

Em retrospectiva, os primeiros movimentos da avaliação da educação básica no Brasil tiveram influência do que ocorria na avaliação educacional no contexto internacional, principalmente nas décadas de 1960 e 1970. Segundo Coelho (2008),

a avaliação externa à escola constitui parte desse contexto de influência, seja pela aprovação do *Primary and Secondary Education Act*, em 1965, nos Estados Unidos, seja pela publicação do *Informe Coleman*, em 1968, que se conjugam com a criação da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

Esses documentos elaborados em contextos diferentes podem ser compreendidos como definidores do processo de avaliação externa brasileira. Tal percepção advém do fato de discorrerem sobre as desigualdades de acesso à escolarização básica. Tendem, em nossa percepção, a ser um processo inicial de justificativa dos processos de avaliação em larga escala, integrando o monitoramento e o funcionamento das redes de ensino, pois fornecem aos seus gestores, tanto em âmbito micro quanto macro, subsídios para a formulação de políticas educacionais com foco mais bem definido. A partir disso, levantou-se nos estudos internacionais e brasileiros, uma série de diagnósticos e análises da realidade educacional do país.

Percebemos, diante disso, que os primeiros estudos sobre avaliações em larga escala, entre 1960 e 1970, colocavam em dúvida a capacidade de a escola efetivamente influenciar, de forma positiva, o aprendizado de seus estudantes. A partir dos relatórios de Coleman¹⁰ (1966), Plowden (1967), Chiland (1971) e Jencks (1972), obtiveram-se, naquela época, o entendimento de que a escola não conseguia compensar as desigualdades sociais, reproduzindo em seus resultados as desigualdades encontradas na sociedade da época. Uma das razões encontradas àquele tempo para a descrença na capacidade da escola era a preponderância dos fatores relacionados ao contexto do aluno no seu desempenho escolar (SILVA, 2003).

Embora com resultados consistentes, os estudos de Coleman e outros apresentaram fatores questionáveis e enfraqueceram consideravelmente a ideia e a esperança de que o acesso à escolarização poderia criar igualdade de oportunidades. Contesta-se também a conclusão de que a escola tinha apenas um efeito limitado sobre a aprendizagem, seja porque os fatores hereditários eram considerados predominantes, seja porque a escola não poderia competir com a

¹⁰ Cf. COLEMAN, J. S. et. al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966. Relatório de Coleman (COLEMAN et al., 1966). Este relatório, com base na pesquisa realizada com milhares de estudantes norte-americanos, conclui que os efeitos da família e das habilidades individuais dos estudantes são superiores aos efeitos das escolas, para explicar as diferenças de aprendizagem.

influência decisiva do *background*¹¹ familiar durante a primeira infância (SILVA, 2003).

Os estudos realizados na década de 1970 buscaram superar o estigma de que as escolas são instituições sociais semelhantes, conforme demonstravam as pesquisas realizadas naquele período. “Ao deixar de fora as características sociais e culturais da instituição, foram ignoradas as especificidades de cada escola na sua capacidade de converter os insumos em resultados relevantes”. (BROOKE, SOARES, 2008, p. 106). Assim, compreendemos o fato de esses estudos serem pioneiros e apresentarem um ponto de partida para os questionamentos educacionais. Entretanto, havia fragilidades no desenvolvimento e nas análises feitas, inicialmente.

As palavras de Brooke *et al* (2008), citadas no parágrafo anterior, nos levam a refletir sobre o tratamento de igualdade dado às escolas nos testes padronizados. Nesse sentido, Hanushek (1986) argumenta que as escolas não poderiam ser tratadas todas igualmente, já que havia diferenças na qualidade entre elas que influenciavam os resultados acadêmicos dos estudantes. E, se assim fosse, os resultados apresentar-se-iam de certa forma inconsistentes e não conclusivos.

Enquanto estudos internacionais apontavam para as implicações educacionais e sociais da avaliação, o poder público brasileiro recorria à testagem do rendimento do aluno, sendo este tomado como expressão do desempenho de escolas e sistema. Assim, a década de 1980 é considerada por Gatti (2012) e Horta Neto (2006) como um marco para a criação do SAEB.

Acreditando que as práticas de aferir dados da educação, por meio das avaliações em larga escala, iriam proporcionar mecanismos para conhecer a realidade e fazer diagnósticos, no final dos anos de 1980, havia o reconhecimento “da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos estudantes dentro do sistema escolar” (BONAMINO, 2002, p. 15). Neste contexto de 1987 a 1990, o Ministério da Educação investiu no desenvolvimento do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP).

Naquela época, a reflexão crítica marcava os debates na elaboração do novo texto constitucional. Assim, quando, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal

¹¹ Neste contexto entende-se por *background* o conjunto das condições, circunstâncias ou antecedentes de uma situação, acontecimento ou fenômeno.

(BRASIL, 1988), o termo qualidade ligado à educação volta a aparecer nos textos legais. A Carta Magna estabelece em seu art. 206, a "garantia de padrão de qualidade" na educação, sendo um entre os sete princípios basilares do ensino. No mesmo artigo, a avaliação educacional é tratada de forma associada a essa qualidade e no art. 209 a avaliação da qualidade pelo poder público aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada.

Na década de 90, do século XX, a educação básica brasileira foi relacionada à possibilidade de os indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho. A necessidade de se formar um novo tipo de trabalhador, requerido pelo sistema capitalista, exigiu mudanças nos papéis sociais da educação e consequentemente na organização legislativa educacional. Para tanto, foi necessária a descentralização das políticas de gestão e proteção social (o governo não poderia ele próprio, ampliar o campo de abrangência da educação no país). Dessa forma, foram implementados incentivos legais a fim de que a iniciativa privada institísse condições para que o mercado tivesse seus funcionários capacitados, deixando para o Estado, cada vez mais, a função de legislador e fiscalizador da educação no país (KUENZER, 2002).

Em relação ao EM as políticas educacionais brasileiras dessa década trouxeram turbulência estrutural e conceitual. O ensino de 2º grau passou a ser denominado Ensino Médio com a aprovação da LDBEN n.9394/96, que passou a considerá-lo como etapa final da educação básica, superando o modelo em vigor desde 1971. Tais mudanças indicavam a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade desse nível de ensino, com um contexto legal favorável à consolidação da matrícula e, com ela, uma nova realidade da escola média: os trabalhadores passam a ter como principal alternativa uma formação não profissionalizante. Para Kuenzer (2010), o Decreto nº 2.208/97 altera a proposta dualista dessa etapa, implantando a escola média de educação geral agora também para os que vivem do trabalho. O ensino médio não profissionalizante deixou de ser exclusividade da burguesia e a escola profissional somente para os trabalhadores. A modalidade disponível para os jovens brasileiros, sejam eles trabalhadores ou não, é o ensino médio não profissionalizante, ofertado por escolas estaduais e com ampla utilização do turno noturno.

Em decorrência das mudanças impostas na década de 90, do século XX, ao EM, nos anos seguintes o acesso a essa modalidade esteve estagnado, juntamente com altas taxas de evasão e repetência, associadas a um quadro de baixo

desempenho dos estudantes em testes nacionais de avaliação. Nesse cenário, a questão da organização curricular, particularmente na forma das novas DCNEM (2011), reaparece como um aspecto importante para mudar esse quadro, especialmente na ênfase em uma proposta mais flexível e diversificada de currículo, que seja capaz de se adequar aos distintos interesses dos jovens (SOUSA, 2003). Este período também ficou marcado pela preocupação com a ampliação EM, bem como com uma melhor definição dos seus propósitos e, ademais, com a melhoria da qualidade do ensino ofertado, conforme cogitavam as metas propostas no PNE (2001-2011).

Nessa seara, o sistema de avaliação da educação básica brasileira torna-se mais complexo e emaranha-se em um “conjunto de inter-relações em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares” (BONAMINO, 2002, p. 16). Percebe-se a atuação de organismos internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, e Banco Mundial) como impulsionadores externos das reformas educacionais brasileiras e a introdução de políticas derivadas de novas regras internacionais, da globalização e da competitividade econômicas.

Em 27 de dezembro de 1994, portanto, nos últimos dias do governo Itamar Franco, o Ministro da Educação, Murílio Hingel, assinou a Portaria 1.795, que institucionalizou o SAEB como um processo nacional de avaliação (Brasil, 2005). No preâmbulo dessa Portaria, o ministro apresentou algumas considerações, como:

[...] a necessidade de assegurar uma educação básica de qualidade com equidade e eficiência, como o acordado no Plano Decenal de Educação para Todos; permanente monitoramento de execução e avaliação de resultados das políticas públicas; a necessidade de uma organização sistêmica dos processos de monitoramento e avaliação, envolvendo órgãos governamentais, universidades e centros de pesquisa; a necessidade de disseminação das informações geradas pelas avaliações seja de domínio público, de forma a haver um controle social de seus resultados; a necessidade da institucionalização da experiência acumulada pelo MEC em processos avaliativos. Com base nessas considerações, a portaria cria o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Para assessorar o MEC seria constituído um Comitê Técnico-Científico, composto por especialistas em planejamento e avaliação educacional (BRASIL, 2005, p. 3).

De acordo com a portaria mencionada, o SAEB deveria: contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação que estimulasse a melhoria dos padrões de qualidade e o controle social dos seus resultados; aplicar e desenvolver processos permanentes de avaliação em articulação com as secretarias de educação; mobilizar recursos humanos; proporcionar à sociedade informações sobre o desempenho e os resultados dos sistemas educativos.

A portaria determinava ainda que o Sistema fosse dirigido por um conselho composto pela Secretaria de Educação Fundamental, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, pelo presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pelo presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), por um representante dos secretários de educação dos municípios das capitais, pelo presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

Esse conselho teria como principal competência elaborar o Plano Nacional de Avaliação da Educação Básica, definindo diretrizes, normas básicas e objetivos específicos dos ciclos de avaliação, seus padrões de desempenho e qualidade e os cronogramas e orçamentos de execução. Além disso, deveria estabelecer objetivos comuns e mecanismos de articulação das atividades de avaliação em âmbitos local, estadual e nacional.

Dessa forma, o SAEB foi constituído com base em duas preocupações centrais distintas e, simultaneamente, complementares. A primeira era aferir os conhecimentos e habilidades dos estudantes, mediante aplicação de testes padronizados que visava a avaliar a qualidade do ensino da educação básica brasileira. A segunda característica se pautava na verificação de fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino, tais como: condições de infraestrutura das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismos de gestão escolar; perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; características socioculturais e hábitos de estudo dos estudantes (CORRÊA, 2012).

A expansão do SAEB ocorreu a partir de 1995 e incluiu em sua amostra o EM e a rede particular de ensino, adotando técnicas mais modernas de medição do desempenho dos estudantes. Para tanto, definiu que seriam avaliadas a 4ª e a 8ª

séries do ensino fundamental e a terceira série do ensino médio¹², aplicando quatro questionários contextuais dirigidos respectivamente às escolas, aos diretores, aos professores e aos estudantes. Esses questionários são elaborados com o objetivo de “levantar informações sobre a origem familiar dos estudantes, seus hábitos e condições de estudo, bem como os estilos pedagógicos de seus professores e a forma de gestão das escolas” (FRANCO, 2001, p.17).

A partir dos dados pesquisados nos questionários, gestores públicos educacionais reconhecem que alguns fatores associados à eficácia escolar estão fora do controle da maioria das escolas públicas, responsáveis por cerca de 90% das matrículas em Educação Básica. No Brasil, a existência de infraestrutura, equipamentos e a disponibilidade de professores são fatores que estão atrelados às demandas dos sistemas de ensino e a questões governamentais, portanto não dependem diretamente da escola. Já os fatores relacionados à organização e gestão escolar, assim como aos objetivos e às práticas pedagógicas dependem principalmente dos sujeitos escolares, o que é atribuído pela LDBEN através da autonomia das escolas e da flexibilização curricular (ALVES e FRANCO apud BROOKE e SOARES, 2008).

Em relação à adoção de técnicas mais sofisticadas de medição do desempenho dos estudantes, em 1995, os exames do SAEB passaram a ser realizados por meio de uma metodologia que visava a acompanhar o desempenho ao longo do processo, adotando medidas de comparabilidade, a Teoria da Resposta ao Item (TRI), conforme destaca o INEP (2013):

A partir de 1995 adotou-se uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. Neste ano, foi decidido que o público avaliado seriam as etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5º e 9º ano atualmente) e 3º ano do Ensino Médio. Além da amostra da rede pública, em 1995 foi acrescentada uma amostra da rede privada. Neste ano não foram aplicados testes de Ciências (BRASIL, 2013).

Ainda segundo o INEP, essa nova metodologia de construção do teste e análise de resultados garante maior fidedignidade dos resultados e possibilita a

¹²Com a reforma do ensino fundamental de nove anos, houve uma alteração na nomenclatura com a incorporação do 1º ano, passando a 5º e 9º do fundamental e 3º ano do ensino médio, respectivamente.

comparação do desempenho dos estudantes ao longo dos anos, permitindo o acompanhamento horizontal das escolas. Além disso, a TRI¹³, a partir da elaboração dos itens, permite captar as diferenças e percentuais de acerto tendo por base a previsão de acerto e erro de itens, mediante o grau de complexidade da pergunta; são usados três atributos para classificá-lo, os quais, uma vez determinados, não devem sofrer qualquer alteração caso seja aplicado a populações diferentes (HORTA NETO, 2013). Esses atributos são conhecidos como parâmetros dos itens¹⁴.

Paralelamente ao processo de adoção da TRI, segundo Arelano (2000), ocorreu a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que também vieram atender às exigências de mudanças no sistema de educação brasileiro. Os PCN foram elaborados pelo MEC (Secretaria de Educação Fundamental e Secretaria de Educação Média e Tecnológica) ao longo do período de 1995 a 1998, com a finalidade de difundir princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Traçando um novo perfil para o currículo, esses deveriam orientar os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Os parâmetros não apresentam caráter obrigatório para as escolas brasileiras; por sua vez, as sete Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelecidas pelo Parecer da CEB nº 4/98 e a Resolução nº 2 de 1998 são tidas como referência obrigatória para a organização do currículo das escolas da rede pública brasileira. Mas, conseqüentemente, ambos os documentos passaram a ter caráter obrigatório à medida que vêm sendo cobrados nas capacitações e concursos públicos dos profissionais da educação. Esses documentos foram considerados, inclusive, para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, desde a primeira

¹³Os padrões de desempenho são agrupamentos a partir da proficiência obtida nas avaliações em larga escala, conforme obtidas, por exemplo, através do uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esses padrões podem ser divididos em três ou quatro níveis, de acordo com as diretrizes pedagógicas adotadas pelos municípios e estados. O agrupamento visa a facilitar a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, pois apresenta a descrição das habilidades distintivas de cada um de seus intervalos, em um continuum, do nível mais baixo ao mais alto (CAEd, 2017).

¹⁴O parâmetro A representa a discriminação do item, permitindo determinar a capacidade de o item discriminar os alunos que desenvolveram as habilidades daqueles que não as desenvolveram. O Parâmetro B está relacionado com o percentual de alunos que respondem corretamente ao item, por isso, este parâmetro é conhecido como a dificuldade do item. Já o parâmetro C é determinante do acerto ao acaso que leva em consideração a probabilidade de o aluno “chutar” e acertar o item, mesmo quando ele tiver um nível arbitrariamente baixo de proficiência.

versão e são constituintes e pressupostos para as matrizes de referência das avaliações externas. Consoantes com os PCN e DCN, as escolas fundamentam suas ações pedagógicas em princípios éticos, políticos e estéticos.

Tanto os PCN quanto as DCN inserem conjuntamente as mudanças do SAEB em uma perspectiva de melhoria da qualidade educacional, estruturando modificações de âmbito federal para princípios das redes escolares de todos os entes federados. Subsidiaram também os elementos que compõem as avaliações externas em âmbito nacional. Para tanto, compartilham com a Constituição Federal e LDB alguns princípios básicos como: o compromisso com a formação básica comum, a construção da cidadania e o respeito à diversidade cultural. Sobre isso, Bonamino e Martinez (2002) enfatizam que:

Na Constituição Federal de 1988 é possível encontrar uma série de artigos referentes direta ou indiretamente a uma formação básica comum, dimensão está garantida após intensa discussão entre atores políticos que, durante a Assembleia Nacional Constituinte, tinham polemizado sobre questões curriculares. Por meio desses artigos, a Constituição Federal fixa conteúdos mínimos para o ensino fundamental dentro dos princípios de igualdade e de diversidade, com vistas a assegurar uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares (BONAMINO E MARTINEZ, 2002, p.371).

A construção desse documento normativo, a BNCC, soma-se a propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Contendo o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a BNCC vem ao encontro à política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse cenário, o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal ganha centralidade e sua viabilidade exige o amparo de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação. Ambos, segundo Costa (1997), são considerados elementos estratégicos da boa governança

educacional. A avaliação foi, então, do ponto de vista do Estado, considerada uma estratégia útil para a gestão que se opunha com o rumo que vinha sendo dado à área social (FREITAS, 2005). Nesse sentido, para atender a legislação, é exigida a realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, o que implica na construção de uma matriz de referência para dar transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado (BRASIL 2008, p.17).

A concepção de matriz de referência de avaliação que trazemos a este texto é a de um instrumento *a priori* significativo para todo o processo avaliativo, pois ela especifica os objetivos da avaliação, segundo os quais os especialistas da área, educadores e a sociedade acreditam que os estudantes devam aprender durante o processo de escolarização (OLIVEIRA, 2008). Enfatizamos, nessa perspectiva, que a matriz de referência não deve ser confundida com matriz curricular e/ou com currículo escolar, pois este último norteia o trabalho dos gestores, coordenadores e docentes, ou seja, versa sobre metodologias e conteúdos a serem trabalhados ao longo de toda uma trajetória educacional.

É importante que destaquemos, neste momento, a diferença entre a matriz curricular, o currículo e a matriz de referência para compreendermos os processos existentes em cada um desses elementos. A primeira diz respeito a um recorte do currículo, ou seja, dentro de uma complexidade de saberes e elementos constitutivos do processo educacional, os docentes e a equipe escolar selecionam determinados elementos para o trabalho e abordagem em suas aulas e, conseqüentemente, no processo de ensino. Assim a matriz curricular pode definir sugestões metodológicas que nortearão o trabalho e auxiliarão na orientação sobre o que e como avaliar. Uma matriz curricular elaborada de forma longitudinal pode, portanto, contribuir para a elaboração de planejamentos que concorrem para que estratégias de leituras diferenciadas sejam ensinadas pela escola nas diferentes áreas do conhecimento (OLIVEIRA, 2008).

A Matriz de Referência também leva em conta as concepções de ensino e aprendizagem da área, mas é composta por um conjunto delimitado de habilidades e competências, definidas em unidades denominadas descritores, agrupadas em Tópicos e Temas que compõem a matriz de uma dada disciplina em avaliações dos tipos Prova Brasil e SAEB (INEP. 2011). Esclarecemos que o Tema representa os agrupamentos macro de cada ano/série, que se coadunam a um conjunto de

competências cognitivas. Cada uma dessas competências está relacionada a um ou mais descritores que concorrem para o seu domínio. Os descritores representam as habilidades que possuem uma ou mais classes, que dão origem aos itens que compõem os testes em larga escala.

A construção das matrizes de referência do SAEB, ocorrida no ano de 1997, foi referendada por um movimento de participação democrática, com a realização de uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área, que seria objeto de avaliação escolar. Também foi utilizando como referência os currículos que estavam sendo praticados nas escolas estaduais que foram apresentados ao INEP, pelas secretarias de educação estaduais (BRASIL, 2008).

Em 2001, para a atualização das matrizes de referência, foi realizada novamente uma consulta à sociedade, repetindo-se o procedimento usado em 1997, por ocasião da elaboração do documento curricular. Foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país para comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais (BRASIL 2008).

Para elaborar as matrizes de referência associadas aos conteúdos e às competências cognitivas utilizadas no processo da construção do conhecimento, como recorte do currículo comum, o SAEB fundamenta-se em dispositivos legais, mais especificamente ao disposto no art. 9º, inc. IV da LDBEN/96, que determina:

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001, p. 35).

As matrizes de referência, embora sendo um recorte na matriz curricular, representam o que pode ser aferido por meio dos instrumentos avaliativos externos e tendem a dar suporte na construção de um sistema complexo com informações relevantes, a respeito do desempenho estudantil e do contexto intra e extraescolar. Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas.

Enquanto os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos estudantes e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação (BRASIL 2008, p.18), as matrizes de referência são a descrição das competências e habilidades que os estudantes devem dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação (SIMAVE, 2013).

À luz de alguns teóricos, defendemos, neste texto, que um fato precisa ser percebido pelos gestores e educadores: as matrizes de referência, como dito anteriormente, não englobam todo o currículo escolar. Para elas, é feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e SAEB e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. Nesse sentido, Nery (2000, apud BRASIL 2008, p. 17) assevera:

Toda Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula.

Embora a Matriz Curricular e a Matriz de Referência não tenham a mesma finalidade, é impossível pensar na Matriz de Referência para uma determinada avaliação sem levar em conta a Matriz Curricular que lhe dá suporte.

Uma Matriz de Referência de avaliação não pode ser concebida como o conjunto de indicações norteadoras de estratégias de ensino nas escolas, sendo este o papel reservado aos parâmetros, currículos e diretrizes curriculares. Uma Matriz de Referência para uma avaliação em larga escala é apenas uma amostra representativa da Matriz Curricular do sistema de ensino, utilizada como fonte para os testes que irão avaliá-lo. (SIMAVE, 2007, p.13).

Assim fica evidente o risco que as escolas correm ao direcionar as ações pedagógicas pelas matrizes de referência, sem considerar que o currículo escolar vai além das habilidades básicas nelas previstas. Ações dessa natureza incorrem no risco de serem reducionistas, furtando-se, assim, ao compromisso público do direito à aprendizagem em sentido amplo e irrestrito. Escolhas que, quando adotadas no ensino fundamental, a médio e longo prazo, promovem lacunas difíceis de serem preenchidas no ensino médio.

Em 2005, por meio da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o SAEB sofreu novas modificações, transformando-se em um sistema composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que manteve a mesma característica e objetivos do SAEB, aplicado até 2003, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) também conhecida como Prova Brasil¹⁵, foi implementada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas do ensino básico contribuindo para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimulasse a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira.

A necessidade de um parâmetro comum para aferição dos resultados da Avaliação nacional do rendimento (Prova Brasil) levou o INEP/MEC, em 2007, a criar o IDEB. Este representa uma iniciativa de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

Cabe destacar como ação propulsora das políticas públicas educacionais a aprovação da Lei nº 11.464, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), permitiu o estabelecimento de relações entre o IDEB, o investimento em avaliações externas e a definição de um piso salarial do magistério¹⁶ como elemento incentivador aos docentes que buscassem se apropriar dessa política.

O IDEB agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os

¹⁵ A ANEB manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma), das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no SAEB. A ANRESC (Prova Brasil), por sua vez, passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes na série avaliada, permitindo gerar resultados por escola. A ANRESC (Prova Brasil) foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2011).

¹⁶ O Ministério da Educação (MEC) institui através da Lei nº 11.738, o piso salarial nacional do magistério para uma jornada de 40 horas semanais regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias), para o ano de 2017 o piso nacional do magistério foi reajustado em R\$ 2.298,80.

sistemas. O indicador é calculado em valores de 0 a 10, a partir da combinação de indicadores de fluxo (aprovação, repetência e evasão) e de proficiência (Prova Brasil e SAEB) dos alunos. A meta do MEC é que o Brasil atinja até 2021, ano que antecede a comemoração do bicentenário da Independência do Brasil, níveis educacionais de países desenvolvidos, o que corresponde à média 6,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 5,5 para os anos finais do Ensino Fundamental e 5,2 para o EM (MEC, 2014). O documento oficial da Prova Brasil (MEC/INEP 2011), afirma que:

O IDEB é mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita tanto o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, como também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino. Dessa forma, o índice permite acompanhar se as metas de qualidade propostas pelo Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica estão sendo alcançados (MINAS GERAIS – PROVA BRASIL, 2011, p. 4).

De uma maneira geral, pode-se dizer que a definição de metas para o desempenho de estudantes brasileiros foi um passo importante para a conquista da qualidade na educação. O IDEB, além de ter sido criado com a pretensão de ser diagnóstico para monitorar processos que auxiliem a estabelecer estratégias para a promoção da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, foi desenvolvido também com a intenção de ser índice balizador de comparação com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) ¹⁷.

Opondo a essa questão, Fernandes (2007), em seu estudo teórico sobre o IDEB, prevê o risco das unidades escolares se preocuparem apenas em elevar os índices de aprovação dos alunos, para ganho significativo em suas médias, pois assim compensariam o baixo desempenho escolar na Prova Brasil ou SAEB. Em síntese, se uma escola tiver obtido baixo desempenho nas avaliações externas,

¹⁷ O PISA, teste de avaliação de desempenho escolar, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem como objetivo principal produzir, em todos os países envolvidos, indicadores de desempenho estudantil voltados para as políticas educacionais, fornecendo orientações, incentivos e instrumentos para a melhoria da educação nesses países e a comparação internacional. No Brasil, a responsabilidade pela implementação do PISA também é do INEP e a Prova Brasil segue seus parâmetros. A partir dos resultados dessa avaliação são traçados os objetivos e metas gradativas a serem alcançados. Seguindo a média dos países membros da OCDE, em 2021 o objetivo do Brasil é chegar à média 6,0

basta aprovar mais alunos para que o IDEB não caia ou deixe de avançar. Essa ação pode causar o efeito totalmente oposto ao que a sociedade espera em relação à melhoria da qualidade da educação, pois teríamos diversas escolas com altos índices, e alunos com péssimo nível de aprendizagem (FERNANDES, 2007).

Freitas (2007) aponta o IDEB como um instrumento regulatório, que, ao contrário de ser um instrumento de diagnóstico dos sistemas de ensino, aferindo seus níveis de qualidade e definindo critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União, acirra a competição e pressiona as instituições para o alcance de melhores resultados, uma vez que o resultado de cada estado, de cada município é utilizado para ranquear as redes de ensino (FREITAS, 2007).

Portela (2011) nos chama a atenção para a importância da apropriação dos resultados do IDEB no contexto escolar. Segundo o autor, os resultados do IDEB só fazem sentido quando interpretados à luz da proposta pedagógica da escola, do currículo escolar e trabalhados no dia a dia da sala de aula, com uso dos indicadores propostos para avaliação da aprendizagem do aluno. Para tanto, o autor propõe um debate consciente sobre a avaliação em larga escala e a utilização do IDEB, ou seja, propõe refletir sobre “os alcances e limites deste indicador e as possibilidades de seu uso nos planos de trabalho das escolas, nos seus Projetos Político-Pedagógicos” (PORTELA, 2011, p. 76).

A partir de 2013, mais uma avaliação foi incorporada ao SAEB, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que consiste em uma avaliação censitária envolvendo os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas SEE/MG (2013).

Desde a primeira avaliação, até sua atual estrutura, o SAEB vem apontando parâmetros para avaliação da educação brasileira, pois tal exame:

Visa realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência (BRASIL, 2008, p. 12).

Defendemos neste estudo que os dados fornecidos pelas avaliações externas podem contribuir de maneira objetiva com o cotidiano escolar, desde que sirvam de mote para reflexão coletiva e alcancem a dimensão diagnóstica como forma de planejamento. Também é muito importante que os professores visualizem tais resultados como aliados à prática, mas conscientes de que estes não podem ser considerados como único parâmetro de verificação da qualidade do ensino dentro da escola, uma vez que não fornecem o conjunto de informações necessárias para compreensão das necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, Werle (2010, p. 23) ressalta que as avaliações em larga escala “também são vistas como instrumentos que oferecem dados e indicadores que possibilitam maior compreensão de fatores que influenciam ou prejudicam a aprendizagem dos estudantes”

O pressuposto apresentado pela autora nos leva a entender que os boletins de resultados das avaliações externas trazem inúmeras informações, mas não devem ser tomados apenas sob o ponto de vista numérico. É preciso considerar que o desempenho dos estudantes também sofre impactos das suas condições socioeconômicas, levando em conta que existem diversos fatores em interação, influenciando os resultados das avaliações para além dos socioeconômicos e que estão presentes no contexto educacional (os fatores intraescolares e os fatores extraescolares) (BLASIS, 2013).

Em relação à abrangência dos dados fornecidos pelas avaliações externas, Blasis (2013) pondera:

As avaliações em larga escala buscam explicitar um conceito claro de resultado e estabelecer um patamar objetivo para o debate sobre a qualidade do ensino e parâmetros para a aprendizagem. As informações produzidas pelos testes fornecem pistas para lançarmos o olhar avaliativo sobre os diversos âmbitos da organização educacional, uma vez que apontam problemas e/ou necessidades que incidem tanto na ação do professor em sala de aula como na gestão da escola e nas diretrizes e intervenções da secretaria de educação (BLASIS, 2013, p.256).

Seguindo nessa linha argumentativa, entendemos que as pistas fornecidas pelas avaliações externas podem permitir às escolas o acompanhamento de seu percurso, com indícios das qualidades ou fragilidades de ensino oferecido e do seu projeto pedagógico. Todavia, tais instrumentos avaliativos não garantem a compreensão total da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, portanto

devem ser conjugados a outros dados e elementos escolares. Defendemos que, além de olhar para os dados, a partir de variáveis como essa que acabamos de citar, como indícios relevantes, deve haver a definição de ações gestoras específicas para a promoção da mudança de níveis de proficiência ao longo do processo de escolarização.

Em relação à aferição da qualidade da educação e a pontuação obtida no *ranking* das avaliações externas, Casassus (2009) defende que o nível de qualidade de uma escola dá-se com relação à profundidade das análises as quais estão disponíveis aos estudantes, aos tipos de perguntas que os estudantes podem fazer, aos tipos de projetos nos quais os estudantes possam ser envolvidos e aos tipos de problemas que são capazes de resolver. Assim, a qualidade educativa não pode ser vista como uma atividade cujo centro é a obtenção de altas pontuações. Confundir, portanto, a qualidade da educação com altas pontuações acarreta consequências negativas. Alinhado a essas preocupações, Gimeno Sacristán (1998) considera que:

a existência de avaliações externas pode comprometer, pela ênfase na crença de seus resultados como portadores da “última palavra”, os necessários debates críticos sobre a situação educacional e seus procedimentos, além de submeter os professores a uma pressão externa, “subtraindo-lhes a autonomia profissional” e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver um trabalho mais profícuo com seus estudantes (SACRISTÁN, 1998, p.320).

A preocupação demonstrada pelo autor está no fato de as avaliações externas serem tomadas como único determinante de qualidade do ensino ministrado pelas escolas e para as políticas educacionais, sem levar em consideração a complexidade do contexto escolar. A ideia posta é a necessidade de se reconhecer que as avaliações externas, podem comportar um caráter reducionista, em relação à realidade da escola, não retratam a complexidade do contexto escolar e apontam somente para o que ocorre em determinado momento dentro do amplo processo educacional. Compartilhamos dessa perspectiva e buscamos estabelecer essas vinculações entre os processos de aprendizagem e desempenho com as características específicas e complementares em cada uma.

Nesse sentido, o valor das avaliações externas, enquanto instrumento de gestão, consolida-se através de observação sistemática sobre a qualidade de suas práticas e dos resultados obtidos e pela articulação destes com as práticas

pedagógicas desenvolvidas. Devemos levar em consideração segundo Horta Neto (2010) que:

A avaliação em qualquer de suas acepções deve ter um forte caráter formativo, levando em consideração que seu objetivo é compreender melhor a realidade e, dessa forma, atuar sobre ela, dentro dos limites impostos pelos instrumentos utilizados (HORTA NETO, 2010, p.89).

Provocar a equipe a pensar que os dados fornecidos pelas avaliações externas, por si só, não materializam a realidade da escola, mas compõem como “coadjuvantes” a prática pedagógica, devendo ser utilizados para a estruturação de projetos e ações desenvolvidas na escola, é um dos maiores desafios do gestor escolar.

Para atender ao objetivo primordial da avaliação sistêmica da educação básica, que é monitorar a qualidade e promover a incorporação desta no cotidiano escolar, como apoio para melhorar a qualidade do ensino, é preciso o envolvimento da equipe. Para Höfling (2001), as políticas educacionais e a qualidade da educação não serão bem avaliadas, se não contarem com a participação dos atores da base.

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação (HÖFLING, 2001, p. 09).

A interação, a reflexão e o diálogo são essenciais para promover a incorporação da avaliação externa no contexto escolar, como apoio para melhorar a qualidade do ensino. A implementação de uma cultura da apropriação dos resultados, no contexto escolar, possivelmente, fornece indícios e possibilidades de melhoria da qualidade educacional, uma vez que permite a interação dos docentes em torno de um referencial comum: a aprendizagem dos estudantes.

Retomando o valor das avaliações externas em âmbito educacional, elas tanto fornecem elementos para a reflexão sobre o trabalho pedagógico e a execução de ações que incidam sobre problemas detectados, como selecionam, certificam ou responsabilizam (BLASIS, 2013, p. 255). Assim a busca pela melhoria da qualidade de ensino passa a ser mais que um desafio, concretizando - se em um compromisso

entre União, Estados, Municípios e a sociedade em prol da aprendizagem dos estudantes. A avaliação educacional se torna, dessa maneira, peça-chave como instrumento de acompanhamento e monitoramento para melhoria dessa qualidade.

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, o Estado passou a assumir, no campo educacional, papel de regulador mediante o desenvolvimento e institucionalização de políticas públicas de avaliação (SOUSA; BONAMINO, 2012). Nesse contexto, vários estados instituíram seu próprio sistema de avaliação e como exemplo podemos citar: o SIMAVE, Sistema de Avaliação do Estado de Minas Gerais; o SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo; o SPAECE, Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará; o SAEPE, Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco; o SAERJ, Sistema de Avaliação Educacional do Rio de Janeiro; o SADEAM, Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (MACHADO, 2016).

No quadro 1 apresentamos características e especificidades destes sistemas de avaliação, observando similaridades com o SIMAVE, ressaltando que esses sistemas de avaliação são considerados de terceira geração, uma vez que referenciam políticas de responsabilização com consequências, as quais contemplam recompensas decorrentes dos resultados dos alunos e escolas nas avaliações em larga escala (BONAMINO, SOUSA, 2012). Cabe ressaltar, que o estado de Minas Gerais adotou de 2008 a 2014¹⁸ uma modalidade de política de bonificação, e que a partir de 2015, as avaliações do SIMAVE não foram mais utilizadas como um dos indicadores e critério para bonificação e prêmio de produtividade.

18. Em Minas Gerais, de 2008 a 2014, as escolas assinavam o Acordo de Resultados no qual se comprometiam a obter os índices de desempenho estipulados pelo órgão central, via Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE/PROEB). Nesse caso, as avaliações do SIMAVE eram utilizadas como indicador e critério para responsabilização e bonificação dos educadores. Cada indicador possuía uma meta, um valor de referência, um peso e uma nota que era dada conforme o valor atingido. Como existiam metas para aumentar o percentual de alunos em níveis satisfatórios de aprendizado, a política incentivava a redução da desigualdade de proficiência.

Quadro 1 – Sistema de avaliação estadual

Sistema de avaliação	Estado	Disciplinas avaliadas	Período	Séries avaliadas	Rede de ensino avaliada
SIMAVE	MG	Líng. Port./Mat.	Anual	5º e 9º Anos – EF 3ª série EM	Estadual Municipal
SARESP	SP	Líng. Port./Mat./ Ciênc. Hum./ Ciênc. Nat.	Anual	2º, 3º, 5º, 7º e 9º Anos – EF. 3ª série EM	Estadual Municipal Particular
SPAECE	CE	Líng. Port./Mat.	Anual	2º, 5º e 9º Anos – EF 1ª 2ª, 3ª séries – EM EJA – 2º Seg. EF. 1º e 2º Período – EM	Estadual Municipal
SAEPE	PE	Líng. Port./Mat.	Anual	3º, 5º e 9º Anos – EF 3ª série EM	Estadual Municipal
SAERJ	RJ	Líng. Port./Mat.	Anual	5º e 9º Ano – EF 3ª série EM	Estadual Municipal
SADEAM	AM	Líng.Port./M at./Ciênc. Hum./ Ciênc. Nat.	Anual	5º e 9º Ano – EF 3ª série EM e EJA/EM	Estadual Municipal

Fonte: MACHADO, 2016, p.31.

Como dito anteriormente, os sistemas de avaliação estadual apresentados no quadro 1 assemelham-se na proposição de avaliações anuais, disciplinas e séries avaliadas (todos focam na Língua Portuguesa e Matemática, o SARESP e o SADEAM, acrescentam Ciências Humanas e Naturais). Na mesma medida, incluem experiências de responsabilização explicitadas em normas que envolvem ou envolveram mecanismos de premiação e remuneração em função de metas estabelecidas, uma vez que preveem ou previam incentivos salariais por meio de pagamento de bônus em função do alcance de metas estabelecidas.

De acordo com regulamentação própria, cada estado e município têm autonomia para criar seu próprio sistema de avaliação e estabelecer as características destes. Para obter informações específicas sobre sua rede de ensino, os diferentes entes federados aplicam os testes de forma censitária, na maioria dos estudantes do ensino público da rede municipal e estadual e criam estratégias para a apropriação de resultados com vistas a intervenções imediatas aos problemas detectados.

Quanto ao SIMAVE, desde sua criação, seu propósito é avaliar a qualidade educacional mineira, respondendo às exigências cada vez maiores em atender ao princípio da equidade; assim, em razão da diversidade e peculiaridade de cada região mineira, o sistema mineiro foi criado com a pretensão de permitir a incorporação de outros tipos de avaliação, como as do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), que possibilitam à SEE/MG realizar diagnósticos educacionais para identificar necessidades e demandas do sistema, das escolas, dos professores e dos estudantes.

Na próxima seção, apresentamos o processo de implementação do SIMAVE, bem como as principais particularidades desse sistema de avaliação externa.

1.2 O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE)

A criação do SAEB (1991), pelo governo federal, abriu precedentes para que vários estados e municípios constituíssem e consolidassem seus próprios sistemas de avaliação. Isso gerou, segundo Brooke e Cunha (2011):

Uma diversificação nas formas de utilização dos resultados dos estudantes pelos gestores educacionais, como as detectadas pelos autores em alguns estados: para avaliar e orientar a política educacional; para informar as escolas sobre a aprendizagem dos estudantes e definir estratégias de formação continuada; para informar ao público; para a alocação de recursos; para políticas de incentivos salariais; como componente da política de avaliação docente e para a certificação de estudantes e escola (BROOKE E CUNHA, 2011, p.18).

Partindo dessa premissa, Minas Gerais, por meio da resolução no 6.908, de 18 de janeiro de 1992, efetivou um programa de avaliação chamado Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais. Em março do mesmo ano, realizou-se a primeira experiência de avaliação do sistema educacional mineiro, da qual participaram crianças de todas as escolas do Estado, totalizando 311.451, estudantes da terceira série do Ensino Fundamental. Essas avaliações foram planejadas para acontecer em ciclos, a cada dois anos; eram avaliações censitárias, que se diferenciavam do SAEB que era uma avaliação amostral.

A partir dos resultados dessas avaliações, foram elaborados relatórios que apresentaram a caracterização geral dos estudantes quanto ao sexo, idade, situação de ingresso e repetência, e aspectos relacionados ao seu ambiente familiar. Esses resultados também explicitaram o desempenho dos estudantes nos conteúdos básicos de Português, Matemática e Ciências, a caracterização das escolas em relação aos profissionais que atuavam no CBA e o gerenciamento do ensino nas duas primeiras séries do ensino fundamental, permitindo uma análise da situação do Estado em relação à alfabetização. Em novembro de 1992, aconteceu a avaliação de rendimento dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental, que permitiu a extensão da análise da situação da educação no Estado.

Em 1999, a Secretaria de Educação de Minas Gerais comprometeu-se a fazer uma gestão pautada nos princípios e diretrizes estabelecidas na Carta dos Educadores Mineiros, aprovada no Fórum Mineiro de Educação, na recém-aprovada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e nos compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien/Tailândia¹⁹.

Nessa direção, foi implantada, no Estado de Minas Gerais, uma nova política educacional, denominada Escola Sagarana (1999/2002)²⁰, cujos princípios preconizavam a democracia, humanismo, a educação como direito de todos e dever do Estado, cidadania, modernidade, mineiridade, descentralização e interação, (MINAS GERAIS, 2002). As principais prioridades eram a implantação do Sistema Mineiro de Educação, do Sistema Estadual de Avaliação de Desempenho Escolar, do Instituto Superior de Educação e a implantação do Sistema Estadual de Controle e Avaliação da Qualidade da Educação. Para tanto, contou com a colaboração das

¹⁹ A *Carta dos Educadores Mineiros* foi um documento aprovado pelo 1º Fórum Mineiro de Educação em Belo Horizonte que sintetizava o processo ocorrido em Minas em 1998. A atitude do referido secretário ia ao encontro do compromisso assumido pelo governo brasileiro e outros governantes do mundo, quando participaram da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, neste encontro foi firmado um compromisso para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, tornando universal a educação fundamental. Tinha também a intenção de implantar no Estado de Minas Gerais, a partir dos princípios estabelecidos por documentos, uma política educacional baseada no processo democrático, onde buscava a participação dos envolvidos. A “Conferência Mundial de Educação para Todos” aconteceu em Jomtien, Tailândia, em 1990, quando 155 governos prometeram uma educação para todos até o ano de 2000. A promessa não se cumpriu e em 1999 foi lançada por ONGs, sindicatos de professores e agências de desenvolvimento de 180 países, a campanha global pela educação.

²⁰ A Proposta Educacional de Minas Gerais intitulada “Escola Sagarana” recebeu esse nome devido a palavra Sagarana resultar da união do radical germânico SAGA – que significa narrativa épica em prosa, ou história rica em acontecimentos marcantes ou heroicos – com o elemento RANA, que é de origem tupi e representa a ideia de “à maneira de”, “típico ou próprio de”. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/xxx01.pdf>. Acesso em: 02 out. 2016

Universidades Federais de Juiz de Fora, de Viçosa e de Minas Gerais, as quais ficaram responsáveis pela realização de pesquisas, estudos e projetos para a capacitação de pessoal. E também pela viabilização, em “conjunto com a Secretaria da Educação, de um projeto piloto para avaliação do sistema escolar e capacitação de recursos humanos” (MINAS GERAIS, 1999, s/p.).

No ano de 2000, consolidou-se a implantação do SIMAVE, regulamentado pela Secretaria de Educação, por meio da Resolução nº 14, de 03 de fevereiro de 2000, reeditada com alterações no mesmo ano, por meio da Resolução nº. 104, de 14 de junho, que também criou o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). O SIMAVE, da forma como foi instituído, apresentou similaridades com o SAEB, em especial na sua estrutura e nos seus instrumentos, mas teve uma diferença marcante com o mesmo, pelo fato de ser universal e coletar informações de todas as escolas públicas (HORTA NETO, 2013).

O SIMAVE foi criado para monitorar a qualidade do ensino estadual (VIANNA, 1997), inicialmente com uma proposta de avaliação formativa até se transformar num modelo cujas diretrizes passaram a ser voltadas para a medição de resultados, as avaliações deste sistema além de fornecerem aos gestores um importante diagnóstico para embasamento de políticas públicas educacionais nas instâncias federal, estadual e municipal, podem ser utilizadas como ferramentas para a gestão pedagógica da escola, uma vez que os resultados fornecem um feedback aos professores e ajuda na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem (MINAS GERAIS, 1999).

Pela relevância de suas informações, o SIMAVE é considerado um pilar do Projeto Estruturador do Governo de Minas Gerais²¹, uma vez que aponta as prioridades educacionais tanto para professores, especialistas e diretores quanto para os gestores do sistema educacional e político. Visto desde sua criação como fundamental na definição de ações para uma educação eficaz, é considerado como um mecanismo estratégico de diagnóstico e planejamento da política educacional do estado (HORTA NETO, 2013).

Conforme postula seus objetivos, o SIMAVE visa:

21 Entende-se como Programa Estruturador um conjunto de Projetos e Processos Estratégicos relacionados e complementares, gerenciados de modo coordenado e sinérgico para gerar resultados transformadores e obter benefícios que não seriam alcançados se os mesmos fossem gerenciados individualmente. (BDMG, 2014, p. 54)

I) Promover a avaliação sistemática da rede pública de educação básica do Estado; II) criar novos instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da Educação na gestão da Escola Pública; III) democratizar o acesso à informação sobre a Educação Pública; IV) desenvolver procedimentos de gestão baseados na avaliação continuada das políticas públicas educacionais e em critérios de equidade; V) fortalecer a escola como instituição fundamental de promoção da igualdade de oportunidades para todos os mineiros (MINAS GERAIS, 2000).

A Resolução nº 104 de 14 de julho de 2000 estabeleceu ainda os princípios que fundamentam o SIMAVE, a saber: a descentralização, a participação, a centralidade da escola, a gestão consorciada, a formação de professores, a equidade, a publicidade e a independência. A resolução também define que a gestão do SIMAVE será feita em âmbito estadual, por um conselho deliberativo e uma Comissão executiva, constituindo-se, em cada Superintendência Regional de Ensino (SRE), uma Comissão Regional de Avaliação da Educação Pública (MINAS GERAIS, 2000).

Na época da criação, a principal competência do SIMAVE era a implementação, a cada dois anos, do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Atualmente, o SIMAVE é responsável pela avaliação em larga escala da educação do estado de Minas Gerais e seu foco é o desenvolvimento de programas de avaliação integrados, como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), cujos resultados fornecem informações importantes para o (re)planejamento das ações pedagógicas e também das ações dos gestores da educação em todos os níveis do sistema de ensino (BURGOS; FERREIRA; SANTOS, 2012).

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica, (PROEB), é realizado desde o ano 2000, com objetivo de avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas nas disciplinas avaliadas. Ao avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tem a pretensão de monitorar o desempenho dos estudantes das escolas públicas de Minas Gerais

Para melhor compreensão dos programas que compõem o SIMAVE, apresentamos no quadro 2 um resumo destes.

Quadro 2. Programas que integram o SIMAVE

	PROALFA	PROEB	PAAE
Características	Amostrai para 2º e 4º anos do Ensino Fundamental e censitária para o 3º ano do Ensino Fundamental.	Censitária	Censitária
Público alvo	Estudantes do 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental.	Estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio/Anos pares; Estudantes do 7º do Ensino Fundamental e do 1 e 3º ano do Ensino Médio/Anos ímpares.	Professores do 1º ano do EM e das séries finais do Ensino Fundamental
Rede	Estadual/Municipal	Estadual/Municipal	Estadual
Resultado	Boletim pedagógico e de resultados.	Boletim pedagógico	Online
Para quem?	Escola/SRE	Escola/SRE	Escola
Periodicidade	Anual	Anual	Semestral
Objetivos declarados	Verificar níveis de alfabetização e intervenções utilizadas para este fim.	Avaliar as escolas no que concerne às habilidades em Matemática e Português.	Diagnosticar e subsidiar planejamentos e intervenções com base no CBC.
Quem aplica	Todos os professores da escola, exceto os de Português e Matemática.	Todos os professores da escola.	Todos os professores da escola.
Quem corrige	CAEd	CAEd	Instituto Avaliar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados fornecidos pela SEE/MG, 2015.

Nas avaliações do PAAE, não há divulgação dos resultados para a comunidade, visto ser um programa de avaliação da aprendizagem interno às escolas, considerado como suporte didático para gestores e professores. Tais resultados viabilizam a gestão curricular orientada pelo estágio de desenvolvimento dos estudantes e pelo CBC. Para a aplicação desse, as escolas geram provas, utilizando as ferramentas de um Banco de Itens, formado por questões objetivas, diferenciadas em três níveis de dificuldade e vinculadas aos tópicos/habilidades que devem ser ensinados pelas escolas e aprendidos pelos estudantes (INSTITUTO AVALIAR, 2013). Os resultados, quando analisados, podem permitir a adequação das atividades de ensino às necessidades dos estudantes em sala de aula e consequentemente a melhoria do ensino.

Nas avaliações do SIMAVE, PROEB e PROALFA, os resultados são divulgados através de boletins impressos e em sites da SEE/MG e do CAEd/UFJF, empresa parceira da SEE/MG no desenvolvimento dos programas de avaliação. Os boletins do SIMAVE são compostos por: Revista da Gestão Escolar; Revista Pedagógica do 3º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa; Revistas Pedagógicas do 5º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa e Matemática; Revistas Pedagógicas do 9º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa e Matemática; e Revistas Pedagógicas do 3º ano do EM – Língua Portuguesa e Matemática (MINAS GERAIS, 2011).

Em 2001, foram avaliadas, pelo SIMAVE/PROEB, as competências em Ciências humanas e naturais. Em 2002, foram aplicados novamente testes de Língua Portuguesa e, em 2003, testes de Matemática. Além dos testes que avaliam as competências nessas disciplinas, o processo de avaliação inclui um questionário contextual aplicado aos estudantes, com o objetivo de obter dados sobre o perfil socioeconômico e a trajetória escolar dos estudantes, e, ainda, informações relevantes sobre o professor e características da turma (SOARES, 2005).

Em 2004 e 2005, não houve aplicação dos testes do PROEB.²² De 2006 a 2014, os testes foram aplicados regularmente em todos os anos e o estado optou por avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nas mesmas etapas de escolaridade, estudantes que se encontravam no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, com a pretensão de monitorar o desempenho acadêmico dos estudantes das escolas públicas de Minas Gerais.

Um aspecto a ser destacado sobre o SIMAVE diz respeito às suas matrizes de referência, pois foram elaboradas tendo por base as habilidades presentes nas matrizes do SAEB. Como já dito anteriormente, as matrizes de referência apresentam o objeto dos testes e são formadas por um conjunto de habilidades (descritores) mínimas esperadas dos estudantes, em seus diversos níveis de complexidade, em cada área de conhecimento e etapa de escolaridade.

Ressaltamos que as matrizes de referência são elaboradas sem a pretensão de esgotar o repertório das habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento do aluno. Portanto, não devem ser entendidas como habilidades únicas a serem

²² Conforme informação apresentada por Silva (2007), não ocorreu o segundo ciclo das avaliações porque a SEE/MG tinha a pretensão de concentrar a avaliação apenas na área de Língua Portuguesa e Matemática.

trabalhadas em sala de aula. Sua finalidade é balizar a criação de itens dos testes, o que as distingue das propostas curriculares, estratégias de ensino e diretrizes pedagógicas (MINAS GERAIS, 2011)²³.

O SIMAVE também utiliza, para obter as escalas de proficiências e descrever seus resultados, a Teoria da Resposta ao Item (TRI) adotada pelo SAEB em 1995. As escalas de proficiências (também chamadas de escalas de desempenho) apresentam o desempenho dos estudantes do menor para o maior em um continuum e elas são cumulativas, ou seja, o desempenho de um aluno, grupo (ou escola) está situado numa determinada faixa, significa que ele domina as habilidades descritas nela e nos níveis anteriores desta escala.

Na análise de uma escala de proficiência, temos que considerar dois aspectos importantes: cumulatividade e ordenamento. Quanto maior o ponto da escala, melhor o desempenho. Para cada etapa de ensino, os intervalos se diferem na escala, definindo o padrão de desempenho do estudante (MINAS GERAIS, 2011). Assim, os estudantes que alcançaram um nível mais alto da escala, por exemplo, mostram que possuem o domínio das habilidades presentes nos níveis anteriores. Isso significa que o estudante do último ano do EM deve, naturalmente, ser capaz de dominar habilidades em um nível mais complexo do que as de um estudante do 5º ano do Ensino Fundamental.

Outro elemento existente na aplicação e resultado dos testes são os padrões de desempenho. Esses são cortes das escalas de proficiência e representam uma caracterização do desempenho dos estudantes com base no perfil das habilidades que eles demonstram nos testes. Cada padrão é associado a intervalos da escala, que varia de 0 (zero) a 500 (quinhentos). Os níveis de proficiência da escala foram

²³ A título de explicação: os tópicos ou temas representam uma subdivisão de acordo com conteúdo do recorde curricular constante na matriz de referência e competências de área e habilidades que se espera em determinada etapa de escolaridade. Nas matrizes de referência para avaliação em Língua Portuguesa, por exemplo, os tópicos são definidos a partir de duas diferentes perspectivas de interação do leitor com o texto: a macrotextual e a microtextual. (MINAS GERAIS, 2011). Na perspectiva macrotextual, enfatizam-se a tipologia textual, narrativa, dissertação, descrição e os gêneros discursivos. Já na perspectiva microtextual, a ênfase recai sobre as relações estabelecidas dentro de um mesmo período ou entre períodos de um texto. Nas matrizes de referência para avaliação em Matemática, os temas são organizados a partir de blocos de conteúdos do ensino da Matemática para a educação básica. Os temas selecionados são: Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, Números e Operações/ Álgebra e Funções, e Tratamento da Informação. (MINAS GERAIS, BOLETIM PROEB, 2011 p.20). Já os descritores têm origem na associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelo estudante, que se traduzem em certas habilidades. A função dos descritores é, portanto, indicar as habilidades que serão objeto de avaliação, no conjunto de itens que compõem o teste. (MINAS GERAIS, 2011 p.20).

agrupados de forma a compor cada um dos padrões. Até 2014, nas avaliações do PROEB, os resultados foram divulgados a partir de três padrões: Baixo; Intermediário; Recomendado (MINAS GERAIS, 2011).

No quadro 3 apresentamos os padrões referentes ao ensino médio, etapa oferecida na escola em estudo.

Quadro 3. Padrões de desempenho e interpretação de nível de desempenho básico para o 3º ano do EM até 2014

Padrão de Desempenho	Interpretação	Nível de Proficiência 3º ano Matemática	Nível de Proficiência a 3º ano Portuguesa
Baixo	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, esse grupo de estudantes necessita de uma intervenção focada, de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização. Para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços, para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.	Até 300	Até 250
Intermediário	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos envolvidos.	300 a 375	250 a 300
Recomendável	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades esperadas para o período em que se encontram.	Acima de 375	Acima de 300

Fonte: Elaborada pela pesquisadora segundo dados do SIMAVE 2011.

Esses padrões são referências importantes para melhor compreensão dos resultados e permitem a percepção do ponto em que a escola se encontra em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes.

Dessa forma, estudantes que se encontram em um Padrão de Desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser o foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a

evasão (MINAS GERAIS, 2014). Nesse sentido Pinto (2011) reforça que estar em um padrão mais alto indica o caminho para que se possa atingir o sucesso e a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Ressaltamos que, mesmo os estudantes que estão nos padrões mais elevados, precisam de atenção, pois é necessário estimulá-los para que continuem progredindo.

Cabe aos docentes, através de instrumentos de observação e registros utilizados em sua prática cotidiana, identificarem outras características apresentadas por seus estudantes e que não são contempladas nos Padrões. Isso porque, a despeito dos traços comuns a estudantes que se encontram em um mesmo intervalo de proficiência, existem diferenças individuais que precisam ser consideradas para a reorientação da prática pedagógica (MINAS GERAIS, 2014, p.41).

Os resultados das avaliações externas apresentam um mapeamento de certas habilidades e competências esperadas para referida etapa de ensino, mas não esgotam tudo aquilo que os estudantes desenvolveram e são capazes de fazer. A classificação dessas habilidades em padrões de desempenho pode ser um importante referencial para balizar os trabalhos e a prática pedagógica para fins das especificidades dentro das escolas. Para compreendermos a Escala de Proficiência Pinto (2011) nos traz orientações importantes para interpretá-la:

Primeira: Perceber, a partir de um determinado domínio, o grau de complexidade das competências a ele associadas, através da gradação de cores ao longo da escala. Desse modo, é possível analisar como os estudantes desenvolvem as habilidades relacionadas a cada competência e realizar uma interpretação que contribua para o planejamento do professor, bem como para as intervenções pedagógicas em sala de aula. Segunda: Ler a escala por meio dos padrões de desempenho, que apresentam um panorama do desenvolvimento dos estudantes em um determinado intervalo. Dessa forma, é possível relacionar as habilidades desenvolvidas com o percentual de estudantes situado em cada padrão. Terceira: Interpretar a Escala de Proficiência a partir da abrangência da proficiência de cada instância avaliada: estado, Superintendência Regional de Ensino (SRE) ou município e escola. Dessa forma, é possível verificar o intervalo em que a escola se encontra em relação às demais instâncias (PINTO, 2011, p.43).

A interpretação da escala, por meio dos intervalos de proficiência agrupados em padrões de desempenho, oferece à escola os subsídios necessários para a elaboração de metas coletivas. Assim, ao relacionar a descrição das habilidades e padrões de desempenho com o percentual de estudantes em cada intervalo da

escala, a escola pode elaborar o Projeto Pedagógico com propostas mais concisas e eficazes, capazes de trazer modificações substantivas para o aprendizado dos estudantes (MINAS GERAIS, 2012).

Cabe destacar que os resultados das avaliações do ano de 2015 do PROALFA e do PROEB apresentaram algumas modificações que, segundo a atual secretaria de Educação de Minas Gerais (2015), “são guiadas pela necessidade de criar instrumentos pedagógicos que possibilitem aos estudantes vencer dificuldades verificadas nestas avaliações” (EVARISTO, 2015, p. 56).

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação promoveu algumas mudanças no sistema, com o objetivo de estimular a utilização dos dados educacionais como ferramenta pedagógica pelos gestores escolares. A primeira delas é a implementação da avaliação do PROEB para o 7º ano do ensino fundamental e o 1º ano do EM (que serão avaliados nos anos ímpares e farão também a prova Brasil). Até então as provas eram realizadas apenas pelos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do EM (que passam a ser avaliados somente nos anos pares). A intenção é possibilitar intervenções pedagógicas antes que o aluno termine a etapa em curso (MINAS GERAIS, 2015).

A nova concepção do SIMAVE também prevê um maior enfoque na equidade e uma maior ênfase pedagógica com aproximação entre as avaliações externas e internas. Outra novidade é a inclusão de mais um padrão de desempenho na escala de proficiência, que passa agora a ter quatro: baixo, intermediário, recomendável e avançado, permitindo uma análise mais aprofundada dos resultados e melhor distribuição dos estudantes por grupos de desempenho. Em razão das alterações, ocorreu também a complementação do nome com a incorporação da palavra equidade; passando a ser chamado de Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE (SIMAVE, 2015).

No quadro 4 apresentamos os padrões de desempenho referentes ao ensino médio, etapa oferecida na escola em estudo, a partir do ano de 2015.

Quadro 4: Padrões de desempenho e interpretação de nível de desempenho básico para o 3º ano do EM a partir de 2015

Padrão de Desempenho	Interpretação	Nível de Proficiência 3º ano Matemática	Nível de Proficiência 3º ano Portuguesa
Baixo	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, esse grupo de estudantes necessita de uma intervenção focada, de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização. Para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços, para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.	Até 275	Até 250
Intermediário	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos envolvidos.	275 a 350	250 a 300
Recomendável	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades esperadas para o período em que se encontram.	350 a 375	300 a 350
Avançado	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades que vão além das esperadas para o período em que se encontram.	Acima de 375	Acima de 350

Fonte: Elaborada pelo próprio pesquisador segundo dados do SIMAVE 2015.

O agrupamento em quatro padrões de desempenho visa a facilitar a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, pois ao apresentar a descrição das habilidades distintivas de cada um de seus intervalos, em um *continuum*, do nível mais baixo ao mais alto, permitirá melhor refinamento dos dados para análise pedagógica e intervenções pedagógicas contextualizadas e adequadas para cada caso ou situação, tendo em vista a aprendizagem dos estudantes (MINAS GERAIS, 2015).

Segundo a atual Secretaria de Educação do Estado, as mudanças propostas para o SIMAVE, a partir de 2015, representam uma mudança importante para a educação mineira:

De um modo geral a análise de dados fornecidos pelas avaliações em larga escala permite às escolas da rede pública estadual obter dados necessários para reflexão sobre o desempenho e padrões de proficiência para melhorar a qualidade da educação. Respondendo às necessidades de planejamento e ação educacionais, servindo à realidade da sala de aula e influenciando na definição de políticas públicas para a educação. Mas da forma como as avaliações do PROEB passaram a se apresentar nesta nova versão irá possibilitar ações mais pontuais e intervenções pedagógicas antes que o aluno termine a etapa em curso (EVARISTO, 2015).

Oferecer indicadores educacionais que ajudem os profissionais da Secretaria de Estado da Educação a avaliar a eficácia e a equidade de seu sistema de ensino é o principal objetivo do SIMAVE. A partir dos dados coletados, preparados e divulgados, é possível monitorar o desenvolvimento das escolas mineiras e elaborar políticas educacionais fundadas em informações empíricas. Adicionalmente, as informações disponibilizadas permitem que especialistas em políticas públicas e pesquisadores de diversas áreas se debrucem sobre os dados, na busca por respostas para questões relevantes de nosso tempo (MINAS GERAIS, 2013).

Para tanto, a Secretaria de Estado de Educação criou um Sistema de Monitoramento Escolar online que reúne informações e indicadores educacionais de toda a rede de ensino para o uso de diferentes públicos como gestores, técnicos da secretaria, diretores escolares, professores e comunidade. Sua principal função é 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), este reúne informações administrativas e medidas educacionais, o que permite a análise comparativa de um amplo conjunto de indicadores ao longo do tempo. (MINAS GERAIS, 2013).

O importante, segundo Blasis, Falsarella e Alavarase (2013), é reconhecer que a avaliação externa não termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores, ela continua à medida que envolve a sociedade, escolas, comunidades e poder público nos debates sobre esses resultados. A melhoria do ensino ofertado depende da interpretação e apropriação dos resultados, uma vez que as

informações apresentadas podem auxiliar a contornar problemas diagnosticados nas escolas e na educação em esfera nacional.

Nesse sentido, a SEE/MG faz uso dos resultados das escolas nas avaliações do SIMAVE, vinculando-os às políticas destinadas à educação. Dentre essas políticas, existem algumas que (além da obrigatoriedade), contribuem para a implementação do CBC, devido, como dito anteriormente, ao uso deste na matriz de referência do SIMAVE. Tanto o PROEB como o PAAE são pautados no CBC, o que assegura sua implementação por parte das escolas (PEREIRA, 2009).

Na apresentação do CBC de todas as disciplinas, de Ensino Fundamental e Médio, faz-se saber que eles serão base para a avaliação das escolas, dos professores e para proposição de metas com o fim de melhorar o desempenho das escolas da rede estadual mineira (MINAS GERAIS, 2005e, p.4). Atentemo-nos para o fato que, em Minas Gerais, o CBC e avaliação do SIMAVE convergem entre si.

A aproximação entre SIMAVE e CBC pode desencadear a redução da matriz curricular em virtude de práticas direcionadas à preparação dos estudantes para as avaliações externas. Nesse caso, conforme Ribeiro (2009, p.137) afirma, “no bojo da avaliação está implícito o que deveria ser ensinado”, ou seja, as avaliações assumem caráter reducionista das possibilidades de aprendizagens. Nesse sentido, torna essencial o diálogo e reflexão em torno dessa questão.

Para analisarmos as vinculações, as aproximações e as possibilidades de leitura entre o SIMAVE e o CBC, na próxima seção, apresentamos a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais: Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) que expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina curricular, os quais os professores não podem deixar de trabalhar ao longo do ano letivo e o aluno não pode deixar de aprender em sua trajetória estudantil.

1.3 A Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais: Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC)

A LDB/96, entre outras atribuições, determina que a União, em conjunto com os estados e municípios, deve definir as diretrizes para a educação que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos (art. 90). Sendo assim, foram formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conforme apresentado em seção anterior.

Em Minas Gerais, o processo de implantação de uma Proposta Curricular Comum também foi influenciado por agências internacionais, principalmente pelo Banco Mundial, através de empréstimos e orientações, e internamente pela cobrança da legislação vigente, a Nova LDB/96. Com vistas à promoção de uma educação de qualidade e eficiência, dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Banco, Minas Gerais empreendeu grandes mudanças educacionais, em aspectos físicos, organizacionais e pedagógicos, mudanças essas que foram implementadas progressivamente (CAMPOS, 2010).

Passados três anos da regulamentação do SIMAVE, iniciou-se em 2003, o processo de implantação do Currículo Básico Comum Mineiro, o que segundo Sousa (2003), reforça o potencial que as avaliações externas alcançaram nos últimos anos, de promover o controle do Estado sobre as escolas, pela introdução de currículos e exames nacionais, e, simultaneamente, promoveu a criação de mecanismos como publicação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo (Sousa, 2003).

Tanto em âmbito nacional, com o SAEB, quanto em âmbito estadual com o SIMAVE e outros sistemas estaduais, as avaliações externas além de serem vistas como condição indispensável para alcançar a qualidade do ensino, exercem forte pressão para a formulação e atualização dos currículos, uma vez que esses são a referência para aferir e padronizar o rendimento escolar. Em função das políticas educacionais serem ditadas pelas avaliações externas, as escolas passam a ensinar para se obter bons resultados, o que segundo Sousa (2003), intensifica desigualdades escolares e sociais.

O CBC mineiro surge sob influência uma nova política na gestão da máquina pública mineira, denominada “choque de gestão”. Essa política (implementada em 2003), alinhada aos preceitos do modelo econômico neoliberal, foi adotada em todos os setores do governo e atingiu o sistema educacional, pontuando que a gestão escolar se assemelha à gestão empresarial e como tal deveria obter resultados positivos.

A versão preliminar do CBC para todas as disciplinas do currículo dos ensinos fundamental e médio foi escrita por uma equipe de consultores escalada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Essa primeira versão foi discutida e testada nas escolas integrantes do projeto Escolas-Referência, criado pelo governo mineiro em 2003. Esse projeto visava a torná-las focos irradiadores da

melhoria da educação no Estado (LIMA, 2013). O projeto, ainda em andamento, contemplava, em sua fase inicial, 200 escolas distribuídas por todo o estado, escolhidas por sua tradição, por possuírem um grande número de estudantes ou pelo reconhecimento positivo da comunidade em que estão inseridas e ainda pelos resultados alcançados nas avaliações do PROEB.

Em 2004, o governo iniciou a implantação do CBC nas escolas estaduais, criando o Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP), estruturado por áreas de conhecimento. Foram enviados para as escolas os cadernos de trabalho com uma proposta de currículo para cada disciplina, elaborada por consultorias contratadas. Esperava-se que, com as atividades dos GDP, os professores pudessem analisar as propostas preliminares do CBC elaboradas pelos consultores do governo e, a partir daí, construíssem propostas de expansão, modificação ou contextualização do documento. Conforme sustenta Lima (2013), as reflexões e sugestões surgidas no contexto dos GDP foram levadas em consideração para a escrita da versão final do CBC em todos os conteúdos (LIMA, 2013).

No ano de 2005, regulamentada pela Resolução SEE/MG nº 666 de 27 de abril de 2005, foi encaminhada às escolas a primeira versão impressa do CBC, obrigatório nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Segundo a SEE/MG, a nova proposta mineira se pautava nas concepções trazidas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que reconhece o EM como etapa final da educação básica colocando-o como parte constituinte do exercício da cidadania, conforme as proposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (MINAS GERAIS, 2007).

A nova proposta curricular (2005), além de atender ao que propõem os documentos oficiais (LDB/96 e DCN/98), intencionando uma formação geral e “funcional” que permita a inserção de indivíduos atuantes na sociedade e no mundo do trabalho, também vincula as avaliações sistêmicas e avaliações de desempenho dos servidores (QUEIROZ, 2011). Conforme podemos observar no texto de apresentação da proposta curricular:

O CBC será a base para o estabelecimento de parâmetros de avaliação institucional das unidades escolares da rede pública estadual, para avaliação de desempenho individual dos professores e para a proposição de metas visando à melhoria do desempenho de cada escola contribuindo para o desenvolvimento da qualidade da educação pública em Minas Gerais. [...] estabelecer os

conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos estudantes na educação básica, bem como as metas alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo o sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade a população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho (MINAS GERAIS, 2005, p.4).

Essa prerrogativa reforçou, entre os educadores, a ideia de que o fracasso ou sucesso do aluno é responsabilidade dos professores e da escola. Por essa razão, entre outras, a chegada do CBC, nas escolas da rede pública estadual mineira, a partir de 2005, gerou inquietação e polêmica entre os professores, pois eles não se sentiam seguros para desenvolver um trabalho conforme as diretrizes contidas na proposta (QUEIROZ, 2011). Enquanto que para a SEE/MG, a proposta de definição dos CBC para os anos finais do ensino fundamental e para o EM constituiu um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho. Esse desejo de “tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho”, segundo documento elaborado pela FAPEMIG (2013), nos permite refletir o quanto o Estado parecia influenciado por tendências mercadológicas de resultado, encontradas comumente em empresas de grande porte do setor privado.

Em 2006, os professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) elaboraram a versão final unificada do CBC do Ensino Fundamental e Médio. O documento recebeu várias críticas. Fialho (2014) assevera que o CBC seguiu a lógica da padronização de conteúdo para todo o Estado de Minas Gerais, desconsiderando as particularidades de cada região; a seleção de conteúdos não se deu de forma participativa; não houve o envolvimento e a participação dos professores no processo de elaboração desse currículo. Segundo o autor, “ele foi realizado por especialistas da universidade e imposto para os professores da educação básica” (FIALHO, 2014, p.1).

Na versão de 2007, a ideia de vincular os CBC às avaliações do sistema de ensino e a avaliações de desempenho dos professores ainda é colocada como justificativa de sua importância em termos de proposta curricular para o estado:

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do programa de Avaliação Básica

(PROEB) para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos estudantes, reconhecidos por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistemas de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos estudantes gera consequências positivas na carreira docente de todo professor (MINAS GERAIS, 2007, p.09).

Ao tomar os CBCs, como base para os processos de avaliações do SIMAVE e do desempenho profissional, Campos (2010) aponta outro viés que se abre em torno da questão: “a lógica perversa que perpassa a implementação deste currículo nas escolas mineiras, pautado na coerção e na meritocracia” (CAMPOS, 2010, p. 05). Na visão do autor, o professor tem necessariamente que reformular as suas práticas pedagógicas em prol da melhoria da qualidade dos resultados e sua ação estará submetida a mecanismos permanentes de controle e avaliação, visto que foram atrelados, os resultados dos estudantes nas avaliações do SIMAVE e a avaliação de desempenho individual do professor (CAMPOS, 2010).

Ao mesmo tempo, essa exigência sistêmica pode acarretar a desvalorização profissional e um ensino superficial, condicionado por um comportamento por reforço positivo, quando não é aplicada uma orientação pedagógica relacionada aos padrões e necessidades reais da escola. Nesse sentido, Ball (2001) nos dá a seguinte contribuição:

Assim, o professor é convocado a agir, pensar, reformular as prescrições, mas sua ação estará submetida a mecanismos permanentes de controle e avaliação, cujos resultados podem se traduzir no constrangimento do campo de liberdade desses sujeitos. Se o horizonte da liberdade deve ser mantido, ele se faz acompanhar por uma alta dosagem daquilo que costuma se denominar accountability, que pode ser traduzido como responsabilização ou prestação de contas. Os professores devem governar a si mesmos e a seus estudantes, com certa margem de autonomia, entretanto serão permanentemente chamados a prestar contas ao Estado e à sociedade sobre os resultados de seu trabalho, quase sempre sem levar em conta a complexidade dos contextos institucionais e sociais em que foram produzidos (BALL, 2001, p.56).

Nessa perspectiva, a coesão se dá pelo fato de que os professores são pressionados pela necessidade de produzir resultados e atuar com eficiência, executando projetos educacionais concebidos por outros sujeitos e instâncias. Geralmente existe uma distância entre as instâncias de elaboração e de execução

dos projetos e políticas educacionais. Nesse contexto, desenvolve-se o processo de intensificação, marcado pela crescente escassez de tempo do trabalho pedagógico, que dificulta momentos de aperfeiçoamento e reflexão em torno da prática (BALL, 2005).²⁴

Nessa nova estruturação do CBC em 2007, as disciplinas Arte, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português e Química se organizam em eixos que devem ser trabalhados ao longo do ano letivo, sendo esses mesmos eixos estipulados para todas as séries do Ensino Médio. A proposta é que, a cada ano, haja um aprofundamento no trato dos temas definidos. Assim os eixos temáticos foram organizados num quadro onde são colocados os tópicos a serem trabalhados e as habilidades a serem desenvolvidas, o que orienta o professor em relação a como cada tema deve ser tratado em sala de aula e como deve ser transmitido aos estudantes, engendrando formas de pensar e agir frente à realidade (MINAS GERAIS, 2007).

Levando em consideração que com a instauração do CBC, o Estado pode estabelecer formas de monitoramento da base curricular, pois os elementos constitutivos do SIMAVE passaram a ser retirados dessa base de conteúdos e que por meio das avaliações do SIMAVE, a SEE/MG pode acompanhar como tem sido oferecido o conteúdo aos estudantes mineiros. As possibilidades que o CBC oferece aos professores e equipe pedagógica, no que se refere aos temas trabalhados, às formas de abordagem e à preservação da autonomia para o ordenamento curricular que melhor se aproxime das necessidades formativas de seus estudantes e das condições da escola, podem restringir-se em favor da orientação dada a respeito de conhecimentos, habilidades aferidas nas avaliações do SIMAVE. Assim o CBC ao servir como base para as avaliações que medem a qualidade da educação no Estado, tende, ao mesmo tempo, a ser reduzido em favor destas. (MINAS GERAIS, 2006).

²⁴Na intenção de assegurar a implantação bem-sucedida do CBC nas escolas, foi desenvolvido um sistema de apoio ao professor que inclui: cursos de capacitação, que deverão ser intensificados a partir de 2008, e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), o qual pode ser acessado a partir do sítio da Secretaria de Educação (<http://www.educacao.mg.gov.br>). No CRV encontra-se sempre a versão mais atualizada dos CBC, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais; além de um Banco de Itens. Por meio do CRV, os professores de todas as escolas mineiras têm a possibilidade de ter acesso a recursos didáticos de qualidade para a organização do seu trabalho docente, o que possibilitará reduzir as grandes diferenças que existem entre as várias regiões do Estado. (MINAS GERAIS, 2007, p.9).

Entender o CBC mineiro é um aspecto fundamental da pesquisa, pois ele expressa os conteúdos mínimos a serem trabalhados pelos professores na escola, respeitando a autonomia e a aprendizagem de cada grupo de estudantes, ao mesmo tempo em que fornece a base de consulta para a elaboração da avaliação externa do governo de Minas Gerais. Assim, julgamos relevante apresentar essa estruturação educacional, que em tese, deveria unir as bases avaliativas externas e internas e possivelmente permitir o cruzamento dessas. Nesta perspectiva apresentamos a seguir o lócus de nossa pesquisa.

1.4 A Escola Estadual Serra Azul: o mapeamento de um estudo de caso

A Escola Serra Azul é integrada à rede Estadual de Ensino de Minas Gerais pertencente à Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C (SREC), localizada no polo regional norte de Belo Horizonte. Sendo uma das menores superintendências do estado, a SREC abrange 12 municípios, supervisionando e dando suporte administrativo e pedagógico a 168 escolas estaduais, localizadas na mesorregião metropolitana de Belo Horizonte.

A rede estadual de ensino de Minas Gerais é subdividida em 47 Superintendências Regionais de Ensino, que atendem a 853 municípios em todo o estado. As Superintendências Regionais de Ensino (SRE) são distribuídas em seis polos regionais, a saber: Polo Regional Centro, Polo Regional Sul, Polo Regional Norte, Polo Regional Mata, Polo Regional Triângulo e Polo Regional Vale do Aço.

Segundo o site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais²⁵, as SRE são responsáveis, a nível regional, por ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, competindo-lhes:

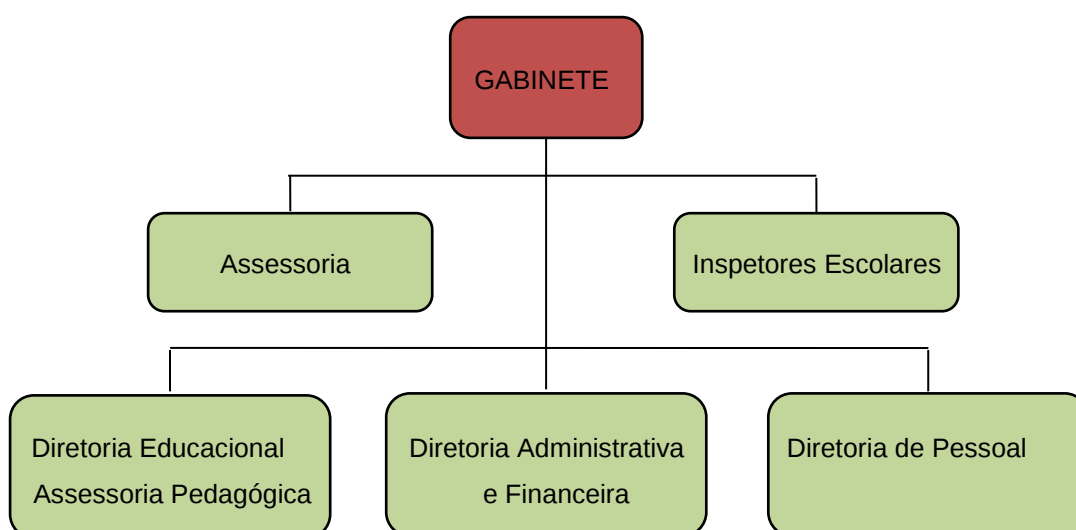
- I) promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição; II) orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais; III) promover o desenvolvimento de recursos 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

25 Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>, acesso em 15 jan.2017.

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, 2015).

As SREs dividem-se em diretorias, que podem variar de acordo com a regional, mas as atribuições de cada uma se convergem para alcance dos objetivos. A figura 1 representa o organograma da organização estrutural da SRE Metropolitana C.

Figura 1- Organograma da SRE Metropolitana C



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

As diretorias da forma como se apresentam são responsáveis por ações de assessoria pedagógica, administrativa e financeira, supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. A colaboração existente entre SEE/MG, SREs e municípios não se limita à participação nas avaliações do SIMAVE, mas também às políticas públicas oriundas destas (MINAS GERAIS, 2008). A Escola Estadual Serra Azul apresenta em sua trajetória histórica marcos que apontam cooperação e colaboração tanto por parte dos entes federativos, como por parte da comunidade na qual está inserida.

A escola foi instalada no dia 25 de abril de 1951, em uma pequena casa emprestada, na sede do distrito de Serra Azul, para atender a 63 estudantes provenientes da sede e de regiões vizinhas e assim foi mantida pela comunidade por mais de 20 anos. Em 1973, a escola passa a ser Estadual e, em 1981, após muitos movimentos da comunidade, passa a oferecer o Ensino Fundamental completo.

Os anos de 1997 e 1998 marcaram a história da escola, estabelecendo novos rumos e novo endereço; em contrapartida à municipalização do Ensino fundamental, a escola estadual passa a oferecer apenas o ensino Médio. Houve também uma permuta de prédios: a Escola Estadual passou a funcionar com suas três turmas de EM e duas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em seu atual endereço, em um prédio com instalações precárias e desprovido de infraestrutura escolar.

No ano de 2000, a Escola Serra Azul foi desativada; estudantes e funcionários passaram a fazer parte do quadro de outra Escola Estadual, situada a 25 km da sede, em um distrito do município. Após muito empenho do gestor, em janeiro de 2007, aconteceu o desmembramento e a reintegração da Escola, com o nome de E. E. de Ensino Médio.

No ano de 2010, a escola recebeu recursos financeiros para reforma e em 24 de agosto de 2012 acontece a inauguração das novas instalações. A escola renasce voltando a ser denominada “E. E Serra Azul”, retomando princípios de respeito, autonomia e, na mesma medida a autoestima da comunidade escolar.

Hoje o prédio escolar tem quatro salas de aulas com mobiliário e equipamentos novos, uma sala de multimeios, uma sala de música, uma biblioteca, um laboratório de informática, um pátio coberto com refeitório e espaço de jogos (ping-pong e totó), uma cozinha, uma despensa, uma sala para os professores, uma sala para a coordenação pedagógica, uma diretoria, uma secretaria, quatro banheiros para estudantes, dois para os funcionários e um hall interno (espaço interno no 2º pavimento, ao qual damos esta denominação) usado para reuniões e palestras.

Sendo a única escola de EM na sede do município, ela atende aos estudantes da sede, dos distritos e povoados, num total de 148 estudantes, divididos em dois turnos (manhã e noite), em três turmas de ensino regular (1º, 2º e 3º ano do ensino médio), duas turmas de EJA médio. A maior parte da comunidade atendida são filhos de agricultores e trabalhadores rurais, numa média anual de 60% a 70% (por cento) o restante são filhos de funcionários públicos e comerciantes locais.

O atual Projeto Político-Pedagógico da escola (versão 2015/2016), conforme consta, foi elaborado de forma coletiva, com a participação de representantes do corpo docente, colegiado e equipe pedagógica da escola, com vistas a atender às necessidades do EM regular e a EJA.

Quanto ao quadro de pessoal, a SEE/MG repassa às escolas, através de resoluções anuais, orientações para a composição deste. A Resolução 2197/2015 definiu para 2016 o quantitativo de cargos e servidores para todas as escolas estaduais. Esse quantitativo é definido de acordo com a demanda para atendimento ao número de estudantes matriculados e cadastrados no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE)²⁶. Caso haja necessidades especiais de ampliação do quadro, essas são analisadas e aprovadas pelas SREs.

Conforme apresentado na tabela 1, o quadro de pessoal da escola, no ano de 2016, apresentava-se com o seguinte quantitativo de funcionários:

Tabela 1. Quantitativo de funcionários da escola

FUNÇÃO	QUANTITATIVO
Diretor	01
Professor da Educação Básica - PEB	12
Professor do Ens. do Uso da Biblioteca - PEUB	01
Supervisor Pedagógico	01
Secretário	01
Aux. Administrativo	01
Aux. Serv. Gerais	04

Fonte: Tabela elaborada pela autora de acordo com relatório de pagamentos da SEE/MG 02/2016.

A escola conta com 21 funcionários, dentre eles somente os professores de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia e supervisor pedagógico são efetivos, (sendo que a titular dos dois últimos cargos se encontra afastada exercendo cargo em comissão de diretor de escola); para o restante dos cargos, acontecem designações anuais. Como a maior parte de servidores é contratada (sem vínculo

²⁶ O SIMADE é um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, que facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais, desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a SEE/MG. Para a implantação do SIMADE, foi desenvolvido um portal na Internet, que centraliza as informações necessárias para a gestão das escolas. Um link de acesso também foi disponibilizado no site da Secretaria Estadual de Educação (SEE). Assim, os processos de gestão foram otimizados, garantindo a fidedignidade e a qualidade das informações coletadas pelo sistema de gestão escolar.

efetivo com a SEE/MG), a escola sofre consequências devido à instabilidade no quadro de professores. Concursos foram realizados pela SEE/MG (em 2012 e 2015) para provimento de vagas de professores da Educação Básica, mas conforme legislação específica, não se editam vagas para cargos fracionados com número inferior a 10 aulas no ensino regular, fato comum nessa escola que, como dito anteriormente ocupa a categoria de pequeno porte na classificação estadual.

É notória a falta do vice-diretor para dividir e dar suporte ao gestor, mas a escola não conta com esse profissional em seu quadro de servidores, devido ao número de turmas ser inferior ao exigido pela legislação estadual para provimento desse cargo em escolas mineiras.

A equipe pedagógica da Escola Estadual Serra Azul é composta pela gestora e uma supervisora pedagógica, cabendo à gestora centralizar tarefas nas diferentes áreas de gestão (gestão de recursos materiais e financeiros, gestão de pessoas, gestão patrimonial, gestão administrativa, gestão pedagógica e gestão da relação escola/comunidade). As tarefas da gestão pedagógica, a qual requer mais habilidades e dedicação, são divididas com a supervisora pedagógica. A interação, o diálogo e a cooperação entre o gestor e o supervisor pedagógico são fundamentais na organização estrutural do contexto escolar, para o sucesso dos processos educacionais e para a melhoria da qualidade da aprendizagem.

Ao Supervisor Pedagógico competem as ações de coordenação e acompanhamento das atividades inerentes ao trabalho pedagógico. Segundo Libâneo (2001), esse profissional deve coordenar, supervisionar, acompanhar, e avaliar as atividades pedagógico-curriculares. O autor considera a assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os estudantes, como principal atribuição do supervisor. Nessa perspectiva, podemos dizer que o supervisor pedagógico desempenha papel de articulador nos processos de planejamento didático-pedagógico e nas interações de aprendizagem.

O envolvimento e a interação da equipe no sentido de promover mudanças no desenvolvimento dos processos educacionais e na aprendizagem dos seus estudantes requerem a utilização de estratégias de intervenção de forma organizada e mobilizadora, disponibilidade e planejamento por parte da equipe pedagógica, nesse sentido, a escola vem desenvolvendo ações educativas, detectando pontos frágeis e buscando soluções. No quadro 5, apresentamos algumas ações de

intervenção propostas e realizadas pela escola, bem como os objetivos e fragilidades vivenciadas.

Quadro 5. Ações realizadas para intervenção Pedagógica

Ação	Responsáveis	Objetivos	Fragilidades
Encontros pedagógicos	Coordenação Pedagógica, Professores por áreas	Proporcionar oportunidade de reunir os professores com o objetivo de refletir sobre a aprendizagem dos estudantes e o processo de ensino.	Dificuldade de reunir o conjunto de professores em momentos pedagógicos (dupla jornada, transporte)
Projeto inter-disciplinar: Estamos na Biblioteca	Professor de Língua Portuguesa e Professora do uso da biblioteca	Atividades desenvolvidas no ambiente da biblioteca, visando a aulas mais prazerosas e diversificadas e o gosto pela leitura; promover o diálogo e interação, facilitando assim a aprendizagem em todos os conteúdos.	A falta de incentivo por parte da família na leitura e na valorização da escola.
Aplicação de Simulados/ pré ENEM	Coordenação pedagógica	Atividades como suporte educacional na prática pedagógica, visando à preparação para as avaliações externas.	Incorre na prática de treinar estudantes para obter bons resultados nas avaliações externas
Atividades no Laboratório de Informática	Coordenação Pedagógica, todos os professores	Propiciar o uso de tecnologias, possibilitando a exploração e apropriação do conhecimento tecnológico.	A falta de capacitação dos professores para o uso das TICs.
Projeto “Jornal da escola”	Professor de Língua Portuguesa	Desenvolver a habilidade de leitura e produção de textos a partir de um contexto real. Levar o aluno a ler, redigir vários tipos de textos e estimular a criatividade e interação.	A dificuldade de interação entre os professores, ausência da prática interdisciplinar.
Entrega dos resultados bimestrais aos responsáveis	Coordenação pedagógica e direção; professores quando necessário	Discutir com pais ou responsáveis assuntos referentes ao desenvolvimento e a aprendizagem de cada aluno. Inteirá-los dos assuntos e acontecimentos da escola.	A falta de compromisso da família com acompanhamento e apoio ao aluno do ensino médio.
Semana em movimento	Comunidade escolar e em geral	Promover encontro com a comunidade para interação, reflexão e diálogo sobre os resultados da escola. A partir desse diálogo, construir o plano de intervenção pedagógica,	Pequena participação da comunidade escolar e a dificuldade de inteirar a equipe no sentido de atender às ações propostas.
Projeto escrevendo na escola	Professores, Coordenação Pedagógica, professores voluntários e estudantes	Atender a uma demanda de estudantes que almejam reforço escolar. Proporcionar, no contra turno, momentos repasse de conteúdos, redação de textos, momentos literários, sessões de	Dificuldade de transporte para atender os estudantes para ações propostas para o contra turno.

		filmes e palestras.	
Feira Científico - Cultural	Professores, Coordenação Pedagógica e estudantes	Propiciar aos estudantes momentos de criação própria e expressão de suas visões de mundo e identidade	Dificuldade de diversificar as práticas pedagógicas e torná-las consistentes de modo que essas, de fato, qualifiquem o currículo da escola e aconteçam de forma interdisciplinar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do PIP- 2016

Em relação às ações educativas apresentadas no quadro 5 esclareço que elas fazem parte do Plano de Intervenção elaborado pela escola em 2015 e 2016. Foram propostas por professores e equipe pedagógica, conforme prescrito em relato de reunião pedagógica. São executadas ao longo do ano letivo, contam com apoio da comunidade, possibilitam a organização do currículo escolar com temas e situações relevantes e contribuem para o oferecimento de um ensino mais ativo e significativo para estudantes.

Quanto aos objetivos das ações realizadas para intervenção pedagógica, estes coadunam para atender a demandas identificadas através de análise de resultados de avaliações internas e externas e ações propostas no PPP da escola e se apresentam como estratégias para melhoria da aprendizagem uma vez que, concorrem para que diferentes estratégias de leituras sejam ensinadas pela escola nas diferentes áreas do conhecimento

As fragilidades foram descritas no quadro conforme avaliações dos planos de intervenção realizadas pela equipe e apontam dificuldades inerentes a esta modalidade de ensino; menor participação da família nos assuntos escolares, em relação às outras etapas; dupla jornada de trabalho dos professores; dificuldades de transportes tanto para estudantes quanto para professores para atendimento de demandas no contra turno, entre outras.

Os planos de intervenção, bem como as ações educativas propostas (quadro 5), foram planejadas e executadas com a finalidade primordial de atender a solicitações da SEE/MG, quanto ao desenvolvimento das ações propostas para a Virada da Educação Minas Gerais²⁷. Solicitou-se que as escolas públicas, a partir da

²⁷ A Virada Educação Minas Gerais (VEM), inaugurada em 2015, teve como principais objetivos combater a evasão escolar entre os jovens de 15 a 17 anos e também aproximar a escola do universo juvenil, construindo ações com foco na mobilização e participação da Comunidade Escolar,

análise e reflexão sobre seus resultados, refizessem seus itinerários avaliativos por meio da proposição de ações coletivas que contribuíssem para a garantia do direito à aprendizagem e com isso construíssem proposta de intervenção para melhoria da qualidade da educação.

Na avaliação dos planos de intervenção (2015 e 2016) da escola, foram apontados alguns entraves que precisam ser redirecionados, tais como: desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de expectativas de aprendizagem dos diferentes tempos dos estudantes, atuando na promoção de ações de equidade; consolidação de práticas interdisciplinares de modo a superar a ideia do conteúdo como um fim em si mesmo; utilização de diferentes formas de ferramentas tecnológicas já existentes na escola; maior investimento em ações de interação com a comunidade; desenvolvimento na escola uma cultura de uso dos resultados obtidos, de forma coadjuvante, ao processo de ensino aprendizagem, respeitando a construção já existente e promovendo reflexões em torno da formação ampliada do leitor.

Nos últimos anos, as práticas do governo estadual relativas às avaliações em larga escala para a educação básica deixaram de ser meramente diagnósticas e convergiram para o estabelecimento de metas e divulgação dos resultados dos alunos no SIMAVE, por escola e rede de ensino, sem a vinculação de prêmios ou punições a esses números. Há também, na SEE/MG, uma política de formação continuada que é formulada a partir dos resultados das avaliações do SIMAVE. Tal política é denominada PIP (Plano de Intervenção Pedagógica) e visa a fazer com que as escolas com os piores desempenhos recebam visitas de uma equipe pedagógica especializada para discutir e trabalhar lacunas observadas na análise dos resultados aferidos pelos exames (BROOKE; CUNHA, 2011). A SEE/MG tem a pretensão de estender o PIP até ensino médio.

No sentido de apropriação dos resultados de forma válida e com confiabilidade, Blasis, Falsarella e Alavarse (2013, p.39) reforçam:

com especial atenção às juventudes. Em 2016 o objetivo da VEM foi envolver a Comunidade Escolar nas discussões sobre avaliação permite-nos fazer uma leitura mais condizente com a realidade, considerando cada escola e cada sujeito no seu contexto. Viabilizando por meio da escuta, da reflexão, a construção coletiva do Plano de Intervenção Pedagógica, com especial participação das famílias, fazendo da escola uma Escola em Movimento (MINAS GERAIS, 2015).

É importante reconhecer que a avaliação externa não termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores. Ela continua à medida que envolve a sociedade, escolas, comunidades e poder público nos debates sobre esses resultados e, a partir disso, abrindo caminho tanto para adensar e dialogar com as avaliações internas realizadas no âmbito das escolas (do projeto político pedagógico e da ação educativa), quanto no âmbito das secretarias de educação (das diretrizes da política educacional).

Para que os processos educativos ocorridos no interior da escola se desenvolvam de forma consciente, é necessário que os resultados tanto das avaliações externas quanto das avaliações internas sejam vistos como instrumentos de auto avaliação da escola e de todos os envolvidos. Machado (2012) reforça a necessidade do entrelaçamento dos dados obtidos nas avaliações externas com dados obtidos nas avaliações internas, produzidas nas próprias escolas, e também com o cotidiano. Os resultados das avaliações externas identificam o que foi desenvolvido e o que não foi desenvolvido, mas cabe à avaliação interna ver as origens daquele resultado. A premissa que nos incentiva, nesse sentido, é a de como essa apropriação pode ser realizada na escola investigada, considerando uma gestão para a articulação das ações existentes para o redirecionamento e ampliação de estratégias didático-pedagógicas.

Para evidenciar práticas pedagógicas e ações que estão presentes no cotidiano da escola em estudo e como se dá a utilização de seus resultados, na próxima seção, discutiremos o Projeto Político Pedagógico (PPP)²⁸ da referida escola.

1.4.1 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola: construindo a identidade da Escola

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento que tem a finalidade de orientar a escola nas suas atividades diárias de forma sistemática, científica, consciente, participativa e democrática. Tal documento se insere nesse campo como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re) construído e utilizado

28 Segundo Vasconcellos (VASCONCELLOS, 2002, p.169), projeto político-pedagógico é “a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

por aqueles que desejam efetivamente a mudança. Na visão de Vasconcellos, (2002):

O projeto político-pedagógico é a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2002, p.169).

Assim, o PPP retrata a organização do trabalho pedagógico escolar como um todo, em suas especificidades, etapas e modalidades. Supõe, ainda reflexão e discussão sobre os problemas enfrentados pela educação, intuindo encontrar as possibilidades de intervenção na realidade.

Sua elaboração deve articular a participação de todos os sujeitos do processo educativo: professores, funcionários, pais e estudantes, ou seja, deve ser construído coletivamente, sob a coordenação da equipe gestora, referendado pelo colegiado e aprovado pela Entidade Mantenedora, em conformidade com o disposto na legislação vigente: Constituição Federal: Artigos 205, 206 e 209; LDB nº 9394/96: artigo 14; Deliberação nº 14/99 – CEE/PR: artigo 2º; Deliberação nº 16/99 – CEE/PR: artigo 4º; Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 e Instrução para elaboração, emanada pelas Secretarias de Educação. No caso em questão a resolução da SEE/MG Nº 2.197, de 26 de outubro de 2012.

Assim o PPP é visto como uma proposta nacional, que incentiva a escola a traçar seu próprio caminho educativo. Nesse sentido, Veiga (2006) esclarece que esse se constitui como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Nele, as noções de qualidade, igualdade, liberdade, gestão democrática, devem ser tomadas como princípios a nortear sua construção e implementação. Portanto a construção coletiva, com a participação dos servidores e comunidade atendida pela escola, é essencial uma vez que garante a manutenção desses princípios.

O Projeto Político-Pedagógico da escola em estudo, na versão 2015/2016, apresenta-se conforme tais especificações. O documento expressa, com clareza, os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos aos estudantes. Determina a elaboração anual do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), pela Equipe

Pedagógica da Escola, a partir dos resultados das avaliações internas e externas, com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e garantir a continuidade de seu percurso escolar. Nele também, estão definidos princípios que fundamentam a prática de ensino, bem como a missão e visão da escola.

Inclusa ao PPP está a Proposta Pedagógica da escola (PPC), onde se fundamenta e sistematiza a organização curricular, em conformidade com as Diretrizes Nacionais do EM (2012), para cada área do conhecimento, foram definidas metas, ações e estratégias pedagógicas. A PPC também apresenta metas ações e estratégias a serem desenvolvidas pelo coletivo da escola, conforme apresentadas no quadro 6. Essas têm a pretensão de possibilitar o alcance dos objetivos e finalidades da Escola.

Quadro 6. Apresentação de metas, ações e estratégias pedagógicas/PPP da escola

METAS	AÇÕES	ESTRATÉGIAS
Que, no decorrer de todo o ano letivo, todos os estudantes tenham tido oportunidade para desenvolverem conhecimentos e atitudes.	Possibilitar aos estudantes oportunidades necessárias ao seu desenvolvimento integral.	Aulas dialógicas por professores especializados em todo conteúdo com novas metodologias. Aulas na biblioteca com monitoramento da bibliotecária. Oportunidades de recuperação sempre que necessário.
Que, durante as atividades realizadas, o professor respeite o ritmo de cada aluno, entendendo que cada um possui um ritmo próprio de aprendizagem, diferente dos outros.	Respeitar as diferenças individuais e o ritmo de cada um.	Trabalhos em grupos com a orientação do professor Debates, respeitando as opiniões de cada um.
Que sejam criadas novas situações e cenários de construção de conhecimento e saberes ao longo do ano letivo. Que permitam romper com o formato fragmentado da ação de ensinar e aprender. Metodologias de projetos.	Desenvolver projetos interdisciplinares com temas significativos que visem ao interesse e à construção do conhecimento dos estudantes nas diferentes áreas disciplinares.	Planejamento anual de projetos educativos com a participação dos estudantes, professores e equipe pedagógica. (mínimo de três projetos interdisciplinares anuais)
Que, no decorrer do ano, os estudantes sintam prazer em estudar na escola.	Garantir um espaço escolar agradável (rodas de conversa, debates e gincanas)	Planejamento bimestral de atividades extraclasse com a participação dos estudantes, professores e equipe pedagógica (mínimo de duas por bimestre).
Que a comunidade seja participativa e interessada	Buscar a integração da comunidade	Criação de um grupo de pais que interessados em acompanhar e

nos acontecimentos da escola.	escolar	ajudar em questões pertinentes. Reuniões ao final de cada bimestre/ Assembleia mínimo de 02 por ano. Promoção de eventos: Café com rosas, Festa junina, Festa brega. Feira científica (mínimo 03 por ano).
Capacitação dos profissionais, principalmente professores.	Buscar possibilidades de formação continuada dos profissionais da escola, visando à melhoria da prática pedagógica.	Cursos em serviços. Oficinas pedagógicas. Grupos de estudos. Reuniões/ Debates. Palestras, seminários e conferências.
Que, no final de cada etapa do ciclo, os estudantes tenham desempenho satisfatório, alcançando os objetivos propostos.	Identificar os avanços e diagnosticar as necessidades de reorientação das ações educativas através das avaliações interna e externas.	Registro permanente do desempenho do aluno; Replanejamento de ações, com base nos resultados das avaliações internas e das avaliações externas; Aplicação de testes, trabalhos individuais; pesquisas; Exercício avaliativo; Provas.
Que, no final de cada ano, em cada assembleia, possamos analisar os resultados apresentados, avaliar, apontar pontos fortes, sucessos e fracasso e a partir desse diagnóstico, apontar novos caminhos a serem seguidos no próximo ano letivo.	Identificar cumprimento de metas e diagnosticar as necessidades de construção ou reestruturação do projeto pedagógico.	Analisar resultados de avaliações internas e externas, bem como dados colhidos pelos segmentos e registros feitos no decorrer do ano pela equipe pedagógica e planejar e re planejar ações e metas a serem cumpridas.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados do PPP da escola (2015/2016).

Os princípios e metas definidos no PPP da escola se fundamentam nas diretrizes metodológicas da proposta curricular do EM. As ações propostas são direcionadas no sentido de conhecer e respeitar o modo como os estudantes aprendem, levando-se em consideração que o ensino deve ser organizado com base nos processos inerentes a quem aprende e não com base na lógica do que deve ser ensinado. Também reconhece que as condições de vida dos estudantes não podem ser ignoradas e que o conhecimento prévio do aluno precisa ser considerado pelo professor (ESCOLA SERRA AZUL, 2016, p.8).

Nas estratégias, aparecem várias atividades com abordagem interdisciplinar, são propostas atividades em grupo, projetos interdisciplinares com interação com a comunidade. Atenta-se para a mobilização de esforços, especialmente do corpo docente. Propõe-se, ainda, o planejamento conjunto e reflexão continuada sobre as

metas a serem alcançadas e a avaliação permanente dos procedimentos e dos recursos utilizados, bem como a apropriação dos resultados das avaliações internas e externas e o alinhamento destas às práticas pedagógicas. (ESCOLA SERRA AZUL, 2016, p.23), o que, de certa forma, consagra este estudo e sustenta o plano de ação a que se propõe.

Nos PCN do Ensino Médio (1999), o trabalho interdisciplinar consta como uma proposta para abolir o ensino fragmentado, compartimentalizado e descontextualizado, indicando um “desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade” (BRASIL, 2000, p.17).

Nesse sentido, o PPP da escola considera a interdisciplinaridade como importante ferramenta para a condução dos trabalhos escolares, sugerindo que suas atividades de ensino sejam orientadas por um paradigma inter e transdisciplinar na abordagem do conhecimento científico e tecnológico (ESCOLA SERRA AZUL, 2016, p.36).

Quanto ao processo de apropriação dos resultados das avaliações externas, o PPP da escola faz referência a um momento anual para divulgação e elaboração de planos de intervenções. Percebemos a falta de direcionamento à reflexão contínua promovida pela interação dos sujeitos com os resultados das avaliações tanto interna com externa. Não percebemos também relação existente entre ensino oferecido e a aprendizagem verificada nos resultados. Esse fato pode estar associado à frustração de expectativas e percepções que os atores da escola apresentam em relação às avaliações externas e seus objetivos, pautados, ainda pelo processo de responsabilização e bonificação, outrora vivenciado.

O referido documento (PPP da escola em estudo), está embasado nos dizeres dos PCN sobre autonomia, ressalta a importância do desenvolvimento de projetos educativos, uma vez que esses criam situações para que o aluno possa trabalhar de forma independente, desenvolvendo capacidades e construindo sua aprendizagem de maneira significativa. Ressalta a importância do posicionamento reflexivo, uma vez que ele prevê a criação de situações para que o aluno possa trabalhar de forma independente, construindo sua aprendizagem de maneira significativa e com mais motivação.

Nesse sentido, o PPP também estabelece a metodologia de projetos a serem desenvolvidos na escola e ressalta a importância desses para o desenvolvimento das habilidades e competências. Além disso, define dois grupos de projetos a serem desenvolvidos: os estabelecidos pela SEE/MG em atendimento às políticas públicas educacionais e os de autoria da própria escola que serão elaborados por professor ou grupos de professores em interdisciplinaridade. Quanto à elaboração destes, o professor ou grupo de professores têm autonomia para a escolha do tema e desenvolvimento das ações, desde que tenham fins educativos.

Ao alinhar projetos educativos à apropriação dos resultados das avaliações externas, podemos dizer que são ações congruentes, pois os projetos educativos da escola possuem a intenção de abrir possibilidades para ajudar o aluno a compreender o conhecimento trabalhado na escola e permitir que ele supere defasagens e cresça intelectualmente e como ser social. A apropriação dos resultados das avaliações externas além de fornecer dados relacionados ao desempenho dos estudantes facilita a pontuação de deficiências internas, oferece também possibilidades de direcionamento de mudanças na prática pedagógica.

Dando sequência aos estudos, apresentamos, na seção seguinte, o programa curricular e projetos educativos desenvolvidos pela escola, no intuito de possibilitar a reflexão sobre até que ponto esses projetos estão contribuindo ou podem contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem na escola em estudo.

1.4.2 Projetos educativos desenvolvidos pela escola: contextualização da prática

Segundo o CBC (2005), a metodologia de projetos ²⁹ dá ênfase à contextualização dos conteúdos e interdisciplinaridade das disciplinas como práticas que se fundamentam essencialmente no diálogo e na ação de forma criativa, crítica e reflexiva, permitindo ao aluno refletir, interagir com o mundo que o cerca e com o conhecimento, mostrando que há caminhos diversos para se chegar ao saber (MINAS, 2005).

²⁹ O trabalho com a Metodologia de Projetos é baseado na problematização. O aluno deve ser envolvido no problema, ele tem que investigar registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver o problema, tornando-se sujeito de seu próprio conhecimento. Ao trabalhar com projetos, é possível desenvolver competências, propor tarefas complexas e desafios que estimulem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e completá-los. Os projetos também possibilitam a organização do currículo escolar por temas e situações problemas, envolvendo os estudantes na pesquisa, tornando o ensino mais ativo e significativo para todos (FONSECA, MOURA, VENTURA, 2004).

Na visão da escola, os projetos possibilitam a organização do currículo escolar por temas e situações – problemas, o envolvimento dos estudantes na pesquisa, tornando o ensino mais ativo e significativo, contribuindo de forma significativa para autonomia dos estudantes e para a melhoria da relação professor/estudante. Ao desenvolvê-los, espera-se que haja motivação, troca de ideias, interação, mediação de conhecimento e autonomia do aluno, ações significativas para o ensino-aprendizagem, conforme dito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar de gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos etc. (BRASIL, 2001, p. 94).

Concordando com esses dizeres dos PCN sobre autonomia e com a ideia de Nogueira (2008) que afirma que “se pretendemos que os estudantes continuem sendo eternos aprendizes, precisamos instrumentalizá-los com procedimentos que coloquem à prova e desenvolvam sua capacidade de autonomia, e os projetos parecem também ser meios para isso” (NOGUEIRA, 2008, p.53). O PPP da escola em estudo destaca a importância de o professor criar situações para o aluno desenvolva suas atividades de forma independente, construindo sua aprendizagem de maneira significativa. Neste sentido percebemos a existência de dois grupos de projetos educativos sendo desenvolvidos na escola. O primeiro diz respeito às políticas de âmbito macro e estabelecidos para toda a rede estadual e os outros de autoria da própria escola e que podem ter ou não respaldo financeiro da SEE/MG.

Como representativo dos projetos educativos mais amplos existentes na escola, podemos citar o Programa EM Inovador, que tem como intenção estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente. Ao aderir ao programa, a escola elaborou seu Projeto de Redesenho Curricular (PRC) em 2013 e recebe, desde então, apoio

técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a elaboração e o desenvolvimento das ações propostas.³⁰

Em relação à construção do PRC na escola em estudo, esse foi elaborado por um grupo de trabalho (GT), formado pelo gestor, especialista, professores e representantes de pais e estudantes. Inicialmente levantaram-se as necessidades e interesses dos estudantes, dos professores e da comunidade escolar; em seguida, foi elaborado o projeto, contemplando-se cinco macros campos, com o objetivo de articular e organizar a proposta curricular de forma a integrar e superar a fragmentação e hierarquização dos saberes. Para tanto, as ações propostas são de cunho interdisciplinar, visam ao diálogo e à interação entre as áreas do conhecimento. Dentre elas, destacam-se: atividades extraclasse, projetos, gincanas e visitas guiadas; aquisição de materiais de apoio didático e paradidáticos; utensílios de laboratório e de incentivo à cultura e o lazer; instrumentos musicais e recreativos.

Outro programa de âmbito federal, mas com apoio financeiro da SEE/MG, existente na escola é o chamado “Escola Aberta”. Esse foi inserido na escola em 2015 e tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e o fortalecimento dos laços entre escola e comunidade, proporcionando aos estudantes da educação básica de escolas estaduais e às suas comunidades, espaços alternativos nos finais de semana para a realização de atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer, e também de formação inicial para o trabalho e geração de renda (MINAS GERAIS, 2015).

Na escola, as atividades são organizadas no formato de oficinas, palestras e cursos, que aconteceram aos sábados de abril a novembro/2016, atendendo aos interessados, sendo supervisionadas pela diretora, que busca oficineiros na comunidade e faz a gestão financeira do recurso e por uma coordenadora geral, que viabiliza a realização das oficinas. Para tanto, contamos com o apoio de pessoas e instituições da comunidade dentre esses professores da escola que atuaram de forma voluntária, conforme orientação da SEE/MG. O vínculo criado entre a escola e comunidade com o projeto Escola aberta reflete no compromisso e na cumplicidade dos atores envolvidos, na conservação do patrimônio público e na eliminação da

³⁰O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (Brasil, Documento orientador, 2013).

ociosidade entre os estudantes e jovens da comunidade, devido ao leque de oportunidades de entretenimento que foi oferecido com as oficinas.

Contando com o apoio financeiro da SEE/MG, a escola desenvolve anualmente os seguintes projetos: Projetos Escolares Complementares como o projeto “Conhecer para amar e preservar” e visitas guiadas; Intercâmbio Cultural BH/Jabó; Gincana Conhecimento e Saber; Feira Científico-Cultural, Festa Junina. Para fins de conhecimento, apresentamos e explicamos em que se constituem cada um desses projetos.

O Projeto Intercâmbio Cultural BH/Jabó é uma iniciativa de professores de Língua Portuguesa da região, que comemorou 20 anos de troca de experiências entre estudantes de diferentes escolas de Belo Horizonte, Jaboticatubas, Serra do Cipó e Serra Azul. Seguindo orientações pedagógicas, o aluno escreve para e recebe cartas de outro aluno, de março a novembro de cada ano, sendo um projeto de incentivo à escrita, à leitura e à produção de textos; contribui muito para o desenvolvimento da escrita e produção de textos de gêneros variados, também proporciona a convivência entre os jovens, troca de experiências e aumento da autoestima dos estudantes. Para a culminância do projeto, são preparadas apresentações artísticas e um dia de interação e lazer. Na escola em estudo, o projeto é desenvolvido em todas as turmas e liderado pelo professor de Língua Portuguesa em parceria com o de Língua Inglesa e Artes.

Os projetos Complementares, assim intitulados por terem o objetivo principal de complementarem conhecimentos e vivências específicos, definidos no planejamento da escola. Assim o projeto “Conhecer para amar e preservar”, é um projeto complementar realizado na escola desde 2013, nos meses março ou abril, atendendo a uma demanda do município de Serra Azul por educação ambiental. O projeto desenvolve ações educativas, envolvendo a comunidade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes da preservação do meio ambiente e aptos a tomar decisões coletivas sobre questões ambientais necessárias, enquanto moradores de cidade que oferece turismo ambiental e para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável.

Dessa forma, os professores de Geografia, Língua Portuguesa e Biologia realizam esse projeto com alunos do 2º e 3º ano do EM e EJA. Sua aplicação não se restringe ao universo escolar; são realizadas palestras para conscientização e envolvimento da comunidade e ações educativas, pois, conforme fundamentação do

projeto, “proteger a natureza precisa ser tarefa permanente de qualquer ser pensante e aprender a conhecê-la e respeitá-la pode levar uma vida inteira. Não há limite cronológico, em termos de educação ambiental, para que todos estejam em processo de aprendizado constante (NALINI, 2003). Para cada ano, são planejadas ações pontuais que vão ao encontro de necessidades momentâneas: palestras de conscientização, controle de queimadas (2013), blitz educativas (2010 a 2016), limpezas de espaços e monumentos ecológicos, caminhadas ecológicas com recolhimento de lixo.

Esse projeto tem sido base para conscientização, para preservação do patrimônio ambiental do município e para inferências em comportamentos impróprios de moradores e turistas que visitam este município. Para tanto, contamos com a parceria da SEE/MG, do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO) e do Parque Nacional da Serra do Cipó- MG.

Já as Visitas Guiadas ao Sítio Entoá/Lapinha da Serra tem o intuito de fortalecer as práticas pedagógicas na EJA e se realizam em parceria com o Sítio Entoá, núcleo do Instituto Ecovida São Miguel, este projeto consiste na realização de três visitas guiadas alternadas durante o ano ao sítio Entoá na comunidade de Lapinha da Serra, para aproximar o ensino formal à realidade dos estudantes. No espaço visitado, são desenvolvidas atividades de pesquisa e prática em agroecologia, permacultura e construção sustentável. Realizado pela escola, desde 2009, no contra turno, para complementação de carga horária. Dessa forma, atende ao proposto pela SEE/MG para atividades complementares da EJA, sendo desenvolvido de forma interdisciplinar, cabendo a cada professor orientar parte específica para o desenvolvimento do projeto.

Durante as visitas, os estudantes têm oportunidade de trocar experiências, conhecer novas técnicas de agricultura e construção sustentável. Ao realizar técnicas de plantações locais e de construção sustentável, os estudantes aprofundam os conhecimentos adquiridos em vivências e valorização dos saberes do campo e conseguem relacioná-los ao conhecimento formal de modo a consolidar a aprendizagem.

A escola também realiza projetos culturais comuns nas escolas mineiras: a Festa Junina, no mês de junho; o café com rosas, no mês de maio; a Feira Científico-Cultural, no segundo semestre e duas gincanas ecológicas por ano e a

solenidade de formatura. Conforme consta no PPP, esses projetos objetivam fortalecer a relação comunidade/escola e motivar (ESCOLA SERRA AZUL, 2016).

Em relação à metodologia de projetos, a escola tem um desafio: aperfeiçoar a prática para que se trabalhe de forma cada vez mais interdisciplinar e contextualizada, desenvolvendo o diálogo, a cooperação e o comprometimento do grupo. O primeiro passo é refletir sobre até que ponto esses projetos estão contribuindo ou podem contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Diante dos projetos apresentados uma questão nos impulsiona: de que forma se articulam e são sistematizados a luz resultados das avaliações internas e externas? Tendo em vista consolidar informações que nos possibilite inferir sobre a questão postulada na seção seguinte, apresentamos os resultados da Escola nas avaliações do SIMAVE/PROEB, no período de 2009 a 2014, como evidência do problema que sustenta o caso de gestão: analisar se e como têm acontecido as práticas de apropriação dos resultados do SIMAVE/PROEB, com vistas a propor ações gestoras para alinhamento dos dados às práticas pedagógicas, considerando as já desenvolvidas e as que poderiam ser discutidas para uma maior integração entre os segmentos de ensino, considerando a conformação atual do quadro do ensino médio.

1.4.3 Análise e interpretação de resultados da escola nas avaliações do SIMAVE/PROEB

De acordo com o boletim pedagógico do SIMAVE (2014), um dos objetivos da avaliação externa é apresentar a toda comunidade escolar os dados por ela coletada ao longo do processo avaliativo. Os resultados dessas avaliações informam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em relação aos conhecimentos básicos esperados para determinada etapa escolar. Primando pela importância da divulgação dos resultados e dos debates entre a escola e comunidade, a SEE/MG delega aos gestores escolares a responsabilidade pela divulgação e aos supervisores pedagógicos a promoção de debates com professores para reflexão e

proposição de ações que poderiam ser desenvolvidas na escola para melhorar os resultados das avaliações³¹.

Conforme anteriormente apresentado no quadro 6, a escola tem como uma de suas metas coletivas, apresentar e analisar, em assembleia geral anual, os resultados das avaliações externas e outros resultados da escola; avaliar, apontar pontos fortes, sucessos e fracassos e, a partir desse diagnóstico, planejar novas ações e metas; traçar novos caminhos para o próximo ano letivo. Essa ação específica, juntamente com ações realizadas pela escola em atendimento à proposta pela SEE/MG no VEM abre indicativos do processo de divulgação e apropriação dos resultados das avaliações externas, já realizado na escola.

Conforme registros em atas de reuniões pedagógicas, após a obtenção dos resultados, há análise desses pelo gestor, supervisor pedagógico e professores de Língua Portuguesa e Matemática; elaboração de um plano de intervenção pedagógica com ações pontuais, focado nas deficiências detectadas. Em data específica, divulgam-se resultados e apresentam o plano de intervenção à comunidade, para sugestão e aprovação. Não desconsiderando as práticas de apropriação já realizadas no contexto estudado, ressaltamos que esse estudo prima pela reflexão, pelo diálogo em prol da interação da equipe e comunidade e pela superação das ações fragmentadas que, como visto, são realizadas por parte da equipe escolar (professores das disciplinas avaliadas e supervisora pedagógica).

Na assertiva que os resultados das avaliações só poderão contribuir com a melhoria do ensino ofertado, se os dados apresentados forem compreendidos como uma fonte de informações que podem ser aliadas a práticas pedagógicas e auxiliar na superação dos problemas diagnosticados nas escolas. Ressaltamos que a divulgação desses entre parte dos envolvidos não é suficiente para que mudanças possam acontecer. O diálogo, a reflexão do coletivo da escola são ações essenciais no processo de apropriação dos resultados (SIMAVE 2014).

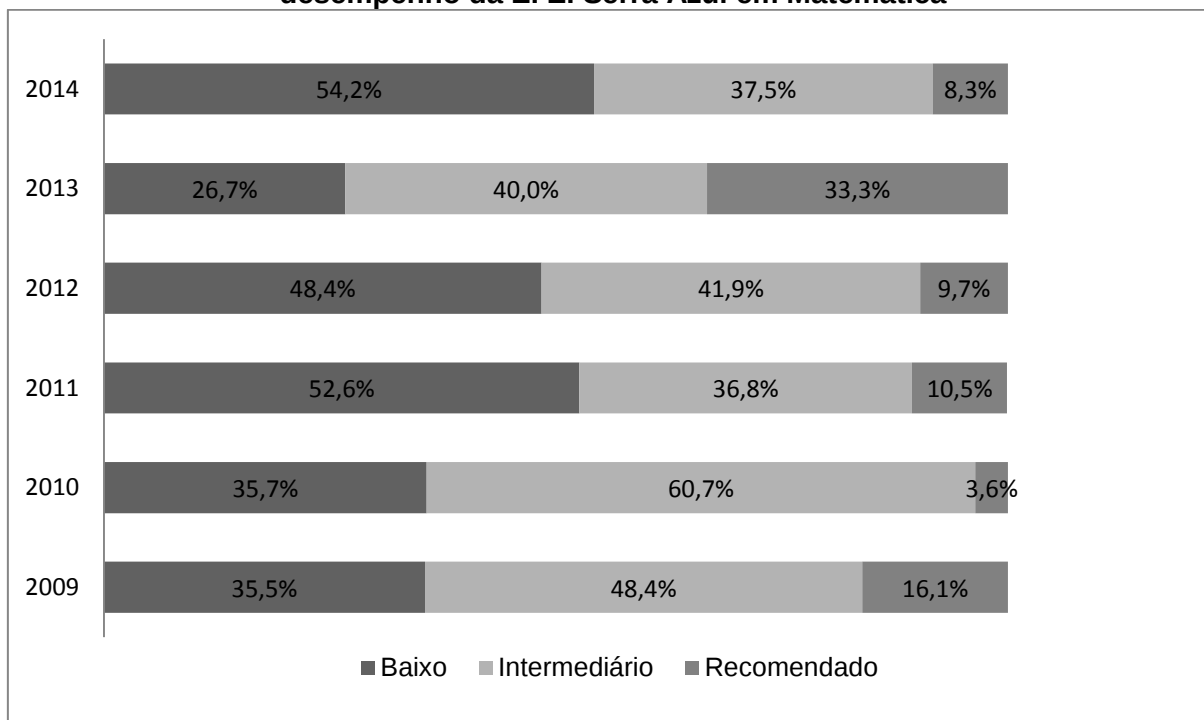
Neste sentido Luckesi (2011) complementa que a avaliação só funcionará bem se houver clareza no que se deseja e, sobretudo, se funcionar como meio de

³¹Nas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais, são oportunizados momentos de debates sobre as ações que possam ser concretizadas com os atores escolares, inclusive com a comunidade. Entre esses eventos está o Dia D, que, de acordo com a SEE/MG, é constituído em duas etapas, sendo a primeira realizada com a toda equipe escolar, "Toda Escola Deve Fazer A Diferença", durante um dia letivo, previsto no calendário da SEE/MG e com a participação dos agentes escolares. A segunda etapa acontece subsequente ao primeiro encontro, "Toda A Comunidade Participando" e, nesse momento, a comunidade escolar é convidada para discutir e propor ações para a melhoria do ensino.

investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica em busca do melhor resultado. É importante que os gestores compreendam que o objetivo da avaliação externa é a produção de um feedback, como apontam Brooke e Cunha (2011), que proporcione um diagnóstico do ensino ofertado pela escola, por meio do desempenho obtido pelos alunos avaliados. A partir deste diagnóstico, segundo Burgos, Ferreira e Santos (2012) os profissionais envolvidos terão acesso a informações que possibilitem o (re) planejamento das ações pedagógicas. Assim, caberá aos professores e coordenadores pedagógicos intensificar as práticas pedagógicas que têm sido eficazes e, caso seja necessário, repensar as práticas que não têm alcançado o objetivo desejado.

A análise dos dados permite identificar as habilidades que ainda não foram consolidadas pelos estudantes, possibilitando elaboração de estratégias e ações pedagógicas para intervenção. Os gráficos a seguir apresentam resultados da escola nas avaliações do SIMAVE/PROEB, nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, no período de 2009 a 2014, levando-se em conta que, nas avaliações do SIMAVE/PROEB até 2014, o resultado da proficiência é agrupado em três padrões de desempenho que permitem uma interpretação pedagógica das competências e habilidades desenvolvidas pelo percentual de estudantes em cada nível de desempenho nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

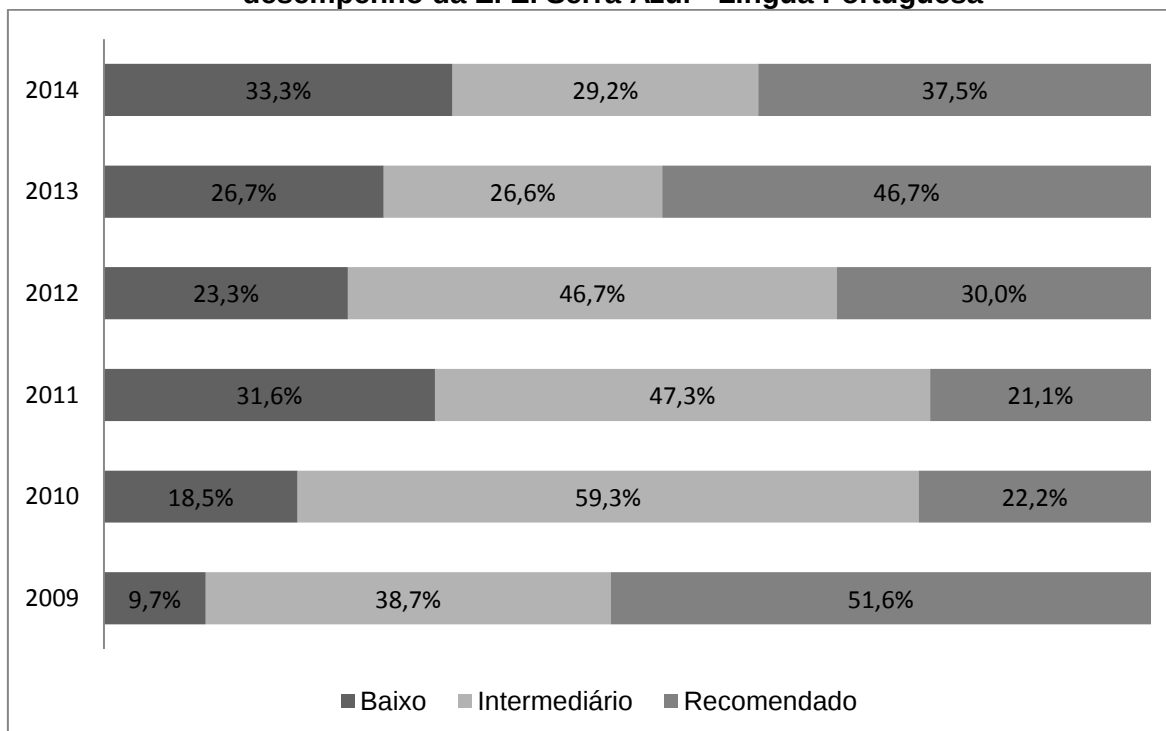
Gráfico 1 – Evolução do percentual de estudantes do 3º ano por padrão de desempenho da E. E. Serra Azul em Matemática



Fonte: Cadernos do SIMAVE 2009 - 2014 – arquivo da Escola

Com a análise dos dados, percebemos que uma grande parte dos estudantes está concluindo a etapa sem adquirir as habilidades básicas destinadas a essa etapa de escolaridade; há uma parte relevante de estudantes que estão conquistando parcialmente tais habilidades e por fim há uma pequena parte dos estudantes que estão concluindo a etapa com as habilidades previstas pelas matrizes de referências do PROEB consolidadas. No ano de 2013, percebe-se uma inversão positiva nos resultados, 33% dos estudantes atingem o nível recomendado e apenas 26% ficam abaixo do esperado, o que nos leva a refletir sobre possíveis efeitos de práticas e ações desenvolvidas naquele ano.

Gráfico 2 – Evolução do percentual de estudantes do 3º ano por padrão de desempenho da E. E. Serra Azul - Língua Portuguesa



Fonte: Cadernos do SIMAVE 2009 - 2014 – arquivo da Escola.

No que se refere aos padrões de desempenho apresentados, analisando o período como um todo, observa-se que existe oscilação constante entre os resultados nas duas disciplinas e no padrão de baixo rendimento. Se tomarmos como base que o número de alunos por turma varia de 35 a 40 alunos por ano, na escola investigada, existe uma porção bem representativa de estudantes que estão terminando a etapa com competências e habilidades, previstas nas matrizes de referência do SIMAVE para Língua Portuguesa, muito aquém do que seria esperado para este período de escolarização.

Seguindo nessa linha, os dados do quadro 7 mostram que, numa escala de 0 a 500, estudantes da terceira série do EM apresentam o padrão de desempenho Baixo quando, em Língua Portuguesa, ocupam posição entre 0 a 250, e em Matemática quando se posicionam de 0 a 300. Nesse caso, como dito anteriormente, os estudantes que apresentam esse padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram.

Quadro 7 – Padrões de Desempenho Estudantil no SIMAVE do Ensino Médio regular – Língua Portuguesa e Matemática

Padrão de Desempenho	Nível de Proficiência 3º ano Portuguesa	Nível de Proficiência 3º ano Matemática	Habilidades e competências
Baixo	Até 250	Até 300	Os alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho demonstram um desenvolvimento ainda incipiente das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, de acordo com a Matriz de Referência. Nos testes de proficiência, tendem a acertar apenas aqueles itens que avaliam as habilidades consideradas basilares, respondidos corretamente pela maior parte dos alunos e, portanto, com maior percentual de acertos. A localização neste padrão indica carência de aprendizagem em relação ao que é previsto pela Matriz de Referência e aponta, à equipe pedagógica, para a necessidade de planejar um processo de intervenção com esses alunos, a fim de que se desenvolvam em condições de avançar aos padrões seguintes.
Intermediário	250 a 300	300 a 375	As habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, baseadas na Matriz de Referência, são demonstradas pelos alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho. Esses alunos demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização, ao responder aos itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em consonância com o seu período escolar. É preciso estimular atividades de aprofundamento com esses alunos, para que possam avançar ainda mais em seus conhecimentos.
Recomendável	Acima de 300	Acima de 375	Quando o aluno demonstra, nos testes de proficiência, ir além do que é considerado básico para a sua etapa escolar, como ocorre com os alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho, é necessário proporcionar desafios a esse público, para manter seu interesse pela escola e auxiliá-lo a aprimorar cada vez mais seus conhecimentos. Esses alunos costumam responder corretamente, com base na Matriz de Referência, a um maior quantitativo de itens, englobando aqueles que avaliam as habilidades consideradas mais complexas e, portanto, com menor percentual de acertos, o que sugere a sistematização do processo de aprendizagem de forma consolidada para

			aquela etapa de escolaridade. Entretanto, há que se considerar que o desenvolvimento cognitivo é contínuo, permitindo aprendizagens constantes, conforme os estímulos recebidos.
--	--	--	--

Revista da Gestão Escolar SIMAVE, 2014p. 32

No padrão de desempenho Intermediário estão os estudantes que em Língua Portuguesa se posicionam de 250 a 300 e em Matemática de 300 a 375. Nesse caso, os estudantes demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos envolvidos, conforme podemos analisar nos gráficos 1 e 2 o quantitativo de estudantes que ocupa essa posição também é variável e representativa.

Já no padrão Recomendável, estão os estudantes que alcançaram posição acima de 300 em Língua Portuguesa e acima de 375 em Matemática. Considera-se que esses estudantes são capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas e que desenvolveram as habilidades esperadas para o período em que se encontram. A porção de estudantes dessa escola, que ocupa essa posição, é relativamente pequena.

A partir da distribuição e organização dos estudantes avaliados nos padrões de desempenho previstos pelo SIMAVE/PROEB, é instituída a média de proficiência dos estudantes da escola. Para complementação dos estudos e análise, na tabela 2, apresentamos os resultados de desempenho da escola Serra Azul nos últimos seis anos, nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa.

Tabela 2. Média de proficiência dos estudantes do 3º ano da Escola Serra Azul, nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa/ PROEB 2009/2014

Ano	Proficiência Média	
	3º EM Língua Portuguesa	3º EM Matemática
2009	298,4	322,0
2010	278,6	310,7
2011	268,9	294,5
2012	277,2	304,2
2013	278,4	308,3
2014	281,1	311,7

Cadernos do SIMAVE 2008-2014 – arquivo da Escola.

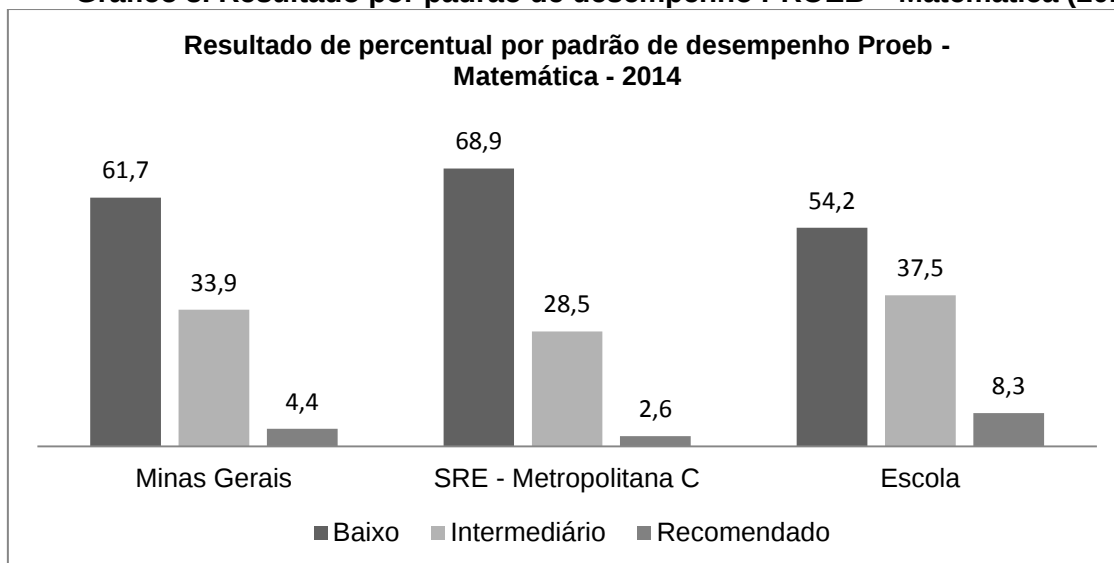
A partir da leitura da tabela 2, observamos instabilidade no desempenho apresentado pelos estudantes dessa escola, tanto em Língua Portuguesa como em

Matemática. Percebemos que, apesar da oscilação na média de proficiência, as variantes no caso de Língua Portuguesa não determinariam mudança no padrão de desempenho, que se apresenta sempre no intermediário (250 a 300). Em Matemática, percebemos que a variante, no ano de 2011, determinou queda no padrão de desempenho, que foi superada nos anos seguintes, voltando ao padrão intermediário e com aumento gradual na proficiência.

A partir da leitura das informações da tabela, também levantamos a hipótese de que ações interventivas foram realizadas no que diz respeito ao ensino de Matemática, ou que situações contextuais podem ter influenciado na melhoria desses resultados, nos anos de 2012 a 2014. Estaremos confirmando ou refutando esta hipótese, na reunião de grupo focal, que no propomos a fazer com os professores atuantes no EM da escola em estudo, relatada no capítulo 2.

A instabilidade evidenciada nos resultados da escola também pressupõe a necessidade de análise e entendimento sobre os fatores que estão interferindo no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes, entender o porquê de grande parte dos estudantes que concluem o EM nessa escola não apresentarem as habilidades, conforme apresentadas no quadro 7, e à luz desse entendimento envolver e direcionar o grupo para encontrar alternativas e propor ações de modo a subsidiar o planejamento de estratégias de intervenção que objetivem elevar o desempenho dos estudantes do EM dessa Escola e que também irão subsidiar o desenvolvimento deste trabalho.

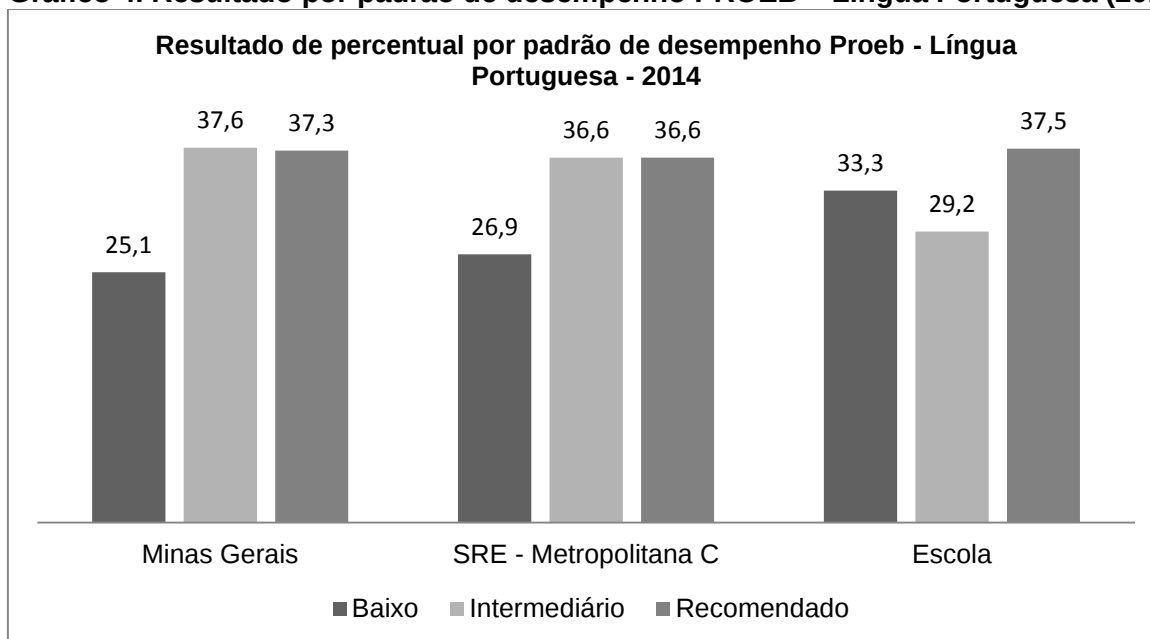
A seguir, nos gráficos 03 e 04 apresentamos os resultados das avaliações do PROEB, (Matemática e Língua Portuguesa), no Estado de Minas Gerais, SRE-Metropolitana C e escola em estudo, no ano de 2014, esclarecemos que, a intenção não é só comparar o desempenho dessas entidades, mas sim, analisar o que é feito a partir das informações obtidas no diagnóstico da escola.

Gráfico 3. Resultado por padrão de desempenho PROEB – Matemática (2014)

Fonte: PROEB 2014 - Revista Pedagógica Matemática 3º ano do Ensino Médio. 2014

Aqui percebemos que, em relação aos resultados em Matemática, a escola possui mais estudantes no padrão intermediário e recomendado e conseqüentemente menos estudantes no padrão baixo ao ser comparada à SRE-Metropolitana C e ao Estado de Minas Gerais, o que indica que a escola vem colocando em prática as ações de intervenção, conforme proposto nos planos de intervenções encontrados na escola.

Nas três instâncias, nos resultados de Matemática, há uma conexão, os estudantes deixam de estar no nível recomendado para engrossar as fileiras dos níveis intermediários e baixos, o que indica que pode existir um desalinhamento entre PCN, CBC e a matriz de referência estabelecida pelo sistema de avaliação do estado de Minas Gerais.

Gráfico 4. Resultado por padrão de desempenho PROEB – Língua Portuguesa (2014)

Fonte: PROEB 2014 - Revista Pedagógica Matemática 3º ano do EM- 2014.

Já em relação aos resultados de Língua Portuguesa, disciplina que historicamente apresenta melhores resultados que a disciplina Matemática (TEIXEIRA,2016), ao compararmos as três instâncias, percebe-se o inverso: a escola tem mais estudantes no padrão baixo, menos no padrão intermediário e um percentual maior no recomendado, fato que a coloca em posição inferior no ranking. O que reafirma a necessidade de planos e projetos de leitura, contemplando o desenvolvimento de habilidades leitoras. Em atenção a esse fato, implantou, a partir de 2015, dois projetos de leitura, interpretação e escrita, conforme apresentado no quadro 5. O desempenho geral da escola é melhor, o que sinaliza que existe um trabalho sendo feito dentro da escola, mas que pode ser melhorado a partir da apropriação consciente de seus resultados.

Com os processos avaliativos do SIMAVE, é possível diagnosticar problemas e necessidades tanto dos sistemas quanto das escolas, e assim subsidiar o planejamento de estratégias de intervenção que objetivem a melhoria da qualidade do ensino público.

No caso da escola em estudo, é nítida a flutuação dos resultados. O ano de 2013, por exemplo, destaca-se com o maior número de estudantes posicionados no nível recomendado, nas duas disciplinas avaliadas; já no ano de 2014, temos o maior número de estudantes posicionados no nível baixo. Sabemos que são turmas diferentes que foram avaliadas, mas quanto às práticas pedagógicas, existem vários

fatores (instabilidade de professores, planejamentos anuais e bimestrais, entre outros) que nos levam a crer que as práticas e ações desenvolvidas tiveram certa similaridade. No entanto, a flutuação está presente e de forma relevante, sugerindo a necessidade de análise e reflexão.

Nessa perspectiva, torna-se relevante investigar as práticas pedagógicas e propor mudanças no ensino, no sentido de contribuir para a melhoria na aprendizagem dos estudantes, visto que os resultados das avaliações do PROEB indicam flutuações no desempenho dos estudantes dessa escola. Conforme apresentado anteriormente, na escola investigada já são desenvolvidas ações, programas e políticas educacionais que convergem para tornar a escola mais atrativa para os adolescentes e conseqüentemente para a melhoria da aprendizagem e para a diminuição dos índices de abandono e de reprovação escolar que se apresentam em torno de 5% (cinco por cento).

A análise dos resultados da escola nos leva a questionar: o que teria acontecido em 2013 para a elevação das proficiências? Por que a escola não manteve os resultados em 2014? Tomando-se por base todos os projetos desenvolvidos, como podemos estabelecer práticas pedagógicas, pelos indícios das avaliações externas? Como os projetos desenvolvidos podem ajudar a consolidar o processo de aprendizagem dos estudantes e, possivelmente, influenciar nos resultados das avaliações externas? Como os professores têm trabalhado os CBC?

No capítulo que se segue buscamos resposta a questionamentos à luz de teóricos, e fazemos uma explanação da realidade da escola por meio de Grupo focal realizado com os professores do EM da escola em estudo.

2 O USO PEDAGÓGICO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E ANÁLISE DO CASO

No primeiro capítulo, apresentamos a trajetória histórica das avaliações em larga escala no Brasil e no Estado de Minas Gerais, pontuando aspectos relevantes e decisórios para a consolidação do SAEB. Discorremos também sobre o SIMAVE. Sustentados pela incursão teórica que nos fez refletir sobre o papel que a avaliação em larga escala vem desempenhando no cotidiano das escolas públicas, caracterizamos a escola em estudo, apresentando suas especificidades e, através de gráficos e tabelas, retratamos as médias de proficiência e o quantitativo de estudantes avaliados, de acordo com os padrões de desempenho do período de 2009 a 2014.

Neste capítulo, para ressaltar a importância de o gestor exercer dentro do contexto escolar a liderança política e pedagógica, apresentamos as dimensões da gestão escolar, bem como as estratégias apresentadas em cada dimensão, descritas por meio de bibliografia pertinente a esse tema para consolidar os aspectos de pesquisa.

Segundo Locatelli (2002), a avaliação somente terá utilidade para os professores se esses receberem, em tempo hábil, as informações e subsídios que os ajudem a orientar suas práticas pedagógicas. Por esse motivo, é importante verificar como a apropriação de resultados é realizada e quais são as estratégias utilizadas pelo gestor para disseminar as informações.

À luz de autores referenciados e dos dados colhidos na pesquisa de campo, analisamos a atuação do gestor e equipe pedagógica no processo de apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas, especificamente as avaliações do PROEB, como já mencionado anteriormente. Analisamos a articulação entre a oscilação dos resultados analisados, práticas pedagógicas, programas e projetos desenvolvidos pela escola em estudo com vistas a possibilitar a reflexão, fomentar discussões e mobilizar os professores e equipe pedagógica para aperfeiçoar o processo de apropriação de resultados para além do que vem sendo feito.

Também será apresentado o percurso metodológico de uma pesquisa qualitativa baseada em análises interpretativas de documentos oficiais (Atas, boletins de resultados, Regimento e Projeto Político Pedagógico) e os resultados do grupo focal, realizado com professores do EM da escola em estudo. Ao analisar

documentos oficiais e os dados obtidos com a realização do grupo focal, tivemos uma ideia de como vem sendo realizada a articulação entre os resultados das avaliações externas e o trabalho escolar, bem como a visão que cada um dos segmentos tem sobre a apropriação desses resultados. Esse recurso permitiu a análise da realidade da escola em relação à apropriação dos resultados e poderá direcionar caminhos para que possamos propor ações para o alinhamento desses às práticas de ensino.

O capítulo também é direcionado à confrontação do uso pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala com as ideias de autores que apresentam e discutem a importância da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar. Também pontuamos como eixos norteadores desta pesquisa: a gestão participativa, a gestão estratégica e a gestão de resultados, bem como a utilização dessas associadas à metodologia de projetos enquanto possibilidade de gerar aprendizagem complexa e transdisciplinar.

Para fundamentação teórica, destacaremos alguns teóricos que respaldam a pesquisa, conforme apresentado na próxima seção.

2.1 O uso pedagógico de resultados de avaliação em larga escala: reflexões teóricas

Quando almejamos implementar uma cultura de apropriação dos resultados de avaliação externa no contexto escolar que possa direcionar o trabalho de docentes em prol da qualidade e equidade da aprendizagem, primeiramente temos que levar os atores a pensar a avaliação externa como um projeto da escola. Para tanto, nos apoiaremos em Lück (1998, 2010), Soligo (2010) e Locatelli (2002), uma vez que defendem a importância da interação da equipe no processo. Nesse sentido, Soligo (2010) afirma que:

Para transformar a avaliação em larga escala em um projeto da escola, há que se considerar a necessidade de formação de docentes e técnicos no assunto. Cursos internos, estudos dirigidos, palestras com especialistas e reuniões com explicações e discussões sobre o conjunto da avaliação externa precisam ser realizados. Pois não basta informar sobre a avaliação, faz-se necessário formar opiniões e indivíduos capacitados para problematizar o processo e os resultados (SOLIGO, 2010, p.7).

Portanto, para Soligo (2010), apropriar-se dos resultados dessas avaliações, assim como compreender de que forma eles são produzidos conduz o professor a perceber a relação existente entre os resultados da avaliação externa e o trabalho interno que ele pode realizar em sala de aula. Já Locatelli (2002, p. 5) aponta para importância da sensibilização, do comprometimento e participação de todos os atores do processo educacional nas várias fases que o compõem. Nesse sentido, a pesquisadora afirma que, para obter a adesão dos professores às avaliações de larga escala, é preciso que os professores entendam que essas podem ajudá-los, fornecendo informações complementares às avaliações que realizam.

Assim o diálogo que se propõe entre a equipe é fundamental para que os profissionais da escola percebam que os resultados das avaliações em larga escala podem propiciar momentos de reflexão em busca da melhoria da prática pedagógica através do conhecimento das informações que essas avaliações proporcionam à escola. Lück (2010, p. 80) reforça que “o processo educacional só se transforma e se torna mais competente à medida que seus participantes tenham consciência de que são responsáveis pelo mesmo”. Em outras palavras, é importante para autora que os diferentes sujeitos saibam claramente como lidar com os dados e, além disso, estabelecer formas de uso nas suas práticas cotidianas.

Nesse ponto, vinculamos a gestão de resultados à gestão participativa, pois ambas se fundamentam na participação, na autonomia e na responsabilização dos sujeitos. Dando sequência, discutiremos à luz dos teóricos Lück (1998, 2006) e Machado (2012), a gestão participativa como precursora da autonomia da escola. Esses autores defendem que a autonomia é construída na gestão integrada, dentro dos sistemas educacionais, com a participação de todos os atores, e quando aliada à gestão por resultados, no contexto escolar, permite caminho para a construção da autonomia da escola. Segundo Lück (1998, p. 15), “o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre ela em conjunto”.

Ao discutirmos gestão de resultados, apoiaremos em Vieira (2007), Vianna (2003), Pimenta (2012) e Lück (2006). Vieira (2007) defende os resultados das avaliações externas como poderoso instrumento de planejamento, fundamentado no uso de indicadores na definição de prioridades e na difusão de uma cultura de avaliação no interior do sistema educacional. Segundo a pesquisadora, o desafio de

se construir uma cultura de resultados no contexto escolar se pauta “na participação, componente indispensável neste fazer pedagógico” (Vieira 2007, p. 09). Nessa mesma linha, Vianna (2003) defende a utilização dos resultados nos planejamentos escolares como elementos fundamentadores da elaboração de estratégias e ações a serem desencadeadas pela escola e que sejam capazes de contribuir com avanços na qualidade da formação acadêmica oferecida aos estudantes, reforçando que:

O impacto de um programa de avaliação está diretamente ligado ao sucesso da disseminação dos resultados. Uma política de divulgação dos resultados precisa considerar os diferentes grupos para que, em função de suas características, as informações que correspondem à diversidade dos interesses possam ser selecionadas. Assim, a validade de uma avaliação depende grandemente da disseminação criteriosa das informações para as várias audiências (VIANNA, 2003, p.12).

Para reforçar o debate, em contrapartida, Pimenta (2012, p.52) pondera que “as avaliações podem ser úteis para um maior aprimoramento do trabalho escolar, desde que entendidas como consultivas da prática pedagógica e não como único instrumento para garantir a qualidade do processo educacional”. Para esses autores a gestão de resultados abarca os processos e práticas realizados pela gestão escolar, em busca de melhorias no desempenho da instituição de ensino, tendo como foco: a análise, a divulgação e a utilização dos resultados alcançados. Reforçam que o gestor tem um papel essencial, sendo o principal articulador da gestão de resultados, devendo incentivar, conquistar e apoiar os demais envolvidos.

Quanto aos riscos e desafios colocados pelas avaliações externas, apoiar-nos-emos em Gouveia e Gouvêa (2013), Sousa e Bonamino (2012) e Pequeno (2000). Para Sousa e Bonamino (2012), um dos mais agravantes riscos é concentrar o processo de ensino e aprendizagem em uma comprovação de competências e habilidades relacionadas nas Matrizes de Referências das avaliações em larga escala, ou seja, a prática de ensinar para obter bons resultados nas avaliações externas. Para esses pesquisadores, o fato de focar o trabalho nos conteúdos relacionados nas Matrizes de Referência dos sistemas de avaliação externa, além de ocasionar o estreitamento de currículo, reduz as possibilidades de ampliar-se o conhecimento, uma vez que “desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (SOUSA e BONAMINO, 2012, p.383). Em relação à matriz de referência, Gouveia e Gouvêa (2013, p. 7), salientam que esta

não deve ser para a avaliação “um documento norteador das atividades do professor, pois ela é um recorte do currículo a ser seguido por eles. Portanto, aponta as habilidades mínimas e necessárias a serem desenvolvidas para a etapa de escolaridade em questão”.

Percebemos aqui a necessidade de alinhar-se o processo de apropriação dos resultados das avaliações externas com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, porém sem abrir mão do currículo oficial. Para que esse alinhamento ocorra de forma satisfatória, concretizando-se em melhoria da aprendizagem, Pequeno (2000) reforça que:

[...] os dados também vêm mostrando um nítido descompasso entre o currículo oficial proposto, o currículo ensinado pelos professores e o que é aprendido pelos estudantes. Parece existir um consenso da necessidade de melhor alinhar o currículo pretendido com o currículo real, isto é, com os livros-texto, com o saber de experiência dos professores, com a pedagogia praticada na sala de aula e o aprendizado dos estudantes. Para tanto, devem ser assegurados uma boa formação inicial e continuada dos professores e um efetivo acompanhamento pedagógico no âmbito das unidades escolares (PEQUENO, 2000, p.132).

Na visão desses autores, o uso produtivo dos resultados das avaliações externas na melhoria do processo de aprendizagem requer que os profissionais da escola se conscientizem da necessidade de realizar seu trabalho em sala de aula, considerando-se o compromisso com a efetiva e sistemática aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade da educação. Na mesma linha de raciocínio, Machado (2012) defende que a escola deve incluir a análise dos resultados das avaliações externas nas reuniões escolares e nas discussões travadas nos encontros de capacitações e formação continuada promovida pela própria escola com o intuito de levar os professores a, também, refletirem sobre os possíveis fatores que explicam o desempenho dos estudantes.

Em contraposição, recorremos ao educador chileno Juan Casassus (2009), o qual critica e coloca em cheque a validade, a efetividade das avaliações externas na melhoria da educação. Nos estudos de Casassus (2009), encontramos críticas em relação às avaliações externas e aos sistemas de avaliação centralizados. O autor defende que esses não informam a qualidade da educação, mas, sim, promovem a desigualdade e contribuem para a diminuição na qualidade da educação. Segundo o autor, a qualidade educativa não pode ser vista como uma atividade cujo centro é a

obtenção de altas pontuações. Para o autor, as consequências negativas de se confundir a qualidade da educação com altas pontuações se abalizam em duas perspectivas: a utilidade e efetividade das avaliações externas e a apropriação dos resultados com consciência de seus limites e possibilidades.

O objetivo aqui é que, a partir das ideias desses teóricos, possamos entender que a avaliação é um meio pelo qual podemos propor caminhos e direcionar ações para problemas existentes dentro da escola. Assim, os resultados de avaliações externas, considerados seus limites, não expressam garantia de êxito, mas permitem a reflexão e a investigação das deficiências destes.

Em razão da importância da apropriação dos resultados da avaliação externa pelos gestores escolares, é fundamental a liderança que deve ser exercida pelos mesmos, no tocante à implementação de ações que privilegiem o trabalho coletivo e o fomento de momentos reflexão e investigação. O gestor deve empreender esforços para que professores e pedagogos se apoderem dessa prática e percebam o quão significativo é essa interferência na prática pedagógica da escola. Nesse contexto, na próxima seção, apresentaremos as dimensões da Gestão Escolar dando ênfase à gestão de resultados, gestão participativa e gestão estratégica, eixos orientadores desta pesquisa e a metodologia de projetos, enquanto possibilidade de gerar aprendizagem mais complexa e transdisciplinar.

2.2 Gestão Educacional e apropriação dos resultados.

Atualmente, gestão educacional tem assumido um papel de crescente relevância, sendo apontada em inúmeras pesquisas como uma peça fundamental para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares, no sentido de torná-los mais eficazes, aumentando seus níveis de qualidade.

Segundo Lück (2009), a expressão “gestão educacional”, é utilizada para designar a ação dos dirigentes, em substituição ao termo “administração educacional”. Assim agregam-se novas ideias a fim de superarem limitações e redimensionar as organizações escolares, numa concepção de mundo e de realidade caracterizada pela complexidade e dinamicidade. Nesse contexto, o gestor se apresenta como o principal responsável pela escola, articulando e integrando os vários setores: o administrativo (secretaria), o pedagógico, serviços gerais, a comunidade, entre outros. “A efetividade da gestão escolar pressupõe, pelo gestor

ou pelo candidato a gestor, o desenvolvimento de competências profissionais necessárias ao exercício dessa função” (LÜCK, 2009 p. 15).

Nessa perspectiva, Luck (2009) considera que a Gestão Escolar se fundamenta em dez dimensões essenciais para que a escola possa gerir seu desempenho. Conforme se apresentam, essas dimensões podem ser tanto de organização quanto de implementação, abrangendo: i) o conhecimento dos fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; ii) o planejamento e a organização do trabalho escolar; iii) o monitoramento de processos educacionais e a avaliação institucional; iv) a gestão de resultados educacionais; v) a gestão democrática e participativa; vi) a gestão de pessoas; vii) a gestão pedagógica; viii) a gestão administrativa; ix) as gestões da cultura escolar e a x) gestão do cotidiano escolar (LÜCK, 2009).

Postas as dimensões, a complexidade do processo de gestão educacional está no envolvimento e aperfeiçoamento das relações internas, na ação coletiva, no trabalho em equipe, sendo esse o grande desafio do gestor educacional. Para tanto, cobra-se do gestor, além do papel de líder, uma postura articuladora e uma visão cada vez mais estratégica da dimensão pedagógica em busca de condições melhores do trabalho educacional e de práticas mais condizentes com a realidade dos estudantes (FERREIRA, 2016).

Nesse sentido, é relevante que os gestores escolares utilizem mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Nesse campo, as avaliações externas, apesar de suas limitações, constituem-se como um importante mecanismo de gestão, devido à capacidade de traçar um diagnóstico da realidade escolar, podendo contribuir para a melhoria da aprendizagem, uma vez que os dados fornecidos por elas podem desencadear uma reflexão aprofundada dos processos pedagógicos na busca da eficácia escolar. Tais elementos podem possibilitar um diagnóstico da realidade escolar em determinado momento e uma visão mais clara dos aspectos cognitivos e que precisam ser melhorados.

Os resultados das avaliações externas são importante ferramenta de apoio à gestão escolar, no entanto é importante destacar que não basta conhecer os resultados, é preciso que a equipe se aproprie deles e os utilize para (dentre outras finalidades) monitorar o desempenho dos estudantes e planejar ações, com vistas a melhorar o processo de aprendizagem (LÜCK, 2009). Segundo Brooke e Cunha (2011), em seus estudos sobre a avaliação externa, como instrumento da gestão

educacional, nos estados, de modo geral, as secretarias acreditam que “o problema principal reside nas inúmeras dificuldades dos professores para entender as matrizes de referência dos testes, associá-las aos conteúdos ministrados e trabalhá-las em sala de aula” (BROOKE e CUNHA, 2011, p.31).

Neste contexto cobra-se do gestor escolar a responsabilidade de criar as condições para o aprimoramento desse conhecimento. Assim para exercer a função de gerenciador de estudos, no que tange aos resultados da avaliação em larga escala, é necessário que esse gestor receba uma formação específica para que consiga atuar dentro da dimensão da gestão de resultados educacionais e apresente a competência técnica para a apropriação dos resultados e utilização dos mesmos na prática educativa da escola, ou seja, cabe aos sistemas de ensino traçar estratégias para que os gestores utilizem os resultados das avaliações externas de forma mais eficaz. Para tanto, Lück (2009, p. 25) defende a importância de formação específica para os gestores, que não podem enfrentar suas responsabilidades baseadas em ensaio e erro:

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrada sobre temas específicos (LUCK, 2009, p.25).

Essa necessidade de formação continuada para os gestores escolares vem atender às demandas da sociedade contemporânea, que lhes cobra habilidades e competências para exercer influência sobre todos os setores e pessoas da escola, com foco nos princípios democráticos, na gestão participativa, na construção da autonomia da unidade escolar e no respeito, atendendo à diversidade.

Diante da necessidade do desenvolvimento, por parte do gestor, de competência e habilidade para traçar estratégias que possibilitem a melhoria do ensino ofertado, Lück (2009) destaca a necessidade de formação dos gestores na dimensão da Gestão de Resultados Educacionais, visto que, segundo a autora, “sua finalidade é orientar todas as dimensões da gestão escolar e as ações educacionais para a promoção da aprendizagem e a formação dos estudantes, com qualidade social”, pois, “por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor

terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos estudantes” (LÜCK, 2009, p. 15 e 55).

Nesse contexto, a ação do gestor é fundamental para a apropriação dos resultados, cabendo a ele organizar e mobilizar os envolvidos, para que a percepção vá além dos dados numéricos e se abalize na interpretação pedagógica dessas informações, tendo em vista a ampliação dos níveis de aprendizagem dos seus estudantes. Para tanto, na subseção seguinte, apresentamos estudos sobre gestão de resultados, uma vez que as ações e estratégias inerentes a essa, coadunam para melhorar a qualidade da educação.

2.2.1 Gestão de Resultados Educacionais: monitoramento e avaliação

Na seção anterior, foi apresentada a relação entre a gestão educacional e as avaliações externas, ressaltando a necessidade de mudança na cultura da gestão escolar de um modelo estático para um modelo dinâmico, no qual os profissionais e usuários são coparticipantes responsáveis e ativos no processo de ensino - aprendizagem (MACHADO, 2012). Percebemos que o gestor tem papel primordial, sendo o principal articulador, cabendo a ele motivar, conquistar e apoiar os professores, para que a escola melhore seus índices educacionais, tendo como foco central o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e atendimento às necessidades individuais dos estudantes.

Também foram discutidas, na seção anterior, as dez dimensões essenciais, segundo Lück (2009), para que a escola possa gerir seu desempenho. Atentemo-nos para a quarta dimensão: a gestão de resultados educacionais; sendo essa a norteadora desta pesquisa, atrela-se diretamente ao caso em estudo, devido à especificidade de orientar, em conjunto com as demais dimensões da gestão escolar, as ações educacionais que coadunam para melhorar a qualidade da educação.

Considerando o gestor como responsável pela interação entre os sujeitos e pela mediação e desenvolvimento de ações em âmbito escolar, apresentamos no quadro 8, um resumo das competências necessárias ao gestor, destacadas por Lück (2009), para que a gestão de resultados educacionais se efetive no contexto escolar.

Quadro 8 Competências do diretor na gestão de resultados educacionais

COMPETÊNCIA	DESCRIPTOR
C1. Definir padrões de desempenho de qualidade na escola.	D1. Orienta todos os segmentos e áreas de atuação da escola na definição de padrões de desempenho de qualidade na escola e na verificação de seu atendimento.
C2. Avaliar os padrões de desempenho de qualidade da escola.	D2. Analisa comparativamente os indicadores de desempenho da escola, nos últimos anos, identificando avanços e aspectos em que é necessária maior concentração de esforços para sua melhoria.
C3. Promover e orientar a aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.	D3. Promove e orienta a aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, de modo a identificar estudantes e áreas de aprendizagem que necessitam de atenção pedagógica diferenciada e especial de forma individual e coletiva.
C4. Analisar os indicadores de rendimento nacionais, estaduais e locais.	D4. Analisa comparativamente os indicadores de rendimento de sua escola no âmbito nacional, estadual e local, porventura existentes e estabelece metas para a sua melhoria.
C5. Informar a comunidade escolar sobre o desempenho da escola nos resultados da avaliação externa	D5. Informa a comunidade escolar e local sobre as estatísticas ou indicadores produzidos por avaliações externas, como o SAEB, IDEB, Prova Brasil, entre outros, discutindo o significado desses indicadores de modo a identificar áreas para a melhoria da qualidade educacional.
C6. Diagnosticar diferenças de rendimento no desempenho demonstrado pelos dos estudantes.	D6. Diagnostica as diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos estudantes de sua escola, identificando variações de resultados em subgrupos e condições para superar essas diferenças.
C7. Construir, coletivamente, Plano de Intervenção Pedagógica mediante resultado de desempenho dos estudantes.	D7. Promove reuniões pedagógicas /administrativas para análise de resultados do desempenho dos estudantes com o objetivo de identificar as necessidades de mudanças e reorganização do processo educacional para garantir melhores resultados de grupos específicos de estudantes, através da construção de um Plano de Intervenção Pedagógica
C8. Adotar sistema de indicadores educacionais para a coleta e análise de dados.	D8. Adota sistema de indicadores educacionais para a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho.
C9. Promover, na escola, o processo de accountability.	D9. Promove, 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.

Fonte: Quadro organizado com base nas competências da gestão de resultados educacionais in: LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

A relevância da gestão de resultados se consolida nas competências e descritores apresentados no quadro 8, uma vez que pontuam um interesse e ações específicos da gestão na aprendizagem dos estudantes, o que reforça a necessidade de utilização dos instrumentos e de tecnologias de avaliação e monitoramento dos processos e resultados educacionais para orientar a tomada de

decisões de gestão e de práticas educativas. Nesse sentido, Lück (2009) assevera que:

Por sua natureza, a gestão de resultados corresponde a um desdobramento de monitoramento e avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultante da aprendizagem dos estudantes. Tendo em vista que o papel da escola é promover a aprendizagem e formação dos seus estudantes, cabe, portanto, destacar esse foco. Mesmo porque, ele não parece estar recebendo a devida atenção pelas escolas, que consideram as estatísticas educacionais uma questão burocrática, de interesse de sistemas de ensino e de pouca importância para a escola, que é o lugar onde ela deveria estar (LUCK, 2009, p.56).

A autora nos chama a atenção para a necessidade de a dimensão do uso dos resultados das avaliações se expandirem no contexto escolar. Na visão dessa autora, as informações produzidas pelo Sistema de Avaliação ainda não estão sendo suficientemente exploradas no contexto escolar, como subsídio para a gestão educacional e para o trabalho pedagógico. Consequentemente, esse fato recai nos obstáculos à divulgação dos dados, nas dificuldades de compreensão dos dados e na pouca ou nenhuma influência desses nas práticas pedagógicas cotidianas e nos planejamentos e intervenções pedagógicas.

A expansão do uso dos resultados das avaliações no contexto escolar depende em grande parte da divulgação e monitoramento desses, fato que se evidencia nas estratégias utilizadas pelas SEEs, para divulgação dos resultados e nos constantes aprimoramento dos boletins pedagógicos do SIMAVE, pelo CAEd, procurando aprofundar cada vez mais a compreensão do professor em relação às matrizes de referência, enfatizando itens para ajudar o professor a entender a natureza das habilidades cobradas pelas matrizes.

Na compreensão de que os resultados das avaliações externas evidenciam elementos importantes da realidade escolar, o gestor torna-se responsável pela criação de estratégias para a apropriação dos dados dessas avaliações, necessitando implementar dentro da escola um trabalho coletivo para reconhecimento e reflexão contínua sobre a realidade que se expressa tanto nos resultados das avaliações externas como nos das avaliações internas.

A implementação da gestão de resultados educacionais associa-se à promoção e aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, uma vez que, conforme salienta Lück (2009, p. 55)

“promove e orienta os docentes de modo a identificar estudantes e áreas de aprendizagem que necessitam de atenção diferenciada e especial, de forma individual e coletiva”.

Nesse contexto, percebemos que essa gestão vai além dos resultados das avaliações em larga escala, abrangendo ações e práticas para a melhoria do rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Neste ponto a gestão de resultados alia-se ao processo de apropriação dos resultados das avaliações em larga escala, uma vez que essas “são vistas como uma das ações estratégicas capaz de fornecer informações preciosas sobre o processo de aprendizagem e as condições reais das escolas públicas brasileiras” (MACHADO, 2016, p. 15) e requerem um planejamento integrado e colaborativo.

A implementação de um modelo de gestão, no qual o gestor compreende o funcionamento e a demanda da escola e utiliza o planejamento como ferramenta de gestão, produz indícios do oferecimento de um ensino de qualidade, conforme veremos detalhadamente na subseção seguinte.

2.2.2 Gestão Estratégica: novas perspectivas para a escola

Na tentativa de expressarmos a importância da gestão estratégica, quando aplicada às escolas e sua relação com a apropriação dos resultados das avaliações externas, recorremos a um dos seus grandes objetivos que é “assegurar que as organizações no seu conjunto se articulem bem com os seus meios” (ESTEVÃO, 1998, p.17). Na viabilização desse objetivo, é importante ressaltar que, na escola, fatores externos como: a legislação, as mudanças de condições e políticas de trabalho, as limitações de ordem econômica, os fatores socioculturais, entre outros, podem ser determinantes de seus “meios” e que os resultados alcançados, na maioria das vezes, são consequentes desses.

Nesse sentido, a aplicação da gestão estratégica no contexto escolar, coaduna com o envolvimento e a responsabilização de todos pelos resultados alcançados, uma vez que se pode considerá-la como uma “ferramenta” que auxilia o gestor, em suas variadas formas de atuação; que desenvolve e mostra novas perspectivas para a escola e a seus diferentes sujeitos, possibilitando-os buscar, propor e executar ações que permitam estimular as aprendizagens escolares e

viabilizar a concreta democratização e disseminação do conhecimento sistematizado a parcelas mais amplas da população (GATTI, 2009).

A gestão estratégica é qualificada por Machado (2012) como um caminho para a implementação de mudanças de visão, cultura, hábitos e estratégias, necessárias ao atendimento das exigências de uma gestão educacional que apresenta relações intrínsecas de interdependência entre as esferas macro e micro. Segundo Estevão (1998), a Gestão Estratégica envolve três elementos distintos: a visão sistêmica, o pensamento estratégico e o planejamento.

A visão sistêmica, mais que o todo, considera as relações de interdependência entre as instâncias macro e micro da gestão educacional, bem como as relações existentes nas próprias instâncias, apresentando-se como ponto de partida para o pensamento estratégico que, por sua vez, conduz à tomada de decisões.

O pensamento estratégico permite ao gestor uma visão crítica das políticas definidas no nível macro da gestão educacional, implementando-as na realidade da escola em que atua, de acordo com as prioridades previamente definidas em conjunto com os atores educacionais envolvidos.

O planejamento estratégico apresenta-se como uma ferramenta metodológica que oferece apoio para a definição dos objetivos e estratégias a serem perseguidos, bem como para a definição de metas e planos de ação que permitam a sua concretização. A visão sistêmica e pensamento estratégico permitem colocar em prática o que se definiu no planejamento estratégico, além de possibilitar o direcionamento e monitoramento das ações para que se possam atingir os objetivos almejados.

O planejamento estratégico é a base do processo de gestão estratégica, pois direciona a coordenação e o monitoramento das decisões planejadas e executadas, o que expressa a necessidade de ser elaborado com a participação e o comprometimento dos envolvidos. Portanto, é responsabilidade do gestor escolar mobilizar e envolver a comunidade escolar no planejamento e nas ações a serem realizadas, garantindo oportunidades de exporem suas ideias e opiniões, estabelecendo dessa maneira, dentro da escola, um clima de empatia direcionado aos interesses coletivos (ESTEVÃO, 1998).

Nesse sentido, a gestão estratégica torna-se relevante ao processo de apropriação dos resultados das avaliações externas, uma vez que essas são vistas

como um meio para a escola aferir e propor melhorias no seu desempenho. Por sua vez, o processo de apropriação de seus resultados requer reflexão, planejamento e ação. A gestão estratégica, nesse contexto, apresenta-se como mecanismo que permite identificar as reais necessidades de mudança e estabelecer prioridades e meios para que essas mudanças ocorram de forma planejada (MACHADO, 2014).

Considerando a aprendizagem dos estudantes e os diversos fatores que impactam nesse processo, ao analisar os resultados da escola e detectar as criticidades, a escola, por meio da gestão estratégica, elabora um plano de ação focado nos pontos críticos, de forma a alinhar as práticas pedagógicas e minimizar o impacto dessas variáveis nos resultados da escola. Para tanto, o gestor, segundo Machado (2012):

tem que aprender a ter visão sistêmica, desenvolver a capacidade de pensar estrategicamente e aprender a utilizar/elaborar o planejamento, inclusive o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), em prol da unidade escolar, mas sem deixar de seguir as políticas e diretrizes educacionais (MACHADO, 2012, p.9).

Nessa perspectiva, não se trata de implantar novos modelos de gestão, trata-se de estabelecerem-se novos paradigmas, novos valores, novos hábitos, uma nova cultura na escola. Nesse sentido, Machado (2014) destaca que a gestão estratégica pode ser entendida como o mecanismo adequado que permitirá identificar as reais necessidades de mudanças: o que mudar na organização e estabelecer as prioridades; o que é urgente mudar e quais serão os meios, ou seja, como mudar. Isso significa gerenciar as mudanças de forma planejada dentro da própria escola (MACHADO, 2014).

A gestão estratégica tem como característica peculiar a eficácia e a flexibilidade, tornando-se, na prática, um ciclo contínuo de planejar, fazer acontecer, mudar e aprender. Dessa forma, nos orientou na construção do Plano de Ação Educacional (PAE) que apresentamos no Capítulo 3. Neste estudo, esse PAE se apresenta como uma ação estratégica a qual julgamos viável para melhoria da aprendizagem dos estudantes e do processo de apropriação dos resultados das avaliações em larga escala na Escola Serra Azul e é inviável sem a participação e o envolvimento da equipe pedagógica e professores.

Na subseção seguinte, apresentamos a gestão participativa, pontuando-se a importância da participação dos atores educacionais no processo de apropriação de resultados das avaliações externas bem como na tomada de decisões e para que o gestor vislumbre, a partir de uma visão sistêmica, uma ação integrada que conduza a comunidade escolar a entender os resultados obtidos nas avaliações externas, oferecendo possibilidades para melhorar a aprendizagem dos estudantes da escola.

2.2.3 Gestão Participativa: ampliação dos espaços de decisão

A Gestão Participativa objetiva mobilizar e envolver a comunidade escolar na superação dos problemas cotidianos. No contexto educacional, a participação fortalece a gestão ao incutir a superação da prática da gestão individualizada e centralizada, em função da ação coletiva que aprimora o exercício da democracia e a construção da autonomia da escola. Segundo Lück (1998, p.15), “o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre ela em conjunto”, o que pressupõe ações produtivas e proativas e se opõe a modelos estáticos de gestão.

No contexto escolar, a consolidação da gestão participativa, na visão de Machado (2014, p.12), demanda a “participação ativa dos funcionários na definição das metas e objetivos da organização; na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão; no acesso à informação e no controle do trabalho e dos resultados obtidos”. Nesse sentido, compete ao gestor o papel do mediador, que entende as relações de interdependência em todos os níveis e é capaz de chamar no âmbito escolar todos os seus atores e estabelecer em conjunto as prioridades e os melhores caminhos para uma gestão verdadeiramente participativa.

A gestão participativa também pressupõe a construção da autonomia da escola, que, por sua vez, está atrelada à responsabilização pelos resultados obtidos e à busca por melhorias no processo de ensino-aprendizagem, como sustenta Lück (2000, p. 21):

Autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino. Autonomia é

a característica de um processo de gestão participativa que se expressa, quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas (LUCK, 2000, p.21).

Entendemos que a construção da autonomia da escola necessita dos resultados positivos que esta apresenta no sentido de promover uma educação adequada às demandas da sociedade. A conquista e extensão de sua autonomia estão atreladas à efetividade com que desempenha seu papel social.

Nessa perspectiva, entende-se que, no contexto escolar, a gestão participativa atua como instrumento de responsabilização e se fundamenta no diálogo e interação entre os diferentes atores educacionais; percebe-se também que o desenvolvimento de um bom trabalho depende das relações humanas estabelecidas no contexto escolar e que essas contribuem diretamente para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e o alcance de bons resultados.

A reflexão sobre as dimensões da gestão, mais especificamente a gestão de resultados, estratégica e participativa, conduz-nos ao entendimento de que a melhoria da aprendizagem, para além do que se estabelece com os resultados das avaliações externas, depende da relação entre o contexto escolar e as ações planejadas e executadas pelo gestor e equipe e da interação dessas com fatores internos e externos que impactam nos processos de avaliação e têm reflexo natural nos resultados alcançados pela escola.

O planejamento e a execução de ações coletivas e a interação da equipe no contexto escolar nos remetem à Metodologia de Projetos, uma vez que essa, segundo Behrens (2006), reflete uma metodologia de ensino comprometida com os propósitos pedagógicos de natureza inovadora e com a superação da visão reducionista na educação.

Ao entendermos que tais propósitos são relevantes e quando associados com a apropriação dos resultados das avaliações externas podem auxiliar na ampliação da visão inter e transdisciplinar da equipe, uma vez que representa um processo metodológico de aprendizagem que envolve níveis de integração, interconexão, inter-relacionamento de informações, agregação de informações, conteúdos, conhecimentos e saberes na busca de uma abordagem mais complexa (BEHRENS, 2006).

Nesse sentido, apresentamos na subseção seguinte a Metodologia de Projeto, como concepção para ensinar com uma visão mais complexa, que vai além do ensinar só para fazer provas e ter bons resultados, abrindo caminhos para o acesso, análise e interpretação dos resultados e das informações disponíveis, para compreensão de realidades e problemas cada vez mais poli disciplinares, transversais, globais e planetários.

2.2.4 Metodologia de Projetos: possibilidades de aprendizagens complexas e transdisciplinares.

A metodologia de projetos apresenta afinidade com este estudo, por ser baseada no ensino para a compreensão e para o significado; e com o processo de apropriação dos resultados das avaliações externas no contexto escolar, por favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação. Segundo Hernandez (1998):

o projeto pode favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação e em relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNANDEZ, 1998, p.61).

Nessa perspectiva, os projetos supõem práticas educativas interdisciplinares, mudanças sociais e metodológicas no contexto escolar. A interação entre professor/estudantes/disciplinas é fundamental para que os estudantes possam transformar a informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. Também é essencial que haja uma aliança entre interação em sala de aula e o comprometimento por parte do professor no seu papel como mediador e facilitador do processo de ensino aprendizagem, conforme as indicações de Thiesen (2008):

As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da

aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável (THIESEN, 2008, p.551).

Na atual Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais, o CBC, a interdisciplinaridade deve estar presente no decorrer do trabalho do professor. As escolas, independente do trabalho com o conteúdo especificado no material didático, também devem desenvolver projetos interdisciplinares, abrangendo diversas temáticas, com o objetivo de desenvolver a consciência crítica, habilidades de análise e exposição de ideias, visando priorizar, no processo de ensino e aprendizagem, o sentimento de pertencimento do aluno perante a escola, à sociedade e seu mundo, e de desenvolvimento de suas habilidades interpessoais.

Nos projetos interdisciplinares, as diversas temáticas sugeridas favorecem o trabalho com questões relacionadas a valores, cidadania, preservação do meio e dos recursos naturais; a reflexão sobre responsabilidades e desafios a serem enfrentados na relação com a sociedade; sendo relevantes nas discussões e vivências da atualidade. Os projetos interdisciplinares também favorecem o uso de metodologias e recursos de ensino, diferenciados dos comumente utilizados em sala de aula, trazendo, tanto para professores como para estudantes, novos desafios em busca do conhecimento. Também podem, através do trabalho com várias áreas do saber, levar o estudante a desenvolver o seu senso crítico e a capacidade de raciocínio e resolução de problemas práticos.

Considerando que o CBC mineiro prevê o desenvolvimento, no educando, da consciência crítica; do estímulo à pesquisa; da escrita e da interpretação de textos; e como meio para isso, há propostas de trabalhos e projetos interdisciplinares, tidos como metodologia de aprendizagem significativa para os estudantes. Nesse sentido, Ausubel (1982) nos esclarece que:

Aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. A aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo do conhecimento (AUSUBEL, 1982, p.58).

Nesse contexto, os projetos pedagógicos interdisciplinares podem ser vistos como modo de organizar o ato educativo em ação concreta, voluntária e consciente, tendo-se em vista a obtenção do saber formativo, determinado e preciso. No

entanto, Martins (2007) esclarece que os projetos pedagógicos só serão importantes para o ensino-aprendizagem se forem concebidos e executados a partir:

- I. Da necessidade dele, com relação ao professor ou aos alunos, para explorar e compreender um tema, realizar algo, ou conhecer um fato que atrai a atenção;
- II. Da mobilização das competências cognitivas e das habilidades dos alunos para investigar informações, trocar ideias e experiências sobre determinado assunto;
- III. Dos conceitos a serem adquiridos que contribuirão com as disciplinas curriculares ampliando seus significados e sua importância na escola e pelo registro sistemático dos resultados obtidos;
- IV. Das linguagens e de outras maneiras de comunicação a serem usadas, envolvendo os alunos participantes e o objeto de estudo, promovendo, assim, maior aprendizagem significativa. (MARTINS, 2007, p. 39).

Para o autor a eficiência do ensino por projetos depende das ações práticas desenvolvidas; da relação deste com o currículo oficial e com os conteúdos escolares e do conhecimento das reais necessidades e das particularidades dos estudantes. Assim a partir desse estudo entendemos que, nesse ponto, se estreita e comunga a relação dos projetos educativos com os resultados obtidos nas avaliações externas e com a melhoria da qualidade do ensino.

No tocante ao ensino médio, nos últimos anos, as DCNEM, em consonância com os PCNEM, propõem a construção de um currículo organizado por áreas do conhecimento e as avaliações externas, como as do ENEM e do PROEB contemplam uma organização por competências e habilidades na perspectiva do trabalho interdisciplinar entre as áreas. Nesse sentido, a escola é convocada a incorporar a aprendizagem por competências, orientando a constituição de pessoas mais aptas para assimilar mudanças e ser mais autônomas, respeitando as diferenças. Segundo as instruções normativas do EM:

Nessa nova compreensão do ensino médio, uma ação de cunho interdisciplinar que articula o trabalho das disciplinas, no sentido de promover competências [...] Intenção de completar a formação geral do estudante nessa fase implica, entretanto, uma ação articulada, no interior de cada área e no conjunto das áreas. Essa ação articulada não é compatível com um trabalho solitário, definido independentemente no interior de cada disciplina, como acontecia no antigo ensino de segundo grau – no qual se pressupunha outra etapa formativa na qual os saberes se interligariam e, eventualmente, ganhariam sentido. Agora, a articulação e os sentidos dos

conhecimentos devem ser garantidos já no ensino médio (BRASIL, 2002 – Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, p.6 e 8).

Nesse sentido, a articulação entre os projetos interdisciplinares e as avaliações externas pode vir a ser a garantia de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para o EM. As avaliações externas fornecem dados relacionados ao desempenho dos estudantes, facilitando a pontuação de deficiências internas, possibilitando o direcionamento de mudanças na prática pedagógica. Já os projetos interdisciplinares possuem a intenção de abrir possibilidades para ajudar os estudantes a compreender o conhecimento trabalhado na escola e permitir superação de defasagens e crenças intelectuais e como um ser social.

Logo, na escola, é de fundamental importância que o processo de avaliação e revisão seja uma prática coletiva constante, e que as práticas pedagógicas sejam as mais interdisciplinares possíveis, e que ofereçam oportunidade de reflexão para mudanças de direção e caminhos, tanto para o educando como para o educador (ESCOLA SERRA AZUL, 2015).

Na próxima seção, apresentamos o percurso metodológico utilizado para a elaboração da pesquisa. Nos dados obtidos na pesquisa de campo, buscamos indícios de como se dá o processo de apropriação dos resultados das avaliações em larga escala, bem como a relação desses com as práticas desenvolvidas na escola pesquisada.

2.3 Trilhas de investigação: metodologia adotada

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico utilizado para a elaboração dessa pesquisa, a razão da escolha, os sujeitos envolvidos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Na seção subsequente, apresentamos a análise dos depoimentos dos atores educacionais obtidos no grupo focal, instrumento de pesquisa escolhido para levantamentos de dados e informação sobre o processo de apropriação de resultados na escola em estudo.

Essa pesquisa tem caráter qualitativo e se constitui como um estudo de caso, visto que a abordagem qualitativa nos permitiu compreender e aprofundar o

conhecimento sobre os diferentes aspectos do contexto analisado, permitindo a interação do pesquisador com seu objeto de estudo.

Foi investigado o processo de apropriação dos resultados das avaliações em larga escala em uma Escola Estadual de EM mineira. Apoiamo-nos na análise de Demo (2001, p.10), quando se refere à pesquisa qualitativa: “os dados não são apenas colhidos, mas também resultado de interpretação e reconstrução pelo pesquisador, em diálogo inteligente e crítico com a realidade”. Nesse sentido, a estratégia metodológica (ressaltamos que a pesquisadora é gestora da escola em estudo), será selecionar e identificar as práticas de apropriação dos resultados das avaliações externas efetuadas dentro da escola.

Para que as informações, opiniões e experiências a respeito da apropriação de resultados fossem verificadas, como dito anteriormente, foi realizado um grupo focal. A essência dessa metodologia consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva coletar dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (DIAS, 2000), tendo como base a tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Nesse sentido, Lervolino e Pelicioni (2001, p.116) ponderam: “As pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias, e constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas à discussão em grupo”. É exatamente nesse ponto que focamos nossa atenção.

A interação entre professores, proporcionada pelo grupo focal, nos possibilitou identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias a respeito do processo de apropriação dos resultados e das práticas pedagógicas realizadas. O grupo focal foi realizado em dois momentos. Para cada momento de encontro, foi preparado material específico e o debate foi direcionado para alcance dos objetivos propostos. Contando com a colaboração da coordenadora pedagógica e uma bibliotecária, as quais, denominamos: colaboradora 1 e colaboradora 2 respectivamente. Os participantes fora: um professor de Língua Portuguesa, um professor de Matemática, e nove professores que ministram as demais disciplinas para os estudantes do EM, na escola em estudo, com exceção do professor de sociologia. Nos dois momentos, tivemos um total onze participantes, as reuniões foram realizadas no mês de agosto de 2017.

A título de esclarecimento, no quadro 9 apresentamos em síntese o quantitativo de professores que participaram dos dois momentos de grupo focal, também relacionamos a disciplina que lecionam, o tempo que trabalham na escola investigada e a denominação que irão receber nas citações no corpo das análises.

Quadro 9. Quantitativo de professores que atuam no EM na escola Serra Azul e participaram do grupo focal, integrante desta pesquisa

Professor	Disciplina que leciona e quantitativo	Tempo que trabalha na escola	Denominação no corpo do texto
Professor 1	Língua Portuguesa (1)	15	Professor de Língua Portuguesa
Professor 2	Matemática (1)	23	Professora de matemática
Professor 3	Física (1)	16	Professor de Física
Professor 4	Inglês (1)	15	Professora de Inglês
Professor 5	Geografia (1)	1	Professor de Geografia
Professor 6	História (1)	2	Professor de Historia
Professor 7	Artes (1)	3	Professora de Artes
Professor 8	Filosofia (1)	1	Professora de Filosofia
Professor 9	Educação Física (1)	3	Professora de Educação Física
Professor 10	Química (1)	2	Professora de Química
Professor 11	Biologia (1)	3	Professora de Biologia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017

Os professores que foram relacionados no quadro 9 participaram dos dois momentos do grupo focal, considerada a importância da participação, envolvimento e contribuição dos professores das disciplinas avaliadas e também dos docentes das disciplinas não avaliadas. O Dialogo, interação e reflexão coletiva produziram importantes informações para o direcionamento do trabalho coletivo e realização de projetos educativos, entendendo que estes pressupõem a conjugação das várias disciplinas em prol da melhoria do aprendizado dos estudantes.

No primeiro momento do grupo focal, para interação e entendimento do caso de gestão, apresentamos aos participantes, as seções 1.4.2 e 1.4.3 do capítulo 1 deste estudo. O referido material apresenta os resultados da Escola Serra Azul nas avaliações do SIMAVE/PROEB, no período de 2009 a 2014, bem como ações e projetos educativos desenvolvidos dentro da escola. As informações contidas no material apresentado serviram para mapear a percepção das avaliações externas, liberar tensões e percepções dos professores sobre o procedimento. Esse momento foi cotejado com algumas questões do roteiro, que sustentaram a discussão e deram significado às questões levantadas pelos participantes.

Ressaltamos a importância dos professores serem envolvidos de forma a expressar o que gostariam de discutir no texto; o que os incomodou e quais sentidos estabeleceram na leitura do material, o que possibilitou-nos evidenciar o problema que sustenta este estudo de caso, bem como a realização de inferências, debates, reflexões coletivas e consensos sobre a realidade da escola em relação às práticas de apropriação dos resultados.

A partir da problematização e dos significados dados às avaliações externas pelos participantes durante o primeiro momento da discussão, no segundo encontro, do grupo focal, os participantes foram direcionados a discussão, apreciação e reflexão sobre a metodologia de projetos e ensino colaborativo, com vistas a propor ações gestoras para alinhamento dos dados às práticas pedagógicas e maior integração entre os segmentos.

A discussão no segundo momento do grupo focal se deu em torno do que os participantes pensam sobre o ensino colaborativo e se percebem os projetos educativos como instrumentos capazes de agregar conhecimento e consequentemente melhorar a aprendizagem dos alunos. Para tanto, apresentamos inicialmente uma síntese da discussão anterior com a finalidade de vincular os resultados das avaliações externas aos projetos educativos, uma vez que esses se traduzem no engajamento da instituição, nas ações coletivas e no ensino colaborativo.

A pesquisadora desempenhou a função de moderadora do grupo, procurando criar um ambiente propício para que as diferentes percepções e pontos de vista viessem à tona e cuidando para que não houvesse nenhuma pressão e para que os participantes chegassem a um consenso ou estabelecessem algum plano conclusivo. Diante da autorização dos participantes, o processo foi gravado na

íntegra, visando a análises posteriores. Na organização tecnológica e logística, contamos com a colaboração de uma coordenadora pedagógica, que organizou a sequência dos acontecimentos e as filmagens que foram transcritas e compiladas na análise dos dados. Optamos como local de reunião a biblioteca da escola pesquisada, por considerarmos ser um ambiente tranquilo e calmo, podendo facilitar a troca de experiências e perspectivas do grupo.

Para nortear o processo de discussão, durante a realização do grupo focal, elaboramos previamente um roteiro, disponível no apêndice A e B, ressaltando que esse não foi utilizado como se fosse uma lista de perguntas, típica de entrevistas individuais. O roteiro foi estruturado em três blocos:

- I. Conhecimento e divulgação sobre avaliações externas;
- II. Formação e Monitoramento; e
- III. Apropriação dos resultados do SIMAVE/PROEB.

Esses serviram como guia para a moderadora, dando suporte para a interação e condução do grupo de forma flexível, dando margem à discussão sobre assunto, porém mantendo o foco nos objetivos específicos da pesquisa. O roteiro também permitiu a moderadora o redirecionamento da discussão, em momentos de dispersão e desvio do tema pesquisado, sem, no entanto, interromper bruscamente a interação entre os participantes.

Em sua composição, o roteiro apresenta sete perguntas, tidas como norteadoras da discussão e perguntas secundárias³², apresentadas no roteiro, como subitens, que representam possibilidades de desdobramento, aprofundamento e ou esclarecimento de determinado assunto, dando o suporte ao moderador, caso haja necessidade de redirecionar a discussão, devido à dispersão ou desvio do tema pesquisado.

Como os dados obtidos com a utilização da metodologia do grupo focal são de natureza qualitativa, a análise desses também foi de forma qualitativa. Foram realizados um conjunto de procedimentos que visavam organizar os dados de modo que nos levasse a perceber como os indivíduos em questão se relacionam com as avaliações externas, até que ponto cada segmento se envolve na questão e direciona caminhos para consolidação de um trabalho coletivo.

³² Perguntas secundárias (denominação dada pela autora, as perguntas que seguem o mesmo cunho da pergunta principal, quer poderá ser feita pelo mediador, ou por membro do grupo, com o objetivo de aprofundar e esclarecer determinada questão), conforme apresentado na íntegra no roteiro em anexo.

Na próxima seção, encontra-se uma síntese descritiva das duas reuniões destinadas ao grupo focal, com intuito de explicitar para o leitor o contexto e as ações em que culminaram em dados e informações coletados.

2.3.1 Grupo Focal: elementos para investigação

A abordagem qualitativa se deu com a realização de dois momentos de grupo focal, contando com a participação de onze professores, atuantes no EM, na escola Serra Azul e com a contribuição de uma coordenadora pedagógica no direcionamento e organização das discussões e uma bibliotecária como assistente, como já apresentado anteriormente.

No quadro 10 apresentamos o perfil dos participantes do focal, bem como idade, habilitação, tempo de atuação no EM, tipo de vínculo com o Estado, número de turnos e modalidade de ensino que atua. Optamos por caracterizar os sujeitos de pesquisa neste momento de nossa escrita, para apresentarmos o panorama do grupo e as particularidades de composição.

Quadro 10. Relação de professores entrevistados/idade/tempo de atuação no EM/vínculo empregatício/número de turno e modalidade de ensino que trabalham

Professor	Idade/anos	Habilitação	Tempo de atuação no EM	Vínculo com SEE/MG	Nº de turnos trabalhados	Modalidade de ensino que atua
Professor 1	41	Graduação Específica	15	Efetivo	2	EM
Professor 2	46	Graduação Específica e /Pós	23	Efetivo	3	EM e EF anos finais
Professor 3	47	Graduação Específica e /Pós	16	Efetivo	2	EM
Professor 4	47	Graduação Específica	17	Efetivo	3	EM e EF anos finais
Professor 5	36	Graduação Específica	1	Designado	2	EM
Professor 6	35	Graduação Específica	2	Designado	3	EM e EF anos iniciais
Professor 7	34	Graduação não específica	3	Designado	3	EM e EF anos iniciais
Professor 8	33	Graduação Específica	1	Designado	2	EM
Professor 9	51	Graduação não	3	Designado	2	EM e EF anos finais

		específica				
Professor 10	28	Graduação não específica	2	Designado	2	EM
Professor 11	26	Graduação não específica	4	Designado	3	EM e EF anos finais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Quanto ao perfil identificamos o fator idade assim distribuídos: entre 26 e 33 anos três; quatro têm entre 34 a 41 anos; três entre 42 a 49 anos e um com 50 anos ou mais. Em relação ao tempo de atuação no EM quatro deles possuem experiência maior que 15 anos, o restante é principiante e conta com menos de quatro anos de experiência. Já em relação ao vínculo, apenas quatro são efetivos, os demais são designados, o que implica uma possível rotatividade e instabilidade do quadro de professores. Sendo que oito profissionais trabalham dois turnos e em modalidades de ensino diferentes. Em relação à formação, sete possuem licenciatura plena específica; os demais possuem autorização da SEE/MG para lecionar.

No primeiro momento, realizado em 11 de agosto de 2017, como dito anteriormente, os participantes discutiram, o caso de gestão, do qual tomaram conhecimento por meio de estudos prévios das seções 1.4.2 e 1.4.3 do capítulo 1 desse estudo. Como dito, o referido material apresenta os resultados da Escola Serra Azul nas avaliações do SIMAVE/PROEB, no período de 2009 a 2014, bem como ações e projetos educativos desenvolvidos dentro da escola.

Naquele momento, a discussão girou em torno do referido texto. Para direcionar a discussão no grupo focal, previamente, após leitura do material sugerido, foi feito pela coordenadora pedagógica um levantamento com os professores sobre o que os incomodou e quais sentidos estabeleceram na leitura do material. Para tanto a pesquisadora ao disponibilizar para os integrantes o material, deu tempos para leitura e análise, possibilitando o mapeamento prévio de pontos e dificuldades interpretativas.

A partir dessa consulta, a pesquisadora mapeou pontos relevantes e organizou um PowerPoint para instigar a discussão em grupo. Foram elaborados cinco slides, que foram apresentadas como eixos, no decorrer da discussão, sendo eles:

I. O reconhecimento das avaliações do SIMAVE/PROEB;

- II. Os resultados das avaliações do SIMAVE/PROEB apresentado pela escola no período pesquisado;
- III. A forma como os resultados dessas avaliações vem sendo abordados dentro do contexto estudado;
- IV. A descontinuidade das reflexões acerca dos resultados dessas avaliações;
- V. As causas e consequências da instabilidade observada nos resultados da escola.

Em síntese, nesse primeiro momento, procuramos envolver os professores com o processo de avaliações externas, de forma a incitar a percepção de que essas lhes são favoráveis e contêm informações úteis que podem lhes auxiliar na melhoria da aprendizagem dos alunos. Assim os professores tiveram oportunidades de estudo, explanação e reflexão, tudo direcionado a levá-los a identificar e tipificar eventuais usos que se têm feito das avaliações externas, no contexto estudado; incentivar a utilização dos resultados em seu sentido mais pedagógico de subsidio, orientação e qualificação do trabalho escolar; e caracterizar e analisar algumas condições que poderiam favorecer ou dificultar o uso dos resultados obtidos nas avaliações externas.

No segundo momento, realizado em dezoito de agosto de 2017, contamos com a participação dos mesmos professores do momento anterior. Após apresentarmos uma síntese do primeiro momento, na qual ressaltamos a necessidade de uma abordagem mais ampla que a utilizada atualmente pela escola, dos resultados das avaliações externas; a importância dos debates entre os profissionais envolvidos acerca do desempenho obtido, a necessidade da contextualização destes de forma ampla e abrangente, possibilitando, inclusive, a concretização de um trabalho interdisciplinar a partir dos resultados alcançados. Também foram discutidas estratégias e apontadas ações para a melhoria da aprendizagem, reforçando a importância da prática colaborativa e do planejamento dos projetos educativos, que subsidiaram a elaboração do PAE.

A seguir, trazemos para o texto, para apreciação do leitor, um relato do primeiro e segundo momentos do grupo focal, com a intenção de proporcionar maior interação deste com o caso e aproximá-lo mais da realidade dos fatos vivenciados pela pesquisadora nos momentos de interação com o grupo de professores da escola.

Iniciamos o encontro do Grupo Focal 1 às 16:00h e o encerramos às 18:30h; contamos com a presença de 11 professores e duas colaboradoras, como dito anteriormente, que contribuíram com a parte da organização e compilação de dados. O Grupo Focal 2 começou às 16:20h e encerrou-se às 18:50h, contando com os mesmos participantes do grupo 1.

Primeiro momento: A cada participante que ia chegando, foi entregue uma lembrancinha (bloquinho de anotações), a ficha de identificação e o termo de consentimento para que pudessem ler enquanto chegava o restante.

A colaboradora 1 fez a abertura do encontro, falando da importância dessa pesquisa para a Escola, devido ao entrosamento da equipe sobre o tema pesquisado e a possibilidade da abertura de campo para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Em seguida esclareceu ao grupo que eles tinham sido convidados para participar do Grupo Focal, uma espécie de entrevista coletiva, que contribuiria para complementação dos estudos de pesquisa sobre apropriação e uso dos resultados das avaliações externas naquela escola. Nesse momento, a pesquisadora se apresentou como aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora, agradecendo a contribuição de todos, reforçando a importância da participação e esclarecendo que, esta era voluntária e que poderiam desistir de participar (agradeceu, quando não houve manifestação em relação à desistência). Explicou sobre a Ficha de Identificação, Termo de Consentimento, sigilo de seus nomes e da escola e que as gravações de áudios e imagens (gravados pela colaboradora 2) serviriam apenas como suporte para análise das informações.

Iniciados os questionamentos, o roteiro, elaborado previamente, foi usado em alguns momentos para redirecionamento e foco da questão, com o cuidado de garantir que todos falassem e de verificar as perguntas que estavam sendo antecipadas, e as colocações que complementavam o que já tinha sido perguntado. A discussão seguiu tranquila; os participantes apresentaram-se desinibidos e seguros ao fazer as colocações e inferências. Algumas dessas colocações achamos interessante comentá-las aqui, para ampliar as possibilidades de análise e interpretação.

Ao responderem sobre a utilidade dos resultados, eles também falaram de planejamento, replanejamento, comparações, intervenção para melhorar; colocaram as dificuldades de interação do grupo, a necessidade e a importância de momentos

como aquele para a melhora da qualidade da educação. Nesse ponto, trouxeram à tona mazelas inerentes à função do professor. Depois de uma fração de tempo, a moderadora conseguiu retornar à questão de debate.

Quando indagados sobre o uso dos resultados, a maioria deixou claro que suas práticas pedagógicas não comungam com os resultados das avaliações externas; notamos preocupação por parte de alguns e desinteresse de outros. Percebemos que dois membros do grupo tentavam atropelar o assunto.

Sobre apropriação coletiva dos resultados, percebemos maior interesse nos professores das disciplinas avaliadas; as colocações e inferências nos dão a sensação que esses carregam um fardo nas costas. A mediadora traz o grupo para si e redireciona a discussão em torno das práticas de apropriação já existentes na escola, há relatos relativamente extensos e pontuações significantes para a pesquisa.

Em seguida, o grupo é direcionado a dialogar sobre práticas exitosas já desenvolvidas na escola. Nesse ponto, a conversa se estende e chega ao ponto planejado para o encerramento: os projetos educativos; por ser o tema de debate do segundo momento do grupo focal, a mediadora antes do encerramento lança no ar questionamentos sobre essa prática, com o intuito de despertar a curiosidade e reflexão até o próximo encontro. O próximo encontro fica definido para o dia dezoito de agosto; a pesquisadora agradece a participação e convida para o lanche.

Segundo momento: a pesquisadora recebe os participantes com uma mensagem e bombons. É solicitado o preenchimento de novo termo de consentimento. Todos os participantes do primeiro momento estiveram presentes nesse segundo. O grupo se apresenta entusiasmado e solícito.

A colaboradora 1 fez a abertura do encontro explicando a dinâmica. Em seguida, a pesquisadora acolhe o grupo com agradecimentos pela presença. Inicia-se a apresentação de um vídeo, contendo mensagem sobre o trabalho colaborativo na escola, ao qual segue por oito minutos uma conversa livre sobre o tema. Alguns fazem associação à prática, relacionam ao contexto estudado e contam experiências.

Em seguida, a colaboradora 1 apresenta Power point, contendo a síntese do primeiro momento. Por várias vezes, os professores pedem pausa, fazem inferências que são anotadas pela pesquisadora. Em súmula, a síntese contém os pontos nos quais os professores apontaram as lacunas do processo de apropriação

existente na escola e deficiências da prática educativa, dentre as quais: a necessidade de uma abordagem mais ampla, que a utilizada atualmente pela escola, para discutirem avaliação externa e resultados; a importância dos debates entre os profissionais envolvidos acerca do desempenho obtido; a necessidade da contextualização dos resultados da escola; e a concretização de um trabalho interdisciplinar coeso.

Após a visualização da síntese, a pesquisadora explicou que a intenção desse levantamento era elaborar um plano de ação educacional que apresentasse estratégias para a melhoria da aprendizagem e possibilidades de preenchimento das lacunas apontadas por eles. Aproveitando o gancho, retomamos a discussão sobre a importância da prática colaborativa e do planejamento de projetos educativos. Várias colocações apontaram para o bom relacionamento do grupo, para o gosto pelo trabalho colaborativo e para a disposição para o trabalho em equipe. Como condicionante para a realização desses, colocaram o apoio da equipe pedagógica e o envolvimento do aluno e, como dificuldades, colocaram a falta de tempo e a extensão da jornada de trabalho.

Percebemos que, por parte dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, houve maior interesse, interação e envolvimento com os temas, pois eles fizeram mais colocações e, às vezes, até pediram para complementar a resposta dos outros, enquanto os demais participantes tinham respostas mais sintéticas e quase sempre remetiam ao fato de suas disciplinas não serem contempladas nas avaliações externas (às vezes, até notamos alívio nessa colocação).

Os dois momentos do grupo focal foram gravados/filmados. Os principais pontos levantados na discussão serão problematizados nas seções seguintes. Vale ressaltar que a identidade da escola e dos participantes será mantida em sigilo.

2.4. Apropriação de resultados na Escola Serra Azul: ouvindo os professores

Nesta seção, trazemos em síntese as inferências dos professores durante o grupo focal; aqui procuramos articular tais inferências com os teóricos que nos deram a base para a pesquisa. Tecemos essa articulação dentro de três dimensões inerentes à utilização dos resultados das avaliações em larga escala: I) A divulgação dos resultados; II) A percepção da utilidade das avaliações externas na escola; e III)

a pró-atividade dos professores das disciplinas avaliadas no processo de apropriação dos resultados as em razão do não compartilhamento de responsabilidades sobre os resultados da escola.

A relação com os professores durante o momento de grupo focal nos possibilitou várias observações, como, por exemplo: percebemos que houve maior desempenho e uma busca em obter soluções verdadeiras a partir do momento que os professores foram ouvidos e motivados, principalmente quando se sentiram inseridos de forma participativa e foram consultados a respeito das decisões. Ressaltamos que tais decisões foram pontuadas e subsidiaram o planejamento de ações que compõem o PAE apresentado no capítulo 3.

Na subseção seguinte, discutimos as estratégias de divulgação de resultados efetivadas pela Escola Serra Azul na visão dos professores.

2.4.1 Divulgação e utilização pedagógica dos resultados das avaliações externas

Em relação à divulgação dos resultados das avaliações externas, a partir de relato dos professores no grupo focal, foi possível entender que, o processo, na Escola Serra Azul, segue os parâmetros estabelecidos pela SEE/MG, que estabelece um dia letivo previsto no calendário (o dia D) para que os profissionais da escola e comunidade escolar tenham a oportunidade de conhecer os resultados da escola e de debater sobre ações que possam ser concretizadas por todos os atores escolares para a melhoria dos resultados da escola. Conforme publicado no site próprio da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

Pensar o presente planejando o futuro da educação em Minas. [...] os alunos não circulam pelos ambientes escolares, mas continuam sendo o foco dos educadores mineiros. Em vez das aulas, professores e equipes pedagógicas se reúnem em suas escolas para discutirem os resultados em avaliações educacionais, as metodologias de ensino e adequar o Plano de Intervenção Pedagógica. Nesta data são suspensas as atividades letivas em todas as escolas das redes estadual e municipais de ensino de Minas Gerais.

O “Dia D” mobiliza os educadores durante os três turnos e, para a análise dos boletins, as aulas são suspensas. Tabelas e gráficos traduzirão para os professores e diretores os resultados das avaliações e os educadores poderão comparar o desempenho individual dos seus alunos com o resultado médio das demais escolas e de toda a rede pública do estado (MINAS GERAIS, 2013).

Entendemos que, com essas ações, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais tem como objetivo, nesse dia, apresentar a toda comunidade escolar os resultados das avaliações do SIMAVE. Esses resultados informam o desenvolvimento cognitivo dos alunos em relação aos conhecimentos básicos esperados para determinada etapa escolar. Portanto, é de fundamental importância que se tenha uma mobilização de todos os agentes escolares em prol do entendimento dos índices alcançados por suas unidades escolares, o que pode possibilitar a criação de ações, a partir desse envolvimento, e, conseqüentemente, proporcionar um ensino de mais qualidade para os seus alunos.

No entanto a fala da professora de Inglês em dado momento da reunião, chama atenção para as distorções que podem ocorrer nos processos de divulgação realizado pelas escolas:

Em se tratando de divulgação dos resultados das avaliações do PROEB, a escola segue o que a SRE determina não tem ações próprias; a SRE determina momentos para que a comunidade escolar conheça e discuta os resultados, tendo como base os materiais apresentados e disponíveis sobre o PROEB que a escola recebe e que também é disponibilizado no site do SIMAVE. A escola realiza esse momento uma vez por ano, para atender a Secretaria, apresenta os resultados e a gente fica sabendo como a escola está classificada. (Professora de Inglês, 2017).³³

Podemos dizer que essa forma de divulgação, apresentada pela professora de Inglês, cumpre com a necessidade de dar publicidade aos resultados, mas percebemos que essa é feita de forma mecanizada, atendendo a exigências de órgãos educacionais, o que segundo Soligo (2010, p. 06) pode gerar distorções nos objetivos do processo, como pontua a professora de Arte “sempre os resultados de nossa escola são melhores do que o da Metropolitana e o do Estado, apesar de tudo, estamos bem”. Nesse sentido, Soligo, (2010) ainda ressalta que quando a escola faz para a comunidade escolar apenas a exposição de um cartaz contendo a média de proficiência das diferentes esferas, dependendo do entendimento e do contexto apresentado, criam-se classificações que podem proporcionar a falsa sensação de dever cumprido ou de fracasso dos esforços da comunidade escolar. Assim Soligo (2010, p. 06) nos adverte que:

³³Em termos de textualidade, informo ao leitor que usamos o formato itálico para escrever e/ou transcrever a fala dos sujeitos de pesquisa, com intuito de diferenciá-las das citações.

[...] a divulgação do material recebido deve ser pensada, coletivamente com professores e corpo técnico da escola, de forma a proporcionar o entendimento do que está sendo disponibilizado, para que estes resultados sirvam como instrumento de problematização sobre a qualidade da educação neste estabelecimento.

Percebemos assim que determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes não é suficiente, a equipe escolar tem que ter ciência da necessidade de acompanhamento destes, considerando as variáveis que envolvem o processo e também a necessidade de análises e de intervenções pedagógicas. Para seguirmos esses elementos, uma das perguntas do grupo focal foi destinada à elucidação de como ocorre o processo de divulgação na escola em estudo. Para tanto, lançamos para discussões as seguintes questões: Vocês conhecem o resultado da escola? Como e para quem é feita a divulgação dos resultados das avaliações? A professora de Matemática, nesse momento, pediu a palavra e explicou:

Assim que a escola recebe os resultados, esses são repassados para a supervisora pedagógica, que reúne conosco, digo, com os professores de Matemática e Língua Portuguesa, nós analisamos os dados e esboçamos um plano de intervenção pedagógica, para os respectivos conteúdos. Em seguida, a diretora junto com a supervisora pedagógica apresenta os resultados aos demais professores, que acrescentam contribuições e sugestões para as ações propostas para a intervenção. Em data determinada pela secretaria estadual, os resultados são repassados para os alunos, pais de alunos e o restante dos funcionários da escola. Nesse momento, a diretora, usando PowerPoint, apresenta os resultados à comunidade escolar e nós, professores de Matemática e Língua Portuguesa, apresentamos o esboço do plano de intervenção, colhemos mais sugestões e em outro momento fazemos a concretização dele, apresentamos aos demais professores e sua execução é acompanhada pela supervisora pedagógica (Professora de Matemática, 2017).

No processo de divulgação dos resultados apresentado pela professora de Matemática, é possível perceber que a escola atende ao propósito da SEE/MG de que a comunidade escolar precisa conhecer o desempenho dos estudantes e o que a escola tem feito para melhorar a educação em seu contexto local e social. Ao mesmo tempo em que abre parâmetros para refletirmos sobre como estão sendo realizados alguns fatores que, Brooke e Cunha (2011) julgam essenciais no processo de apropriação de resultados das avaliações externas, dentre eles: a forma

de condução do debate; a apropriação dos materiais e dados fornecidos; a utilização pedagógica desses em prol da escola e dos estudantes e a discussão coletiva sobre os dados. Ainda segundo os autores, a reflexão pautada nesses fatores pode orientar a articulação desses com as informações concretas de sala de aula.

É importante salientar que o reconhecimento, por parte da equipe, sobre a importância de determinadas ações no processo de divulgação e apropriação dos resultados, é determinante para a materialização das propostas de intervenção, que só terão sentido se forem construídas coletivamente e posteriormente colocadas em prática. Assim a divulgação dos resultados para a comunidade e o envolvimento desta na proposição de ações de intervenção é um movimento positivo, presente dentro desta escola, mas que precisa de adequações, conforme pontua o professor o professor de Língua Portuguesa: *“por enquanto, as ações, ainda, são muito superficiais. Precisamos de mais apoio e suporte para melhorarmos o processo de uso dos resultados das avaliações internas e externas”* (Professor de Língua Portuguesa, 2017).

Nesse sentido, Luck (2009) reforça “que de nada valem as boas ideias, se não vierem se converter em ações que as ponham em prática. Assim como não se deve pensar em ações, sem que se considere as suas dimensões conceituais de sentido amplo” (LÜCK, 2009, p. 34). Para Machado (2014), as ações isoladas, de qualquer setor, não são suficientes para promover mudanças e avanços consistentes, sustentáveis e duradouros; é preciso que haja uma visão de conjunto e uma orientação estratégica.

Nesse ponto, o gestor tem um papel fundamental de promover a interligação das múltiplas dimensões presentes no contexto escolar. Assim, torna-se relevante a compreensão das gestões estratégica e participativa aplicadas à educação, conforme visto anteriormente, lembrando que, neste estudo, a gestão estratégica foi apresentada como o processo de adaptação contínua que as organizações enfrentam ao mudar visão, hábitos, cultura, postura e estratégias. Já a gestão participativa foi apresentada como mecanismo capaz de orientar a participação ativa dos sujeitos na definição das metas e objetivos da organização; na resolução de problemas; no processo de tomada de decisão; no acesso à informação e no controle do trabalho e dos resultados (MACHADO, 2014).

Gerir os resultados adequadamente também é indicativo para a melhoria da aprendizagem, daí surge a necessidade de redirecionar o processo de divulgação e

apropriação dos dados das avaliações externas, de modo a levar os sujeitos a compreender e interpretar com mais clareza e objetividade tais dados. Nesse sentido, Lück (2009) afirma que o foco específico da gestão de resultados está diretamente relacionado à compreensão dos resultados de desempenho da escola, resultante da aprendizagem dos estudantes.

Dando sequência à discussão, foi perguntado se os participantes tinham conhecimento sobre as avaliações externas que acontecem dentro da escola, antes da leitura do texto sugerido. A resposta foi unânime, o grupo já tinha conhecimento das avaliações externas, porém quanto à utilidade dos resultados dessas avaliações, alguns participantes pontuaram com clareza e objetividade e outros com insegurança: *“eu não entendo muito a profundidade e aplicabilidade dessas avaliações”* (Professor de Educação Física, 2017). Assim no sentido de ampliarmos o campo de análise de dados sobre a questão em estudo, na próxima subseção, discorreremos sobre a visão dos sujeitos entrevistados em relação à utilidade dos resultados avaliações externas.

2.4.2 Percepção e uso dos resultados das avaliações externas no contexto escolar

Entendemos que os resultados das avaliações em larga escala, quando interpretados e apropriados de forma reflexiva, tornam instrumentos de gestão e permitem repensar a escola em todas as suas dimensões. No entanto, devemos estar atentos a limitações inerentes ao processo de apropriação dos resultados; à priorização destes nas práticas pedagógicas e/ou a sobreposição de aspectos quantitativos em relação aos qualitativos, uma vez que, inviabilizam as práticas reflexivas sobre os dados e equidade na aprendizagem dos estudantes.

Em relação ao uso e a utilidade dos resultados das avaliações externas no interior da escola, parte dos sujeitos entrevistados apontam como relevante a possibilidade de comparação entre os resultados de outras instituições e Estado e a divulgação dos mesmos para a sociedade, conforme revela o fragmento abaixo: *“Avaliar conhecimentos, comparar resultados e divulgar para a sociedade esses resultados e muito bom, como temos, quase sempre, notas melhores sempre ficamos bem e somos valorizados”* (Professora de Artes, 2017).

Para outros, os resultados das avaliações externas são importantes na criação de ações que permitam a melhoria da aprendizagem dos alunos, como

esclareceu o professor de Língua Portuguesa, quando fez a seguinte colocação: *“Uso para planejar ou replanejar minha prática pedagógica, para fazer as intervenções necessárias na intenção de melhorar cada vez mais os resultados no conteúdo que leciono, buscando alcançar metas estabelecidas para a escola”* Em complacência com a fala do professor de Língua Portuguesa, a professora de Matemática pede a palavra e complementa dizendo que:

[...] Buscamos sempre melhorar os resultados da escola. A Supervisora Pedagógica, o professor de Língua Portuguesa e eu, desde o início das avaliações externas nesta escola, em 2002, fazemos todos os anos a análise dos dados, comparando-os com o ano anterior e com as outras instâncias (SRE e Estado), analisando o que foi melhor e o que foi pior e, a partir daí, elaboramos um plano de intervenção, contendo ações para melhorar o resultado da escola, buscando atender aquilo que se faz necessário para permanecer com o que deu certo ou melhorar com aquilo não está satisfatório. Quanto à melhora do desempenho dos alunos, como não estavam mais com a gente, não podíamos fazer nada por eles, então nossa preocupação era a meta da escola. Esse fato mudou agora, a partir de 2015, pois a SEE/MG, mudou a forma de avaliar e fizeram alternância das turmas a serem avaliadas a cada ano. Agora precisamos pensar em como ajudar o aluno a superar suas defasagens de aprendizagem. Essa mudança melhorou muito, agora. Em se tratando de escola de EM, os resultados passaram a mostrar a realidade da escola, quem são nossos alunos e não quem eram (PROFESSORA DE MATEMÁTICA, 2017).

Ainda, nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa acrescenta que os resultados: *“mostram a nossa realidade, quem são nossos alunos, em que nível estão, quais dificuldades estão tendo, nos permitem refletir sobre o nosso fazer pedagógico, dão um novo sentido às nossas ações, mostram onde devemos mudar”* (Professor de Língua Portuguesa, 2017).

Na fala desses dois professores, encontramos o que Burgos, Ferreira e Santos (2012) caracterizam como processo de apropriação e compreensão pedagógica da avaliação externa; percebemos que ambos têm consciência da utilidade dos resultados das avaliações externas, da possibilidade de reflexão sobre o fazer pedagógico, das possibilidades de redirecionamento e mudanças nas práticas pedagógicas que esses proporcionam.

Ao mesmo tempo as colocações também permitem inferir que, no processo de apropriação ora realizado, somente alguns professores se envolvem e dedicam, o que, para Machado (2012), pode ser consequência da inexistência ações gestoras

voltadas para o uso dos resultados, da dificuldade que os professores têm, de ler e compreender os resultados produzidos, e ou do excesso de preocupação com o aumento do índice no IDEB, o que leva ao desenvolvimento de uma prática voltada para resultados, em que principalmente os professores das disciplinas avaliadas planejam suas atividades, considerando as questões solicitadas nas avaliações. Apesar do empenho e do envolvimento desses, percebe-se que os resultados oscilam e a escola ocupa um padrão intermediário.

Nesse caso, Burgos, Ferreira e Santos (2012) sugerem uma mudança na concepção dos processos avaliativos no contexto escolar. Segundo os autores, essa mudança só é possível se a compreensão das avaliações for ampliada no sentido de entendê-las, não apenas como um instrumento de quantificação de resultados e como objeto de responsabilização, como é entendido por muitos, mas como instrumento de diagnóstico de deficiências de aprendizagem.

No contexto estudado, a necessidade desta compreensão sugerida por Burgos, Ferreira e Santos (2012) e da proposição do trabalho em equipe aflora quando percebemos que entre os professores das disciplinas não avaliadas existe uma discrepância; suas respostas são sintéticas e resumidas; quase todos responderam “*não uso*”. Foi possível perceber que a utilização dos resultados das avaliações externas para planejamento e elaboração dos planos de intervenção é restrita aos professores das disciplinas avaliadas, conforme reforça a professora de Biologia: “*desde que estou nesta escola há dois anos, os professores de Matemática e Língua Portuguesa é que são responsáveis pela elaboração dos Planos de Intervenção. Às vezes, eles nos pedem ajuda com algum tipo de atividade específica, aí ajudamos*” (Professora de Biologia, 2017).

Ao mesmo tempo em que a fala da professora de Biologia nos remete à falta de envolvimento e responsabilização pelos resultados por parte de alguns professores, a fala de um professor efetivo apresenta indícios de reflexão coletiva e de trabalho interdisciplinar, outrora realizado pelo grupo:

Já trabalhamos os resultados de forma mais interdisciplinar, no ano de 2009 e 2010 se me lembro bem, sob orientação de uma supervisora pedagógica contratada. Nesse tempo, discutimos os resultados de forma diferente, percebemos as defasagens e dificuldades dos alunos, definimos conteúdos comuns e pontuais para a superação de tais deficiências, elaboramos um plano de intervenção com ações e responsabilidades a serem cumpridas por

todos os professores, e a supervisora cobrava semanalmente o cumprimento do compromisso. Mas, no início de 2011, a supervisora foi embora e entregamos de novo a responsabilidade dos resultados para os professores das disciplinas avaliadas (Professor de Física, 2017).

Pelo que pode ser inferido através da fala da professora de Biologia e do professor de Física, constatamos que a apropriação de resultados e a elaboração dos planos de intervenção são realizadas na escola Serra Azul, mas de forma fragmentada; a responsabilidade dos resultados recai sobre os professores das disciplinas avaliadas, fato que aponta para a necessidade de ações voltadas para o envolvimento dos diferentes atores do processo educacional escolar, para que esses possam ver o processo de apropriação como uma prática útil e assim possam realizar intervenções e melhorar a qualidade da educação. Conforme nos reforça Sousa e Oliveira (2010, p.818):

O sistema de avaliação tende a se limitar a um sistema de informação educacional. Sem dúvida, a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação. Ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade (SOUSA E OLIVEIRA, 2010, p.818).

Para os autores, é necessário que o gestor, como “líder da unidade escolar” em que atua, apresente um conhecimento mais amplo dos objetivos e diretrizes das avaliações externas, e que tenha base para articular com o supervisor pedagógico uma forma de conduzir e efetuar a interpretação pedagógica dos resultados, sendo fundamental que essa interpretação direcione a equipe a tomar as avaliações externas e seus resultados como um ponto de partida e subsidio capaz de orientar a ação e não como instrumento de comparação e de cobrança (SOUSA, OLIVEIRA, 2010).

A apropriação e uso dos resultados das avaliações externas no contexto estudado, para a maioria dos atores, ainda sucumbe a um sistema de informação que permite comparações e classificações dos estudantes, porém, na fala da professora de Matemática, percebemos indícios para um trabalho em equipe voltado para análise, reflexão e intervenções, com o intuito de melhoria da qualidade da aprendizagem dos seus estudantes:

Procuramos fazer o melhor para os alunos. Se percebemos que alguma coisa precisa mudar, a gente muda, discutimos e buscamos um consenso; nossa equipe é unida. Penso que precisamos mudar a forma como estamos nos apropriando dos resultados, precisamos aprender a usá-los como aliados em nossa prática (Professora de Matemática, 2017).

O excerto acima nos dá a ideia de um trabalho coeso entre equipe de professores, da realização de ações específicas e do reconhecimento da importância do uso dos resultados como aliado da prática pedagógica. Nesse sentido, Gouveia e Gouvêa (2013) reforçam que os resultados permitem uma direta intervenção pedagógica, possibilitando elaborar projetos que sejam específicos às necessidades de uma determinada turma, tendo como foco os estudantes que estão com dificuldades no desenvolvimento das habilidades.

Já o relato do professor de Geografia *“Acho que o fato de nossos conteúdos não serem avaliados nos desobriga do trabalho de preparação dos alunos para as avaliações, mas, se planejarmos algumas atividades interdisciplinares, acho que podemos ajudar”* (Professor de Geografia, 2017), infere uma coesão parcial, pois percebemos que a execução das ações planejadas para intervenção são, em sua maioria, direcionadas para as disciplinas avaliadas, não havendo, dessa forma, um trabalho coeso entre equipe de professores.

Em algumas colocações, percebemos a valorização de práticas coletivas e do trabalho em equipe: *“acho que se tivéssemos um bom trabalho em equipe, reuniões e planejamentos por área, nosso trabalho seria melhor e teríamos mais interesse por parte do aluno, menos indisciplina e melhores resultados* (Professor de História, 2017) ou ainda:

Aqui na escola não é como deve ser, infelizmente ainda há deficiências, devido ao volume de trabalho do dia a dia na escola e outras dificuldades. A gente discute somente quando saem os resultados e depois só discutimos com a supervisora pedagógica nos momentos de planejamentos bimestrais. Eu acho que deveria ter uma discussão periódica, com todos os professores juntos (Professor de Língua Portuguesa, 2017).

Percebemos que está incutida nessas colocações a necessidade de ação do gestor, no sentido de ampliar a participação de todos os atores. Esses professores têm consciência de que os resultados devem ser utilizados na análise coletiva da

realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vivenciadas no dia a dia no ensino-aprendizagem.

A partir de algumas colocações, também tomamos conhecimento de que existe, no contexto estudado, um movimento de apropriação dos resultados e que os entrevistados corroboram para a melhoria desse: o trabalho em equipe e a realização de práticas interdisciplinares. Mas, a colocação da professora de Inglês: *“acho que a equipe de professores deveria verificar o que foi cobrado nas provas anteriores, pegar as questões, pelo menos no mesmo formato e, a partir disso, trabalhar com os alunos para prepará-los para futuras avaliações* (Professora de Inglês, 2017), nos alerta para o cuidado de não induzir a equipe a realizar um trabalho voltado para a preparação dos alunos para as avaliações externas o que não é indicado por Gouveia e Gouvêa (2013).

Brooke e Cunha (2011) também comungam a ideia de que avaliações padronizadas em larga escala lidam com uma visão estreita do currículo escolar, diante do que as escolas se propõem e planejam em termos de ensino e preparação de seus estudantes. Por outro lado, os autores também refutam a ideia do uso dessa e de outras alegações como subterfúgio para que a escola abra mão da utilização dos resultados das avaliações em larga escala como subsídio para aperfeiçoar e qualificar suas práticas pedagógicas e de gestão no ambiente escolar; assim defendem a necessidade de os gestores estarem atentos para os diversos usos que podem ser dados às avaliações externas dentro do contexto escolar. Nesse sentido, a professora de Química pondera:

Sou bem nova na função de professora, mas este encontro me levou a perceber muita coisa. Agora entendo que as avaliações externas e as internas também não podem acontecer simplesmente por acontecer. Precisamos pensar nisso. Nós precisamos aperfeiçoar nosso conselho de classe e arrumar tempo para mais momentos assim; percebi o quanto é importante e necessário refletirmos juntos sobre os resultados. Nos reunimos para decidir sobre a vida do aluno, mas, penso que está sendo meio vago (Professora de Química, 2017).

Fica evidente, na colocação dessa professora a preocupação com as avaliações internas e externas, no que diz respeito ao diagnóstico para criação de ações voltadas para a aprendizagem dos estudantes. Nessa linha, Machado (2012)

nos chama a atenção para a necessidade de uma vivência efetiva, em que o diálogo continuamente alimenta e qualifica as ações.

Assim o processo de apropriação dos resultados, como vem sendo realizado na escola em estudo: uma exposição de dados em reunião específica, não existindo interpretação e planejamento efetivo e coletivo, talvez por falta de conhecimento dos termos técnicos e interação da equipe, reitera a necessidade de ações que possibilitem ao grupo a reflexão e discussão. No intuito de refletir sobre essa conjunção, na próxima subseção, apresentamos os relatos sobre atividades já desenvolvidas na escola, que podem ser redirecionadas de forma a levar a escola a usar seus dados para repensar seus objetivos, ações e estratégias para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

2.4.3 Ações e estratégias de apropriação dos resultados: possibilidades de melhorias da aprendizagem

A possibilidade de melhoria da aprendizagem dos estudantes depende de ações que contribuam também para a melhoria do desempenho da escola, uma das quais seria a apropriação dos resultados das avaliações em larga escala. Precisamos ter em mente que a apropriação dos resultados das avaliações em larga escala refere-se ao processo de conhecimento dos resultados das avaliações, bem como de sua utilização em prol de melhoria dos processos educativos. Para tanto, os resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no processo ensino-aprendizagem (MACHADO, 2012)

O trabalho em equipe ora mencionado pelo professor de Física “*Já trabalhamos os resultados de forma mais interdisciplinar, elaboramos um plano de intervenção com ações e responsabilidades a serem cumpridas por todos*” (Professor de Física, 2017), nos dá indícios de reconhecimento, por parte da equipe de professores, da importância do diálogo e da interação da equipe em torno dos resultados das avaliações externas e na ausência desses, podemos pontuar como consequência: o baixo desempenho dos alunos e a instabilidade dos resultados da escola.

Mas, ao mesmo tempo, esse trecho da fala do professor: “*definimos os conteúdos comuns e pontuais para a superação de tais deficiências, elaboramos um*

plano de intervenção com ações e responsabilidades a serem cumpridas” (Professor de Física, 2017), nos alerta para um risco que envolve os processos de apropriação dos resultados nas escolas; a redução ou empobrecimento do currículo escolar.

Nesse caso, podem-se privilegiar partes do currículo que compõem as avaliações externas quando, na verdade, essas se constituem apenas de um recorte do currículo escolar. Sobre essa questão, Bonamino e Sousa esclarecem não se tratar exatamente de uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para os riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógicos dos resultados da avaliação: ensinar para ter bons resultados nas avaliações externas, desprezando, parcial ou integralmente, os demais campos do currículo (BONAMINO E SOUSA 2012).

Considerando que os resultados das avaliações externas se configuram como suporte para, praticamente, todos os componentes curriculares e por isso não podem ser ignorados e/ou supervalorizados pelos professores, a articulação entre o grupo de professores e no planejamento das ações é essencial. Felizmente, no contexto estudado, já se tem indício da percepção da necessidade da participação e responsabilidade da equipe *“Antes era somente com os professores de Língua Portuguesa e Matemática. Parecia que as outras disciplinas não tinham importância nenhuma. Agora todos têm responsabilidade com os resultados”* (Professor de Geografia, 2017).

Na visão de Machado (2014), essa articulação no contexto escolar configura melhoria no ensino-aprendizagem. Para tanto, a equipe gestora deve estar atenta para articular ações que levem o grupo a refletir sobre os resultados, apoiando-se na gestão estratégica que, segundo Machado (2014), pode ser entendida como o mecanismo adequado que permitirá identificar as reais necessidades de mudanças: o que mudar na organização e estabelecer as prioridades; o que é urgente mudar e quais serão os meios, ou seja, como mudar. Isso significa gerenciar as mudanças de forma planejada dentro da própria escola.

Como dito anteriormente, cabe ao gestor exercer uma liderança capaz de estimular a participação e o envolvimento de todos os segmentos que fazem parte da comunidade escolar a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente positivo, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, objetivando sempre a qualidade de ensino. Para tanto, amparados por Luck (2001), sugerimos

também a implementação de projetos interdisciplinares e de trabalho colaborativo, pois ambos traduzem a união e o compromisso da equipe e refletem avanços na apropriação dos resultados e na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, os professores de Matemática, Química e História fizeram os seguintes pronunciamentos:

Quando fala em resultado do SIMAVE, eu já penso como a escola vai estar esse ano, onde devemos melhorar e como vai ser isso. Aqui nós já fazemos um trabalho. Todo trabalho na educação é um pouco lento e, como somos professores de EM, nem temos tempo com o aluno para estar fazendo intervenções para ajudá-lo. Eu acredito que já estamos no caminho. Melhorar os resultados, muitas vezes, não está no nosso alcance; por exemplo, trabalhamos com o aluno o ano todo, mas ele só vai ser avaliado no final e não dá tempo de fazer nada; parece que a secretaria pensou nisso e mudou o tipo de avaliar, acho que vai melhorar (Professora de Matemática, 2017).

Eu acho que a gente poderia estar desenvolvendo mais projetos, sempre tentando melhorar a prática: aquilo que deu certo num ano levar para o outro, tirar o que não deu certo e acrescentar o que for preciso. Penso que para isso seria bom organizar grupos, pois nós sabemos que é impossível reunirmos o grupo todo. (Professora de Química, 2017).

Penso que a gente poderia buscar parceria com as famílias, para que os pais ficassem sabendo o que acontece dentro da escola, pois montamos projetos e fazemos muitas coisas e alguns (poucos) nos cobram ainda mais, se o filho não vai bem a culpa é nossa né? (Professora de História, 2017).

Essas colocações dos professores, ao mesmo tempo em que nos apontam caminhos para proposição de ações e estratégias para que a escola possa aperfeiçoar as ações de cunho pedagógico, tratando os resultados obtidos na avaliação do SIMAVE/PROEB de forma coletiva, abrem espaço para reflexão sobre as dificuldades enfrentadas.

Percebemos que, em vários pontos, foram feitas referências aos projetos educativos como sendo ações que poderiam minimizar as deficiências na aprendizagem, mas as dificuldades de interação e a falta de adesão dos demais professores, já citada pelo professor de Língua Portuguesa, é um reflexo da ausência de uma cultura consolidada no âmbito de apropriação coletiva dos resultados das avaliações. Na próxima seção, apresentamos uma síntese e a problematização do segundo momento do grupo focal, no qual foram debatidas

ações pedagógicas já desenvolvidas na escola que contribuem para a articulação dos resultados das avaliações e melhoria da aprendizagem dos estudantes, com vista a aperfeiçoar as ações já existentes e propor novas ações.

2.5. As ações pedagógicas x avaliação em larga escala: mapeando relações

Após apresentação de uma síntese do primeiro momento de discussão do grupo focal, no segundo momento, os participantes foram direcionados a relatar e refletir sobre ações já concretizadas e realizadas nos últimos anos na Escola Estadual Serra Azul, que podem representar estratégias de trabalho colaborativo. Contemplou-se na discussão a possibilidade de essas ações refletirem avanços na apropriação dos resultados e na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para tanto, a discussão envolveu: a percepção e a participação dos professores nos programas/projetos educativos desenvolvidos na escola; a articulação e integração destes programas/projetos educativos com o PPP da escola e com a proposta curricular do Estado de Minas Gerais; a participação dos demais segmentos da comunidade escolar nos programas/projetos educativos desenvolvidos; as ações que a equipe diretiva realiza para desenvolver os programas/projetos educativos, o suporte e o acompanhamento dos programas/projetos.

Com o objetivo de levantar evidências acerca da relação entre a gestão dos programas/projetos e os resultados do SIMAVE/PROEB da Escola, foi perguntado aos professores, se a prática de projetos educativos na escola pode potencializar a apropriação dos resultados das avaliações externas e a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

A partir das inferências de alguns professores, percebemos que, na Escola Serra Azul, os projetos são vistos como uma forma diferente de aprendizagem que pode contribuir para ampliar o conhecimento, envolvendo o aluno de maneira mais participativa do que as aulas convencionais *“Os projetos abrem mais possibilidades de ajudar o aluno a compreender o conteúdo trabalhado na escola e permite que ele cresça também como ser social, ele faz e se apresenta mais ativo para as atividades propostas”* (Professora de Inglês, 2017).

Essa visão dos projetos como forma diferenciada de aprendizagem pode ser determinante da opinião dos participantes em relação a essa prática, pois uma parte

se manifestou a favor e a outra defende a prática voltada para aulas tradicionais, focada em atividades específicas em sala de aula, onde o aluno é receptor de conhecimento. Como no confronto apresentado nas falas a seguir: *“nos projetos trabalhamos juntos, somos mediadores, e os alunos apropriam do conhecimento pelo uso de estratégias próprias como exemplo: falar em público, argumentar, posicionar-se”* (Professor de Língua Portuguesa, 2017). Em contrapartida: *“apesar das críticas, eu ainda opto pelo tradicional, aulas preparadas, conteúdo repassado e prova. Aí você vê e sabe o que ensinou e o que o aluno aprendeu”* (Professora de Matemática, 2017), a opinião dos outros professores se divide em quase igual proporção.

Considerando que, segundo Nogueira (2008), os projetos favorecem a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação, e que a equipe de professores comunga da opinião de que é necessário ampliar a reflexão sobre o processo de avaliação e implementar mudanças na prática pedagógica para atender as necessidades dos estudantes. E a metodologia de projetos apresenta-se suscetível para atender a essa demanda.

Nesse sentido, Nogueira (2008) nos reforça que o trabalho com projetos pode acontecer de forma interdisciplinar, ou mesmo multidisciplinar e que esses aumentam a qualidade de conhecimento, uma vez que possibilitam a inclusão de conteúdos que necessitam ser trabalhados e que se relacionam com o tema definido, facilitando assim o trabalho do professor e o entendimento dos alunos nesse conteúdo (NOGUEIRA, 2008). Nessa perspectiva, os projetos representam uma estratégia pedagógica que pode ajudar a equipe a superar o baixo desempenho dos estudantes e contribuirá a médio e longo prazo para a estabilização e melhoria dos índices de proficiência.

Como já relacionado no capítulo 1, a escola desenvolve vários projetos educativos, mas pelas inferências dos professores, neste momento, percebemos que existe a necessidade de aperfeiçoar a articulação entre os docentes.

Em relação à articulação entre programa/projetos educativos com o PPP da escola e com a proposta curricular do Estado de Minas Gerais, a professora de Língua Inglesa, além de concordar com a existência dessa articulação e integração com o PPP da escola e com o CBC, esclarece que: *“ao desenvolvermos ações de forma integrada com outros professores, estamos desenvolvendo na prática a ideia*

da interdisciplinaridade, presente e cobrada no PPP da escola e no CBC” (Professora de Inglesa, 2017).

A partir da inferência da professora de Língua Inglesa, notamos que o CBC é documento de referência da escola, utilizado para organizar as ações pedagógicas da escola e que o PPP orienta a prática interdisciplinar, que, segundo Fonseca, Moura, Ventura, é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas, visando à superação da fragmentação e a ampliação da aprendizagem (FONSECA, MOURA, VENTURA, 2004).

Quanto aos tipos de projetos desenvolvidos na escola, foi colocado que os projetos surgem por iniciativa dos próprios professores, ou oriundos de órgão educacionais. A professora de Matemática nos esclareceu que *“os projetos são disponibilizados pelos órgãos educacionais e outras vezes são propostos a partir de necessidades reais da escola ou da comunidade” (Professora de Matemática, 2017).*

Em relação aos projetos propostos por órgãos educacionais o professor de Língua Portuguesa complementa:

Nos projetos impostos pela secretaria ou outro órgão, fazemos as adequações necessárias para que esses se encaixem na realidade de nossa escola, fazendo adaptações com os outros projetos para que nossos alunos possam obter mais conhecimento e de forma mais significativa e, na maioria das vezes, dão bons resultados” (Professor de Língua Portuguesa, 2017).

A complementação do professor de Geografia reforça a necessidade de adequação e flexibilidade que os projetos definidos por órgãos educacionais requerem para se adaptarem à realidade da escola:

Esses projetos são complicados, pois já vêm com temas e data definida, inclusive já se define até o resultado esperado. Nesse caso, temos que pedir autorização à diretora para flexibilizar, para adaptar o conteúdo a ser trabalhado com o tema, pois, às vezes chocam as datas das avaliações bimestrais com as etapas do projeto. É complicado, mas é possível. Já desenvolvemos projetos de referência nesta escola, o que manda é a união da equipe e o envolvimento de cada um com o projeto. (Professor de Geografia, 2017).

Independentemente do tipo de projeto a ser desenvolvido e de sua especificidade, é importante lembrar que, para o êxito da prática, o professor precisa estar envolvido e acreditando que essa poderá vislumbrar aprendizagens

significativas. O professor deve agir como facilitador que observa, sugere e dá informações complementares, passando a ser fonte alternativa, pois, para Nogueira (2008, p. 203), “ser facilitador é exatamente auxiliar seus alunos a acessar essas fontes”. Para o autor, além de favorecerem a motivação a autonomia, os projetos didáticos são excelentes integradores de áreas.

Na medida em que buscam a interdisciplinaridade, incentivam o professor a lidar apropriadamente com as questões que interferem no processo de ensino e de aprendizagem de conceitos, atitudes e procedimentos ou processos nas várias áreas do conhecimento escolar. Ainda em relação à posição do professor frente aos projetos pedagógicos, Nogueira (2008) ressalta:

O acompanhamento é fundamental para a correção de rotas, depuração, orientação, inclusão de conceitos, ajustes de hipóteses e até para o próprio ato de investigação, pois o professor é um dos membros desse processo e como tal também investiga, descobre e busca soluções para os problemas.

[...] Mesmo que durante o projeto o professor tenha feito suas interferências, é sempre bom que ao final ele “alinhave e costure” tudo, ou seja, que faça um fechamento, lembrando qual era o problema inicial, quais eram as dúvidas, os interesses, as propostas de ações, os resultados obtidos e a finalização das conclusões (NOGUEIRA, 2008, p.69-70).

De acordo com Nogueira, (2008) o projeto educativo, quando trabalhado de forma adequada faz com que o aluno se aproprie do saber e das condições para torná-lo um ser crítico perante as situações vivenciadas dentro e fora da escola. Ao mesmo tempo, quando os professores estabelecem entre si essas práticas, consolidam os saberes dos alunos e a melhoria da aprendizagem, conforme evidenciado na fala do professor de Língua Portuguesa, adepto à metodologia de projetos e eleito pelos alunos “professor referência da escola”, quando esse afirma que:

Trabalhar com projetos é muito bom, muito envolvente porque os alunos se sentem parte, né? E a partir deles podemos planejar ações para a melhoria dos resultados da escola. A gente estuda os indicadores que precisam ser melhorados na escola e propomos ações a serem desenvolvidas. Quando propomos projetos interdisciplinares, é muito bacana, trabalhamos juntos, professores e alunos, a carga de responsabilidade é dividida e fica mais leve e prazerosa. Os resultados são fantásticos, na maioria das vezes, superam as aulas tradicionais e nos ajudam a superar indicadores negativos como a evasão, a reprovação. Um projeto envolve muito

mais os alunos, e eles, ao desenvolverem ações protagonistas, superam deficiências e complexos da juventude (Professor de Língua Portuguesa, 2017).

Percebemos que a fala desse professor compila a discussão sobre uso correto dos dados e o alinhamento das práticas pedagógicas com os resultados obtidos nas avaliações externas, abrindo parâmetros para considerarmos que, no contexto estudado, os projetos interdisciplinares se apresentam como uma das formas mais adequadas de se estabelecer essa utilização. Para tanto, não podemos deixar de considerar a ideia de Luck (2009) que os projetos devem ter viés interdisciplinar e que, para que possam significar resultados positivos em termos de aprendizagem e desempenho, devem ser desenvolvidos de maneira articulada com a proposta curricular da escola.

Nessa perspectiva, a equipe diretiva e professores precisam entender que articular e promover projetos conectados com a gestão dos resultados das avaliações internas e externas é determinante para os bons resultados da escola e dos seus estudantes. Na próxima seção, apresentamos considerações sobre a análise dos dados, a fim de complementar os esclarecimentos e aumentar o grau de compreensão em relação ao contexto investigado.

2.6 Considerações sobre a análise dos dados

O caso de gestão estudado discutiu apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio: Limites e possibilidades de Ações Gestoras. Após consolidar e analisar os dados da discussão do grupo focal, concluímos que equipe diretiva desenvolve um trabalho de conscientização de seus profissionais com relação à importância das avaliações em larga escala, mas, conforme colocação da maioria dos participantes percebemos que há lacunas em relação à apropriação dos resultados.

Percebemos algumas dificuldades que permeiam o processo, dentre elas: a necessidade de aprofundar mais o conhecimento sobre os elementos que compõem as avaliações do SIMAVE/PROEB; a necessidade de interação da equipe, para evitar a prática fragmentada, a insegurança em divulgar os dados, assim como o desenvolvimento de ações mais efetivas voltadas à apropriação e uso de resultados.

Ao avaliar como a escola vem se apropriando dos resultados, percebemos que apenas alguns professores (podemos citar os professores de Língua Portuguesa e Matemática) têm ciência dos aspectos referentes à avaliação e sua característica diagnóstica, o que não significa que os demais professores desconheçam os dados ou desvalorizem o processo de avaliação do SIMAVE/PROEB, apenas renegam a responsabilidade pelos resultados, assim, vale ressaltar que a interpretação e o uso de resultados acontecem de forma fragmentada por não contar com o envolvimento de todos os professores. Como reforça Machado (2012), os dados coletados são ferramentas indispensáveis para a educação, mas, também adverte que esses “só fazem sentido quando desencadeiam as outras etapas necessárias para a efetivação da avaliação externa: a interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas” (MACHADO 2012, p. 73).

Ainda em relação ao uso dos resultados das avaliações externas, percebemos que existe um trabalho desenvolvido na escola. Em determinado período do ano, os professores juntamente com a equipe pedagógica refletem sobre o que foi feito e o que ainda é preciso fazer para a melhoria dos índices. A partir daí os professores de Língua Portuguesa e Matemática fazem planejamento e replanejamento para os respectivos conteúdos; os demais pronunciaram que suas práticas pedagógicas não comungam com os resultados das avaliações externas. Nesse ponto é que concentramos nossa atenção para definirmos o plano de ação sobre o que é necessário ser feito com os resultados e a importância do trabalho em equipe na escola em estudo, vendo as práticas pedagógicas interdisciplinares como possibilidade de ação.

Quanto à instabilidade evidenciada nos resultados, fato que assinala para a inexistência de um trabalho de intervenções a médio e longo prazo, e o qual a professora de Matemática apontou como consequência do tipo de turma que a escola recebe da escola municipal a cada ano, propomos ações de análise e acompanhamento dos fatores que estão interferindo no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes. Para tanto, propomos momentos de avaliação intermediária e acompanhamento dos alunos em todas as séries do EM e, a partir desses, planejar ações e estratégias de intervenção.

Como o professor de Língua Portuguesa pensa que a variante está relacionada ao desenvolvimento e adesão da equipe nos projetos educativos,

realizados no decorrer de cada ano, ressaltando que a interação dos professores na realização dos projetos é essencial e pode ser determinante dessa instabilidade, propomos desenvolver uma análise comparativa dos projetos realizados a cada ano, o que poderá levar o grupo a traçar um planejamento e definir projetos que contribuem ou contribuíram em maior grau para a melhoria da aprendizagem.

Nesse sentido, percebemos que a escola conta com vários pontos positivos, dentre eles destacamos as seguintes práticas: O uso do PPP como documento de referência no planejamento das ações pedagógicas; o desenvolvimento de programas/projetos educativos voltados para a melhoria do aprendizado dos estudantes; a gestão de projetos e a inclusão destes no Projeto Político Pedagógico da escola, o que indica uma preocupação com a continuidade do trabalho; o reconhecimento pelo grupo da necessidade da implementação da cultura de apropriação de resultados, pois a divulgação e debates sobre os dados das avaliações limitam-se ao repasse de informações e discussões que, se voltam mais para a busca de culpados pela baixa proficiência do que para uma reflexão que cause um impacto na aprendizagem dos alunos.

A interação com o grupo, também possibilitou-nos pontuarmos ações já realizadas pela equipe que precisam ser redirecionadas, para que, de fato, ocorra o alinhamento das práticas pedagógicas aos resultados das avaliações do SIMAVE/PROEB, dentre elas destacamos: a prática fragmentada de apropriação dos resultados; a responsabilização dos professores das disciplinas avaliadas pelos resultados obtidos; a elaboração dos planos de intervenção baseados apenas nas deficiências detectadas nas avaliações externas e a priorização das matrizes de referência das avaliações para o planejamento das aulas em detrimento da matriz curricular.

Nesta seção, inferimos que as avaliações externas podem- se aliar em formas de pensar o trabalho pedagógico, mediante a responsabilização e compartilhamento da equipe. Pontuamos a necessidade do reordenamento de práticas de gestão da escola, para que o processo de apropriação dos resultados vá além de entender os significados e as formas de trabalho e sugerimos a construção coletiva da aprendizagem docente. Percebemos que a interpretação e o uso dos resultados acontecem de forma insatisfatória e precisam ser aperfeiçoados.

Nesse contexto, o Plano de Ação Educacional aqui proposto aponta caminhos para que o gestor e professores, além de interpretar os dados que recebem possam

refletir sobre eles e, posteriormente, utilizá-los como ferramentas capazes de modificar o comportamento da aprendizagem dos alunos. Assim, no terceiro capítulo, apresentamos um plano de ação educacional, cujo objetivo é fazer com que a prática de divulgação e apropriação dos resultados vá além da apresentação e comparação de dados, e que essa prática se institucionalize na agenda de planejamento da escola e seja transformada em prática recorrente na busca pelo contínuo aperfeiçoamento da ação docente, através da criação de hábitos de estudos e reflexão, por parte do gestor, professores e pedagogo; da implementação do planejamento e ações por áreas de estudo, visando à integração entre as disciplinas e mais possibilidades de aprendizagens para os estudantes.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ALINHANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE/PROEB

Ao longo deste estudo, analisamos como a Escola Estadual Serra Azul promove a apropriação e utilização dos resultados como ferramenta inerente à gestão pedagógica. Apresentamos, em linhas gerais, como os resultados do SIMAVE/PROEB têm chegado à escola, como o gestor e a coordenadora pedagógica têm recebido esses dados e se apropriado deles. Ainda, evidenciamos como os resultados chegam até os professores para que também compreendam os dados e passem a utilizá-los nos seus planejamentos didático-pedagógicos. Buscamos, também, expor práticas e ações pedagógicas que comungam para a implementação uma nova cultura de apropriação dos dados.

No segundo capítulo, realizamos uma pesquisa de campo para coleta de dados junto aos professores. Concluímos, com base nesses estudos, que a escola Serra Azul possui vários desafios a serem superados, dentre eles definimos como principais: a dificuldade de apropriação coletiva dos dados e de execução de ações interdisciplinares com base nos resultados das avaliações externas; a falta de planejamento pedagógico e de acompanhamento das ações, por parte da equipe de professores; e a ausência de integração entre professores e gestor na busca por novos caminhos que valorizem as experiências bem sucedidas, através de discussões e problematizações, seguindo passos simples e orientados por projetos de curta e longa duração.

Este capítulo, por sua vez, apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) a ser colocado em prática, durante o ano letivo de 2018. Esse PAE visa a implementar uma nova cultura de apropriação dos resultados das avaliações do PROEB. As ações propostas têm o intuito de provocar o debate coletivo e sistemático na escola acerca dos resultados alcançados, das suas possíveis causas e a responsabilização e compartilhamento do que já existe na escola.

O objetivo é fazer com que os resultados das avaliações externas (após serem aplicadas e gerarem relatórios) retornem à sala de aula, para que sejam utilizados como ferramenta de apoio da gestão pedagógica desenvolvida na escola, de forma a possibilitar a articulação das práticas pedagógicas e dos projetos educativos desenvolvidos no interior da Escola Estadual Serra Azul, como estratégia para a integração coletiva e garantia da aprendizagem dos estudantes.

A intenção é de fazer com que a prática de divulgação e apropriação dos resultados vá além da apresentação e comparação de dados, e que essa prática se institucionalize na agenda de planejamento da escola e seja transformada em prática recorrente na busca pelo contínuo aperfeiçoamento da ação docente, através da criação de hábitos de estudos e reflexão, por parte do gestor, professores e pedagogo. E que haja também a implementação do planejamento e ações por áreas de estudo, visando à integração entre as disciplinas e mais possibilidades de aprendizagens para os estudantes bem como a vinculação dos resultados das avaliações internas aos resultados das avaliações externas.

Promover ações pontuais voltadas para o processo de apropriação dos resultados das avaliações externas, contribuindo para que os professores assumam tanto a perspectiva de responsáveis pelos resultados da escola nas avaliações externas abordadas por essa pesquisa, quanto de protagonistas das ações de aperfeiçoamento da prática docente. E para que as avaliações sejam transformadas em um projeto da Escola.

Nessa perspectiva, esse PAE terá como objetivos: (i) promover momentos de estudos aos professores da escola de forma a integrar o grupo em geral e por áreas de conhecimento; (ii) promover a organização do trabalho pedagógico por parte do gestor; (iii) promover maior discussão e divulgação dos resultados junto à comunidade escolar, o que ampliaria a motivação e o compromisso de todos para com as avaliações e seus resultados; (iv) estimular a reflexão sobre a prática docente a partir da compreensão dos resultados das avaliações externas; (v) fortalecer a cultura de utilização dos resultados dessas avaliações no planejamento didático-pedagógico escolar; (vi) efetivar o acompanhamento pedagógico individualizado aos estudantes do 1º ano do EM, com base nos boletins individuais do SIMAVE/PROEB (fornecido à escola a partir de 2016).

Como meta em curto prazo, objetivamos a interação da equipe e o aperfeiçoamento pedagógico, de forma a contribuir para que os resultados das avaliações externas retornem à escola e cumpram a função de instrumento balizador das ações de melhoria da ação docente através do permanente processo de debate do ciclo ação/reflexão/ação.

Em longo prazo, objetivamos a articulação das práticas pedagógicas e dos projetos educativos desenvolvidos no interior da Escola estadual Serra Azul como estratégia para a integração coletiva e garantia da aprendizagem dos estudantes, a

reestruturação do PPP e a implementação de ações pontuais de intervenção para os estudantes que tiverem necessidades.

Desse modo, o PAE é formulado atendendo as seguintes propostas: (i) Reunião com a equipe de professores e pedagogo da escola para apresentar o resultado da pesquisa realizada, discutir a respeito da implementação do Plano de Ação Educacional e definir papéis para cada membro da equipe; (ii) Criação de um grupo de trabalho (GT), para fazer a articulação entre a equipe de professores; (iii) Elaboração do calendário anual de encontros formativos com os professores da escola; (iv) Realização de oficinas com professores para apropriação e a utilização dos resultados das avaliações em larga escala do PROEB; (v) Planejamento e elaboração da proposta de atividades interdisciplinares com os profissionais da escola; (vi) Avaliação e monitoramento das ações propostas.

Assim, com o intuito de propor um Plano de Ação Educacional (PAE), que se debruce sobre propostas de trabalho voltadas a práticas pedagógicas coletivas de apropriação dos resultados e a integração da equipe em prol da melhoria da aprendizagem dos estudantes, buscamos, por meio da ferramenta 5W 2H, que se refere a um modelo gerencial utilizado para elaboração de projetos, envolvendo as seguintes perguntas: What (o que será feito?); Why (Por que será feito?); Where (Onde será feito?); When (Quando será feito?); Who (Por quem será feito?); How (Como será feito?) e Howmuch (quanto custará fazer?), traçar proposições que venham a contribuir para articulação e integração das práticas pedagógicas e dos projetos educativos desenvolvidos pelos professores da Escola Serra Azul.

Na seção a seguir, apresentamos as proposições e o detalhamento de cada uma das etapas citadas, visando a evidenciar como se dará cada ação do Plano de Ação Educacional (PAE).

3.1 PAE: Responsabilização e Compartilhamento

Tendo em vista fomentar a gestão participativa com foco nos resultados, a partir do envolvimento dos professores, e melhorar a aprendizagem dos estudantes, pautado em canais de diálogo e reflexão constantes sobre as práticas escolares, o plano de ação aqui apresentado é composto por seis ações. Com cada uma delas se tem a pretensão de organizar momentos de ação e reflexão para propiciar e aos professores lotados na escola investigada os subsídios necessários para se

apropriarem dos resultados das avaliações em larga escala do SIMAVE/PROEB, bem como para o redirecionamento das práticas pedagógicas.

Ressaltando que os agentes, a quem se destina este plano de ação, já têm conhecimento deste estudo e participaram de dois momentos de grupo focal, nos quais debateram, refletiram e indicaram caminhos a serem seguidos pela equipe para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes desta escola. Portanto, as ações aqui apresentadas foram propostas a partir das inferências do grupo. E coadunam com a necessidade de organizar o trabalho pedagógico, promovendo momentos de interação e de estudos aos professores e fortalecendo a cultura de utilização dos resultados dessas avaliações no planejamento didático-pedagógico.

No Quadro 11, apresentamos uma síntese das ações a serem implementadas, incluindo cada uma das proposições sugeridas, as ações a serem colocadas em prática, seus objetivos, seus responsáveis, os prazos de execução, o local e o custo.

As ações aqui propostas não pretendem transformar as avaliações externas no instrumento de maior importância do processo de ensino-aprendizagem, mas fazer delas uma importante ferramenta para análise da qualidade de ensino ofertado na escola e para o direcionamento de práticas pedagógicas.

Aproveitando o ensejo, a pesquisadora apresentou este plano de ação, correlacionando-o aos itinerários avaliativos³⁴, que estão sendo desenvolvidos pela equipe pedagógica e professores da escola, uma vez que o referido também propõe ações coletivas que contribuam para a garantia do direito à aprendizagem.

³⁴Os itinerários avaliativos foram desenvolvidos pelo CAEd em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, na tentativa de desenvolver estratégias de gestão democrática e participativa, envolver a comunidade escolar em torno de objetivos comuns, elevar os níveis de equidade e melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Lançado em 2016, a proposta dos itinerários avaliativos é promover a realização de análises de dados e debates para a construção coletiva de uma avaliação, interna e a definição de um plano de ação e seu monitoramento nas escolas de educação básica, para que possam melhorar e consolidar o processo de aprendizagem de seus estudantes. Os itinerários estão agrupados em quatro etapas: preparação, avaliação interna, plano de ação e monitoramento e avaliação. Com a realização desses itinerários a escola torna-se mais reflexiva e mais preparada para enfrentar as questões que afetam a aprendizagem dos estudantes (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2016).

Quadro 11. Síntese das ações a serem desenvolvidas durante a execução do Plano de Ação Educacional

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	ONDE?	QUANTO?
Ação1 Reunião com a equipe de professores e pedagoga para discutir a implementação do Plano de Ação Educacional	Gestor Escolar/ Professores	Final do ano escolar (Semana de planejamento escolar para 2018)	Discussão com os professores e pedagoga	A cultura de utilização dos resultados das avaliações no planejamento didático-pedagógico escolar, pressupõe melhorias na aprendizagem	Na Escola	Sem custos
Ação 2 Criação de um grupo de trabalho (GT), para fazer a articulação entre a equipe de professores	Gestor Escolar/ Professores	Final do ano escolar (Semana de planejamento escolar para 2018)	Discussão com o Núcleo Técnico Pedagógico sobre a criação do grupo de estudo	O grupo vai viabilizar e mediar as relações diretas e a reflexão acerca do fazer pedagógico e a discussão dos resultados das avaliações externas.	Na Escola	Sem custos
Ação 3 Elaboração do calendário anual para realização de oficinas e encontros pedagógicos.	Gestor Escolar/ Supervisor pedagógico	Final do ano escolar (Semana de planejamento escolar para 2018)	Construção de calendário com a previsão de oficinas e encontros pedagógicos.	A reflexão sobre a prática docente a partir da compreensão dos resultados das avaliações externas	Na Escola	Sem custos
Ação 4 Realização de oficinas e encontros pedagógicos com professores para apropriação e a utilização dos resultados das avaliações em larga escala do PROEB.	Gestor Escolar/Supe rvisor pedagógico	A ação deve ser executada a cada bimestre durante todo o ano	Discutir a apropriação e a utilização dos resultados das Avaliações do PROEB instrumento da gestão pedagógica	Apropriação, reflexão e tomada de decisões, fazeres coadunam com a aprendizagem significativa e a práxis avaliativa.	Na Escola	Sem custos
Ação 5 Fortalecer os planejamentos por área de conhecimento e a proposta de atividades interdisciplinares.	Gestor Escolar/Supe rvisor pedagógico Professores	A ação deve ser executada a cada bimestre durante todo o ano	Articular os resultados da escola e as fragilidades de aprendizagem propor ações de intervenção.	a interdisciplinaridade é um fator de grande relevância para a melhoria do ensino ofertado, uma vez que possibilita o compartilhamento de responsabilidades.	Na Escola	Sem custos
Ação 6: Monitoramento e avaliação do Plano de Ação	GT Gestor Escolar	Elaborar relatórios para análises da efetividade das ações propostas.	Momento coletivo de avaliação e replanejamento O aprimoramento	Essa é uma ação estratégica que visualizará todo o processo empreendido, apontando pontos negativos e positivos, permitindo a adequá-lo para o próximo ano	Na Escola	Sem custos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Vale ressaltar que o local da proposta de implementação deste PAE é a escola pesquisada.

Para facilitar a compreensão da proposta, na seção seguinte detalhamos como se dará cada uma das proposições e os mecanismos para a implementação deste Plano de Ação Educacional (PAE).

3.1.1 Detalhamento das ações do Plano de Ação Educacional (PAE)

O plano de ação aqui apresentado é composto por seis ações, que foram sugeridas a partir das análises empreendidas através de observação da pesquisadora, de inferências da equipe de professores, durante reunião de grupo focal, estando embasadas pela pesquisa documental e por autores que discutem sobre as avaliações externas e a apropriação dos resultados dessas. Para implementar esse PAE, procuramos adotar práticas que culminam em uma apropriação consciente de dados do PROEB e que, de fato incida melhorias sobre seus resultados e sobre o processo de ensino e aprendizagem da escola.

Ação I: Reunião com a equipe de professores e pedagogo da escola para apresentar o resultado da pesquisa realizada, discutir a respeito da implementação do Plano de Ação Educacional e definir papéis para cada membro da equipe

Ao realizar essa ação, temos o intuito de apresentar para os professores e pedagogo da escola os resultados dessa pesquisa, discutir a respeito da implementação do Plano de Ação Educacional (PAE), compartilhar o que já existe na escola e definir responsabilidades para cada membro da equipe.

Para realização desta ação foi escolhido o dia 18 de dezembro de 2017, dia destinado ao planejamento para o ano de 2018, para que, no início do ano letivo, a equipe já tenha conhecimento e para que as ações possam ser efetivadas ao longo do ano letivo. Nessa reunião foram indicados os professores que farão parte do GT e elaborado um calendário para a realização das oficinas e encontros pedagógicos, conforme estabelecido nas ações 2, 3 e 4 deste plano.

Nesta reunião o gestor esteve à frente e assumiu seu protagonismo, mostrou sua capacidade de liderar e de sensibilizar os demais profissionais da equipe, usou estratégias variadas, entre elas, pontuações e falas registradas anteriormente, para

levar o grupo a entender que a avaliação externa pode e deve ser usada como importante instrumento capaz de auxiliar suas práticas pedagógicas e melhorar a qualidade de ensino ofertado na escola.

Ação 2: Criação de um grupo de trabalho (GT), para fazer a articulação entre a equipe de professores

A proposta de criação desse grupo de trabalho vem ao encontro da necessidade de se especificar, dentro da equipe de professores da escola, um grupo de professores que se responsabilizem pela articulação e organização dos momentos de estudo previstos para o final de cada bimestre, nos quais serão analisados os resultados das avaliações internas articulados com os resultados das avaliações externas.

O grupo será formado pelo gestor, supervisor pedagógico e professores, usando como critério para escolha dos professores, o seguinte: (professor de Língua portuguesa + 01 professor de outra disciplina; professor de matemática + 01 professor de outra disciplina). Esse grupo estará à frente para pensar e organizar as soluções pedagógicas propostas para sanar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, bem como organizar os momentos de discussão, reflexão e ação com os demais integrantes da equipe. Cabendo ao gestor buscar a motivação e o envolvimento dos profissionais para a importância da criação deste grupo e de proporcionar momentos de reflexão e debate sobre a temática das avaliações externas na escola, mais precisamente, sobre a apropriação dos resultados do PROEB e o encadeamento desses com os resultados das avaliações internas e as práticas cotidianas.

Propõe-se que os encontros sejam registrados através de relatórios, nos quais ficarão anotadas as ações a serem desenvolvidas na escola, juntamente com os responsáveis pela execução. Entende-se que o primeiro encontro demandará um tempo maior para a apresentação dos componentes do grupo, a compreensão dos papéis a serem executados, a elaboração do calendário de reuniões e planejamento das primeiras ações a serem executadas pelo grupo. Assim, entende-se que essa reunião deverá acontecer ao sábado à tarde, entre 14h e 17h.

O Quadro 12 traz um resumo do processo de criação deste grupo de trabalho.

Quadro 12. Criação do grupo de trabalho (GT)

O que fazer	Criação do grupo de trabalho (GT); participantes: gestor, 01 supervisor pedagógico, 04 professores (professor de Língua portuguesa + 01 professor de outra disciplina; professor de matemática + 01 professor de outra disciplina)
Como fazer	Reuniões mensais com intuito de preparar o material para as oficinas e encontros pedagógicos. A primeira ocorrerá no sábado letivo, no turno da tarde. Da segunda em diante, ocorrerá na primeira segunda feira do mês, de 16h30min. Até 20h30min. No primeiro encontro, será elaborado o planejamento para oficinas, sugeridas as atividades e as responsabilidades por cada ação a ser executada.
Quem fará	Gestor, Coordenadores Pedagógicos, Professores
Onde	Escola
Realização.	Mensal/alternando oficinas e encontros pedagógicos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Para estudos e preparação, o grupo reunir-se-á semanalmente e, para o repasse das decisões aos demais professores, o grupo reunir-se-á mensalmente, conforme apresentamos no quadro 11. O mecanismo de banco de horas, já adotado na escola, com o abatimento de horas de planejamento para os professores, é um indutor da participação destes profissionais nas reuniões. Os estudos e reflexão serão sobre a temática das avaliações externas, priorizando o conhecimento sobre conceitos fundamentais e a apropriação dos resultados do PROEB/SIMAVE.

O grupo deverá se apropriar tanto das informações e dados disponíveis nas planilhas de resultados quanto nas revistas do SIMAVE. Como dito anteriormente, essas revistas são elaboradas pelo CAEd/UFJF e entregues para as escolas de forma impressa e também se encontram-se disponíveis, por meio eletrônico no ambiente virtual do SIMAVE e trazem discussões relacionadas à interpretação dos resultados, objetivos e metodologias da avaliação, informações sobre os padrões de desempenho, as matrizes de referência, a composição dos testes e as técnicas de análise adotadas, proporcionando assim reflexões sobre a importância da avaliação externa estadual para a melhoria da qualidade do ensino, o que irá consolidar o conhecimento necessário para realização das oficinas propostas com o restante dos professores da escola.

Para os encontros pedagógicos que irão mediar as oficinas, os componentes do GT irão promover reuniões com os professores das diferentes áreas, fomentando um estudo acerca das habilidades nas quais os alunos estão demonstrando dificuldades, de acordo com a Matriz de Referência do SIMAVE. A intenção ao agrupar os professores por área de conhecimento é possibilitar o planejamento e o trabalho interdisciplinar. Os professores farão a correlação entre as habilidades e

competências não demonstradas com o conteúdo programado a ser trabalhado no bimestre subsequente, e assim planejar coletivamente atividades pedagógicas específicas para que as práticas atendam para a consolidação do conhecimento não apreendido.

Ação 3: Elaboração do calendário anual de reunião com os professores da escola.

O calendário anual de reunião com os professores da escola será elaborado pelo coletivo, para atender ao proposto na ação 4 deste estudo. Essa ação, na intenção de mobilizar a comunidade escolar, irá fazer parte do planejamento anual da escola durante todo o ano letivo. Acreditamos que, dessa forma, as reuniões terão maior adesão da equipe. A participação dos professores nesses momentos de estudo é essencial, pois sendo paralela à ação docente, possibilitará a construção de relações diretas entre a teoria e a prática, permitindo a reflexão acerca do fazer pedagógico, a discussão e o encadeamento dos resultados das avaliações externas e internas e o replanejamento de ações de intervenção.

O Calendário anual de reunião e oficinas de apropriação de resultados da E. E. Serra Azul- 2018, conforme apresentado no quadro 12, foi elaborado com a intenção de manter um fluxo contínuo de estudos, reflexões e informações. Uma vez que apresentamos para o primeiro ano de implementação deste PAE a sugestão de dez reuniões com o GT e professores e também propomos o redirecionamento dos encontros semanais de módulo II, que já ocorrem pontualmente (conforme registros existentes na escola). Sugerimos que esses, a partir de fevereiro de 2018, sejam realizados com os professores agrupados por área de conhecimento e não individualmente como acontece e que, parte do tempo estipulado para esse fim, seja acompanhado pelo supervisor pedagógico, para realização das atividades semanais sugeridas pelo GT aos grupos de professores.

No quadro 13 apresentamos um esboço do calendário com datas programadas para as oficinas de apropriação de resultados e reuniões pedagógicas, para o ano de 2018, conforme sugestão da comunidade escolar, em 23 de setembro no encontro da Semana Escola em Movimento/2017. Conforme dito anteriormente, esse encontro com a comunidade escolar é sugerido pela SEE/MG e tem como objetivo principal proporcionar um momento de diálogo, reflexão e planejamento coletivo das escolas, a partir da análise resultados das avaliações externas o

calendário foi elaborado como se apresenta, mas as datas poderão ser alteradas, no decorrer do ano, em razão de necessidades específicas da escola.

Quadro 13. Calendário anual de reunião e oficinas de apropriação de resultados e reuniões pedagógicas da E. E. Serra Azul- 2018

Data	Ação a ser realizada na oficina/ Reunião Pedagógica	Tempo de duração	Material de apoio
23/02/18	1º encontro dos integrantes do GT com professores. Oficina para apresentação do Sistema de Monitoramento Escolar online do SIMAVE; Estudo de gráficos das Avaliações externas para a análise do desempenho dos estudantes, frequência dos estudantes e a análise dos descritores e seus percentuais de acerto com perspectiva de proposição de ações interdisciplinares.	4horas	Portal do SIMAVE Site: http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/
23/03/18	2º encontro dos integrantes do GT com todos os professores: Encontro pedagógico para direcionamento dos encontros semanais por área de conhecimento e interdisciplinaridade no contexto escolar.	4horas	Interdisciplinaridade no contexto da escola. Www.lfrj.Edu.Br/Webfm_Send/3871
26/04/18	3º encontro dos integrantes do GT com todos os professores: Oficina entendendo e comparando a Matriz de Referência das disciplinas avaliadas externamente e o currículo utilizado para o planejamento das atividades.	4horas	Portal do SIMAVE Site: http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/
25/05/18	4º encontro dos integrantes do GT com todos os professores: Debate, explanação e reflexão sobre os principais fatores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem dentro da escola. Definição de prioridades e de uma agenda mínima de ações a serem trabalhadas.	4horas	Os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem repositorio.uniceub.br/bitstream/235/6752/1/40354721
22/06/18	5º encontro dos integrantes do GT com todos os professores: reflexão sobre as responsabilidades de cada um no espaço educativo e sobre as necessidades dos estudantes.	4horas	Portal do SIMAVE Site: http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/
24/08/18	6º encontro dos integrantes do GT com todos os professores: Promover através de debate a articulação entre a avaliação externa e a interna e a reflexão coletiva acerca das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes.	4horas	Portal do SIMAVE Site: http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/
21/09/18	7º encontro dos integrantes do GT com todos os professores: Estimular a discussão em torno da promoção de um ambiente de aprendizagem para todos os estudantes.	4horas	Material sugerido pela SEE/MG
26/10/18	8º encontro dos integrantes do GT com todos		Portal do SIMAVE

	os professores: Debate acerca das questões que influenciam, direta e indiretamente, a realização do trabalho coletivo nas escolas.	4horas	Site: http://www.simave.caedufff.net/sistema-de-monitoramento/
23/11/18	9º encontro dos integrantes do GT com todos os professores: Encontro com a comunidade escolar para apresentação dos resultados e elaboração de uma agenda de ações a serem implementadas para a melhoria da aprendizagem na escola.	4horas	Material sugerido pela SEE/MG
13/12/2017	10º encontro dos integrantes do GT com todos os professores: Avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do ano e proposição de novas ações para 2018.	4horas	Relatórios elaborados pelo GT

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, conforme estipulado pela comunidade escolar – 2017

Conforme o calendário apresentado, as oficinas de apropriação dos resultados serão realizadas bimestralmente, mediadas por encontros pedagógicos. Diferente do processo de apropriação praticada anteriormente, nesta proposta, a escola terá cinco encontros direcionados aos estudos dos resultados das avaliações externas e a articulação desses com os resultados das avaliações internas e cinco encontros pedagógicos, também mensais, destinados ao aprofundamento dos temas discutidos e desenvolvidos nas oficinas. Nessa articulação de conhecimento e reflexão, o trabalho com os dados estará presente a todo o momento, fazendo parte do planejamento da escola, induzindo ações coletivas e trabalho interdisciplinar e colaborativo na escola em estudo.

Ação 4: Realização de oficinas e encontros pedagógicos com professores para apropriação e a utilização dos resultados das avaliações em larga escala do PROEB.

Tendo em vista que os resultados das avaliações em larga escala apresentam um mapeamento de certas habilidades e competências esperadas para referida etapa de ensino, mas não esgotam tudo aquilo que os estudantes desenvolveram e são capazes de fazer, no decorrer do ano letivo propomos a realização de cinco oficinas, uma a cada bimestre, para estudo e interação com os resultados das avaliações em larga escala, mediadas por quatro reuniões pedagógicas, já práxis da escola, para socializar e construir um conhecimento coletivo em relação à utilização dos dados obtidos tanto nas avaliações internas como nas externas e, a partir desse, propor ações coletivas, interdisciplinares, buscando reverter o quadro de

dificuldades de aprendizagem que porventura forem detectadas nos processos de avaliação.

As oficinas e os encontros pedagógicos irão acontecer mensalmente, conforme calendário elaborado. No final de cada oficina, o GT irá propor uma atividade complementar, onde professores irão propor novas abordagens e metodologias em relação às habilidades mais críticas que forem sinalizadas pelos resultados em cada um dos bimestres.

No quadro 14, apresentamos em síntese as especificações das oficinas e encontros pedagógicos a serem realizados na Escola Serra Azul no ano de 2018.

Quadro 14. Especificação das ações a serem desenvolvidas ao longo do ano nas oficinas de apropriação de resultados da E. E. Serra Azul- 2018

Oficina	Ação	Objetivo	Realização	Atividade complementar para reunião pedagógica	Material de apoio
Oficina1. Apresentação do Sistema de Monitoramento Escolar online do SIMAVE.	Encontro será realizado no laboratório de informática.	Conhecer e interagir com o Sistema de Monitoramento Escolar online do SIMAVE, bem como as informações e indicadores educacionais da escola.	23/02/2018	Os grupos de professores irão levantar, com base na realidade da escola, os principais fatores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem.	Portal do SIMAVE Site: http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/
Encontro pedagógico/Roda de conversa - 23/03/2018					Material elaborado pelo GT
Oficina 2. Estudo coletivo dos gráficos das Avaliações externas	Análise do desempenho dos estudantes; do rendimento e dos descritores e o percentual de acerto.	Proposição de ações interdisciplinares e a articulação das avaliações externas e avaliações internas.	26/04/2018	Os grupos de professores irão elaborar proposta de articulação e utilização dos resultados das avaliações externas e avaliações internas.	Portal do SIMAVE Site: http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/
Encontro pedagógico/Roda de conversa - 25/05/2018					Material elaborado pelo GT
Oficina 3. Atividades no laboratório de informática.	Estudo coletivo da Matriz de Referência das disciplinas avaliadas externamente.	Entender que a matriz de referência das avaliações externas é um recorte do CBC. Fazer relação entre CBC e Matriz de Referência.	22/06/2018	Os grupos de professores irão estabelecer relação entre o CBC e a matriz de referência das avaliações externas e o currículo utilizado e planejamento das atividades.	Portal do SIMAVE Site: http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/
Encontro pedagógico/Roda de conversa - 24/08/2018					Material elaborado pelo GT
Oficina 4. Estudo coletivo do CBC e matriz de referência SIMAVE	Fazer relação entre CBC e matriz de referência com vista aos descritores e itens avaliados	Propor atividades para reverter o quadro de dificuldades de aprendizagem que foram detectadas nos processos de avaliação.	21/09/2018	Os grupos de professores irão discutir e fazer a relação as habilidades e competências estipuladas pelo SIMAVE para o EM.	Portal do SIMAVE Site: http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/
Encontro pedagógico/Roda de conversa - 26/10/2018					Material elaborado pelo GT
Oficina 5 Avaliação e monitoramento das ações propostas	Avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do ano e proposição de novas ações para 2018.	Apresentar os resultados e contramedidas já elaboradas para correção de incoerências e lacunas.	23/11 /2018	Os grupos de professores irão analisar os relatórios elaborados pelo GT e indicar propostas para os pontos falhos detectados.	Relatórios elaborados pelo GT
Reunião pedagógica/Roda de conversa - 17/12/2018					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Os encontros propostos serão realizados, em parte, no laboratório de informática, local onde os professores poderão acessar o Sistema de Monitoramento Escolar e encontrar os dados, informações e indicadores educacionais da escola e de toda a rede de ensino mineira provenientes do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) o que irá permitir a análise comparativa dos resultados das avaliações da aprendizagem dos estudantes ao longo do tempo, possibilitando o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem na escola, bem como uma análise das especificidades de turnos, anos-séries e turmas avaliadas.

Quanto aos encontros pedagógicos, como dito anteriormente, já são práxis da escola: seguirão a mesma organização dos anos anteriores, acontecerão no final de cada mês (com exceção dos meses em que acontecem as oficinas propostas), serão realizados no contra turno nas dependências da escola. Nesses encontros, serão utilizados materiais de apoio sugerido e planejado pelo GT, com vistas a vincular as oficinas, os encontros pedagógicos e a prática cotidiana. Assim, no decorrer do ano de 2018, além do debate pedagógico comum, no qual se discutem e se planejam as ações pedagógicas a serem desenvolvidas em determinado período, os professores terão momentos para debate e estudos dos resultados, juntamente com o GT.

A participação dos professores nos encontros pedagógicos é essencial e a interação destes com os assuntos discutidos nas oficinas é de grande valia para melhoria da prática, assim para atender aos professores que porventura faltarem aos encontros e oficinas, sugerimos a construção de um Blog, pelo GT. Sendo o blog é uma ferramenta que serve para registrar os conhecimentos e para divulgar conteúdos como relatos, textos e links de apoio, pela criação do deste os professores podem assistir a reprises dos encontros analisarem, refletir e interagir, ao mesmo tempo em que vão se apropriando das tecnologias digitais disponíveis na escola. Este trabalho será cooperativo e colaborativo.

Ação 5: Fortalecer os planejamentos por área de conhecimento e propor atividades interdisciplinares

Partindo do entendimento de que os professores se configuram como atores estratégicos, atentamos para importância do seu papel enquanto “agentes” de

mudança, favorecendo a compreensão mútua, tolerância e o trabalho colaborativo, no contexto escolar, para a melhoria da aprendizagem dos estudantes da Escola Estadual Serra Azul, conforme se pretende com este estudo. Consideramos o planejamento de atividades interdisciplinares como o ponto de partida, uma vez que essas se traduzam na intenção educativa de ampliar a capacidade do aluno de expressar-se através de múltiplas linguagens e novas tecnologias.

Ao propor essa ação: fortalecer os planejamentos por área de conhecimento e propor de atividades interdisciplinares na Escola Estadual Serra Azul, atentamos para o compartilhamento e a responsabilização da equipe pela melhoria da aprendizagem e consequentemente pelos resultados das avaliações em larga escala, que até então sobre caía nos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, disciplinas avaliadas nesses testes.

Assim essa ação consiste em reunir a equipe de professores, supervisor pedagógico e gestor, para juntos fazer um levantamento das ações e atividades interdisciplinares que foram desenvolvidas nos três últimos anos e avaliar o que deu certo e o que não deu e traçarem um plano de atividades interdisciplinares para o ano de 2018.

Para o desenvolvimento dessa ação, trazemos como sugestão, para o planejamento das atividades interdisciplinares, a organização dos temas e atividades por áreas do conhecimento e, a partir dessa organização, que os professores de disciplinas afins proponham atividades interdisciplinares a serem desenvolvidas na escola a partir de 2018.

Ressaltamos que essa sugestão não impede o envolvimento de mais de uma área de conhecimento nas atividades propostas, uma vez que resguarda o trabalho colaborativo entre os professores e a ampliação do campo de conhecimento para os estudantes. No quadro 15, apresentamos uma síntese das atividades interdisciplinares propostas para o ano de 2018, delimitando área de conhecimento e professores envolvidos.

Quadro 15. Atividades interdisciplinares a serem desenvolvidas na Escola Estadual Serra Azul - 2018

Atividades interdisciplinares					Financiamento
Atividade	Área de conhecimento	Objetivos/PPP	Responsáveis	Objetivos da atividade	
Projeto Rádio recreio.	Linguagens, códigos e suas tecnologias	1. Enfatizar o compromisso pedagógico da escola com a formação de um aluno leitor/produtor de textos proficiente.	Professores de Língua Portuguesa, Inglês, Artes, Ed. Física e o professor do Ensino do uso da biblioteca (PEUB)	Divulgar a produção dos alunos e aumentar a integração e socialização entre as turmas; estabelecer um canal de comunicação interescolar e favorecer o trabalho em equipe; estimular a participação ativa dos alunos nas atividades escolares como ouvintes e também como produtores, planejando a programação da rádio; ampliar o vocabulário e a expressão oral dos alunos, aprimorando a fala em público; desenvolver a expressão oral e escrita ,utilizando-se de novas linguagens e de novas tecnologias; criar um espaço de divulgação dos eventos escolares e temas em destaque da atualidade local, nacional e mundial; promover a descoberta de talentos, favorecendo o desenvolvimento da autoestima.	Recurso do ProEMI/PCR
Projeto “Aqui é o meu lugar”	Ciências da natureza e suas tecnologias	2. Melhorar a aprendizagem, uma vez que concorre para que diferentes estratégias de leituras sejam ensinadas pela escola nas diferentes áreas do conhecimento.	Professores de Biologia, Química, Física e o PEUB	Pesquisar e apresentar de slides do no data show; decorar paredes com mapas cartográficos cedidos pela escola e com as imagens tiradas pelos alunos no âmbito do projeto.	Recurso do ProEMI/PCR
Projeto: Meio Ambiente: você é quem faz a diferença	Ciências humanas e suas tecnologias		Professores de Geografia, História, Sociologia e Filosofia e o professor do PEUB	Explorar textos a partir do autoconhecimento; coletar dados por meio de pesquisas e observações; produzir textos; registrar experiências vividas pelo grupo; conhecer o bioma de nosso estado (cerrado); catalogar as árvores nativas do cerrado plantadas em nossa escola; reconhecer o processo histórico (colonização) e de desenvolvimento socioeconômico (ocupação e utilização do espaço) e as consequências ambientais hoje; ler e interpretar imagens; estabelecer relações de família e moradia; conhecer as relações entre o homem e o ambiente em que vive.	Recurso do ProEMI/PCR
Projeto Xadrez na Escola	Matemática e suas tecnologias		Professores de Matemática, Ed. Física e PEUB	Propiciar espaço para a prática do jogo de xadrez como “esporte/arte/ciência” de forma orientada e sistematizada; ministrar aulas de capacitação de xadrez para professores; oferecer mais uma modalidade desportiva aos alunos; promover iniciativas de integração entre o xadrez e as disciplinas tradicionais do currículo escolar (interdisciplinaridade).	Recurso do ProEMI/PCR

Elaborado pela pesquisadora, tendo como referencias PCR elaborado pela comunidade escolar em 2017.

Esclarecemos que os projetos, apresentados no quadro 15, foram sugeridos pelos professores em atendimento a solicitação da SEE/MG e fazem parte das ações do Programa de Redesenho Curricular (PCR) ProEMI para o ano de 2018 e que foram incluídos neste PAE, devido à relevância destes, para consolidação do trabalho interdisciplinar e colaborativo na escola e para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Os projetos, serão implementados um a cada bimestre; iniciando pela implementação da Rádio recreio. O sucesso das ações será aferido pela participação dos professores na formulação de estratégias a serem executadas e pelo envolvimento dos estudantes. Podemos dizer que, cada uma das ações aqui apresentadas trata-se de um acordo coletivo firmado para a melhoria da qualidade do ensino e sua efetividade será aferida a longo prazo.

Ação 6: Monitoramento e avaliação do Plano de Ação

O monitoramento e a avaliação do plano de ação serão atos contínuos e parte importante deste plano, pois, além de contribuir para a gestão dinâmica dos processos e o acompanhamento da execução e efetividade das ações, também contribuirão para a produção de conhecimento e permitirão corrigir as inconsistências e lacunas características e inerentes ao plano.

Entendemos que o monitoramento das atividades deve contar com a responsabilidade compartilhada de todos os envolvidos, por ser essa ação primordial para o andamento e continuidade das ações do PAE. Assim sugerimos que, ao final do ano letivo, seja produzido, pelo GT, um relatório com as análises de efetividade das ações interpostas na escola. Esse relatório deverá ficar disponível nos quadros de aviso, na biblioteca, na sala dos professores, para proporcionar o acesso à informação, o qual servirá de ponto de partida para o planejamento das ações a serem desenvolvidas no ano subsequente.

Para acompanhamento e ajustes das ações, sugerimos, no quadro 16, um formulário para acompanhamento, ajustes e monitoramento, o qual será preenchido no ato da realização de cada ação proposta. Os formulários preenchidos serão usados para elaboração do relatório final para avaliação e monitoramento do Plano de ação, conforme proposto.

Quadro 16. Formulário para acompanhamento, ajustes e monitoramento das ações propostas

Ação:						
Atividades	Tarefas monitoradas	Indicador de monitoramento	Resultados esperados	Resultados obtidos	Ajustes	Responsável pelo Ajuste

Elaborado pela pesquisadora, 2017.

O formulário da forma como foi proposto irá possibilitar a revisão dos pontos positivos e negativos, o monitoramento e a proposição de novos caminhos, no ato da realização da ação e servirá de base para preenchimento do relatório final de avaliação e monitoramento do plano de ação.

A partir do relatório produzido pelo GT, sugerimos também um momento coletivo de avaliação e replanejamento, acreditamos que com essa ação podemos evitar a frustração dos envolvidos e do plano. Nesse momento de avaliação, cada responsável pela ação descrita deverá, junto com a equipe, realizar a avaliação dos procedimentos executados no período proposto para tal, expor os desdobramentos a fim de que sejam corrigidos eventuais desvios e consolidadas as ações de sucesso. Após essa consolidação, o gestor deverá reunir a comunidade escolar para apresentar os resultados e contramedidas já elaboradas para correção de incoerências e lacunas.

Ressaltamos que o processo de avaliação do PAE será referenciado desde o início do trabalho para que os envolvidos não se sintam vigiados e nem cobrados em suas ações rotineiras, mas, sim, incentivados a assumir responsabilidades e aperfeiçoar sua prática em prol da melhoria da aprendizagem dos estudantes, pois acreditamos que, nessa perspectiva, será possível efetivar essas estratégias para que a Escola Serra Azul possa aperfeiçoar as ações gestoras de cunho pedagógico, tratando os resultados obtidos na avaliação do SIMAVE/PROEB de forma coletiva entre todos os atores que fazem parte da comunidade escolar.

A seguir, apresentamos as considerações finais, em que retomamos o que foi delineado na introdução, tecemos algumas considerações envolvendo a percepção

dos atores sobre as avaliações em larga escala e a apropriação dos resultados, articulando-as ao contexto estudado e a problemática enfrentada pelos atores pedagógicos, retomamos pontos de confronto entre os atores. Respondemos com base na análise dos dados aos questionamentos e questões de pesquisa e ainda inferimos considerações, explicando as possibilidades de pesquisas futuras para ampliação das investigações sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal explorar, de forma concisa, relações entre avaliação externa e gestão escolar com os usos dos resultados advindos dessas avaliações, assim como a problematização do uso destes no trabalho pedagógico em uma escola mineira, que no corpo do texto denominamos de Escola Serra Azul.

Esse objetivo surgiu a partir de pressupostos de que os dados gerados pelas avaliações externas e pelos vários processos avaliativos ocorridos dentro da escola podem-se tornar instrumentos para análise do trabalho desenvolvido e redimensionamento de ações, tanto em âmbito pedagógico, quanto administrativo e que as ações do gestor devem convergir para fortalecer um processo permanente de reflexão dentro da escola, viabilizando possibilidades de análise dos resultados das avaliações em larga escala e o apontamento de caminhos que vão além da busca por melhores resultados.

Nessa perspectiva, tornou-se relevante investigar as práticas pedagógicas e propor mudanças no ensino, no sentido de contribuir para a melhoria na aprendizagem dos estudantes, visto que os resultados das avaliações do PROEB indicam flutuações no desempenho dos estudantes e, conforme apresentado no corpo desta pesquisa, a escola desenvolve ações, programas e políticas educacionais que convergem para tornar a escola mais atrativa para os adolescentes e conseqüentemente para a melhoria da aprendizagem.

A partir do referencial teórico utilizado para pesquisa, buscou-se conhecer a percepção dos atores sobre as avaliações em larga escala e a apropriação dos resultados destas. A partir do cotejo de opiniões de alguns desses teóricos, ratificamos que a avaliação é um meio pelo qual podemos propor caminhos e direcionar ações para problemas existentes dentro da escola, porém fomos advertidos em relação às limitações e riscos inerentes ao processo de apropriação dos resultados dentro da escola. Assim, após esta pesquisa, temos repertórios para afirmar que as avaliações externas, considerados seus limites, não expressam garantia de êxito, mas permitem a reflexão e a investigação das deficiências destes.

A Metodologia escolhida: Grupo focal primou por nos permitir momentos de confronto entre os atores e reflexão, pois, com os estudos realizados, provocamos a equipe a pensar que os dados fornecidos pelas avaliações externas, por si sós, não

materializam a realidade da escola, mas compõem como “coadjuvantes” a prática pedagógica, devendo estes serem utilizados para a estruturação de projetos e ações desenvolvidas na escola.

Pela análise dos relatos obtidos durante a reunião de Grupo focal, realizado com os professores da escola, constatamos que, para que a apropriação dos resultados do SIMAVE/PROEB produza o efeito desejado na aprendizagem dos estudantes, torna-se necessária a implementação de uma cultura da apropriação dos resultados, no contexto escolar, uma vez que essa irá permitir a interação dos docentes em torno de um referencial comum: a aprendizagem dos estudantes e o compartilhamento de responsabilidades para com os resultados das avaliações.

Ainda referente à análise dos resultados da pesquisa, observamos que os atores pedagógicos da escola (Gestora, Coordenadores Pedagógicos e Professores), possuem informações superficiais sobre o SIMAVE/PROEB, restritas à proficiência e percentual de participação da escola. Para tanto, o PAE, aqui proposto, compõe-se de ações que visam o aprofundamento de estudos e apropriação dos resultados da avaliação externa estadual, a partir dos quais espera-se que a escola, enquanto instituição promotora de saberes, ressignifique os resultados obtidos.

Inferimos também, a partir da análise, que o processo de apropriação na escola em estudo é reduzido a uma exposição de dados em reunião específica, não existindo interpretação e planejamento efetivo e coletivo com base nos resultados das avaliações. Nem todos os atores educacionais se debruçam sobre eles a fim de interpretá-los e desenvolver Projetos de Intervenção a partir dos problemas encontrados, talvez por falta de conhecimento e/ou de responsabilização. Nesse contexto, uma das ações proposta para a escola estadual Serra azul foi a criação de grupo de estudos, encontros e oficinas ao longo do ano, com vista a proporcionar à equipe pedagógica e professores da escola momentos de estudos sobre termos técnicos e funcionalidade do SIMAVE/PROEB e aprimoramento do processo de apropriação e discussão dos resultados.

Em relação às ações propostas no PAE, foram sustentadas pela gestão pedagógica e participativa e encontram na avaliação sistêmica e no ensino colaborativo as bases do trabalho. Conjecturamos para que, na proposição e no desenvolvimento dessas ações, as avaliações externas, não sejam transformadas em instrumento de maior importância do processo de ensino-aprendizagem, mas

estaremos atentos para fazer delas uma importante ferramenta, aliada das práticas pedagógicas, para análise da qualidade de ensino ofertado na escola e direcionamento de práticas pedagógicas.

Em relação ao desenvolvimento das ações propostas no PAE, existem entraves inerentes a todo contexto escolar que poderão dificultar a realização efetiva dessas, dentre os quais se destacam: instabilidade no quadro de professores e a falta de tempo disponível para dedicação aos estudos e encontros. Por outro lado, a prestabilidade e o compromisso com que os professores participaram da pesquisa e colaboraram na organização das ações aqui propostas, já são indicativos de que existem boas possibilidades de aprimoramento das práticas já realizadas na escola.

A expectativa, portanto, é de que todo o estudo empreendido neste trabalho contribua para a solução de impasses que os atores educativos vivenciam em relação à apropriação dos resultados e a articulação desses às práticas pedagógicas cotidianas, e ao mesmo tempo, que possa fornecer subsídios para a melhoria da aprendizagem no contexto estudado. Como pesquisadora, o grande desafio foi manter a parcialidade e o distanciamento necessário em relação à função que exerço e ver a questão sob o olhar dos professores da escola, de forma que não deixasse transparecer uma visão preconcebida do contexto analisado e da questão em estudo.

Nesse caso, a parcialidade foi essencial, para a realização do grupo focal, para a análise dos dados e para a proposição de ações coletivas. A pesquisa oportunizou ampliar os horizontes, levantar hipóteses, confrontar ideias, rever posicionamentos, repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, construir conhecimento em relação ao tema e propor novos caminhos. Assim o presente trabalho representa, portanto, uma reflexão frente ao processo de apropriação de resultados e a articulação desses com a prática cotidiana nas escolas de ensino médio, a partir das peculiaridades da escola investigada, podendo servir de referência para que gestores de outras unidades de ensino que apresentem particularidades semelhantes possam adaptar e replicar as ações propostas.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135- 153, jun. 2013.

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AVALIAR, Instituto Associados. **Apresenta informações sobre os associados do Instituto Avaliar**. Disponível em: <<http://www.institutoavaliar.org.br/associados.asp>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

BALL, Stephen. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v.35 n.126 São Paulo set./dez. 2005. Funadação Carlos Chagas. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/447/452>>. Acesso em 22 dez. 2016.

BEHRENS, M. A. **O paradigma da complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. BEHRENS, M. A, Petrópolis: Vozes, 2006.

BELO HORIZONTE. **Região Metropolitana de Belo Horizonte**. Disponível em: <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/pr> . Acesso em: 18 mar. 2016.

BLASIS, Eloisa de. **Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação**. Cadernos cenpec. São Paulo. v.3. n.1. p.251-268. jun. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/213/227>>. Acesso em 24 dez. 2016.

_____; FALSARELLA, Ana Maria; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino**. Coordenação Eloisa de Blasis, Patrícia Mota Guedes. – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, 48p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/811/1703.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

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

_____.; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. **Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>>. Acesso em: 31=01=2017.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Ensino Médio Inovador.** 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439>. Acesso em 06 fev. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **História do SAEB,** 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 set. 2016.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).** Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 13 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório.** Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº, 931, de 21 de março de 2005. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17, n. 55

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.795 de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** Diário Oficial da União. Brasília, seção 1, n. 246, p.20.767-20.768, 28 dez. 1994.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 07 nov. 2016.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados.** GAME/FAE/UFMG. 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-01-avaliacao.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____; SOARES, José. Francisco (Org) (2008). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_em_eficacia_escolar.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.

BURGOS, Marcelo Baumann; SANTOS, Maéve Melo dos; FERREIRA, Patrícia Valesca Gomes. Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará. **Responsabilização na educação**, v.2, n.2, 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/21/19>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. In: **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**. N°. 9. mai/ago 09. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28320455_Uma_nota_critica_sobre_a_avaliacao_estandardizada_A_perda_de_qualidade_e_a_segmentacao_social>. Acesso em: 23 jan. 2017.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, pág. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537954005>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

CORRÊA, Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os Reflexos do SAEB/Prova Brasil nas Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas Municipais de Costa Rica/MS 2012.** Campo Grande, 2012. 128 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10910-tania-regina-dos-santos.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos.** Campinas: Papirus, 2001. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=BpPGYV28_X0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 26 nov. 2016.

DIAS, Claudio Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Periódico Eletrônico Informação e Sociedade**, Paraíba, v. 10, n. 02, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330/252>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

ESTEVÃO, Carlos. Gestão Estratégica nas escolas. **Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular** ISBN: 972-8353-45-6 Editora: Instituto de Inovação Educacional, 1998. Disponível em: <<http://www.institutosolvi.com/biblioteca/pf/10.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2017.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. **Texto:** Desafios envolvidos em processos de mudança, 2016. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2689>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 26 p. 2007.

FILMUS, Daniel. Ensino Médio: **Cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente**. Brasília: ed. Unesco, 2002.

FISCHER, B. T. D. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala, foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

FONSECA, Nelita Alves; MOURA, Dacio Guimarães; VENTURA, Paulo César Santo. Os projetos de trabalho e suas possibilidades na aprendizagem significativa: relato de uma experiência. **Revista Educação e Tecnologia**, CEFETMG. Belo Horizonte, V.9, N.1, Jan a Jun. 2004.

FRANCO, Crespo (2001). O SAEB — Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Rev. Brasileira de Educação**, 17, pp. 127-133.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/3221/2405>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação Educacional como Objeto de Recomendações Internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.16, n. 31, p. 79-100, jan. /jun. 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1223/1223.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº. 100, p. 965-987, out.2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO CEDES, 3., fev. 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: Cedes, 2011.
Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxhbG1hY2VucG5wfGd4OjZjZTA0MTdkNGJhMGEyMzY>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

GATTI, Bernadete. A. (2009). Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sisifo. **Revista de Ciências da Educação**, 09, pp. 7-18 Mai/ago 09. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/28320450_Avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_Brasil>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. **Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala:**

primórdios e perspectivas contemporâneas. In: Bloco 1 do “Ciclo de Debates – Vinte e cinco anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil.” – Fundação Carlos Chagas, texto no prelo, 2012. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/institucional/2012/04/23/ciclo-de-debates-sobreavaliacao-de-sistemas-educacionais>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

GOUVEIA, Carolina Augusta Assunção; GOUVEIA, Carolina de Lima. **Avaliar Conceitos Matemáticos na Perspectiva da Avaliação Externa:** O Tema Números e Operações. In Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba, 2013.

Disponível em:

<http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/2355_1055_ID.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

HERNANDEZ, F; VENTURA, M. **Transgressão e Mudança na Educação.** Porto Alegre, ArtMed, 1998.

HÖFLING, Eloisa de Mattos, Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa:** a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em:

<<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5811/1/Jo%C3%A3o%20Luiz%20Horta%20Neto.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. **Avaliação externa de escolas e sistemas:** questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 84 – 104, jan./abr. 2010. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/604/585>>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. **IDEB:** Limitações e usos do indicador. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs). Vinte e cinco anos de avaliação no Brasil: Origens e pressupostos. V. 1. Florianópolis: Insular, 2013.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011- 2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 112, p. 851-873, 2010.

LERVOLINO, S., PELICIONI e M. “A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde”. **Revista da Escola de Enfermagem - USP**, junho de 2001: 115-121. Madriz, E.I. (1998)

LIMA, Magali Bernardes Vargas de. **A organização do trabalho de uma equipe gestora e o desempenho escolar dos estudantes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90170/lima_mbv_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2016.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 25, p. 3-21, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2189/2146>>. Acesso em: 25. Out. 2016.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2006. Série Cadernos de Gestão. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/307353574/Concepcoes-e-Processos-Democraticos-de-Gestao-Educacional>>. Acesso em: 25 nov. 2016

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 7. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Editora Cortez. São Paulo. 22ª edição. 2011. 272p.

MACHADO, Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante. **O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 161. 2016. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/o-gestor-escolar-e-os-desafios-da-apropriacao-dos-resultados-das-avaliacoes-em-larga-escala-impactos-de-intervencoes-pedagogicas-em-quatro-escolas-amazonenses/>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteededucação**. pp. 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: 20 ago. 2016.

MACHADO, M. **A Gestão Estratégica como caminho para implantação da Gestão Participativa no Sistema Educacional**. UFJF, Juiz de Fora, 2014.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de Pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula**. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2007.

MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum (CBC)**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=39051&tipo=ob&cp=3366ff&cb=&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Geografia&b=s>. Acesso em: 23 nov. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança**. FREITAS, J. E. (org). Coleção Lições de Minas, V. II. Belo Horizonte: SEE-MG. 1999.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Relatório da Gestão 1999/2002**. Belo Horizonte. 2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução nº. 104 de 14 de julho de 2000. **Reedita com alterações a Resolução n.14 de 03 de fevereiro de 2000 que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB**. Diário Oficial do Estado. Minas Gerais. 19 de julho de 2000. Diário Oficial, 04 de fevereiro de 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução nº. 666, de 07 de abril de 2005. **Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais o ensino fundamental e o ensino médio**. Belo Horizonte, abril de 2005. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BA6FF8791-B1D3-4FBBB4B5-6AFEE169185A%7D_resol0033.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução nº. 916 de 02 de julho de 2007. **Institui o Dia “Toda Escola Pode Fazer a Diferença” e o Dia “Todos devem Participar” na Programação Foco nos Resultados dos Estudantes das escolas da rede estadual de ensino**. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B24F99022-E136-4936-9029-730746101995%7D_resolucao_916.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG. Simave – 2012 - **Revista do Sistema de Avaliação**. /Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG. Simave – 2014 - **Revista do Sistema de Avaliação** – Redes Estadual e Municipais./Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan/dez. 2014), Juiz de Fora, 2014 – Anual.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. SIMAVE/PROEB 2013. **Revista da Gestão Escolar**. Universidade Federal de Juiz de Fora. CAEd. vol. 2 (jan./dez, 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual.

NALINI, R. Justiça: Aliada Eficaz da Natureza. In: TRIGUEIRO, A. (coord.) **Meio Ambiente no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. Sextante, Rio de Janeiro: 2003.

NERY, A. **Parecer sobre a Matriz Curricular de Língua Portuguesa**. Terceira Ed. Mimeo Brasília: 2000.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. 4 ed. São Paulo: Érica, 2008.

OLIVEIRA, L. K. M. **Três investigações sobre escalas de proficiências e suas interpretações**, 2008. Tese (Doutorado em Educação) _ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2008.

PEQUENO, Maria Iaci Calvalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, pp. 128-134, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://rbep.INEP.gov.br/index.php/rbep/article/view/964>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

PEREIRA, Margareth Conceição. **As avaliações externas mineira: contexto de políticas de responsabilização**. UFJF, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/203.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

PIMENTA, Claudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo de uma rede municipal paulista**. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30052012-101850/en.php>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

PINTO, Mônica Dias. Uso Pedagógico Da Avaliação: Responsabilidade e Compromisso com a Emancipação. In: Inep (org.) **Avaliações externas e seu uso na gestão educacional**. Textos para consulta. Congresso Internacional Educação: Uma Agenda Urgente. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Serra Azul, 2015, 65 p.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (Org. e Intr.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, 1988. p. 68. v. 5.

RIBEIRO, Elizabeth da Silva. **Fracasso escolar**: a avaliação para além de suas práticas. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br/monografias/monografia%20-%20elizabeth%20ribeiro.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351. Original 1996.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto políticopedagógico da escola pública brasileira. **Cad. CEDES**. V.23, n.61, Campinas, SP. Dez. 2003. p.283-301. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>>. Acesso em: 16 Jan. 2017.

SILVA, Maria Juliana de Almeida e. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. **REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 5, n. 2, p. 241-253, 2007. Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art16_hm.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Usos da avaliação em larga escala em ambiente escolar**. Agências Financiadoras: FCC e Fundação Itaú Social. 36ª Reunião Nacional da ANPEd –29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia –GO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14_3264_texto.pdf>. Acesso em: 12 dez.2016.

SOARES, Jose Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus estudantes. In: SOUZA, A. de M. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pp.174-204.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Revista Eletrônica da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP [online]**. Araraquara, SP, 2010. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2016.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p. 175-190, jun. 2003. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/523/525>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____; BONAMINO, Alícia. Três gerações de avaliação de educação básica no Brasil: interfases com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Aheadofprint, fev., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aopep633.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v.13 n.39. Rio de Janeiro set./dez. 2008. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503910>>. Acesso em: 29 mai 2017.

VALLE, Ione Ribeiro, Dallabrida, Norberto. **Ensino Médio em Santa Catarina: Histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. Fernandes, Claudia de O. (org). Cortez Editora. São Paulo, 2014. p.17-56.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. 22a Edição. Campinas-SP: Papirus Editora, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

_____. **Avaliações em debate: SAEB, ENEM, PROVÃO**. Brasília: Plano Editora: 83p. 2003.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005. Disponível em:
<<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/11/4>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense** **Estud. av.** vol.21 no.60 São Paulo May/Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200004>. Acesso em: 28 fev. 2017.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala, foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A. ROTEIRO DA 1ª PARTE DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL COM PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL SERRA AZUL

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.

Roteiro para realização de pesquisa através da técnica de Grupo Focal a ser aplicada aos Professores da Escola Estadual Serra Azul.

Prezado (a) Professor (a), esta reunião coletiva que, em meio acadêmico recebe a denominação de grupo focal, tem cunho estritamente acadêmico e é parte integrante de pesquisa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Agradeço sua participação e colaboração e esclareço que objetivo desta é a investigação acerca da apropriação de resultados das avaliações em larga escala e a metodologia de projetos em âmbito escolar, sendo que o importante aqui é o diálogo e a interação entre os participantes, de forma a compartilhar práticas e possibilitar a reflexão sobre desafios e possibilidades da prática coletiva. Os dados aqui coletados são confidenciais e utilizáveis apenas para efeito de pesquisa. Sendo assim, pedimos que seja o mais sincero possível e divida todos seus anseios e dificuldades em relação ao tema proposto.

A partir da análise e reflexão do texto apresentado a vocês (seções 1.4.2 e 1.4.3 da dissertação que desenvolvo), iremos estabelecer um diálogo coletivo e livre, tendo como referência os pontos de interesse encontrados no texto. Esclareço ainda que os dados levantados serão utilizados apenas para fins de pesquisa, sem qualquer prejuízo para vocês. A partir disso, pretendo discutir:

1. O que os incomodou no texto?
2. Quais sentidos foram estabelecidos na leitura do material?

As questões que seguem poderão ser usadas como direcionadoras da discussão.

1. Levando em consideração as avaliações externas dos sistemas educacionais:

Com quais vocês estão mais familiarizados?

- 1.1. De que forma elas acontecem?
- 1.2 E como os resultados dessas são discutidos pela comunidade escolar?
- 1.3. Nos encontros, previstos no PPP da escola, para apresentação e divulgação dos resultados, esses são entendidos com clareza pela comunidade escolar?

2. Como os professores da escola têm acesso aos resultados do SIMAVE/PROEB?

- 2.1 Como vocês analisam os resultados do SIMAVE/PROEB na sua escola?
- 2.2 A que fatores vocês atribuíram tais resultados?
- 2.3 O que significa para você a Média de Proficiência de sua escola?
- 2.4 Em qual Padrão de Desempenho do SIMAVE/PROEB se encontra sua escola?
- 2.5 De que maneira podemos estabelecer relação entre Padrão de Desempenho com a qualidade do processo ensino aprendizagem de sua escola?

3. Após analisarem os resultados do SIMAVE/PROEB e/ou perceberem que seus alunos possuem mais dificuldades em alguma habilidade específica, o que fazem? Têm alguma estratégia que gostariam de compartilhar com os colegas?

- 3.1. Vocês discutem com os colegas os resultados do SIMAVE/PROEB? Em que momentos?
- 3.2. Os resultados das avaliações externas têm direcionado a proposição de ações coletivas que contribuem para a garantia do direito à aprendizagem, conforme previsto no PPP desta escola?
- 3.3. Os professores das disciplinas não avaliadas pelo SIMAVE/PROEB vinculam os resultados dessas avaliações a sua prática e/ou percebem os projetos interdisciplinares como instrumento para vinculação de saberes?
- 3.4. Que ações ou projetos foram desencadeados na escola a partir da análise dos resultados do SIMAVE/PROEB?

APÊNDICE B. ROTEIRO DA 2ª PARTE DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL COM PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL SERRA AZUL

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.

Roteiro para realização de pesquisa através da técnica de Grupo Focal a ser aplicada aos Professores da Escola Estadual Serra Azul.

Prezado (a) Professor (a), esta reunião coletiva que, em meio acadêmico recebe a denominação de grupo focal, tem cunho estritamente acadêmico e é parte integrante de pesquisa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Agradeço sua participação, e colaboração e esclareço que objetivo desta é a investigação acerca da apropriação de resultados das avaliações em larga escala e a metodologia de projetos em âmbito escolar. Sendo que o importante aqui é o diálogo e a interação entre os participantes, de forma a compartilhar práticas e possibilitar a reflexão sobre desafios e possibilidades da prática coletiva. Os dados aqui coletados são confidenciais e utilizáveis apenas para efeito de pesquisa. Sendo assim, pedimos que seja o mais sincero possível e divida com todos seus anseios e dificuldades em relação ao tema proposto.

Neste momento, nosso diálogo será em torno da metodologia de projetos e do ensino colaborativo e da contribuição desses na prática pedagógica e na melhoria da aprendizagem dos alunos.

O vídeo a seguir traz experiências e relatos sobre a prática de projetos e o trabalho colaborativo nas escolas, tendo como objetivo retomar e direcionar nossa discussão, partindo do ponto em que foi encerrada no momento anterior (leitura de síntese da discussão anterior).

As perguntas a seguir poderão ser usadas como disparadoras neste 2º encontro coletivo:

1. O que vocês pensam sobre o ensino colaborativo?

1.1 Como podemos pensar o ensino colaborativo para as questões de projetos e discussões sobre resultados?

- 1.2. Os resultados das avaliações externas têm direcionado a proposição de ações coletivas que contribuem para a garantia do direito à aprendizagem, conforme previsto no PPP desta escola?
 - 1.3. Os professores das disciplinas não avaliadas pelo SIMAVE/PROEB vinculam os resultados destas avaliações à sua prática e/ou percebem os projetos interdisciplinares como instrumento para vinculação de saberes?
2. Vocês, enquanto professores, utilizam os resultados do SIMAVE/PROEB de alguma forma em suas práticas pedagógicas na rotina da sala de aula? Elaboraram algum tipo de projeto educativo?
- 2.1 Como vocês percebem a relação entre a orientação da equipe gestora para o cumprimento das obrigações curriculares (carga horária, conteúdos, etc.) dos professores e os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações externas?
3. Na opinião de vocês, a prática de projetos educativos na escola pode potencializar a apropriação dos resultados das avaliações externas e a melhoria da aprendizagem dos estudantes?
- 3.1. Como podemos pensar o ensino colaborativo para as questões de projetos e discussões sobre resultados?
 - 3.2. Que outras práticas entendem como relevantes para a promoção de aprendizagem?

APÊNDICE C. ROTEIRO DA PARA REALIZAÇÃO DA 1ª E 2ª PARTE

Participantes: 11 Professores (2 das disciplinas avaliadas e 09 das disciplinas não avaliadas)

Datas: 11/08/2017 e 18/08/2017

Horário: Grupo 1: de 16:00 às 18:30 Grupo 2: de 16:00 às 18:30

Mediadora (mestranda): Maria Vanderli de Souza Marques

Colaboradora: Paula Lisany e Núbia Laís

Procedimentos:

1. Organizar a sala com 13 carteiras e cadeiras em formato de meia lua, uma mesa de café, água e biscoitos para irem degustando durante a reunião;
2. Acolher os participantes com cartão de boas-vindas;
3. Entregar uma ficha para preencherem com nome, formação, tempo de atuação no magistério e na função de diretor;
4. Apresentação da mediadora e colaboradoras, esclarecimento do trabalho e objetivo da reunião;
5. Solicitar que os demais se apresentem, dando nome e disciplina que lecionam.
6. Iniciar o trabalho lembrando que não existe pergunta certa ou errada, apenas gostaria da contribuição de todos ali presentes e sua opinião.
7. Fazer leitura e solicitar que assinem um termo de compromisso e ao mesmo tempo esclarecer que todo material ali coletado será utilizado única e especificamente na pesquisa.
8. Ao final, agradecer ao grupo e oferecer um lanche e uma lembrancinha aos participantes.

APÊNDICE D. FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**I - IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____

Idade:

☐ 18 a 25 anos☐ 26 a 33 anos☐ 34 a 41 anos☐ 42 a 49 anos☐ 50 ou mais**II – TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM CADA UM DOS SEGMENTOS**

Educação Infantil _____

Anos iniciais do Ensino Fundamental _____

Anos finais do Ensino Fundamental _____

Ensino médio _____

Ensino Superior _____

Formação contínua _____

Rede Pública _____

Rede Privada _____

Regime de Trabalho:

1 turno ();

2 turnos ();

3 turnos ().

III – DADOS ACADÊMICOS:

Quais são os cursos de formação que você já realizou ou está realizando? (Poderá marcar mais de um)

☐ Normal Superior☐ Licenciatura Plena em Pedagogia☐ Outra (s) licenciatura (s) qual (is) _____☐ Pós-graduação (lato sensu)☐ Pós-graduação (stricto sensu)☐ Outro (s) _____

APÊNDICE E. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: _____

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa com o título provisório **“APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM UMA ESCOLA MINEIRA DE ENSINO MÉDIO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE AÇÕES GESTORAS”**.

Neste estudo, pretende-se analisar como tem acontecido o processo de apropriação de resultados fornecidos pelas avaliações do SIMAVE/PROEB; identificar se e como esses resultados vêm subsidiando o trabalho pedagógico e as práticas de intervenção adotadas pela escola, com vias para propor um plano de ação que concorra para a melhoria da aprendizagem dos estudantes da Escola Serra Azul.

A metodologia consiste na realização de um grupo focal cuja atuação, se autorizada, será gravada e transcrita posteriormente. Os sujeitos da pesquisa serão _____. Para participar, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador. Eu, _____, ocupante da função de _____ fui informado (a) dos objetivos da referida pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Dessa forma, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador