

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

Laura de Jesus Ribeiro

**BAIXO ÍNDICE DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO EXAME DA PROVA
BRASIL: o caso de seis escolas estaduais em Porto Velho/RO**

Juiz de Fora

2018

LAURA DE JESUS RIBEIRO

**BAIXO ÍNDICE DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO EXAME DA PROVA
BRASIL: o caso de seis escolas estaduais em Porto Velho/RO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior

JUIZ DE FORA

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ribeiro, Laura de Jesus.

BAIXO ÍNDICE DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO EXAME DA PROVA BRASIL: o caso de seis escolas estaduais em Porto Velho/RO / Laura de Jesus Ribeiro. -- 2018.

136 f.

Orientador: Marco Aurélio Kistemann Junior

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

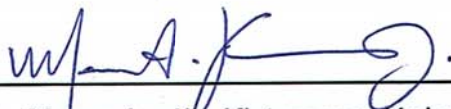
1. Baixo índice de participação. 2. Prova Brasil. 3. Gestão da Educação. I. Junior, Marco Aurélio Kistemann , orient. II. Título.

LAURA DE JESUS RIBEIRO

**BAIXO ÍNDICE DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO EXAME DA PROVA BRASIL: O
CASO DE SEIS ESCOLAS ESTADUAIS EM PORTO VELHO/RO**

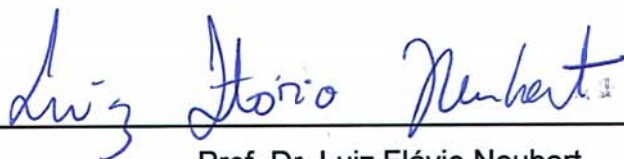
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 17/12/2018.



Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior (Orientador)

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF



Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF



Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza

Universidade Federal Fluminense - UFF

Ao meu avô, Atanásio Raimundo Melo (in memoriam), por sido a minha base no meu percurso escolar e na minha busca por mais conhecimentos e que, apesar de não saber ler, acompanhava as minhas atividades escolares todos os dias no período após chegada da escola.

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste estudo, reconheço a importância de pessoas que me ajudaram direta e indiretamente.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter restaurado a minha saúde e ter me dado forças nos momentos em que eu pensava não ter condições de continuar com este estudo.

A Marco Aurélio Kistemann Junior, o meu orientador, que, além das orientações, também me incentivou nos momentos de dificuldades na continuidade de produção do texto.

A Luisa Gomes de Almeida Vilardi, que me guiou em todos os passos da escrita.

À gerente pedagógica e aos gestores escolares das escolas da rede estadual de ensino de Rondônia, por terem colaborado com a pesquisa.

A Lindaci das Dores Ribeiro, minha irmã, e Ernildo Pereira Soares, meu cunhado, que cuidaram da minha residência nos períodos de ausência para cursar as disciplinas nas aulas presenciais em Juiz de Fora.

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 estudado discute o baixo índice de participação dos alunos no exame da Prova Brasil nas edições de 2011, 2013 e 2015, em seis escolas estaduais no município de Porto Velho. A pesquisa partiu de evidências de baixo índice de participação dos alunos na Prova Brasil nas seis escolas pesquisadas nos anos de 2011, 2013 e 2015, detectadas no exercício da minha função no núcleo de Planejamento e Avaliações Externas da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística, na sede da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, em Porto Velho, onde tenho a atribuição de interpretar e analisar os resultados das avaliações externas das escolas estaduais como as que compõem o SAEB (ANRESC, ANEB e ANA). Os objetivos definidos para este estudo foram: i) descrever os possíveis fatores que influenciam na participação dos alunos no exame da Prova Brasil; ii) analisar possíveis fatores que influenciam na participação dos alunos no exame da Prova Brasil e as implicações resultantes do baixo índice de participação para a rede de ensino, para as unidades escolares e para os alunos; iii) propor ações, tendo em vista os achados da pesquisa. Para tanto, utilizamos a análise qualitativa com a finalidade de entender e responder quais fatores têm influenciado no baixo índice de participação dos alunos no dia da Prova Brasil na opinião dos gestores escolares e quais perfis de gestão têm influenciado nos dados de participação dos alunos nas avaliações externas. As discussões foram embasadas nos seguintes autores: Souza (2017), que aborda as teorias da gestão Educacional e gestão escolar; Soares e Teixeira (2006), que aborda o perfil do diretor escolar; Oliveira e Carvalho (2018), que abordam gestão escolar e liderança do diretor. Para esta análise, procedeu-se um estudo de caso e os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada com os gestores das escolas e gerente pedagógico da CRE, além de dados secundários e documentais. Os resultados do estudo apontaram que os alunos não têm interesse em fazer a prova e que somado a isso, a maneira como os gestores lideram o processo da avaliação, influência nos índices de participação dos alunos do dia da aplicação da prova, mostrando indícios de que o índice de participação dos alunos aumenta quando os gestores incentivam os alunos a participarem. Em decorrência disso, o Plano de Ação Educacional propõe ações articuladas e integradas entre Seduc Sede, CRE e escolas, propiciar o incentivo à participação dos alunos não apenas na avaliação, mas nas atividades escolares, visando à melhoria dos resultados das escolas.

Palavras-chave: Participação Prova Brasil. Gestão Escolar. Liderança.

ABSTRACT

The present dissertation is developed under the scope of Professional Master's Degree 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 studied discusses the low participation rate of students in the exam of the Brazil Test in the editions of 2011, 2013 and 2015, in six state schools in Porto Velho city. The research was based on evidences of a low participation rate of students in the Brazil Test in the six schools surveyed in the years 2011, 2013 and 2015 detected in the exercise of my function in the core of Planning and External Evaluations of the Control, Evaluation and Statistics Management, at the headquarters of the State Secretariat of Education of Rondônia, in Porto Velho, where I have the attribution of interpreting and analyzing the results of external evaluations of state schools such as those that compose the SAEB (ANRESC, ANEB and ANA). The defined goals for this study were: i) to describe possible factors that influence the students' participation in the Brazil Test exam; ii) to analyze possible factors that influence students' participation in the Brazil Test exam and the implications resulting of the low participation rate for the school network, from school units and students; iii) to propose actions, in view of the research findings. For that, we use the qualitative analysis with the purpose of understanding and answering which factors have influenced the low participation rate of the students on the day of the Brazil Test in the opinion of the school managers? Moreover, which management profiles have influenced the student participation data in the external evaluations? The discussions were based on the following authors: Souza (2017), which addresses theories of educational management and school management; Soares and Teixeira (2006), which approach the profile of the school director, and Oliveira and Carvalho (2018), which deal with school management and the director's leadership. By this analysis, a case study was carried out and the instruments of data collection were the semi-structured interview with the school managers and pedagogical manager of the CRE, as well as secondary and documentary data. The results of the study pointed out that students have no interest in taking the test and, in addition, the way in which managers lead the evaluation process, influence on students' participation rates on the day of test application, showing indications that the student participation rate increases when managers encourage students to participate. As a result, the Educational Action Plan proposes articulated and integrated actions between Seduc Headquarters, CRE and schools, encouraging the students' participation not only in evaluation but also in school activities, aiming at improving the results of schools.

Keywords: Participation Prova Brasil. School management. Leadership.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1	Estágios de interesse de participação dos alunos nas atividades escolares	107
Gráfico 1	Comparativo da taxa de participação dos alunos na Prova Brasil no 9º ano por dependência Administrativa em 2015	30
Gráfico 2	Evolução das Médias de Proficiência no 9º ano em Língua Portuguesa 2005 – 2015 por escola	59
Gráfico 3	Evolução das Médias de Proficiência no 9º ano em Matemática 2005 – 2015 por escola	60
Gráfico 4	Comparativo das médias de Proficiência das seis escolas com as dependências administrativas em Língua Portuguesa no 9º ano (2013 - 2015)	62
Gráfico 5	Comparativo das médias de Proficiência das escolas com as dependências administrativas em Matemática no 9º ano (2013-2015)	63
Gráfico 6	Distribuição percentual dos estudantes das seis escolas por nível de proficiência no 9º ano em Língua Portuguesa em 2015	64
Gráfico 7	Distribuição percentual dos estudantes das seis escolas por nível de proficiência no 9º ano em Matemática em 2015	64
Gráfico 8	Histórico do IDEB e meta das escolas com baixo índice de participação na Prova Brasil 2011-2015 e que nunca atingiram a meta do IDEB – 9º ano	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo de estudantes previstos, participantes e taxa de participação por ano avaliado no SAERO 2012, 2013 e 2015 em Língua Portuguesa e Matemática	28
Tabela 2	Participação, alunos previstos e presentes no exame da Prova Brasil por escola com taxa abaixo de 80% no 9º ano do Ensino Fundamental em 2011, 2013 e 2015	29
Tabela 3	Estrutura das escolas para a prática pedagógica inclusiva e atendimento na Prova Brasil – 2015 no 9º Ano	35
Tabela 4	Perfil dos professores segundo o indicador de esforço, formação e adequação da formação docente – 2015	43
Tabela 5	Perfil dos alunos do 9º ano das seis escolas segundo o número de matrícula, sexo, movimento e rendimento em 2015	46
Tabela 6	Número de alunos no censo finalizado, declarados e não declarados, preencheram e não preencheram na ANRESC 2015 por escola	54
Tabela 7	Taxa de aprovação no 9º Ano do Ensino Fundamental em 2013-2015 e a variação absoluta de 2011-2013 e 2013-2015 por escola	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Área de localização das escolas	28
Quadro 2	Histórico das escolas estaduais com resultados divulgados e participação na Prova Brasil abaixo de 80% em 2011, 2013 e 2015 no 5º ano por CRE	31
Quadro 3	Histórico das escolas estaduais com resultados divulgados e participação na Prova Brasil abaixo de 80% em 2011, 2013 e 2015 no 9º ano por CRE	32
Quadro 4	Infraestrutura básica das seis escolas da CRE de Porto Velho com participação dos alunos do 9º ano na Prova abaixo de 80% e nunca atingiram a meta do IDEB	34
Quadro 5	Complexidade da Gestão das seis escolas segundo número de matrícula, etapas, turnos oferecidos e indicador de complexidade da gestão	37
Quadro 6	Complexidade da Gestão das seis escolas segundo o vínculo empregatício e habilitação	38
Quadro 7	Descrição dos níveis de esforço docente	44
Quadro 8	Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona	44
Quadro 9	Situação da participação dos alunos na Prova Brasil em 2015 por escolas e turmas	48
Quadro 10	Perfil da Comunidade escolar das seis escolas, segundo o quantitativo de servidores por ambiente escolar	50
Quadro 11	Público do 9º Ano do Ensino Fundamental segundo a faixa etária, turno, alunos previstos e incluídos para a Prova Brasil 2017 por escola	57
Quadro 12	IDEB e seus indicadores componentes (Nota ANRESC e Indicador de rendimento) nos anos finais por escola em 2013 e 2015	66
Quadro 13	Descrição dos gestores conforme a formação acadêmica, tempo de experiência na gestão e atuação na gestão da escola	79
Quadro 14	Síntese das Ações Articuladas e Integradas do PAE SEDUC/RO – 2019	103

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AE	Administração Escolar
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAED	Centro de políticas Públicas e Avaliação da Educação
CPF	Cadastro Pessoa Física
CRE	Coordenadoria Regional da Educação
DOE	Diário Oficial Estado de Rondônia
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GCAE	Gerência de Controle, Avaliação e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IN	Indicador
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NUM	Número
PAE	Plano de Ação Educacional
PALE	Programa de Alimentação Escolar
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PVH	Porto Velho
RO	Rondônia
SEDES	Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico e Social
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
SEPAZ	Secretaria de Promoção da Paz
SIR	Sem Informação de Rendimento
T _{ji}	Tempo médio para conclusão de uma série em determinada escola (j) em um determinado ano (i)
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TV	Televisão
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: A AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC) OU PROVA BRASIL	19
1.1 DESCRIÇÃO DA PROVA BRASIL E A SUA RELAÇÃO COM O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)	19
1.1.1 Perfil das escolas com baixo índice de participação na Prova Brasil em 2011, 2013 e 2015	27
1.1.1.1 Perfil dos gestores	37
1.1.1.2 Perfil dos professores	41
1.1.1.3 Perfil dos alunos do 9º ano das seis escolas	45
1.1.1.4 Perfil da comunidade escolar das seis escolas	49
1.1.2 Participação das escolas e dos alunos na Prova Brasil	51
1.1.3 Estrutura organizacional da Coordenadoria Regional de Educação – CRE	52
1.1.4 Desempenho das escolas na Prova Brasil	57
1.1.5 O IDEB das escolas pesquisadas	65
2 ANÁLISE DOS FATORES CONTRIBUINTES PARA O BAIXO ÍNDICE DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO EXAME DA PROVA BRASIL DO 9º ANO	68
2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	68
2.1.1 Gestão educacional e gestão escolar	69
2.1.2 Liderança	75
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
2.3 OPINIÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	80
2.3.1 Gestor pedagógico da Coordenadoria Regional de Educação – CRE de Porto Velho	80
2.3.2 Gestores escolares	85
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UM MODELO DE EDUCAÇÃO ARTICULADA E INTEGRADA	101
3.1 AÇÃO 1 – CRIAÇÃO DA EQUIPE DE IMPLEMENTAÇÃO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PAE	104

3.2	AÇÃO 2 – CAPACITAÇÃO DE TODA A EQUIPE QUE ESTARÁ ENVOLVIDA COM A IMPLEMENTAÇÃO DO PAE	105
3.3	AÇÃO 3 – CRIAÇÃO E EXECUÇÃO DE MÉTODOS DE INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	108
3.4	AÇÃO 4 – MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PAE	109
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
	APÊNDICES	120

INTRODUÇÃO

As avaliações externas estão presentes no Brasil como uma política pública nas esferas federal, estadual e municipal com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos alunos e das redes de ensino avaliadas (INEP, 2015b).

No caso específico da Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – (ANRESC), essa avaliação fornece um diagnóstico do desempenho dos estudantes por unidade escolar – e, por conseguinte, das redes de ensino avaliadas – em relação aos conteúdos essenciais da Educação Básica. Nessa avaliação, as medidas de desempenho elaboradas a partir da aplicação dos testes cognitivos utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite apresentar a proficiência obtida pelos estudantes. Além dos testes cognitivos, são aplicados questionários contextuais, por meio dos quais é possível aferir o nível socioeconômico dos respondentes, a saber: o questionário do diretor, dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, além do questionário da escola e do questionário do aluno.

No estado de Rondônia, a Prova Brasil tem uma importância fundamental, uma vez que é a única avaliação externa em vigência que fornece um diagnóstico do desempenho dos estudantes de Língua Portuguesa e Matemática, em relação aos conteúdos essenciais da Educação Básica, das etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio. Isso ocorre já que o Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO), implantado como uma avaliação anual em 2012 pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), foi realizado apenas em 2012, 2013 e 2015. Essa avaliação não tem continuidade por não ter sido instituída como política pública educacional de Estado, ou seja, não há nenhuma lei que a institua e, com isso, sua realização depende do interesse ou não de quem estiver na gestão da rede de ensino.

Por essa razão, o estado tem os dados da Prova Brasil como insumos para acompanhar a educação da rede estadual e implementar as políticas de melhoria do ensino. Entretanto, um dos problemas que afetam os resultados da avaliação é o baixo índice de participação dos alunos no dia do exame, fato detectado no exercício da minha função no núcleo de Planejamento e Avaliações Externas da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística (GCAE), na sede da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia, em Porto Velho. Nesse setor, analiso os resultados das avaliações externas (SAEB, SAERO, PISA e ENEM) e os apresento aos secretários, gerentes, coordenadores, técnicos da SEDUC e gestores escolares. Além desse

trabalho, elaboro projetos juntamente com os técnicos que compõem o quadro de servidores do Núcleo de Planejamento e Avaliação Externa.

O que contribuiu para que eu trabalhasse nesse setor foi em parte minha formação como geógrafa, além da experiência com análise de dados estatísticos e elaboração de projetos na prefeitura de Porto Velho, na SEDES e na SEPAZ no período de 2009 até o primeiro semestre de 2013, além da minha profissão como professora da rede municipal e estadual. Quanto a minha prática com avaliações externas, comecei em 2001 como aplicadora da Avaliação Global e do ENEM e, a partir de 2013, atuei como aplicadora do PISA e coordenadora de aplicação da ANA, ANEB, PROVA BRASIL, ENEM e ENCCEJA; além disso, também estive envolvida no setor de Planejamento e Avaliação externa citado anteriormente.

O índice de 80% de participação é considerado baixo neste estudo por ser o limite mínimo exigido no SAEB de 2015, edição escolhida para esta análise. Nesse ano, o critério de divulgação dos resultados da ANRESC (Prova Brasil) passou de um mínimo de 50% para 80%; entretanto, o INEP encaminhou à SEDUC uma primeira base de resultados somente das escolas com índice a partir de 80% e, depois, encaminhou uma segunda base de resultados incluindo as escolas com índice mínimo de 50%.

Após ter solicitado ao Inep esclarecimento sobre a divulgação dos resultados das escolas com índice de participação menor que 80% – uma vez que a Portaria estabelecia esse percentual como o mínimo para a divulgação –, o Instituto “entendeu a necessidade de estabelecer um período de transição entre a edição de 2015 e a de 2017”. E ainda esclarece: “o Inep divulgou os resultados preliminares da Prova Brasil 2015 apenas para as escolas considerando a taxa de participação de 80%, mas na divulgação final, bem como nos microdados, manteve para aquela edição o critério de 50%, conforme anos anteriores”.

Comparando os resultados do SAERO da última edição realizada em 2015 com a Prova Brasil no mesmo ano e nas mesmas etapas de ensino, vimos que, de 204 escolas participantes nos anos iniciais (5º ano), 3,9% em todo o estado e de 42 escolas da jurisdição da CRE de Porto Velho, 4,9% tiveram participação abaixo de 80%. Nos anos finais, do total de 240 escolas em todo o estado, 15% tiveram participação abaixo de 80% e, de 59 escolas participantes da Jurisdição da CRE de Porto Velho, 35,6% tiveram participação abaixo de 80%.

No Ensino Médio (1º ano), de 168 escolas participantes em toda a rede estadual, 81% tiveram participação abaixo de 80% e, de 40 escolas participantes da CRE de Porto Velho, 55% tiveram participação abaixo de 80%. Ainda no Ensino Médio (2º ano), de 166 escolas participantes em toda rede estadual, 72,9% tiveram menos de 80% de participação e, de 38 escolas da CRE de Porto Velho, 34,2% tiveram menos de 80% de participação.

Esses dados revelam que apenas nos anos iniciais a taxa de participação dos alunos foi bem representativa em quase todas as escolas. Essa menor presença nos anos finais e Ensino Médio também ocorreu na Prova Brasil no mesmo ano de realização do exame, ou seja, na edição de 2015. Essa análise dos índices de participação é de fundamental importância para o meu trabalho na SEDUC/RO, uma vez que, após a análise dos resultados das avaliações externas, um planejamento de ações pedagógicas é feito para que toda a equipe do setor trabalhe com diretores escolares e coordenadores pedagógicos da jurisdição de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

Quanto ao trabalho com os diretores escolares e coordenadores pedagógicos de Porto Velho, é de minha responsabilidade, juntamente com a CRE, apresentar os resultados das avaliações externas, auxiliando-os na interpretação, análise e na organização do trabalho pedagógico das escolas, a partir do uso dos resultados.

Ao longo das edições de 2011, 2013 e 2015 da Prova Brasil, pude não apenas analisar os resultados dessa avaliação, como também aplicar e coordenar as aplicações em várias escolas urbanas e rurais das redes estadual e municipal. Nessas funções, principalmente de coordenação, observei vários fatores que podem influenciar o baixo índice de participação dos alunos no exame; dentre eles destacamos: a) rejeição dos alunos; e b) difícil aceitação da avaliação pelos diretores, professores e coordenadores por falta de conscientização, já que se veem obrigados a tomar providências necessárias para a aplicação da prova; há também os fatores imprevisíveis que impossibilitam os alunos de comparecerem no dia do exame.

Em decorrência disso, surge a necessidade de um estudo que vise investigar os fatores influenciadores do baixo índice de participação das escolas da Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho que não atingiram taxa igual ou superior a 80% e que também nunca atingiram as metas do IDEB no exame da Prova Brasil no 9º ano.

Na Jurisdição da Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho, conforme a base de microdados do SAEB - 2015, duas escolas no 9º ano não tiveram resultados divulgados por não atenderem ao critério exigido; 53 escolas tiveram seus resultados divulgados, sendo que 32 tiveram índice de participação dos alunos abaixo de 80% e, entre essas, 15 consecutivamente nas edições de 2011, 2013 e 2015; ainda, entre as 15 mencionadas, foram selecionadas as seis que nunca atingiram as metas do IDEB em nenhuma das edições da Prova Brasil entre 2007 e 2015. Nesta seleção levou-se em consideração o fato de que a taxa de participação dos alunos é um indicador influente no IDEB, uma vez que quanto menos alunos participarem, menor será a precisão dos resultados das escolas e, quanto maior o número de alunos presentes, maior será a taxa de participação; ainda, para o cálculo dos resultados das escolas são considerados

somente os alunos que estavam cadastrados no Censo escolar; para os cálculos do resultados de alunos cadastrados no censo e que preencheram a prova, foram considerados participantes somente os alunos válidos, que são aqueles que responderam no mínimo três itens em pelo menos uma das áreas avaliadas.

O estudo se atém a seis escolas selecionadas da rede Estadual de Rondônia pertencentes à jurisdição da Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho localizadas nesse município. O critério de seleção se deu pela percepção que essas escolas, além de estarem entre as 15 escolas da CRE de Porto Velho que tiveram taxa de participação dos alunos no exame da Prova Brasil abaixo de 80% nas edições de 2011, 2013 e 2015, consecutivamente, também nunca atingiram as metas projetadas pelo IDEB.

O objetivo central da pesquisa é investigar os fatores influenciadores do baixo índice de participação do grupo apontado. A pesquisa parte da seguinte indagação: Quais são os fatores contribuintes para o baixo índice de participação dos alunos na Prova Brasil? Esse questionamento está relacionado a três hipóteses: 1) os alunos não querem fazer a prova e os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores não os incentivam; 2) a metodologia de cálculo de participação utilizada pelo INEP, que considera o número de alunos declarados no Censo na matrícula inicial, contando com o número de abandono, transferidos e/ou admitidos, faz com que a escola tenha uma taxa de participação maior ou menor daquela que é divulgada; 3) os alunos mais velhos, como, por exemplo, alunos de 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, têm mais autonomia para escolher participar ou não da prova. Com isso, propõe-se contribuir com propostas de ações que visem aumentar a taxa de participação dos alunos e, conseqüentemente, fazer com que um público maior seja avaliado. Dessa forma, será possível utilizar-se desses resultados para construir ações de melhoria da qualidade da educação.

Os objetivos específicos são: i) descrever os possíveis fatores que influenciam na participação dos alunos no exame da Prova Brasil; ii) analisar possíveis fatores que influenciam na participação dos alunos no exame da Prova Brasil e as implicações resultantes do baixo índice de participação para a rede de ensino, para as unidades escolares e para os alunos; iii) propor ações, tendo em vista os achados de pesquisa.

Para a investigação, foi utilizada pesquisa bibliográfica e entrevista com gerente pedagógico da CRE de Porto Velho e gestores das escolas. Na pesquisa bibliográfica, buscou-se definições de avaliações externas e Prova Brasil; conceito de gestão; liderança, o papel e competências do gestor escolar; pesquisa qualitativa e quantitativa; definição de índice e indicadores, além de conceitos estatísticos, como: amostragem, universo ou população. Além

disso, a pesquisa bibliográfica também procurou definir os documentos legais, como: Decretos, Leis complementares, Portarias e Notas Técnicas. Por fim, procurou-se entender os instrumentais de divulgação dos resultados da Prova Brasil, como os Boletins e Relatórios de desempenho das escolas, além da base de dados do Inep, referente à Prova Brasil.

As entrevistas foram realizadas com os gestores escolares e gerentes pedagógicos da CRE com o intuito de verificar as suas opiniões sobre os fatores contribuintes do baixo índice de participação dos alunos no dia do exame da Prova Brasil. A princípio os alunos também iriam participar desta pesquisa, mas, devido ao curto tempo para coleta e análise dos dados, não foi possível incluí-los.

Os autores selecionados para este estudo são aqueles que contribuem para a compreensão de conceitos teóricos de gestão Educacional, gestão escolar e liderança, tais como Souza (2017), que aborda as teorias da gestão escolar; Soares e Teixeira (2006) que aborda o perfil do diretor escolar, e Oliveira e Carvalho (2018), que abordam gestão escolar e liderança do diretor.

O texto está estruturado em três capítulos. No Capítulo 1, é abordado o baixo índice de participação dos alunos no exame da Prova Brasil em seis escolas estaduais do município de Porto Velho, além das implicações decorrentes da baixa taxa de participação. Além disso, é apresentado o histórico de participação das seis escolas selecionadas para este estudo, considerando o Perfil dos Gestores, Perfil dos Professores, Perfil dos alunos, Perfil da comunidade escolar, Participação das escolas e dos alunos na Prova Brasil, Desempenho das escolas na Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas.

O Capítulo 2 apresenta uma análise dos fatores causadores do baixo índice de participação dos alunos no exame da Prova Brasil. O estudo é fundamentado em conceitos teóricos de Gestão Educacional e gestão escolar e em abordagens sobre o trabalho dos gestores e da responsabilização deles, frente à eficácia da gestão das avaliações externas. Nesse capítulo está inserido o referencial metodológico e as opiniões do gestor pedagógico da CRE. Tais indivíduos discutiram sobre o baixo índice de participação dos alunos no exame da Prova Brasil.

O Capítulo 3 apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) baseado nos dados coletados por meio de pesquisas documentais e entrevistas. As propostas possuem viabilidade de execução pela Secretaria Estadual de Educação, pela Coordenadoria Regional de Educação e pelas escolas. O plano visa aumentar o índice de participação dos alunos na Prova Brasil.

1 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: A AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC) OU PROVA BRASIL

Neste capítulo, é feita uma definição da Prova Brasil e a sua relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); está estruturado em 4 seções que descrevem os as escolas nessa avaliação. A primeira seção descreve o perfil das escolas, gestores, professores, alunos e comunidade escolar. A segunda seção trata da participação das escolas e dos alunos na Prova Brasil. A terceira seção apresenta o desempenho das escolas na Prova Brasil. Por fim, a última seção se refere ao IDEB das escolas escolhidas.

Para a identificação das escolas escolhidas, adotou-se nomes fictícios de “A” a “F”, os quais serão utilizados a partir da caracterização das unidades escolares.

1.1 DESCRIÇÃO DA PROVA BRASIL E A SUA RELAÇÃO COM O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

A Prova Brasil é uma avaliação externa que faz parte do Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb), criado em 1990 e institucionalizado pela Portaria nº. 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994). Entretanto, foi somente em 2005 que a Prova Brasil foi inserida no sistema por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando o Sistema a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil (BRASIL, 2005a). Em 2013, foi incluída pela Portaria Ministerial nº 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que avalia os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013a).

A Prova Brasil, ou Anresc, é uma avaliação em larga escala e tem como público-alvo os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A partir da criação dessa avaliação, municípios e escolas passaram a ter os seus resultados divulgados. O modo de divulgação passou por alterações, tendo já sido utilizados relatórios consolidados e sistemas de acesso. Atualmente, o método adotado é o de resultados ou boletins de desempenho, que são disponibilizados no portal do Inep. Ao longo dos anos, mudanças nos critérios de participação das escolas e dos alunos também foram feitas e publicadas a cada edição, as quais estão descritas no Apêndice C desta dissertação.

Os objetivos gerais foram definidos no artigo 1º, § 2º da Portaria nº 931/2005. São eles:

a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2005a, p. 17).

Os objetivos específicos da Prova Brasil foram definidos no Artigo 2º da Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005. São eles:

I - aplicar a avaliação nas escolas públicas, localizadas em zona urbana, que possuam pelo menos 30 alunos matriculados em cada uma das séries avaliadas; II - a aplicação nas escolas definidas no inciso I irá ocorrer nas turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental Regular de 08 anos e nas turmas de 5º e 9º ano em escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o Ensino Fundamental; III - serão aplicados testes de Língua Portuguesa com foco nas competências e habilidades de leitura definidas na Matriz de Especificações do Sistema de Avaliação da Educação Básica; IV - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para os gestores da rede a qual pertençam as escolas avaliadas (BRASIL, 2005b, p. 13).

Os objetivos gerais da Prova Brasil, mencionados anteriormente, vêm ao encontro do que foi estabelecido pela Constituição Federal sobre o direito à educação com qualidade e equidade, criando indicadores para subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento de políticas públicas educacionais em todas as redes de ensino e que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação para, assim, atender a um direito social, que é o direito de toda a população à educação com equidade, definidos nos Artigos 6º, 205 e 227 da Constituição Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988).

No Artigo 212 § 3º da Constituição, está bem clara a responsabilidade do Governo de garantir a educação com qualidade. Para tanto:

[...] a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (BRASIL, 1988, p. 123).

Assim, para que as avaliações externas aconteçam, é necessário, dentre outros recursos, que haja a disponibilização de verbas para viabilizar os processos dessas avaliações, já que no Plano Nacional de Educação 2014-2024 está definido, no Artigo 11º, que:

[o] Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios será fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível da educação escolar (BRASIL, 2014, p. 32).

Nesse sentido, a Prova Brasil é ferramenta fundamental para gerar o IDEB, estabelecido como a Meta 7 pelo Plano Nacional de Educação (PNE) como instrumento de fomento à qualidade da educação (BRASIL, 2014).

O número de participantes no Exame da Prova Brasil, que desencadeou o cerne desta investigação, faz parte de uma gama de dados gerados a partir da avaliação em larga escala. Segundo Werle, Scheffer e Moreira (2012, p. 27), [...] “os dados delas provenientes informam sobre as defasagens e apontam necessidades, subsidiando a reflexividade institucional, exigindo novas rearticulações políticas”. Werle afirma também que:

As escolas e os diferentes segmentos que as compõe podem contribuir muito para a reflexão a respeito dos dados das avaliações em larga escala. No âmbito de cada estabelecimento escolar, pode-se chegar a identificar as características específicas de contexto e relacioná-las com os resultados obtidos nas avaliações, dando significado aos dados (WERLE, 2010, p. 35).

Os dados da Prova Brasil vêm sendo cada vez mais utilizados em estudos por pesquisadores, assim como em interpretações e análises feitas pelas secretarias estaduais e municipais de educação e pelas escolas. Nesse sentido, Szatkoski (2014) diz que:

[n]uma avaliação sistêmica, como a Prova Brasil, o protagonismo é do governo, que informa e constrói suas políticas, porém, as escolas devem interpretar os dados para assim se reorganizarem e construir estratégias que façam sentido para sua comunidade (SZATKOSKI, 2014, p. 50).

Para a autora,

[u]m dos objetivos da Prova Brasil, segundo o discurso oficial, é o de apontar os problemas da educação básica, para o direcionamento na formulação de políticas públicas educacionais e conseqüentemente para a melhoria do sistema público educacional brasileiro. Contudo, a realidade apresentada é de

que os avanços esperados em termos da aprendizagem escolar encontram-se estagnados (SZATKOSKI, 2014, p. 50).

A Prova Brasil, na lógica desse objetivo, de fato tem apontado os problemas relacionados ao desempenho dos alunos de muitas escolas. Isso reflete, de certa forma, no trabalho dos professores. “Essa avaliação teria se tornado um dispositivo de padronização e controle do trabalho docente e da prática pedagógica e a medida do desempenho dos estudantes nos exames, o principal recurso de avaliação da qualidade das escolas” (SZATKOSKI, 2014, p. 48).

A autora coloca a Prova Brasil como o principal recurso para avaliar a qualidade da educação das escolas, pois é por meio dos índices que é revelado o desempenho dos alunos. Entretanto, fora isso, a avaliação carrega em si um problema que muitas vezes não é analisado: o baixo índice de participação dos alunos no dia do exame, fato considerado como uma das implicações nos resultados.

Neste caso, é imprescindível se definir o termo índice. Segundo Pontes (2017, p. 2), “é uma medida que numericamente combina, ou sintetiza, as informações contidas em dois ou mais indicadores relevantes para um dado objeto em estudo”.

O autor diferencia índice de indicador. Para ele, este último “é um valor calculado segundo critérios rígidos e que retrata uma dimensão específica de interesse” (PONTES, 2017, p. 2). Neste caso, os indicadores educacionais, como alunos cadastrados no censo previstos para realizar a Prova Brasil e os alunos presentes no dia do exame, são os geradores do índice de participação dos alunos. Se este for baixo, significa que um número elevado de alunos não compareceu para realizar a prova. Esse fenômeno é questionável e fica a indagação: por que esse público não comparece ao exame das avaliações externas, em especial a Prova Brasil?

Na tentativa de uma resposta, a princípio se buscou-se ouvir os alunos, público-alvo deste estudo, e também os diretores e coordenadores pedagógicos da CRE e professores, na perspectiva de investigar quais os fatores que têm influenciado o baixo índice de participação dos alunos no exame da Prova Brasil na ótica desses atores e entender como esses fatores têm consequências nos resultados das escolas, mas devido ao curto tempo para conclusão, os atores participantes que contribuíram para foram os gestores escolares e a gestora pedagógica da CRE de Porto Velho.

O desempenho dos alunos na Prova Brasil serve como variável para o cálculo do IDEB, índice criado em 2007, que está associado a essa avaliação e é utilizado para medir a qualidade

da educação básica, conforme previsto no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no Art. 3º do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007a, p. 5).

Esse índice, segundo o Inep, reúne em um só indicador os resultados de dois conceitos considerados igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações externas. O índice é calculado a partir da taxa de aprovação escolar das etapas avaliadas, obtida no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

O IDEB varia de zero a 10, sendo que a combinação entre o fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver os seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

Nesse sentido, tal ferramenta se mostra importante para a formulação e reformulação de políticas públicas educacionais voltadas para a qualidade da educação. Ele é também, de acordo com o Inep, uma ferramenta para o acompanhamento das metas de qualidade da educação básica. De acordo com a meta estabelecida, o IDEB do Brasil deve ser 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos.

Dessa forma, o IDEB tem uma relação indissociável da Prova Brasil, uma vez que, para as escolas atingirem as metas projetadas para ambas, os fatores *participação*, *aprovação* e *desempenho* são fundamentais.

Na edição de 2007, as escolas públicas rurais que ofertavam os anos iniciais (5º ano) e que tinham o mínimo de 20 estudantes matriculados nesta série passaram também a participar da Prova Brasil. A partir dessa edição, ela e a Aneb passaram a ser realizadas em conjunto. Até 2013, a taxa de participação exigida na Prova Brasil para as escolas era de 50%, conforme a Portaria do Inep nº 304/2013 (BRASIL, 2013b). Entretanto, a partir de 2015, esse critério mudou, passando a exigir um percentual de 80% para a divulgação dos resultados pela Portaria

do Inep nº 174, de 13 de maio de 2015 (BRASIL, 2015). O público alvo da Prova Brasil foram as escolas públicas com no mínimo 20 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (5º ano) ou dos anos finais (9º ano) do Ensino Fundamental.

Na última edição de 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) permaneceu com o estabelecido na Portaria nº 174/2015 no que diz respeito ao número mínimo de participação dos alunos na Prova Brasil. As escolas que não atendessem aos critérios para o cálculo não teriam os resultados divulgados. Para a escola participar da Prova Brasil, esta deveria ter no mínimo 10 alunos por etapa, ou seja, 10 alunos no 5º ano do ensino fundamental, 10 alunos no 9º ano do ensino fundamental e 10 alunos no 3º ano do ensino médio, caso existissem naquela escola.

Recordamos que, para divulgação dos resultados da escola, é exigido, cumulativamente, os seguintes critérios, estabelecidos no artigo 19, da Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017:

- I - registrar, no mínimo, 10 (dez) alunos presentes no momento da aplicação dos instrumentos; e
- II - alcançar taxa de participação de, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos alunos matriculados, conforme dados declarados pela escola ao Censo da Educação Básica 2017, atendendo ao disposto no art. 11, § 1º, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2017, p. 21).

Assim, as escolas que não tiveram os resultados divulgados não atenderam a estes dois critérios. Embora a justificativa do Inep para o aumento da taxa mínima exigida para a divulgação dos resultados das escolas seja para atender a uma determinação do Plano Nacional de Educação, o que fundamenta melhor essa elevação da taxa é o fato de que se trata de uma avaliação externa censitária, cujas características são representadas pelo universo ou população em que 100% dos alunos previstos participem do exame, de forma que a margem de erro seja igual a zero. Esse tipo de avaliação aplicado nas unidades escolares é ideal, porque a população é definida tendo em vista o número de alunos previstos em cada escola, de acordo com as matrículas registradas no censo escolar.

Apesar de a Prova Brasil ser definida pelo Inep como censitária, nem todos os alunos das séries avaliadas participam, devido aos critérios estabelecidos nas Portarias do Inep que regulamentam o Saeb. Nessa perspectiva, é importante lembrar que a população de referência são os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental regular (INEP, 2018). Em Rondônia, 209¹ escolas estaduais participaram em 2015. Destas, 100² (cem) tiveram participação abaixo

¹ Dados do Painel Educacional – 2015.

² Inep. Organização SEDUC/RO.

de 80%, o que acaba resultando em uma lacuna. Na verdade, o que se tem visto é que a participação vem ocorrendo como uma amostra (constituída somente por alunos do Ensino Regular) do total de alunos matriculados e, destes, muitos não participam. No decorrer das três edições, por exemplo, as seis escolas não conseguiram alcançar pelo menos 80% de participação dos alunos no dia da aplicação da Prova. Isso ocorreu mesmo nos anos de 2011 e 2013, quando a exigência para divulgação dos resultados era de apenas 50% de participação.

As escolas não são legalmente obrigadas a participar da avaliação. Porém, a não participação dificulta a gestão da rede de ensino, já que não é possível mensurar sua qualidade nas unidades escolares. Por esse lado, estas passam a ser obrigadas a aderir à avaliação, uma vez que há pressão da gestão da rede. Mas somente participar não é o suficiente, sendo preciso atender aos requisitos estabelecidos para o processo, bem como ter o número de alunos mínimos por etapa de ensino estabelecidos nas Portarias do Inep. nº 69/2005; nº 47/2007; nº 87/2009, nº 149/2011, nº 304/2013, nº 174/2015; nº 447/2017 (BRASIL, 2005b; 2007b; 2009; 2011; 2013b; 2015; 2017)

Considerando que a Prova Brasil não revela o desempenho individual, isso reforça ainda mais a importância da participação dos alunos em sua totalidade, para que se possa ter os dados do conjunto de toda a população, ou seja, de todos os alunos avaliados.

Outro fator que tem relação com a participação dos alunos e influência nos resultados da prova é que, de acordo com o parágrafo 1º do Artigo 4º da Portaria nº 174/2015 (BRASIL, 2015), o público-alvo das avaliações do Saeb/2015 foi escolhido com base nos dados preliminares do Censo Escolar informados até o dia 31 de julho de 2015. O Inep calcula a taxa de participação a partir dos dados da matrícula inicial do censo escolar, sendo a Prova realizada ao final do ano. Dessa forma, não é considerada a taxa de abandono, que só é divulgada no ano seguinte.

Essa realidade provocará uma distorção na taxa de participação, uma vez que um determinado aluno matriculado no início do ano na Escola A, mas transferido para a Escola B depois da coleta, será contado como previsto e ausente na Escola A no dia da prova e presente e/ou ausente na Escola B. Nesse sentido, esse aluno entrará no cálculo da taxa de participação da escola A, prejudicando o índice de participação da Escola B.

Se o cálculo fosse com base no número de alunos frequentes na escola, a taxa de participação da escola poderia ser maior. Outra implicação é que, conforme o Inep (2018), o

cálculo para a divulgação dos resultados considera apenas os alunos válidos, que são aqueles que responderam a 3 ou mais questões. Ainda de acordo com Inep³ (2018, p. 09):

[...] há casos de estudantes que responderam aos testes, mas que não tiveram suas respostas consideradas para o cálculo dos resultados porque seus dados não estavam em acordo com as informações do Censo Escolar 2015 (ID_SITUACAO_CENSO = 0 e IN_PREENCHIMENTO_PROVA = 1).

Daí, surgem duas realidades; uma se refere a casos relatados a mim, enquanto no exercício da função de coordenadora de aplicação, pelos aplicadores – que registram em Ata as situações de alunos que não querem fazer a prova, mas se veem obrigados a fazer. Por isso, não respondem a nenhuma questão. Por outro lado, há ainda aqueles que respondem a questões insuficientes para o cálculo. Com isso, apesar desses alunos estarem presentes no dia da aplicação, estes não são contabilizados nos resultados do Inep (2018).

Este estudo se limitou às três últimas edições, uma vez que não foram divulgados os resultados das edições de 2005, 2007 e 2009. Segundo o Portal Inep, algumas escolas não foram incluídas na divulgação individualizada dos resultados da Prova Brasil por um dos seguintes motivos:

- Escolas Públicas com menos de 30 alunos em 2005 matriculados nas séries avaliadas (4ª série / 5º ano e 8ª série / 9º ano);
- Escolas Públicas com menos de 20 alunos em 2007 matriculados nas séries avaliadas (4ª série / 5º ano e 8ª série / 9º ano);
- Escolas que não participaram da Prova Brasil já que a participação não é obrigatória;
- Escolas onde menos de 10 alunos compareceram à avaliação em 2005 e 2007, pois tal contingente não refletiria o resultado de toda a escola;
- Escolas em que menos de 10 alunos ou menos de 50% dos alunos previstos realizaram a Prova Brasil em 2009;
- Escolas em que a rede de ensino solicitou revisão nos dados declarados no Censo Escolar em 2007 (INEP, 2017, s/p).

Em 2015, embora tivesse sido prevista pela Portaria nº 147/2015 a divulgação dos resultados somente das escolas com índices a partir de 80% de participação, as escolas com participação abaixo dessa taxa também tiveram seus resultados divulgados.

³ INEP. SAEB 2015. LEIA-ME MICRODADOS DA ANEB E DA ANRESC (PROVA BRASIL). 2ª edição. Rio de Janeiro 2018, p 09. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

1.1.1 Perfil das escolas com baixo índice de participação na Prova Brasil em 2011, 2013 e 2015

Recordamos que as seis escolas selecionadas para este estudo estão identificadas pelas letras de A até F. Essa seleção se deu por serem estas as seis escolas que, além de terem taxas de participação dos alunos abaixo de 80%, nunca atingiram a meta do IDEB a partir da edição de 2007. Além disso, dentre as 15 escolas da CRE de Porto Velho, elas tiveram taxa de participação dos alunos no exame da Prova Brasil abaixo de 80% nas edições de 2011, 2013 e 2015.

Elas serão caracterizadas neste estudo de acordo com a localização, formação docente, perfil socioeconômico, complexidade de gestão, organização, infraestrutura básica e prática pedagógica inclusiva.

Os dados denotam de modo excepcional a relevância para a seleção dessas escolas, considerando que se trata da participação dos alunos no exame da ANRESC (Prova Brasil) e, conforme nota no documento Leia-Me do SAEB 2015 do INEP, as escolas só terão seus resultados divulgados se atingirem o mínimo exigido pela Portaria de cada edição; no que se refere ao IDEB, o desempenho dos alunos na Prova serve como um dos indicadores formadores desse índice. Para o cálculo dos resultados das escolas, foram considerados somente os alunos que estavam cadastrados no Censo escolar e, para os cálculos dos resultados de alunos cadastrados no censo e que preencheram a prova, foram considerados participantes somente os alunos válidos, ou seja, aqueles que responderam no mínimo três itens em pelo menos uma das áreas avaliadas. Nesse sentido, buscou-se investigar os fatores influenciadores do baixo índice de participação das escolas da CRE de Porto Velho que não atingiram taxa igual ou superior a 80% e que também nunca atingiram as metas do IDEB.

Apesar de as escolas estarem localizadas em diferentes áreas do município, como se pode observar no Quadro 1 (próxima página), estas enfrentam problemas parecidos com relação ao comparecimento dos alunos. Na escola A, por exemplo, o gestor relatou que os alunos faltam muito, principalmente nas segundas-feiras; no distrito e nas escolas da região periférica, onde os alunos de área rural dependem de transporte escolar, foi relatado em uma reunião em que estive presente que os alunos envolvidos com entorpecentes faltam muito e a escola da região central apontou o problema dos alunos que moram em bairros distantes, chegam atrasados e ficam fora das aulas.

Quadro 1 – Área de localização das escolas

Escola	Localidade
A	Região Norte do município de Porto Velho
B	Zona Leste do município de Porto Velho
C	Distrito do município de Porto Velho
D	Zona Leste, região periférica do município de Porto Velho
E	Zona Leste, região periférica do município de Porto Velho
F	Zona Central do município de Porto Velho

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos dados de Porto Velho (2007) e Rondônia (2015c).

Para iniciar este estudo sobre a participação dos alunos na Prova Brasil, fez-se também um comparativo das taxas de participação dos alunos no Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia em todas as séries avaliadas nas três edições realizadas nas quais não se repetiram os mesmos anos escolares; na última edição, em 2015, o 9º ano não foi avaliado. Como se afirma em uma das hipóteses deste estudo, a Tabela 1 mostra que a medida que os anos avaliados avançam, a taxa de participação dos alunos diminui; isso pode ser um indicativo de que os alunos mais velhos têm menos interesse pela avaliação e/ou estes têm opção de escolha de não fazer a prova, diferente dos alunos mais novos.

Tabela 8 - Quantitativo de estudantes previstos, participantes e taxa de participação por ano avaliado no SAERO 2012, 2013 e 2015 em Língua Portuguesa e Matemática

	Ano escolar	Previstos	Participantes	Taxa participação
2012	2º Ano EF	11.077	9.316	84,1
	5º Ano EF	12.165	10.528	86,5
	6º Ano EF	23.746	18.886	79,5
	9º Ano EF	18.754	14.433	77,0
	1º Ano EM	26.091	17.304	66,3
	2º Ano EM	18.185	12.228	67,2
	3º Ano EM	14.012	9.528	68,0
2013	2º Ano EF	12.249	10.411	85,0
	5º Ano EF	10.635	8.667	81,5
	6º Ano EF	22.149	17.395	78,5
	9º Ano EF	19.394	14.830	76,5
	1º Ano EM	25.615	16.449	64,2
	2º Ano EM	18.289	11.887	65,0
	3º Ano EM	13.712	9.011	65,7
2015	5º Ano EF	10.646	9.724	91,3
	7º Ano EF	19.158	16.498	86,1
	1º Ano EM	24.371	16.693	68,5
	2º Ano EM	17.697	12.768	72,1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da base do SAERO 2012, 2013 e 2015.

No caso da Prova Brasil, não se pode comparar as taxas de participação dos 5º e 9º do Ensino Fundamental com o 3º do Ensino Médio porque, até 2015, este último era amostral e seus resultados não eram divulgados por escola, mas se comparando as taxas de participação do 5º e 9º ano; para o conjunto das escolas da rede estadual, a taxa era de 92,64% no 5º ano e 80,05% no 9º Ano. No 5º ano da rede Municipal era de 90,26% e no 9º ano, de 81,98%.

A comparação das taxas de participação das escolas na Prova Brasil está organizada por rede de ensino: entre as escolas da Jurisdição da CRE de Porto Velho no 5º e 9º anos em 2015, entre as escolas no 9º Ano em 2015 e quantitativo de escolas com taxa de participação abaixo de 80% no 5º e 9º anos nas edições de 2011, 2013 e 2015 das Coordenadorias Regionais de Educação – CRE.

A Tabela 2 mostra um histórico do percentual de participação dos alunos do 9º ano na Prova Brasil nas edições de 2011, 2013 e 2015. Entretanto, para este estudo, a análise será feita com base no critério de participação de 80% de 2015, conforme a Portaria do Inep nº 174/2015 (BRASIL, 2015).

A Tabela 2 abaixo mostra que as escolas A, E e F diminuíram as taxas de participação nas edições de 2013 e 2015. A escola B aumentou a taxa de participação na edição de 2013, mas diminuiu na edição de 2015. Já as escolas C e D aumentaram as taxas em 2013 e 2015, mas ainda assim ficaram com as taxas abaixo de 80%.

Tabela 9 - Participação, alunos previstos e presentes no exame da Prova Brasil por escola com taxa abaixo de 80% no 9º ano do Ensino Fundamental em 2011, 2013 e 2015.

ESCOLA	2011			2013			2015		
	PARTICIPANTES 9º ANO			PARTICIPANTES 9º ANO			PARTICIPANTES – 9º ANO		
	Previsos	Presentes	Taxa de Participação	Previsos	Presentes	Taxa de Participação	Previsos	Presentes	Taxa de Participação
A	85	64	75,2	66	46	69,70	76	52	68,4
B	56	40	71,4	73	54	73,9	56	36	64,3
C	115	65	56,5	116	82	70,7	38	27	71,1
D	113	80	70,7	115	84	73,04	64	49	76,6
E	268	192	71,6	292	203	69,5	206	126	61,2
F	220	143	65	170	105	61,8	100	52	52%

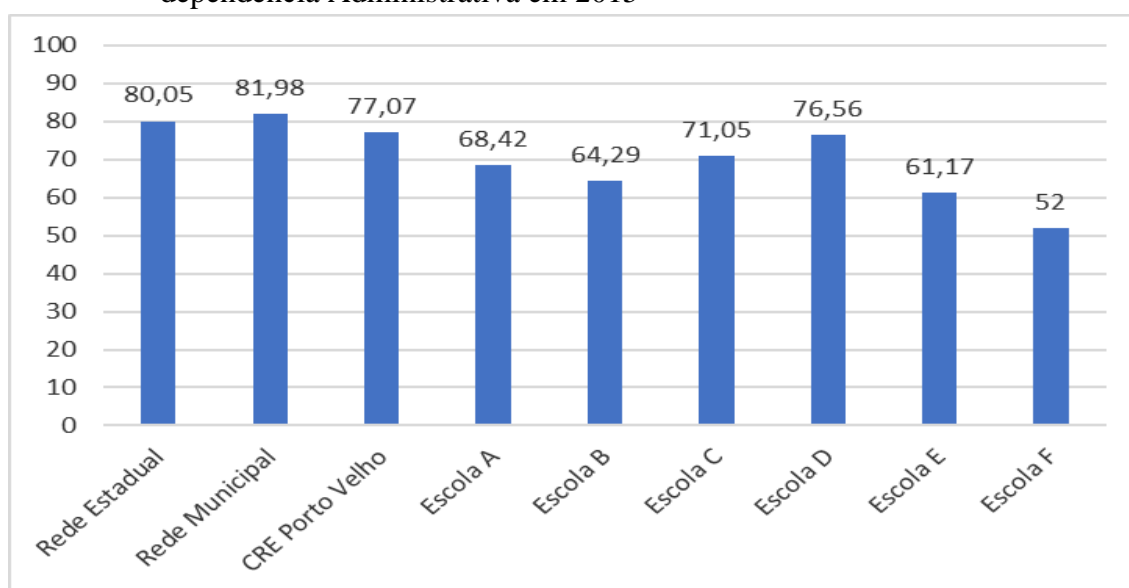
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados de Inep (2011; 2013b; 2015a).

Nota: Em 2011, os resultados foram divulgados no Relatório de desempenho da Prova Brasil de 2011 (INEP, 2011); em 2013, no Boletim de desempenho do Saeb em 2013 (INEP, 2013b); e, em 2015, foram divulgados no Boletim de desempenho do Saeb em 2015 (INEP, 2015a).

Na edição de 2011, escolas que tiveram taxa de participação abaixo de 50% não tiveram suas notas calculadas para o IDEB e, portanto, não tiveram esse índice divulgado. Essas escolas foram identificadas na base de microdados pela variável "in divulgação 2", o que significa que não foi divulgado seu IDEB por ter menos de 50% de taxa de participação no 5º ano. Em 2013 e 2015, as escolas que não atingiram o critério de 50% tiveram seus nomes mascarados para não serem reveladas, nem seus respectivos municípios.

A Prova Brasil é realizada no mesmo período da ANEB, mas divulga somente os resultados das escolas e dos municípios, enquanto a ANEB divulga somente os resultados a nível de país, regiões, Unidades Federativas. Juntados os dados ANEB e da Prova Brasil, tem-se os dados do SAEB. Portanto, somente as taxas de participação dos alunos por município e por escola são dados da Prova Brasil.

Gráfico 1- Comparativo da taxa de participação dos alunos na Prova Brasil no 9º ano por dependência Administrativa em 2015



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da base de microdados - SAEB 2015.

Conforme o Gráfico 1, as taxas de participação da rede estadual são um pouco menores que a rede municipal: a taxa da CRE e das escolas estão abaixo das taxas de Rondônia estadual e municipal e entre as escolas, a variação percentual, chega a 24,36, como é o caso entre a escola D e F.

Analisando o quantitativo das escolas com baixo índice de participação por Coordenadorias Regionais, organizou-se as escolas que tiveram taxa de participação abaixo de 80% e, em nota de rodapé, o número de escolas por CRE que não tiveram seus resultados divulgados por não atenderem ao critério exigido para a divulgação dos resultados; para tanto,

utilizou-se os dados dos resultados das escolas contidos nas bases de microdados do SAEB 2011, 2013 e 2015, cujos resultados de 2011 foram organizados de formas diferentes, e os resultados do IDEB, identificando as escolas que não tiveram IDEB divulgado. Também se utilizou, de forma complementar a essas bases, o IDEB disponibilizado no Portal do INEP.

No Quadro 2, pode-se observar cada uma das Coordenadorias Regionais de Educação do Estado de Rondônia, mostrando o quantitativo de escolas que tiveram resultados da Prova Brasil divulgados pelo Inep nas edições de 2011, 2013 e 2015.

Quadro 2 - Histórico das escolas estaduais com resultados divulgados e participação na Prova Brasil abaixo de 80% em 2011, 2013 e 2015 no 5º ano por CRE

CRE	2011		2013		2015	
	Total escolas com resultados divulgados	Total escolas participação abaixo de 80%	Total escolas com resultados divulgados	Total escolas participação abaixo de 80%	Total escolas com resultados divulgados	Total escolas participação abaixo de 80%
Alta Floresta	-	-	-	-	5	0
Ariquemes	16	1	11	1	12	0
Buritis	-	-	-	-	2	0
Cacoal	14	0	12	1	10	0
Cerejeiras	5	0	2	0	5	0
Costa Marques	-	-	-	-	2	0
Espigão D'Oeste	-	-	-	-	4	0
Extrema	1	0	1	0	1	0
Guajará Mirim	11	1	2	0	8	2
Jaru	9	1	10	0	10	1
Ji-Paraná	28	2	21	1	29	0
Machadinho	-	-	-	-	4	0
Ouro Preto	9	0	7	0	10	0
Porto Velho	45	12	21	7	39	3
Pimenta Bueno	5	1	2	0	7	0
Rolim de Moura	20	1	17	0	14	0
São Francisco	9	0	4	0	5	0
Vilhena	13	0	6	1	12	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Bases de microdados do Inep (2011; 2013b; 2015a).

Notas:

Em 2011, havia somente 13 Coordenadorias Regionais de Educação, conforme a Lei Complementar n. 669, de 05 de junho de 2012. O número permaneceu até 2013, por isso em algumas CREs não constam dados.

Em 2011, na CRE de Ji-Paraná, de 29 escolas participantes, 1 (uma) não teve seu IDEB divulgado por ter menos de 50% de participação no 5º ano.

Na CRE de Vilhena, de 13 escolas participantes, 1 (uma) não teve resultado divulgado no 9º ano.

Na edição de 2015, ano que é foco desta análise, a CRE de Porto Velho apresentou 60,37% das escolas com resultados divulgados e que tiveram participação dos alunos abaixo de 80% no 9º ano do Ensino Fundamental. Nas edições de 2011 e 2013 também muitas escolas tiveram participação abaixo de 80% – respectivamente, 54% e 65% do total de escolas com

resultados divulgados. Entretanto, em 2011 e 2013, o critério para a divulgação dos resultados era de 50% de participação. Em 2011 somente uma escola em todo estado, a qual não está localizada em Porto Velho, não teve IDEB divulgado no 5º ano por não atender ao critério exigido, além de 3 escolas no 9º ano, das quais uma é do município de Porto Velho. Em 2013 nenhuma escola do 5º ou do 9º anos teve taxa de participação abaixo de 50% no estado, e em 2015 somente no 9º ano 3 escolas tiveram taxa de participação abaixo de 50% na Prova Brasil; nenhuma delas é localizada em Porto Velho e, por essa razão, não foi possível selecionar escolas da Coordenadoria de Porto Velho para este estudo com essa taxa mínima de participação; assim, optou-se por utilizar a Portaria nº 174/2015, que estabeleceu taxa mínima de 80%, como já foi mencionado anteriormente sobre as seleção das seis escolas.

Como se pode ver no Quadro 2, a quantidade de escolas com taxas de participação dos alunos no 5º ano abaixo de 80%, além de ser menor quando comparada com a quantidade de escolas com taxa de participação dos alunos no 9º ano.

Quadro 3 - Histórico das escolas estaduais com resultados divulgados e participação na Prova Brasil abaixo de 80% em 2011, 2013 e 2015 no 9º ano por CRE

CRE	2011		2013		2015	
	Total escolas com resultados divulgados	Total escolas participação abaixo de 80%	Total escolas com resultados divulgados	Total escolas participação abaixo de 80%	Total escolas com resultados divulgados	Total escolas participação abaixo de 80%
Alta Floresta	-	-	-	-	3	2
Ariquemes	28	9	22	11	16	6
Buritis	-	-	-	-	4	1
Cacoal	19	7	18	4	12	3
Cerejeiras	7	2	7	5	6	1
Costa Marques	-	-	-	-	1	1
Espigão D'Oeste	-	-	-	-	4	0
Extrema	3	1	3	2	3	2
Guajará Mirim	11	2	10	4	11	2
Jaru	11	4	12	5	11	3
Ji-Paraná	28	17	30	11	27	10
Machadinho	-	-	-	-	3	1
Ouro Preto	11	3	10	1	9	4
Porto Velho	50	27	52	34	53	32
Pimenta Bueno	6	5	8	5	9	1
Rolim de Moura	21	3	19	6	15	2
São Francisco	6	1	7	3	5	1
Vilhena	16	2	15	9	14	4

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Bases de microdados do Inep (2011; 2013b; 2015a).

Nota: Em 2011, na CRE de Ji-Paraná, de 29 escolas participantes, 1 (uma) não teve IDEB divulgado por ter menos de 50% de participação no 9º ano.

Em 2015, na CRE Porto Velho, de 53 escolas participantes, 3 (três) não tiveram IDEB divulgado por terem menos de 50% de participação no 9º ano.

Conforme mostrado nos Quadros 2 e 3, o número de escolas com taxa de participação abaixo de 80% no 5º ano diminuiu, ao contrário do que se observa no 9º, em que o número de escolas com baixa participação dos alunos aumentou.

Em 2015 por exemplo, apenas as CREs de Guajará Mirim, Jaru e Porto Velho tiveram, respectivamente, 2, 1 e 3 escolas com participação abaixo de 80%, conforme mostra o Quadro 3. Por outro lado, no 9º ano todas, exceto a CRE de Espigão do Oeste, tiveram escolas com participação abaixo de 80% e a CRE de Porto Velho é a que apresentou o maior número de escolas. Esse fato pode ocorrer em função de os alunos do 9º ano serem mais velhos e mostrarem maior desinteresse pela avaliação.

Neste estudo, a busca pelos fatores contribuintes para o baixo índice de participação dos alunos na Prova Brasil e suas implicações é necessária, por se tratar de uma avaliação censitária. Nesse sentido, espera-se que pelo menos as escolas que ofertam o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, público-alvo do Saeb/Prova Brasil, participem da avaliação. É importante salientar que a avaliação do 3º ano do Ensino Médio, antes realizada de forma amostral, passou a ser também censitária, a partir da Portaria nº 447/2017 (BRASIL, 2017).

Para tal, defende-se que, quanto maior o índice, mais precisos serão os resultados. Outro ponto importante é que o critério de validação dos alunos (aqueles que responderam a pelo menos três questões) e a utilização da matrícula inicial nos cálculos ocasionam dois agravantes. O primeiro se refere aos alunos que fizeram a prova, mas que não são considerados válidos, porque responderam a menos de três questões da prova. O segundo agravante é o fato de ser considerada a matrícula inicial para o cálculo da taxa de participação, o que acaba incluindo o percentual de alunos que abandonaram e aqueles que foram transferidos para outra modalidade de ensino, como, por exemplo, o EJA, ou para outra escola.

Quanto ao aumento da taxa de participação de 50% para 80%, ele é plausível, considerando que esta última trará um resultado melhor, mais preciso. Além disso, essa mudança poderá resultar em uma maior preocupação dos gestores envolvidos – como a secretaria de educação, as coordenadorias regionais e as escolas – em proporcionar um incentivo maior para que os alunos participem da prova.

Considerando a definição da Anresc nos Microdados do Saeb 2015, edição de 2018 do Inep (2018), essa avaliação é de caráter censitário. Vale ressaltar que, de modo geral, não são todos os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio matriculados nas escolas públicas que participam da Prova Brasil. No Ensino Fundamental, a população de referência para essa avaliação é somente as turmas de 5º e 9º anos regulares, excluindo as turmas

de correção de fluxo e multisseriadas e de escolas com menos de 20 alunos, as quais não faziam parte da população de referência dessa avaliação em 2015, ou seja, a população de referência da Prova Brasil são somente as turmas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de turmas regulares de escolas que tinham no mínimo 20 alunos matriculados nesses anos avaliados. Escolas com menos de 20 alunos matriculados no 5º e no 9º ano participavam da ANEB naquela edição. Quanto aos alunos previstos para realizar a prova, nem todos a realizaram porque não estavam presentes; há ainda aqueles que não responderam pelo menos três questões da Prova, ambos interferindo nos resultados.

No Ensino Médio nem todos os alunos participam porque a população de referência é amostral, apresentando os resultados somente do Brasil total, Regiões e Unidades Federativas, ou seja, os resultados não são divulgados por Unidades Escolares; no entanto, pelas bases de microdados do INEP, é possível se ter o quantitativo de alunos que realizaram a Prova, mas não são identificadas as escolas e nem os municípios onde se localizam.

Quadro 4 - Infraestrutura básica das seis escolas da CRE de Porto Velho com participação dos alunos do 9º ano na Prova abaixo de 80% e nunca atingiram a meta do IDEB

Infraestrutura básica	Escola					
	A	B	C	D	E	F
Água consumida pelos alunos	Filtrada	Filtrada	Filtrada	Filtrada	Filtrada	Filtrada
Abastecimento de água	Poço artesiano	Poço artesiano	Poço artesiano	Poço artesiano	Poço artesiano	Poço artesiano
Abastecimento de energia elétrica	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública
Esgoto sanitário	Fossa	Fossa	Fossa	Fossa	Fossa	Fossa
Banheiro dentro do prédio	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Banheiro fora do prédio	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim
Local de funcionamento da escola	Prédio escolar	Prédio escolar	Prédio escolar	Prédio escolar	Prédio escolar	Prédio escolar

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Inep (2015a).

Além das taxas de participação dos alunos nas duas avaliações (SAERO e Prova Brasil), observou-se as informações sobre a infraestrutura das seis escolas e percebeu-se que todas são semelhantes em relação à infraestrutura básica, apresentando pequenas diferenças entre si no que diz respeito à localização do banheiro e do esgoto sanitário, já que as escolas “B” e “F” são

as que têm banheiro dentro e fora do prédio – um pequeno detalhe, conforme os dados do Quadro 4 (página anterior).

Com relação ao atendimento inclusivo que se refere aos alunos com necessidades especiais, a Tabela 3 mostra o quantitativo de alunos com deficiências e com altas habilidades/superdotação⁴ em turmas de ensino regular, o percentual de participantes e alunos incluídos na Prova Brasil no 9º ano.

Tabela 10 - Estrutura das escolas para a prática pedagógica inclusiva e atendimento na Prova Brasil – 2015 no 9º Ano

Prática pedagógica inclusiva	Escola					
	A	B	C	D	E	F
Total geral de matrículas	76	56	38	64	206	100
Total de alunos incluídos	0	01	0	0	1	0
Percentual de matrícula dos alunos incluídos - 9º ano	0	1,8	0	0	0,5	0
Alunos incluídos participantes - 9º Ano	0	0	0	0	0,9	0

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados de Inep (2015a).

Nota: Alunos com deficiência são “alunos incluídos em classes comum” (INEP, 2017, p 33). O percentual de matrículas dos alunos incluídos foi calculado considerando o total geral de matrículas de turmas regulares e de alunos incluídos, identificados no censo escolar.

Conforme as informações obtidas no Portal do Inep sobre a estrutura das escolas para a prática pedagógica inclusiva e atendimento na Prova Brasil – 2015 no 9º ano, percebe-se a falta de adequação para as necessidades dos alunos, como, por exemplo, as escolas B, D e F – que não tinham banheiro adequado a alunos com deficiência – e a escola D – que não tinha também dependências e vias adequadas a alunos com deficiência. As escolas C, D e F não tinham sala de recursos multifuncionais e em todas elas faltavam outros recursos, como: tradutor intérprete de libras, docentes com formação continuada em Educação Especial, docentes com formação continuada em Educação Indígena e docentes com formação continuada em Relações Etnorraciais.

A princípio tinha-se como uma das hipóteses de que um dos fatores contribuintes para o baixo índice de participação dos alunos na Prova Brasil fosse também a abstenção dos alunos

⁴ “Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. Brasil, (2008, p 14).

com deficiência, denominados alunos incluídos nas turmas regulares. Devido às inconsistências surgidas no agendamento da aplicação da prova, momento em que são detectados alunos incluídos não registrados na base do Censo escolar e quando isso ocorre, se a escola não tiver profissionais especializadas para atender as necessidades de tais alunos estes não farão a prova; mas, no caso das seis escolas estudadas, os dados dos resultados de 2015 divulgados no Portal do Inep mostram que nas escolas B e E o quantitativo desses alunos não é tão significativo e nas escolas A, C, D e F não havia alunos incluídos matriculados nas turmas de 9º ano regular, conforme os dados da Tabela 2. De acordo com os dados, na escola B, de 56 alunos matriculados em turmas regulares de 9º ano, 01 era aluno incluído, representando 1,8% que não participou da prova. Na escola E, havia 206 alunos matriculados; destes, um era aluno incluído, representando 0,5% – o mesmo estava presente, representando 0,9% do total de 126 alunos participantes.

O fator complexidade da gestão das escolas é um indicador elaborado pelo Inep para mensurar o nível de complexidade de gestão das escolas de educação básica brasileira, utilizando os dados do censo escolar de 2013. As variáveis consideradas para esta medida foram: a) o porte da escola, mensurado pelo número de matrículas de escolarização em seis categorias (até 50 matrículas, de 51 a 150 matrículas, de 151 a 300 matrículas, de 301 a 500 matrículas, de 501 a 1000 matrículas e mais de 1000 matrículas); b) o número de etapas oferecidas, como: educação infantil regular, anos iniciais regular, anos finais regular, ensino médio regular, educação profissional regular (incluindo ensino médio integrado), EJA (qualquer etapa), educação especial (qualquer etapa) e a variável, que indica a etapa com alunos de idade mais avançadas.

A complexidade da gestão foi caracterizada pelo Inep por quatro variáveis (porte da escola, número de etapas, etapa complexidade e número de turmas) e é representada numa escala de 1 a 6, indicando se o trabalho os gestores terão maior ou menor complexidade, isto é, quanto maior a quantidade representada nessas variáveis, maior será o trabalho do gestor.

Verificou-se também o perfil dos gestores que atuam nessas escolas consideradas de níveis de complexidade elevados, o que veremos nesta seção.

O Quadro 5 mostra que a escola E é a que apresentou o menor grau de complexidade; as demais escolas têm um nível de complexidade de gestão elevado, classificadas no nível 5, fato que exige um maior esforço e desafio para os gestores dessas escolas. Embora a escola E esteja num nível de menor complexidade de gestão, isso não influenciou de forma positiva na taxa de participação dos alunos, conforme visto anteriormente na Tabela 2, em que as taxas de participação diminuíram nas edições de 2013 e 2015 em relação a 2011.

Quadro 5 - Complexidade da Gestão das seis escolas segundo número de matrícula, etapas, turnos oferecidos e indicador de complexidade da gestão.

Complexidade de gestão	Escola					
	A	B	C	D	E	F
Porte da Escola						
Matrículas	894	932	476	854	2556	895
Matrículas em tempo integral	445	595	139	80	1292	462
Etapas						
Modalidades/ Etapas oferecidas	Anos Finais EF; Ensino Médio; EJA	Anos Finais do EF; Ensino Médio; EJA	Anos Finais do EF; Ensino Médio; EJA	Anos Finais do EF; Ensino Médio; EJA	Anos Iniciais do EF; Anos Finais do EF; Ensino Médio; EJA	Anos Finais do EF; Ensino Médio; EJA
Etapa Complexidade						
Turmas multisseriadas	0	3	0	0	5	2
Turnos						
Turnos de funcionamento	3	3	3	3	2	3
Complexidade da Gestão						
Níveis de complexidade	5	5	5	5	4	5

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados de Inep (2015a).

1.1.1.1 Perfil dos gestores

O Quadro 6 (próxima página) mostra o perfil dos gestores das seis escolas estaduais em estudo, o vínculo que eles têm com a rede estadual e a habilitação dos diretores e vice-diretores. Os gestores das escolas são professores da rede estadual com vínculo empregatício efetivo, exceto o gestor da escola F, que tem contrato temporário. Dos seis gestores, duas (escolas D e F) possuem formação em uma das áreas avaliadas na Prova Brasil, que é a Língua Portuguesa. Quanto aos vice-diretores, todos são professores efetivos, exceto o da escola C, que atualmente está sem vice-diretor. Além disso, o gestor e o vice da escola D têm habilitação em Língua Portuguesa.

Quadro 6 - Complexidade da Gestão das seis escolas segundo o vínculo empregatício e habilitação

Perfil dos Gestores	Escola					
	A	B	C	D	E	F
Diretor						
Cargo efetivo	1	1	1	1	1	0
Contrato Temporário - Professor Classe C - Ch20	0	0	0	0	0	1
Habilitação		Pedagogia Séries Iniciais	Pedagogia Orientação	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática
Vice-Diretor						
Cargo efetivo	1	1	0	1	1	1
Habilitação	Filosofia	Geografia	Sem vice-diretor	Língua Portuguesa	Pedagogia Supervisão	Educação Física

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Rondônia (2017a; 2017b; 2017c).

Nota: Na escola C não havia vice-diretor.

No estado de Rondônia, o cargo de gestão escolar tem como princípio a gestão democrática estabelecida pela Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013, alterada pela Lei nº. 3.972, de 10 de janeiro de 2017, que determina no inciso II do artigo 9º que a efetivação da gestão democrática será por meio de “consulta à comunidade escolar para escolha de Diretor” e define comunidade escolar no Parágrafo único do artigo como:

A comunidade escolar compreende o conjunto formado pelos seguintes segmentos: I - pais ou responsáveis por estudantes matriculados e frequentando a Unidade Escolar; II - estudantes matriculados e frequentando a Unidade Escolar; III - professores em efetivo exercício na Unidade Escolar; e IV - servidores técnicos e de apoio em efetivo exercício na Unidade Escolar (RONDÔNIA, 2013).

Assim, o profissional educacional que queira se candidatar a gestor escolar na rede Pública do estado deverá ter os seguintes requisitos, conforme o inciso VI do artigo:

- a) Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar ou estudos correspondentes em nível de graduação ou de pós-graduação;
- b) Pedagogia nas demais habilitações; e
- c) Licenciatura.

A rede ensino nas alíneas b e c do inciso VI do artigo 31 dispensa o conhecimento em administração escolar para o cargo de gestão das unidades escolares, mas exige as habilidades de coordenar, elaborar e executar as ações de acordo com as diretrizes da mantenedora e o dever de divulgar os resultados dos serviços prestados, assim como os resultados das avaliações

externas – nisso se inclui a participação dos alunos nas avaliações externas, uma vez que esta interfere nos resultados de desempenho das escolas.

Além desses pré-requisitos, o candidato à gestão da escola deve ser escolhido pela comunidade escolar e aquele que for eleito deverá assumir compromissos por meio de termo de compromisso e responsabilidade, conforme o § 1º, inciso do Artigo 40: “O Termo de Compromisso e Responsabilidade da Gestão Escolar contemplará cláusulas a respeito das atribuições inerentes à função de Diretor e Vice-Diretor; da gestão escolar em si e, principalmente selando compromisso com a melhoria do desempenho escolar”.

Ainda sobre a nomeação dos gestores, a Lei também estabelece que as avaliações externas sejam utilizadas como fator medidor do desempenho das escolas conforme o inciso II do Artigo 40:

a aferição do desempenho escolar será realizada anualmente através da utilização do Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia - SAERO, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, entre outros indicadores de desempenho que poderão ser utilizados com o intuito de aferir o desempenho das escolas da Rede Estadual de Ensino, observado o plano de metas a ser elaborado de acordo com a realidade de cada escola (RONDÔNIA, 2013).

Os gestores ainda passam por uma avaliação anual em que deverão atingir um terço da execução do plano de gestão sob pena de perder o cargo. Também deverão participar no decurso de sua gestão de curso de atualização, bem como ser aprovados em exame de certificação inicial no âmbito do Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares. De acordo com o artigo 57 da Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013, os gestores terão dentre outras as seguintes atribuições:

- Coordenar, elaborar e executar, em conjunto com o Conselho Escolar, o Projeto Político Pedagógico e sua adequação no âmbito da Unidade Escolar, seguindo as diretrizes da política educacional estabelecida pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC e complementá-las naquilo que as especificidades locais exigirem;
- IV - Divulgar, periódica e sistematicamente, informações referentes à utilização dos recursos financeiros, qualidade dos serviços prestados e resultados obtidos nas avaliações interna e externa, utilizando-se de recursos audiovisuais (RONDÔNIA, 2013).

Sendo assim, os gestores da rede estadual não só precisam ter uma certa preparação para exercerem o cargo, como assumirem compromisso e responsabilidade com o processo das

avaliações externas no âmbito escolar, uma vez que estas são utilizadas para aferir o desempenho das escolas. Diante desse rol de responsabilidades que o diretor escolar assume, o trabalho dos gestores e a sua responsabilização frente à eficácia da gestão das avaliações externas parece ser uma condição para os gestores permanecerem na função.

As avaliações externas vêm se tornando temas de estudos cada vez mais frequentes. Assim, ganham importância no campo da pesquisa em âmbito nacional, estadual e municipal. Com isso, as unidades escolares passaram a ser o foco de pesquisas, principalmente pelos seus resultados apresentados, sejam eles desejáveis ou indesejáveis.

Para entender o conceito de avaliações externas, ou avaliações em larga escala, recorreu-se a Werle (2010), que aponta as diferenças entre os dois termos. Segundo a autora, a avaliação externa “pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais” (WERLE, 2010, p. 22). Além disso, a avaliação em larga escala “é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino” (WERLE, 2010, p. 22).

A autora afirma que a avaliação em larga escala é sempre uma avaliação externa às unidades escolares avaliadas. Ao haver a informação de que ela é em larga escala, é indicado o tipo de avaliação e a sua abrangência, ou seja, se é uma avaliação em larga escala ou não:

As avaliações em larga escala na educação básica brasileira se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nelas o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010, p. 24).

A autora menciona três fatores que vão além do propósito de avaliar. São eles: os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições dos professores. Estes fatores podem interferir não apenas no desempenho das escolas, mas, conseqüentemente, nos direitos da educação com equidade e qualidade. Seguindo essa ótica, verificou-se pesquisas sobre a Prova Brasil e se caracterizam aqui os resultados provenientes dessa avaliação.

Para Domingues Fernandes, as avaliações externas trazem vantagens e desvantagens. Dentre os pontos positivos estão:

A indução de práticas inovadoras de ensino e de avaliação; c) a contribuição para se compreender melhor o desempenho dos sistemas educativos,

melhorando a tomada de decisões; d) a informação que podem proporcionar às escolas, aos professores e aos alunos relativamente ao que é importante ensinar e aprender; e e) a mobilização das escolas e dos professores para a eventual necessidade de reverem os seus processos de trabalho, nomeadamente no que se refere aos projetos educativos e à organização e desenvolvimento do ensino (FERNANDES, 2014, p. 16).

Já como desvantagens aparecem o que o autor aponta como as situações em que escolas trabalham com ênfase nos tópicos que estão na matriz de referência; a desvalorização dos componentes curriculares que não fazem parte da avaliação e a discriminação de alunos que supostamente não dariam conta de responder aos exames (FERNANDES, 2014).

Para Bonamino e Souza, as avaliações externas estão seguem em três gerações: “A primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 371). Na segunda e terceira geração, os resultados são divulgados e as escolas têm devolutivas, mas incorre nestas gerações a “políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 371). Esse tipo de responsabilização à qual as autoras se referem é o que acontece com os gestores escolares que recebem premiação pelos bons resultados e ameaças de exoneração para aqueles que não atingiram as metas projetadas para as escolas.

Esteban afirma ao Entrevista Brasil que a avaliação tem o caráter de investigação que deverá servir para se refletir sobre as práticas pedagógicas e “compreender as diversidades e multiplicidades que atravessam uma sala de aula: multiplicidade de culturas, de conhecimentos, de formas de aprender, de processos de aprendizagem, de resultados” (ESTEBAN, 2004)⁵. A autora reconhece que a avaliação investigativa é válida no processo ensino aprendizagem, ao contrário da avaliação classificatória, que só exclui e separa os alunos que sabem daqueles que não sabem.

1.1.1.2 Perfil dos professores

Nesta seção, dois fatores foram observados sobre os professores do 9º ano das seis escolas: o indicador de esforço docente e o indicador de adequação da formação do docente, criados pelo Inep.

⁵Entrevista concedida ao Salto em Entrevista concedida 12. Fev. 2004 Disponível em <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/11/maria-tereza-esteban.html>>. Acesso em: 21 dez 2018.

Sobre o esforço docente, de acordo com a Nota Técnica nº 039/2014 (INEP, 2014), em 2013 o Inep elaborou uma escala⁶ de esforço docente dividida em 6 níveis. É considerado o número de escolas, alunos, turnos e de etapas em que atuam, conforme as seguintes descrições:

- a) Número de escolas: dividido em quatro categorias (1 escola, 2 escolas, 3 escolas, 4 escolas ou mais);
- b) Número de alunos dividido em seis categorias (0 a 25; 25 a 50; 50 a 150; 150 a 300; 300 a 400; acima de 400), representando o total de alunos, independentemente da etapa e da disciplina em que o professor atua;
- c) Número de turnos, classificado de acordo com o seu horário de início, em: matutino (5:00h às 10:59h), vespertino (11:00h às 16:59h) ou noturno (17:00h às 4:59h). Nessa categoria, o docente foi classificado de acordo com o número de turnos em que as suas turmas funcionam;
- d) Número de etapas que atendem: educação infantil; anos iniciais; anos finais; Ensino Médio (incluindo ensino médio integrado); educação profissional; e EJA (qualquer etapa).

O esforço docente varia de 1 a 6, de acordo com o número de alunos que atende, turnos, escolas e etapas em que leciona, sem distinção entre as modalidades regular e especial. Esse indicador revela o percentual de profissionais em que o esforço para o exercício da profissão é considerado elevado. Na Tabela 4 observa-se que as escolas não apresentaram indicador de esforço docente nos Anos Iniciais (docentes que atendem mais de 300 alunos, atuam em três turnos, em duas ou mais etapas e em duas ou mais escola). Já nos Anos Finais, as escolas B, C e F apresentaram percentuais de docentes com esforço elevado, de nível 6, conforme o quadro 7. As escolas A, C, E e F apresentaram percentuais de docentes com esforço elevado para o exercício da profissão no Ensino Médio e estavam no nível mais elevado – que é o nível 6,

⁶ 1. NUM_ESCOLA: O número de escolas de atuação foi dividido em quatro categorias (1 escola, 2 escolas, 3 escolas, 4 escolas ou mais);

2. NUM_ETAPA: Para o cálculo do número de etapas foram consideradas as seguintes classificações: educação infantil; anos iniciais; anos finais; ensino médio (incluindo ensino médio integrado); educação profissional; e EJA (qualquer etapa). A variável final, portanto, varia de 1 a 6 de acordo com o número de etapas nas quais o docente leciona. Não foi realizada distinção entre as modalidades regular e especial na construção dessa variável;

3. NUM_TURNO: Para avaliar o número de turnos de trabalho dos docentes, as turmas de cada um deles foram classificadas de acordo com o seu horário de início em: matutino (5:00h às 10:59h), vespertino (11:00h às 16:59h) ou noturno (17:00h às 4:59h) e, por fim, o docente foi classificado de acordo com o número de turnos em que suas turmas funcionam;

4. NUM_ALUNO: A categorização da variável, número de alunos atendidos por docente foi dividida em seis categorias (0 a 25; 25 a 50; 50 a 150; 150 a 300; 300 a 400; acima de 400). Deve-se ressaltar que, tal característica representa a quantidade total de alunos, independentemente da etapa e disciplina em que o professor atua. Por exemplo, se o professor leciona para 70 alunos no ensino médio e 25 na educação profissional, a variável NUM_ALUNO recebe valor igual a 95. Nota Técnica nº 039/2014 (INEP, 2014, p 1 -2),

como mostra o quadro 7. A escola B apresentou docentes com esforço elevado somente nos Anos Finais em que 9,1% estavam no nível 6. As escolas C e F apresentaram, tanto nos anos finais como no Ensino Médio percentuais de docentes com esforço elevado. A escola D não registrou docentes com esforço elevado para o exercício da profissão.

Tabela 11 - Perfil dos professores segundo o indicador de esforço, formação e adequação da formação docente - 2015

Organização	Escola					
	A	B	C	D	E	F
Indicador do esforço docente em percentual						
Anos iniciais	--	--	--	--	--	
Anos finais	0	9,1	16,7	0	0,0	4,3
Ensino médio	6,3	0	12,5	0	2,9	4,2
Indicador de adequação da formação do docente em percentual no 9º ano						
Nível 1	62,7	61,8	49,3	74,3	57,2	76
Nível 2	0	0	6,0	0	0	0
Nível 3	32,1	27,2	34,3	18,6	37,8	24
Nível 4	5,2	0	10,4	7,1	3,8	0
Nível 5	0	11	0	0	1,2	0

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados de Inep (2015a).

Quanto ao indicador de adequação de formação docente, segundo o Boletim de Desempenho - 2015 do Inep (INEP, 2015a), o indicador apresentado na Tabela 4 mostra os percentuais referentes às disciplinas ministradas no 9º ano por professores por nível de adequação.

Quanto à habilitação e disciplinas que lecionam, pelas informações coletadas no Portal Pacto pela Aprendizagem da Seduc, detectou-se que em todas as escolas há professores que são habilitados em uma área de conhecimento, mas foram alocados e lecionam em outra área. Além disso, há também professores que lecionam mais de uma disciplina.

Quadro 7 - Descrição dos níveis de esforço docente

Níveis	Níveis de Descrição
Nível 1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos, em uma única escola e etapa.
Nível 4	Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
Nível 5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
Nível 6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

Fonte: Inep (2014b, p. 06).

Nota: A descrição dos níveis são características apresentadas por pelo menos dois terços dos docentes.

As seis escolas apresentaram percentuais de disciplinas ministradas por profissionais com formação em licenciatura diferente daquelas que lecionam, identificados no nível 3, conforme o Quadro 8 abaixo, e somente as escolas B e F não apresentaram percentuais de disciplinas ministradas por docentes com outras formações diferentes das categorias listadas nos níveis 1, 2 e 3. Já as escolas B e E registraram docentes sem formação superior, identificados no nível 5 das categorias de adequação da formação docentes em relação às disciplinas que lecionam.

Quadro 8 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: Inep (2015)

Os dados sobre indicador de adequação da formação docente revelam uma problemática que já se tornou bastante comum nas redes de ensino; isso, sem dúvida, reflete nos resultados das escolas e chega a ser assustador quando se observa, como na escola B, que menos de 50% dos docentes têm formação na disciplina que lecionam.

Para calcular esse indicador em cada etapa de ensino, o Inep considerou 15 componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental e Médio. Para o Ensino Fundamental, considerou, conforme a Nota Técnica nº 020/2014, os seguintes:

Ensino Fundamental I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso (INEP, 2014a, p. 4 -5)

No caso da rede estadual de Rondônia, de acordo com Anexo I da Portaria da Seduc nº 2.308/2016 (RONDÔNIA, 2016), os componentes trabalhados no Ensino Fundamental são 10, a saber: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira moderna, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia, Ensino Religioso e componente de livre escolha.

Esses dados, embora não tenham relação direta com a participação dos alunos na Prova Brasil, podem afetar diretamente nos resultados de desempenho dos alunos nessa avaliação, uma vez que existem professores que lecionam disciplinas distintas de sua formação.

1.1.1.3 Perfil dos alunos do 9º ano das seis escolas

Os dados observados nesta subseção sobre os alunos foram: matrícula inicial por sexo, taxas de movimento e rendimento por escola e o quantitativo de alunos presentes e não presentes por turma no dia da aplicação da Prova Brasil, em 2015. Os dados referentes às matrículas, ao movimento e rendimento foram encontrados na Base de dados do Censo escolar 2015 e os dados do quantitativo de alunos na Prova Brasil foram encontrados nas bases de microdados do SAEB 2015, disponíveis no portal do Inep. Nessa base é possível ver a quantidade de turmas em cada escola, quantos estavam cadastrados no censo final, quantos não estavam cadastrados, quantos preencheram a prova e quantos não preencheram.

Observar os dados de matrícula, movimento e rendimento dos alunos é importante por serem fatores que não apenas influenciam no IDEB, mas também na taxa de participação dos

alunos no que se refere à matrícula, abandono e transferidos. A taxa de abandono interfere na taxa de participação das escolas, uma vez que a mesma é calculada baseada no número de matriculados e número de alunos presentes no dia da prova.

O indicador de rendimento é calculado a partir da taxa de aprovação das séries/ano de cada etapa de ensino, levando em consideração o tempo médio em que o aluno conclui uma série/ano.

As baixas taxas de aprovação de um lado e as altas taxas de reprovação e abandono das escolas são fatores que afetam os resultados da prova e, conseqüentemente, do IDEB, considerando que este é resultante não só do desempenho na Prova Brasil, mas também do fluxo escolar.

A Tabela 5 mostra o total de alunos matriculados em 2015 e o movimento e rendimento destes para o mesmo ano, sendo possível observar taxas de aprovação baixas, principalmente das escolas B, C, D e F; ainda, as escolas B, C, D, E e F apresentam percentuais de alunos sem informação de rendimentos. As escolas A, B, C, D e E apresentam taxas de abandono, fator que interfere na taxa de participação dos alunos no dia do exame.

Tabela 12 - Perfil dos alunos do 9º ano das seis escolas segundo o número de matrícula, sexo, movimento e rendimento em 2015

Perfil dos alunos	Escolas					
	A	B	C	D	E	F
Matrícula inicial	76	145	38	64	206	168
	Sexo					
Masculino	38	67	19	20	101	76
Feminino	38	78	17	44	105	92
	Rendimento (%)					
Taxa de Aprovados	81,3	55,0	61,9	62,1	80,4	61,5
Taxa de Reprovados	9,3	20,0	9,5	22,7	12,7	34,4
Taxa de Abandono	9,3	20,0	23,8	10,6	2,0	0
SIR	0	5,0	4,8	4,5	4,9	4,2

Fonte: Rondônia (2015d).

Nota: SIR - Sem Informação de Rendimento

No fator alunos presentes e não presentes no dia da aplicação da Prova Brasil, o Inep utilizou códigos fictícios para as turmas. Os alunos participantes são aqueles que preencheram a prova e não participante são aqueles que não consistem com os dados da aplicação e os dados do Censo escolar 2015 finalizado, ou seja, um indicador de consistência com o Censo Escolar 2015 (alunos que estavam ou não Censo Escolar 2015 finalizado) e um Indicador de preenchimento da prova (quantidade de alunos que preencheram a Prova).

Para melhor compreensão, organizou-se a quantidade de alunos distribuída por turmas codificados em números fictícios pelo Inep com quatro variáveis: consistente no Censo, não consistente no Censo, preencheu a prova e não preencheu a prova.

No total, os alunos representam 24 turmas das seis escolas pesquisadas. Na escola A, na base de microdados 2015 por escolas, o número de alunos na matrícula inicial era de 72 alunos, com 52 alunos presentes na aplicação. Já na base de microdados2015/alunos, havia 85 alunos consistentes com o censo escolar 2015 e 74 não consistentes de 2 turmas do turno matutino, que eram os mesmos das 2 turmas do turno vespertino que participavam do Programa Mais Educação. A diferença entre os alunos da matrícula inicial e o número consistente com o censo escolar 2015 é de 9 alunos a mais, ou seja, dos 33 alunos que não preencheram a prova, 9 não eram alunos da escola na matrícula inicial e, portanto, não entraram no cálculo da taxa de participação e da proficiência dessa escola.

A expressão, consistente no censo, de acordo com INEP refere-se aos alunos que estavam matriculados no dia aplicação e cadastrados no censo finalizado. Já os alunos não consistentes referem-se àqueles que não estavam matriculados no dia da aplicação, mas estavam no censo finalizado ou vice e versa. Em duas turmas da escola A por exemplo, uma tinha 36 e a outra, 38 alunos inconsistentes com o Censo Escolar e os alunos que estavam consistentes no Censo, 3 e 2, respectivamente, não preencheram a prova; portanto, nessas turmas não houve participação. Isso porque esses alunos inconsistentes no censo eram alunos que possuíam duas matrículas, uma regular e outra do Programa mais educação como já foi mencionado anteriormente conforme o Quadro 9 (página seguinte).

As turmas que não apresentaram alunos inconsistentes são aquelas em que os alunos encontrados matriculados no dia aplicação do exame em 2015, constavam também matriculados na mesma escola no censo finalizado de 2015

Essa situação é importante na hora do cálculo das médias, uma vez que são contabilizados para cada escola somente os alunos que estavam matriculados no dia da aplicação e no censo finalizado.

A escola B tinha 2 turmas, 1 pela manhã e 1 pela tarde; na base de microdados 2015/escolas havia 56 alunos matriculados e 36 presentes, mas na base de microdados 2015/alunos havia 60 alunos consistentes com o censo 2015 finalizado. A diferença entre o número de alunos na matrícula e inicial e o censo finalizado é de 4 alunos a mais que não preencheram a prova nessa escola.

Quadro 9 - Situação da participação dos alunos na Prova Brasil em 2015 por escolas e turmas

Situação dos alunos	Turmas							
Escolas A								
	553107	553108	553105	553106				
Consistente no Censo	3	2	40	40				
Não consistente no censo	36	38	0	0				
Preencheu a Prova	0	0	33	19				
Não preencheu a Prova	3	2	7	21				
Escolas B								
	553180	553181						
Consistente no Censo	37	23						
Não consistente no censo	0	0						
Preencheu a Prova	19	17						
Não preencheu a Prova	18	6						
Escola C								
	553341	553342						
Consistente no Censo	16	26						
Não consistente no censo	0	0						
Preencheu a Prova	14	13						
Não preencheu a Prova	2	13						
Escola D								
	553188	553189	553190	553191				
Consistente no Censo	17	14	19	22				
Não consistente no censo	1	0	0	0				
Preencheu a Prova	17	8	13	12				
Não preencheu a Prova	0	6	6	10				
Escola E								
	553221	553222	553223	553224	553225	553226	553227	553228
Consistente no Censo	30	28	30	24	23	28	27	32
Não consistente no censo	0	0	0	0	0	0	0	0
Preencheu a Prova	22	13	20	14	16	7	15	19
Não preencheu a Prova	8	15	10	10	7	21	12	13
Escola F								
	553286	553287	553288	553289				
Consistente no Censo	29	29	25	25				
Não consistente no censo	0	0	1	0				
Preencheu a Prova	17	20	7	9				
Não preencheu a Prova	12	9	19	16				

Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados da Prova Brasil - INEP 2015.

Nota: Os números que identificam as turmas são códigos fictícios utilizados pelo INEP.

A escola C tinha 2 turmas, 1 pela manhã e 1 pela tarde; na base de microdados 2015/escolas havia 38 alunos matriculados e 27 presentes, mas na base de microdados 2015/alunos havia 42 alunos consistentes com o censo escolar finalizado e um não consiste. A diferença entre o número de alunos na matrícula e inicial e o censo finalizado é de 4 alunos a mais que não preencheram a prova nessa escola.

A escola D tinha 4 turmas pela tarde; na base de microdados 2015/escola havia 64 alunos matriculados e 49 presentes. Na base de microdados 2015/alunos, havia 73 alunos consistentes com o censo escolar 2015 finalizado e 1 aluno não consistente, mas que fez a prova nessa escola. A diferença entre o número de alunos na matrícula inicial e o número de alunos consistentes com o censo finalizado é de 9 alunos.

A escola E tinha 8 turmas pela manhã e na base de microdados 2015/ escolas tinha 206 alunos matriculados e 126 presentes, mas na base de microdados 2015/alunos tinha 222 alunos consistentes com o censo escolar 2015, uma diferença de 16 alunos, estes não fizeram a prova nessa escola,

A escola F na base de microdados 2015/escola tinha 100 alunos matriculados, 52 alunos presentes, mas na base de microdados 2015/alunos havia 109 alunos consistentes com o censo escolar 2015 e 1 aluno não consistente, mas que fez a prova na escola e teve a proficiência calculada. A diferença entre o número de alunos na matrícula inicial e o número de alunos consistentes e não consistentes com o censo escolar é de 09 alunos. Segundo o dicionário ANEB/Prova Brasil 2015, o indicador de consistência com o Censo Escolar 2015 “IN_SITUACAO_CENSO” é a “consistência entre os dados a aplicação da Prova Brasil 2015 com o Censo da Educação Básica 2015 finalizado”. Assim sendo, na taxa de participação dos alunos é levado em consideração o número de alunos matriculados na matrícula inicial e alunos presentes no dia de realização consistentes com os dados do censo escolar finalizado.

Além dos dados sobre os alunos, verificou-se também o perfil da comunidade escolar com a finalidade de conhecer as características das escolas, relacionando servidores aos ambientes em que atuam, o que será apresentado na seção seguinte.

1.1.1.4 Perfil da comunidade escolar das seis escolas

Os dados sobre a comunidade escolar que se observou estão limitados à quantidade de servidores por lotação. A finalidade era verificar quais ambientes existem nas escolas e se todos

estes têm ou não pessoal para o atendimento. Escolas com maior número de ambientes funcionando tendem a oferecer maior diversidade de atividades e atrair a participação dos alunos; embora isso não determine a presença dos alunos nas escolas, pode contribuir, dependendo das atividades oferecidas. Outro fator é a necessidade no dia do Exame de atendimento aos alunos que precisam e têm direito ao atendimento especial, como sala separada com profissionais especializados.

Quadro 10 - Perfil da Comunidade escolar das seis escolas, segundo o quantitativo de servidores por ambiente escolar

Quantitativo de servidores por lotação	Escolas					
	A	B	C	D	E	F
Secretaria	6	5	1	4	10	1
Orientação	1	2	3	2	4	1
Supervisão	1	2	3	2	2	0
Cozinha	7	5	5	6	13	2
Readaptado em Laboratório de Ciências	1	1	0	0	3	1
Laboratório de Informática	2	2	1	0	3	0
PALE	2	1	0	1	1	0
Pátio	2	5	1	3	11	4
Portaria	2	3	1	2	1	2
Readaptada sala de leitura	2	0	0	0	0	0
Sala de leitura	0	0	0	0	0	1
Sala de recurso - AEE	1	0	0	0	1	0
Saúde escolar	1	0	0	0	0	0
Serviços Gerais	3	5	3	5	19	5
Biblioteca	0	3	1	1	4	1
Sala multimeio	0	0	0	0	2	0
TV escola	0	0	0	0	0	0
Programa Mais Educação	0	1	0	0	0	0

Fonte: Rondônia (2017a)

Nota 1: No Art. 31, consta que “readaptação é a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental verificada em inspeção médica”. (Lei Complementar nº 68, de 09 de dezembro de 1.9921 DOE. nº 2674, de 09/12/92)

Nota 2: Projeto de Alimentação Escolar (PALE).

O Quadro 10 mostra a quantidade de servidores de cada escola de acordo com o ambiente em que se encontram localizados. O zero indica que as escolas não dispõem do espaço e/ou não há servidor alocado.

1.1.2 Participação das escolas e dos alunos na Prova Brasil

Na edição da Prova Brasil de 2015, o número de escolas participantes da rede estadual de Rondônia foi 209. Dentre elas, 100 tiveram participação abaixo de 80%. Em decorrência desse grande número de escolas, foram selecionadas somente as escolas com índices de participação abaixo de 80% em 2011, 2013 e 2015 e que nunca atingiram as metas do IDEB nesses mesmos anos.

Essa seleção leva em consideração a relação do IDEB com a participação dos alunos no exame, pois a primeira e mais evidente está relacionado à divulgação dos resultados em que escolas que não obtiveram as taxas exigidas pela INEP não tiveram seus divulgados. Outra relação se trata dos cálculos dos resultados das médias em são considerados participantes somente os alunos que responderam no mínimo três questões.

Nas edições de 2011⁷ e 2013⁸, o Inep exigiu um mínimo de 50% de participação para a divulgação dos resultados. Entretanto, nas edições de 2015⁹ e 2017¹⁰ o percentual aumentou para 80%. Vale ressaltar que na edição de 2015, apesar desse aumento da taxa de participação ser estabelecido em Portaria, o Inep divulgou os resultados das escolas que tiveram 50% de participação, sem justificativa prévia.

De acordo com a Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), o aumento que o Inep fez no índice de participação ocorreu para atender ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que, no art. 11, § 1º, estabelece:

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

⁷Portaria nº 368, de 10 de junho de 2011, parágrafo único: Para a divulgação dos resultados de desempenho na Prova Brasil (Anresc) e do IDEB de cada unidade escolar pública e de cada município, será estabelecido critério de participação mínima de 50 % de participantes em relação ao número de matrículas declaradas ao Censo Escolar, conforme § 1º do Art 3º.

⁸Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013, § 1º. Para a divulgação dos resultados de desempenho na Anresc (Prova Brasil) de cada unidade escolar pública e de cada município será estabelecido critério de participação mínima de 50% de participantes nas provas de Leitura e Matemática, em relação ao número de matrículas declaradas ao Censo Escolar de 2013, conforme § 1º do art. 3º desta Portaria.

⁹ Portaria nº 174, de 13 de maio de 2015. Parágrafo único. Para a divulgação dos resultados de desempenho na ANRESC (Prova Brasil) de cada unidade escolar pública e de cada município será estabelecido critério de participação mínima de 80% de participantes nas provas de Leitura e Matemática, em relação ao número de matrículas declaradas ao Censo Escolar de 2015.

¹⁰ Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017, Art. 18. Por etapa avaliada, serão publicamente divulgados os resultados das escolas mencionadas no art. 3º, exceto as da amostra de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, que cumpriram, cumulativamente, os seguintes critérios: I - registrar, no mínimo, 10 (dez) alunos presentes no momento da aplicação dos instrumentos; II - alcançar taxa de participação de, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos alunos matriculados, conforme dados declarados pela escola ao Censo da Educação Básica 2017, atendendo ao disposto no art. 11, § 1º, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica (BRASIL, 2014, p 47).

1.1.3 Estrutura organizacional da Coordenadoria Regional de Educação – CRE

As coordenadorias Regionais de Educação do Estado de Rondônia foram criadas por meio da Lei Complementar nº 669, de 05 de julho de 2012 (RONDÔNIA, 2012) e Lei nº 829, de 15 de julho de 2015 (RONDÔNIA, 2015b). São 18 CREs, dentre elas a de Porto Velho, que é composta por três seções, a saber: Seção Pedagógica, Seção Administrativa e Seção de Educação Escolar Indígena.

As atribuições da Seção Pedagógica, estabelecidas no Art. 8º da Lei nº 829/2015, são as seguintes:

- I - acompanhar a implantação da metodologia de gestão escolar;
- II - participar do processo das avaliações externas e diagnósticas, acompanhando permanentemente os resultados dos indicadores;
- III - supervisionar a implantação de programas e projetos pedagógicos;
- IV - supervisionar o cumprimento do regimento, calendário escolar, matrícula e frequência, em consonância com as diretrizes da SEDUC;
- V - supervisionar as inspeções realizadas nas unidades escolares, de acordo com as diretrizes da SEDUC;
- VI – acompanhar e oferecer suporte à formação dos profissionais da rede estadual de sua área de abrangência; e
- VII - realizar a interface com a Seção Administrativa e áreas técnicas da SEDUC, apontando as necessidades das unidades escolares, com foco pedagógico. (RONDÔNIA, 2015b, p.42)

A lei estabelece que o gerente pedagógico, responsável pela coordenação da Seção Pedagógica avaliações externas, tem a atribuição de participar e monitorar os resultados das avaliações externas.

A Jurisdição da Coordenadoria Regional de Educação da CRE de Porto Velho é composta pelos municípios de Candeias do Jamari, com 05 escolas; Itapuã do Oeste, com 02 escolas e Porto Velho, com 75 escolas, em um total 82 instituições (RONDÔNIA, 2017d).

Em se tratando de avaliação das escolas, observa-se que, assim como a interpretação e análise dos resultados é de fundamental importância, a participação dos alunos também é imprescindível. A partir da aplicação da prova, é deles que se espera a resposta da seguinte pergunta: como está a qualidade da educação? Dessa forma, como mensurar isso sem a

participação do universo de alunos das escolas? Não só as escolas, mas também os sistemas e as redes de ensino precisam buscar essas respostas.

A Tabela 6, na próxima página, mostra o número mais detalhado do total de alunos de cada escola e o público de referência. Segundo as instruções sobre os Microdados do Saeb (2015), o público de referência são os alunos do ensino regular declarados no censo 2015. Percebe-se que na escola B, por exemplo, havia 159 alunos registrados.

A definição de taxa de participação do Inep é “a razão entre o total de alunos participantes na Prova Brasil 2015 e o total de alunos declarados no Censo Escolar 2015, que eram o público-alvo dessa avaliação” (INEP, 2015). A Portaria do INEP nº 174/2015 no § 1º denomina o público-alvo como: “O público-alvo que participará das avaliações do SAEB 2015 será considerado com base nos dados preliminares do Censo Escolar, informados até o dia 31 de julho de 2015” [...] (INEP, 2015).

Nessa perspectiva, temos uma taxa de participação menor ou maior que a taxa divulgada no boletim de desempenho da mesma edição de 2015, no caso de a escola ter admitido ou transferido alunos após esse período e antes do exame.

Os estudantes não declarados no Censo Escolar não são considerados para o cálculo dos resultados das escolas e, para os resultados dos estudantes que estavam cadastrados no censo, foram considerados válidos aqueles que responderam no mínimo três perguntas em pelo menos uma das áreas avaliadas (INEP, 2017.)

Na Tabela 6 (próxima página) observa-se que nas escolas A, C, D e F foram detectados estudantes que não estavam declarados no censo e, portanto, não foram considerados. Quanto ao número de declarados e que responderam à Prova Brasil, conforme os resultados de estudantes da base de microdados (SAEB 2015), estes divergem do total de estudantes na base de matrículas utilizadas para calcular a taxa de participação e também da base de movimento (abandono, transferidos e admitidos após matrícula inicial) do censo escolar.

Tabela 13 - Número de alunos no censo finalizado, declarados e não declarados, preencheram e não preencheram na ANRESC 2015 por escola

Escola	Total	Não declarados no Censo Escolar	Declarados no Censo Escolar	Preencheram a Prova	Não preencheram a Prova
A	159	74	85	52	107
B	60	0	60	36	24
C	43	1	42	27	16
D	73	1	72	49	23
E	222	0	222	126	96
F	109	1	108	52	56

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Inep (2015).

Um fator importante sobre os alunos dos anos (séries) avaliados é referente àqueles que não realizam a prova por diversos motivos. São eles:

- a) Alunos não declarados no Censo escolar, caso a turma tenha um número maior que o previsto e ultrapasse os dois cadernos de prova reserva;
- b) Alunos com deficiência ou transtorno¹¹ não informados no censo, não dispondo a escola de logística e, dessa forma, estes estudantes não conseguem realizar a prova junto com a turma ou de todo;
- c) alunos de turmas multisseriadas;
- d) alunos de turmas de correção de fluxo;
- e) alunos de escolas com menos de 20 estudantes matriculados nos 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental regular, conforme a Portaria do Inep nº 174/2015 (BRASIL, 2015);
- f) alunos de turma da EJA;
- g) alunos declarados no censo escolar em turma regulares, porém, ausentes;

Esses motivos citados eram válidos para a Prova Brasil de 2015. Entretanto, o critério para o item (e) passou a ser de escolas com menos de 10 alunos em 2017. Outra situação não mencionada é referente ao caso de alunos presentes, mas que respondem a menos de três questões, conforme instruções dos microdados da Prova Brasil 2015, edição de 2018.

Outra implicação é que, assim como a falta de alunos impacta na taxa de participação, ela também influencia nos resultados dos questionários contextuais dos alunos elaborados pelo Inep. Estes questionários consideram o perfil, nível de renda, estrutura familiar, hábitos de

¹¹ Manual dos Coordenadores. Como aplicar o Saeb (INEP, 2015a).

leitura, trajetória escolar, práticas escolares e cotidianas, além de expectativas. Assim, quando um grande número de alunos deixa de realizar o exame, eles não respondem ao questionário do aluno. Com isso, os resultados das informações socioeconômicas não representam a totalidade ou um número representativo dos estudantes.

Vale ressaltar que, conforme o Inep (2018, p. 09), “são considerados participantes os alunos que preencheram o teste (IN_PREENCHIMENTO_PROVA = 1) e que estavam declarados no Censo Escolar 2015 (IN_SITUACAO_CENSO = 1)”. Além disso, é definida a taxa de participação como sendo “a razão entre o total de alunos participantes na Prova Brasil 2015 e o total de alunos declarados no Censo Escolar 2015, que eram o público alvo dessa avaliação” (INEP, 2018, p. 09).

Para as situações em que os alunos não fazem parte da população de referência da Prova Brasil, Welter (2016), em sua pesquisa com os alunos que realizaram a Prova Brasil em 2011, concluiu que as normativas excluem os estudantes do 9º Ano da participação na Avaliação. Nesse sentido, ela os denomina de “os invisíveis da Prova Brasil” e reforça que “aproximadamente um terço dos estudantes, participantes da avaliação daquele ano, tiveram seus dados e desempenho desconsiderados, devido a critérios normativos” (WELTER, 2016, p. 01). Essa situação acaba fazendo com que alunos matriculados não participem, uma vez que não estão incluídos na população de referência, além disso, os alunos do Ensino Regular, que são público-alvo, mesmo quando participam não entram no cálculo do IDEB caso respondam mais de três questões.

A autora ainda aponta que, além dos estudantes que são excluídos da avaliação, outros, apesar de terem participado, não tiveram os seus desempenhos divulgados. Para ela, isso está relacionado com as temáticas de questões sociais, educacionais e culturais dos alunos que não participam das avaliações de qualidade da educação.

De acordo com os dados preliminares do censo, em 2017, um total de 711 alunos das seis escolas estava previsto para participar da Prova Brasil. Parte desses alunos, conforme a mostrado pela Figura 1, se encontra fora da idade adequada para a série/ano, chegando até oito anos de distorção idade/série.

Esse fator pode se agravar ainda mais se nesse grupo de alunos houver reprovação, considerando que na fórmula para o cálculo do tempo que o aluno leva para cursar uma série são incluídas as taxas de aprovação. Conforme a Nota Técnica nº 01 do Inep sobre o IDEB para o cálculo de (T_{ji}) ¹², “o tempo médio para a conclusão de uma série, foram utilizados os dados

¹² Tempo médio para cursar uma série em uma determinada escola representada pela letra (j) em um determinado ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar representado pela letra (i).

de aprovação de cada uma das séries das três etapas de ensino: 1ª e 2ª fase do ensino fundamental e ensino médio” (INEP, 2016, p. 4).

Nesse sentido, tanto o baixo índice de participação como a baixa taxa de aprovação são fatores relacionados aos resultados da Prova. Embora o primeiro interfira diretamente no cálculo e na divulgação dos resultados, esta última tem interferência no resultado do IDEB.

Para Fernandes (2007, p. 07):

um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, provocando o abandono de um número significativo deles, sem que completem a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados.

Assim como o desempenho dos alunos no exame da Prova Brasil é baixo, as taxas de aprovação no 9º ano do Ensino Fundamental, além de serem baixas, ainda diminuíram em 2 escolas na edição de 2013; e em 4 das 6 escolas em 2015, como pode ser visto na Tabela 7.

Tabela 14 - Taxa de aprovação no 9º Ano do Ensino Fundamental em 2013-2015 e a variação absoluta de 2011-2013 e 2013-2015 por escola.

Escola	Taxa aprovação 2011	Taxa aprovação 2013	Variação Absoluta 2011-2013	Taxa aprovação 2015	Variação Absoluta 2013-2015
A	85,9	85,9	0	81,3	-4,6
B	56,3	56,9	0,6	57,9	1
C	81,5	82,4	0,9	65,0	-17,4
D	75,2	74,1	-1,1	65,1	-9
E	86,7	63,7	-23	84,5	20,8
F	42,1	66,4	24,3	64,1	-2,3

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados de Inep (2015a).

Em 2017, ano em que foi aplicada a Prova Brasil depois da edição de 2015, as escolas tiveram um público com faixa etária de 14 a 22 anos de idade, divididos entre o turno da manhã e da tarde. O Quadro 11 mostra que a escola B teve 3 turmas de correção, as quais, de acordo com o anexo I da Portaria nº 447/2017 (BRASIL, 2017), não compõem o público alvo da Prova

Brasil. Isso quer dizer que, embora a escola tivesse 194 matriculados no 9º Ano, apenas 93 estavam previstos para participar da avaliação, por fazerem parte de turmas do ensino regular.

Quadro 11 - Público do 9º Ano do Ensino Fundamental segundo a faixa etária, turno, alunos previstos e incluídos para a Prova Brasil 2017 por escola

Escola	Faixa etária	Quantidade de turma por turno		Total de alunos	Total de alunos Não previstos	Total de alunos especiais
		Manhã	Tarde			
A	14 - 18	0	3	82	0	1
B	14 - 22	3	2	194	100	1
C	15 - 21	1	1	54	53	0
D	14 - 18	0	2	62	0	0
E	14 - 26	5	0	115	1	0
F	14 - 19	3	2	105	10	1
Total		12	10	612	164	3

Fonte: Inep (2018)

Nota 1: Alunos previstos que não são público-alvo da avaliação, de acordo com a Portaria nº 447/2017 (BRASIL, 2017).

Nota 2: Na escola B, duas turmas do período da manhã são de correção de fluxo e uma turma da tarde é de correção de fluxo.

1.1.4 Desempenho das escolas na Prova Brasil

O resultado da Prova Brasil é apresentado em médias de proficiência das escolas em Língua Portuguesa e Matemática. Por meio destas médias, é possível localizar o nível de proficiência do conjunto de alunos que realizaram a prova. Segundo o CAEd (2017)¹³:

Em avaliações educacionais, a proficiência é uma medida que representa um determinado traço latente (aptidão) de um aluno, assim sendo, podemos dizer que o conhecimento de um aluno em determinada disciplina é um traço latente que pode ser medido através de instrumentos compostos por itens elaborados a partir de uma matriz de habilidades (CAEd, 2017, s/p).

Os níveis estão distribuídos na escala de proficiência de cada uma das áreas de conhecimento. Dessa forma, por meio delas, pode-se verificar quais habilidades os alunos já desenvolveram até o final de cada uma das etapas de Ensino.

Segundo Klein (2003, p. 04), a “escala de proficiência é um conjunto de números ordenados, obtido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que mede a proficiência (habilidade)

¹³ Informação encontrada no Portal de Avaliação, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufff.net/>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

em uma determinada área de conhecimento”. Nesse sentido, os alunos que tiverem maior proficiência terão maior probabilidade de acertar os itens mais difíceis da prova.

Ao longo dos anos, as edições da Prova Brasil sofreram alterações. Em 2013 e 2015, foi utilizada a mesma escala, sendo ela a de 2013. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, há uma divisão em 8 níveis de proficiência, com intervalos de 25 pontos, que variam entre 200 e 400, sendo incluído o primeiro ponto e excluído o último. De posse dessas escalas, é possível verificar as habilidades acumuladas pelos alunos e quantos não obtiveram um bom desempenho.

As escolas têm uma trajetória de participação na Prova Brasil desde 2005. Esse caminho, ao longo dos anos, permite a cada uma delas possibilidades de estruturar e reestruturar as atividades pedagógicas com base nos dados apresentados e distribuídos pelos níveis de proficiência.

Na escala de Língua Portuguesa, o nível 1 contempla as pontuações entre 200 e 225 pontos. Nela, há a descrição das habilidades que os alunos deverão ser capazes de desenvolver. O apêndice D mostra que os alunos que estão no nível 1, por exemplo, já desenvolveram algumas habilidades básicas. Entretanto, a escala não tem o nível zero e, por isso, não mostra o percentual de alunos que não responderam a nenhuma questão.

Segundo o Inep (2011, p. 15), “os resultados da escala são apresentados na forma de uma média de proficiência, também chamada de média de desempenho”. Nesse sentido, os professores de Língua Portuguesa poderão verificar quais habilidades os alunos dominaram somente através dos descritores estabelecidos nas matrizes de referência, uma vez que eles não têm acesso aos itens da prova. Para o Inep (2011, p. 15), “o termo ‘proficiência’ é uma medida teórica que demonstra, por meio das respostas dos alunos aos itens da prova, quais habilidades eles evidenciaram ter desenvolvido”.

A elaboração das matrizes de referência, segundo Castro (2016), se iniciou em 1996 e foi utilizada até 2013, havendo poucas alterações. De acordo com o autor, elas “são formadas por descritores que podem ser definidos como a associação entre os conteúdos curriculares e as competências e habilidades aprendidas pelos alunos” (CASTRO, 2016, p. 93).

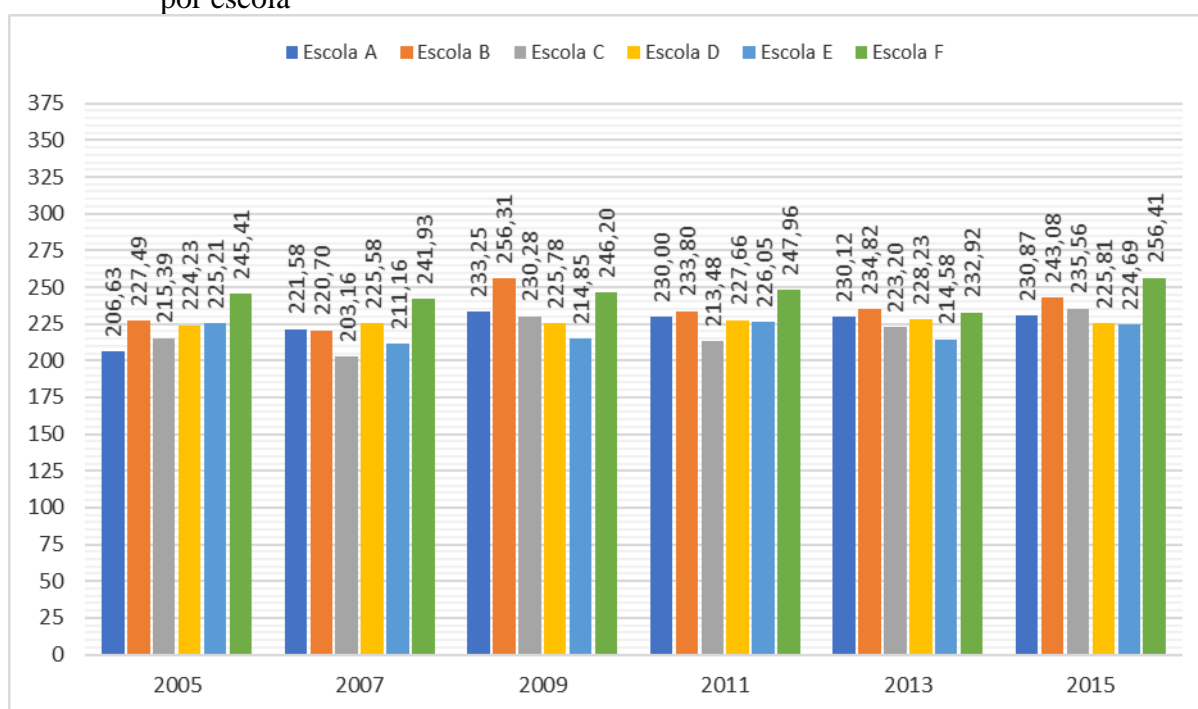
Conforme o apêndice D, a escala de proficiência de Língua Portuguesa se inicia no nível 0 e termina no nível 8, compreendendo uma escala entre 0 a igual ou maior que 375 pontos, com intervalo de 25 pontos entre cada nível.

Segundo o relatório do SAEB 2005-2015, a escala de proficiência é dividida “em intervalos, chamados níveis de proficiência, agrupando-se em cada nível itens cujos parâmetros de dificuldade possam ser incluídos naquele intervalo (INEP, 2018, p. 47). Para cada etapa e

área de conhecimento avaliada há uma escala; portanto, para o 9º ano há uma escala de Língua Portuguesa com limite de 8 níveis de proficiência e uma escala de matemática com limite de 9 níveis de proficiência.

No Gráfico 2 percebe-se que, ao longo das seis edições, desde a criação da Prova Brasil de 2005 a 2015, as escolas obtiveram médias com poucas diferenças entre si, com variações entre 203,16 pontos e 256,41 pontos. Ao analisar os resultados, é possível perceber que a escola F teve a maior média em 2015, superando as demais com 256,41 e acima da média nacional de 2015, que era de 251,53 pontos para Língua Portuguesa e de 255,76 pontos Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental. Essa escola também teve destaque entre as demais escolas nos anos de 2005, 2007 e 2011.

Gráfico 2 - Evolução das Médias de Proficiência no 9º ano em Língua Portuguesa 2005-2015 por escola



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados de Inep (2011; 2013b; 2015a).

Ainda conforme o Gráfico 2, as médias de quatro escolas estão no nível 2, uma no nível 1 e uma no nível 3, resultado referente a 2015 para a disciplina de Língua Portuguesa. Pode-se observar que as escolas ainda terão de fazer um grande esforço para superar os níveis acima de 2, considerando que várias habilidades da etapa anterior (5º ano) não foram desenvolvidas por todos os alunos, considerando que são os 8 níveis de proficiência.

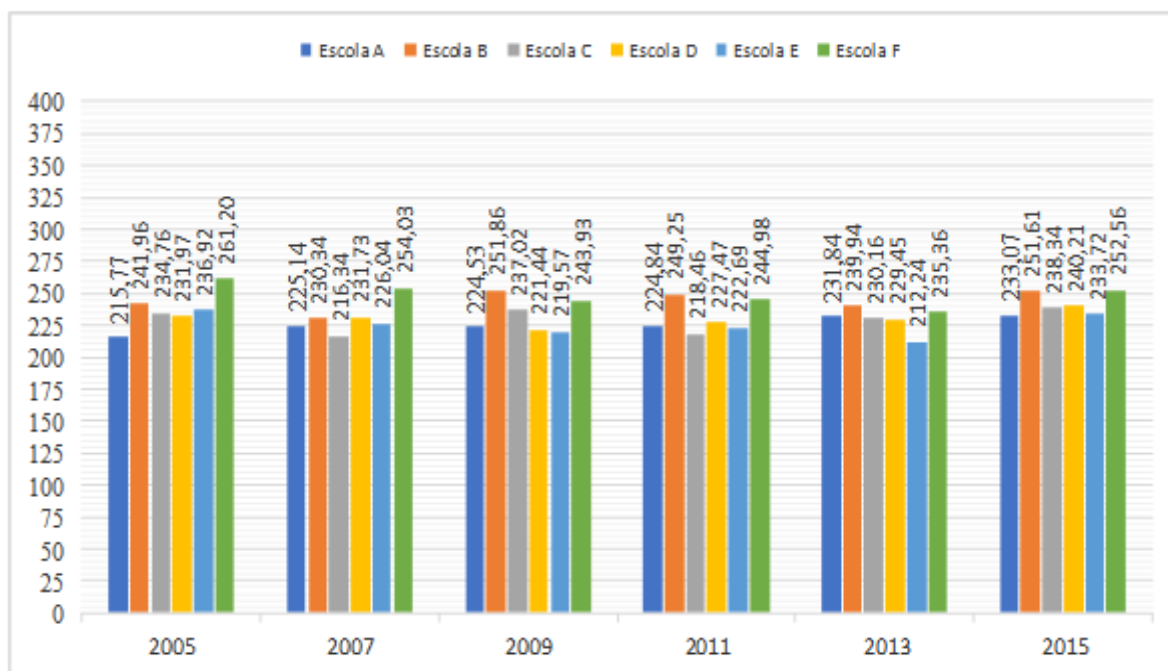
Comparando a primeira média, em 2005, com a média de 2015, somente a escola E diminuiu do nível 2 para o nível 1. Não muito diferente das médias de Língua Portuguesa, em Matemática a proficiência das seis escolas também varia entre 215 a pouco mais de 261, mesmo sendo a escala de proficiência de Matemática diferente da escala de Língua Portuguesa.

No caso de Língua Portuguesa, a escala é dividida em níveis de proficiência entre 0 e 8, sendo o zero menor que 200 e o nível 8, maior ou igual a 375, com intervalos de 25 pontos. Por outro lado, a escala de Matemática é dividida em níveis de proficiência entre 0 e 9, onde o zero é menor que 200 e o nível 9 é maior ou igual a 400 pontos. Nos Quadros 2 e 3, é possível localizar esses níveis para cada escola; as habilidades estão descritas nos apêndices D e E.

O Gráfico 2 mostra que, das seis escolas, apenas duas alcançaram o nível 3 de proficiência. As demais ficaram no nível 2 em 2015 e, do ponto de partida, em 2005, até chegar em 2015, as escolas A, B, C e D aumentaram um pouco a média de proficiência e as escolas E e F diminuíram.

A relação entre as médias de desempenho dos alunos e a taxa de proficiência se identifica no cálculo, uma vez que os alunos que responderam menos de três questões da prova não entram nesse cálculo.

Gráfico 3- Evolução das Médias de Proficiência no 9º ano em Matemática 2005 – 2015 por escola



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Inep (2016a).

Vale ressaltar que, para uma melhor análise desses dados, o Inep relaciona um conjunto de indicadores, bem como a complexidade da gestão, infraestrutura básica, formação docente,

prática pedagógica inclusiva, espaços de aprendizagem, equipamentos, organização e o IDEB, os quais já foram apresentados.

Além da comparação das médias de proficiência entre as seis escolas, foi feita também uma comparação das médias das escolas com as dependências administrativas (médias das redes Federal, Estadual, Municipal, total Brasil, total estado e total município), cuja finalidade foi a de ver em que proporção as médias das escolas se encontram em relação às demais em um contexto geral. Nos gráficos a seguir, será mostrada essa comparação.

Em relação à edição de 2015 em Língua Portuguesa, houve um crescimento de 1 nível das médias de proficiência das escolas federais, passando do nível 4 para o nível 5, com uma média acima de 300 pontos e das médias total do Brasil, total Rondônia, Rondônia estadual, estadual no Município de Porto Velho e total município passando do nível 2 para o nível 3.

Quanto à média das escolas em Língua Portuguesa, todas tiveram crescimento de 2013 para 2015 – exceto a escola D, que diminuiu –, mas ficaram 3 níveis abaixo da média das escolas federais; apesar das escolas A, B, E e F terem aumentado as médias, somente a escola F mudou de nível, passando do nível 2 para o nível 3 de proficiência, ficando 2 níveis abaixo da média das escolas federais, conforme mostra o Gráfico 4 de comparativo das médias das escolas com as dependências administrativas em Língua Portuguesa.

Em Matemática, a escala de proficiência é dividida por 9 níveis com intervalos de 25 pontos que “corresponde a desvio padrão da média de 250 pontos” (INEP, 2015, p 47). Ao se comparar as médias, elas aumentaram em todas as dependências administrativas nas escolas, mas somente as escolas federais mudaram de nível, passando do nível 4 para o nível 5.

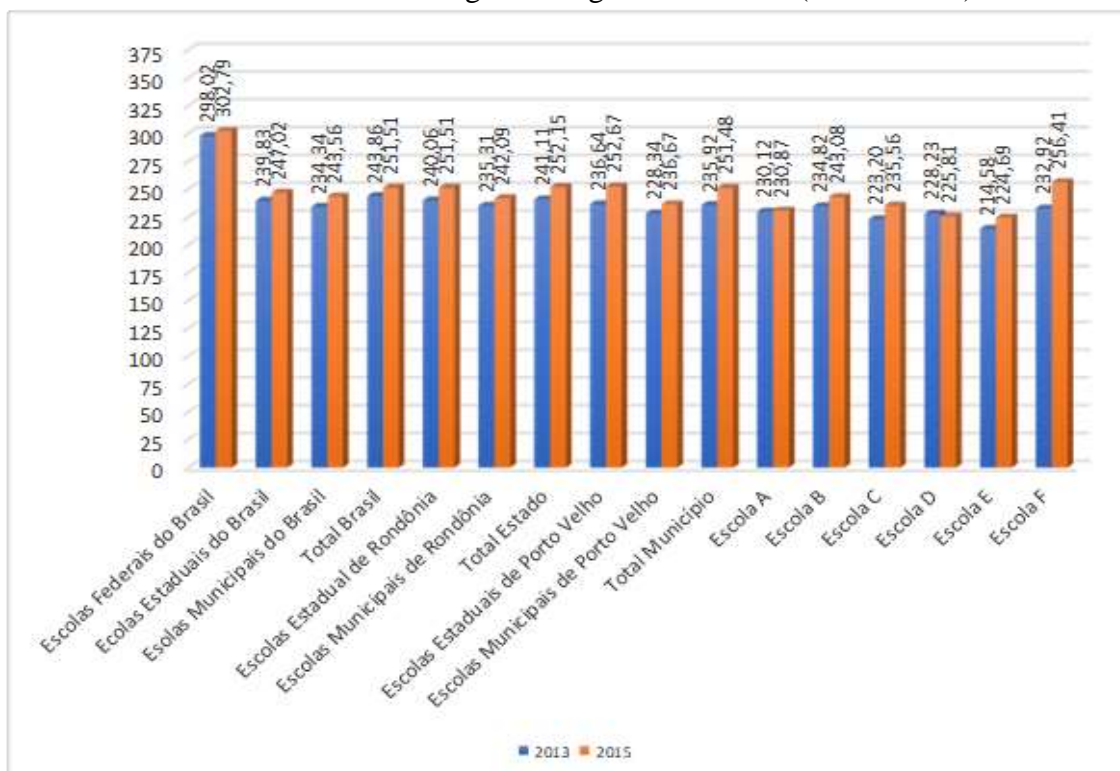
Nas escalas total do Brasil, estaduais do Brasil, total do Estado, estaduais no município de Porto Velho e total município, as escolas A e F aumentaram as médias, mas continuaram no nível 2; as escolas B e E mudaram do nível 2 para o nível 3 e a escola D mudou do nível 1 para o nível 2, ficando, portanto, com a menor média dentre as seis escolas com diferença de 3 níveis de proficiência abaixo das escolas federais.

Outra forma de se analisar o desempenho da escola é por meio da distribuição dos alunos por nível de Proficiência que de acordo com a escala de proficiência, cada nível compõe determinadas habilidades, devendo os estudantes dominar cada uma delas ao concluírem a segunda fase do Ensino Fundamental (9º Ano).

No Gráfico 4 (próxima página), é possível comparar as médias de Proficiências em Língua Portuguesa nas edições de 2013 e 2015 das redes de ensino com as médias das seis escolas pesquisadas, numa escala que compreende valores entre 0 e maior ou igual a 375 pontos, dividida em 8 níveis com intervalo de 25 pontos.

Segundo o INEP, os alunos posicionados em um determinado nível de proficiência, além de “provavelmente terem desenvolvido as habilidades descritas nesse nível, também desenvolveram habilidades descritas nos níveis anteriores”, mas ressalta-se que isso “não significa que um estudante posicionado em determinado nível não possa ter desenvolvido alguma habilidade do nível subsequente, dado que o modelo da TRI trabalha com probabilidades” (INEP, 2018, p. 47).

Gráfico 4 - Comparativo das médias de Proficiência das seis escolas com as dependências administrativas em Língua Portuguesa no 9º ano (2013 - 2015)



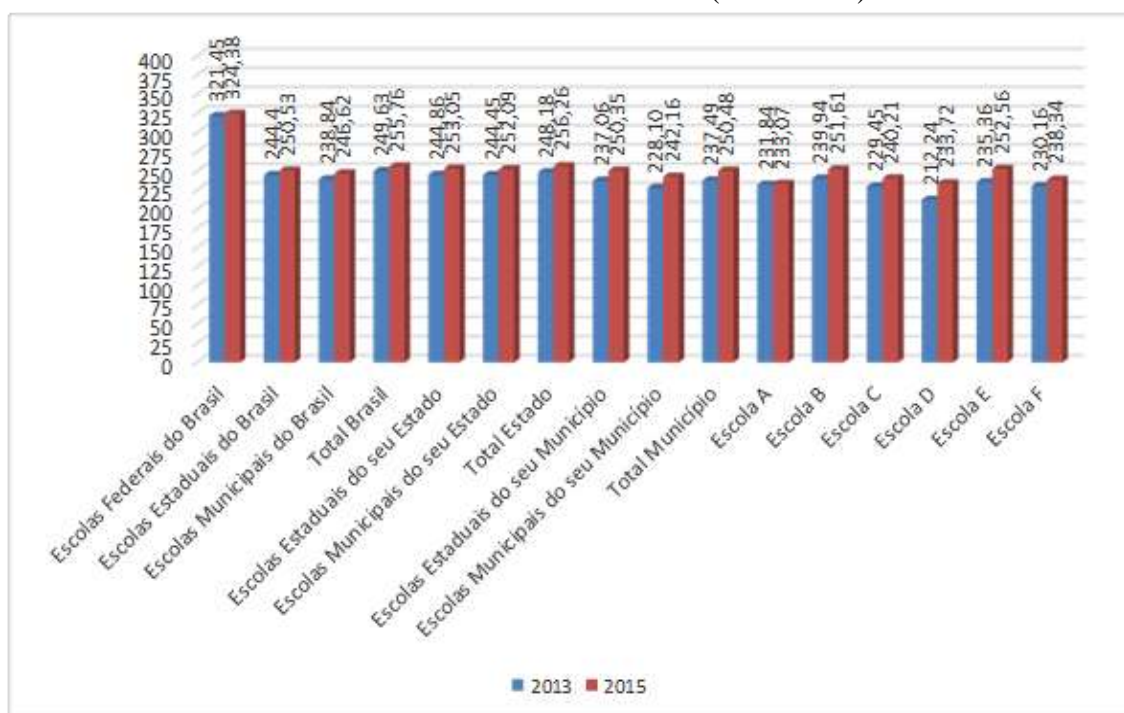
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Inep (2013b; 2015a).

A Proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática do SAEB de 1997 foi estabelecida pelo INEP como média padrão que serve para o cálculo do IDEB nas edições posteriores. No 9º ano do Ensino Fundamental a média era de 250 pontos.

Pelo Gráfico 4 percebe-se que somente a rede federal alcançou, tanto em 2013 como em 2015, médias acima de 250 pontos; já as redes de ensino estadual Rondônia, estadual Porto Velho, total Brasil, total Rondônia, total Porto Velho e a escola F obtiveram médias pouco acima de 250 pontos somente em 2015. Essa média indica, pelas escalas de Língua Portuguesa no apêndice D e Matemática no apêndice E, que apresentam o nível 3 de proficiência – exceto a rede federal, que estava no nível 4. Em termo de crescimento, todas as redes de ensino e todas

as escolas mostraram aumento nas médias de 2013 para 2015, mas somente as redes federal e estadual Rondônia mudaram de nível, com destaque para rede federal de ensino, que passou do nível 4 para o nível 5, enquanto a rede estadual e a escola F mudaram do nível 2 para o nível 4.

Gráfico 5- Comparativo das médias de Proficiência das escolas com as dependências administrativas em Matemática no 9º ano (2013/2015)



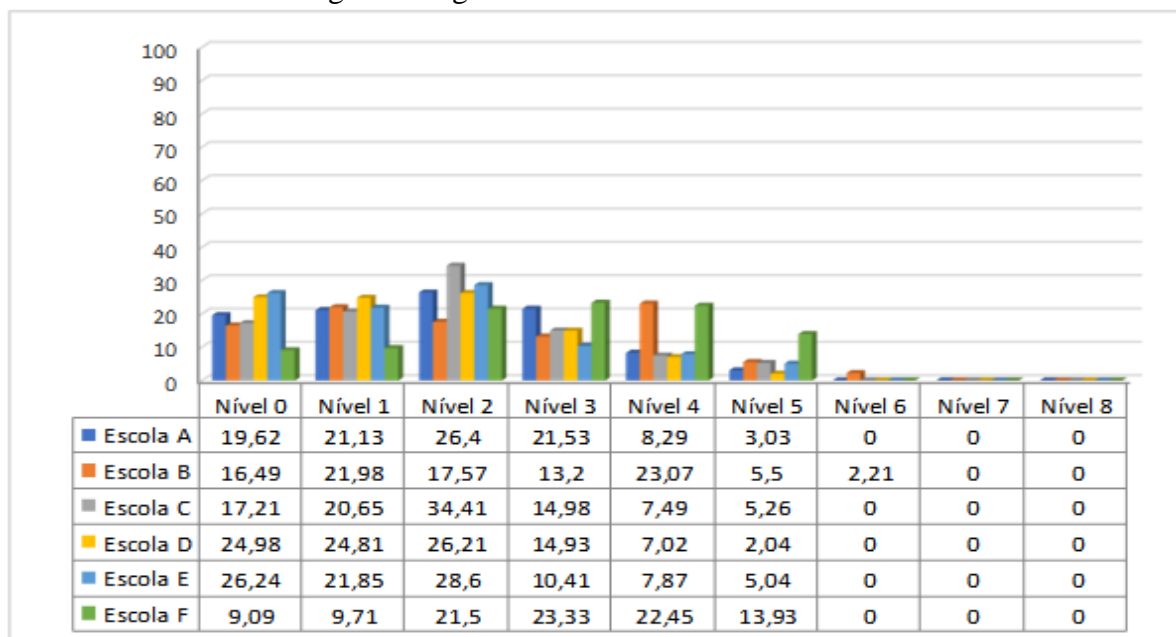
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Inep (2013b; 2015a).

O Gráfico 6 mostra que o maior percentual de alunos das escolas está concentrado nos níveis 1, 2 e 3; no nível zero, havia ainda percentuais elevados de alunos e o maior nível alcançado foi o nível 6, atingido pela escola B, com 2,21% dos alunos. Ressalta-se que nessa distribuição percentual, assim como na média, são contabilizados somente os estudantes considerados participantes, que são aqueles cadastrados no censo e que responderam no mínimo três itens de pelo menos uma das áreas avaliadas.

Em Matemática, os percentuais de alunos no nível zero era maior e estavam mais concentrados nos níveis zero, 1, 2, 3 e 4; o maior nível atingido foi o 6, alcançado pelas escolas B, D e F. No nível zero, todas as escolas ainda tinham percentuais de alunos elevados.

A partir das proficiências médias faz-se o cálculo que serão transformadas em notas padronizadas numa escala de 0 a 10 e associadas ao indicador de rendimento para formar o IDEB, índice que só será divulgado se as escolas atingirem o percentual mínimo exigido pelo INEP.

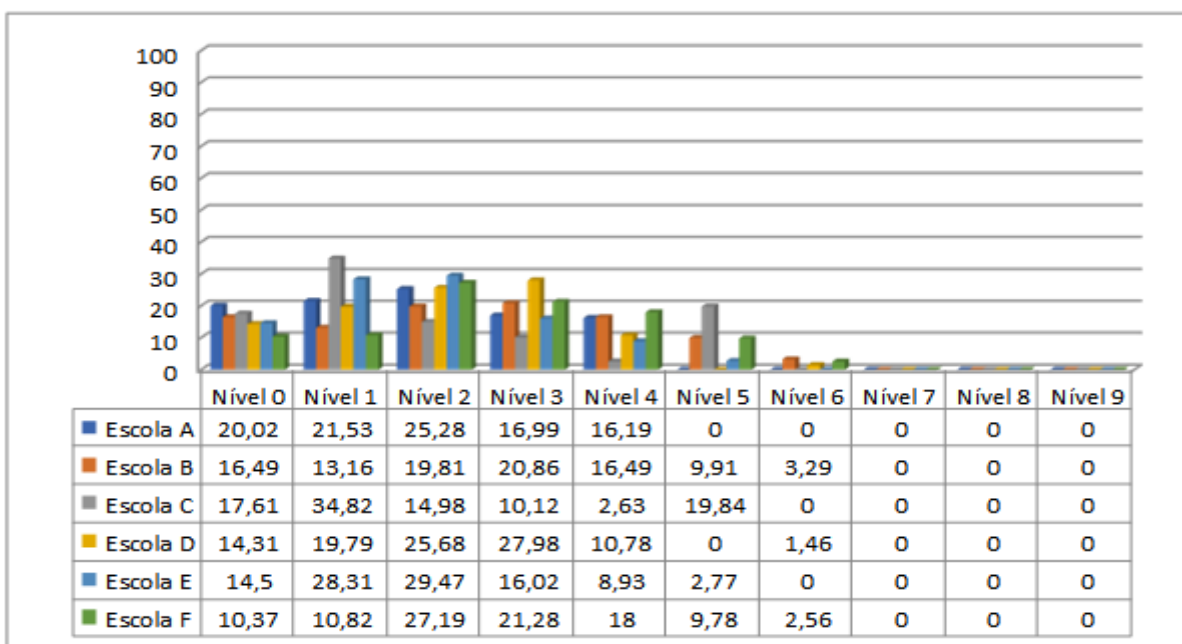
Gráfico 6 - Distribuição percentual dos estudantes das seis escolas por nível de proficiência no 9º ano em Língua Portuguesa em 2015.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Inep (2015a).

Nos Gráficos 6 e 7 é possível se perceber a distribuição percentual dos estudantes das seis escolas aqui abordadas e seus níveis de proficiência no 9º ano em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente.

Gráfico 7- Distribuição percentual dos estudantes das seis escolas por nível de proficiência no 9º ano em Matemática em 2015.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Inep (2013b; 2015a).

1.1.5 O IDEB das escolas pesquisadas

O IDEB, segundo nota técnica do Inep,

é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação) (INEP, s/d, p. 01).

Com esse indicador, as redes e as escolas podem monitorar o sistema de ensino. O mesmo se tornou uma das metas dos Planos de Educação nos âmbitos nacional, estadual e municipal, descritos na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Municipal de Educação de Porto Velho (PMEE/PV) (PORTO VELHO, 2015), assim como na meta 8 do Plano Estadual de Educação de Rondônia (PEE/RO) (RONDÔNIA, 2015a).

Essas metas foram definidas para as redes de ensino e escolas individuais. O Inep considerou que “todos deveriam contribuir para que o país atingisse a meta estipulada, mas quem partisse de uma melhor situação em 2005 teria que obter melhor resultado” (FERNANDES, 2016, p.104).

O Quadro 12 mostra que a diminuição do indicador de rendimento das escolas A, B, C, e D na edição de 2015 é um fator influenciador na redução do IDEB. É possível afirmar esse dado, uma vez que todas tiveram um crescimento em desempenho. Embora na escola C o IDEB tenha aumentado, e tendo sido observado também o maior crescimento dentre essas escolas, ainda assim ela não atingiu a meta do IDEB.

A relação do IDEB com a taxa de participação está associada a sua divulgação, uma vez que há critério estabelecido pelo Inep em cada edição para a divulgação dos resultados da Prova Brasil, onde somente as escolas que tiverem atingido o mínimo de participação exigido terão seus resultados divulgados. Segundo o INEP (2015),

Para o cálculo das proficiências e médias, a divulgação dos resultados da avaliação também tomou como referência o Censo Escolar 2015, especialmente no que diz respeito à taxa de participação na avaliação. Para ter resultado divulgado, a escola e/ou município participantes da Prova Brasil devem ter no mínimo 50% de estudantes participantes. São considerados participantes os alunos que preencheram o teste (IN_PREENCHIMENTO_PROVA = 1) e que estavam declarados no Censo Escolar 2015 (IN_SITUACAO_CENSO = 1).

Esse critério de 50% está em desacordo com a Portaria nº 174 de 13 de maio de 2015 que sistematiza a aplicação do SAEB 2015, em seu parágrafo único do artigo 9º as escolas deveriam ter 80% de participação para ter os resultados divulgados.

Quadro 12 - IDEB e seus indicadores componentes (Nota ANRESC e Indicador de rendimento) nos anos finais por escola em 2013 e 2015.

Escola	2013	2015	Crescimento	2013	2015	Crescimento	2013	2015	Crescimento
	Nota			Indicador Rendimento			IDEB		
A	4,37	4,40	0,03	0,75	0,72	-0,03	3,3	3,2	-0,1
B	4,58	4,91	0,33	0,59	0,56	-0,03	2,7	2,8	0,1
C	4,22	4,57	0,35	0,82	0,71	-0,11	3,1	3,2	0,1
D	4,29	4,43	0,14	0,62	0,53	-0,09	2,6	2,4	-0,2
E	3,78	4,31	0,53	0,68	0,81	0,13	2,7	3,5	0,8
F	4,47	5,15	0,68	0,39	0,57	0,18	2,2	2,9	0,7

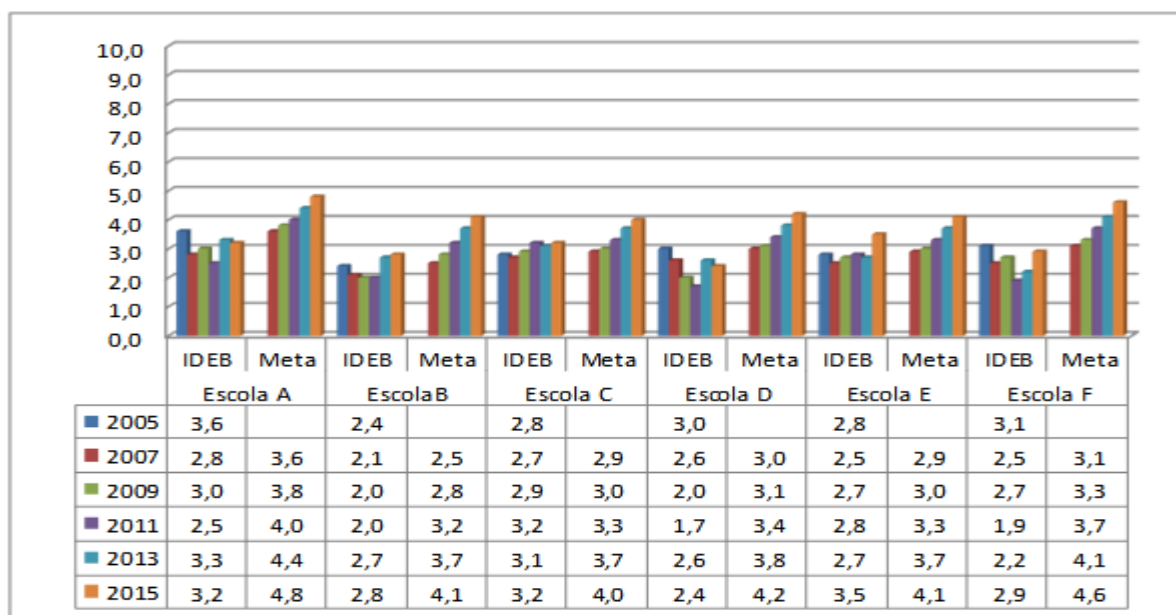
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de Inep (2015a).

No Gráfico 8 a seguir, é possível verificar o desempenho das seis escolas no período que compreende a criação da Prova Brasil e do IDEB. Nele, observa-se que as seis escolas nunca conseguiram atingir as metas projetadas, característica que também impulsionou a seleção das mesmas relacionadas às taxas de participação dos alunos. Todas elas tinham metas projetadas a partir de 2007 considerando os IDEB obtidos na edição de 2005.

Analisando e a taxas de participação dos alunos, os IDEBs e as metas projetadas para as escolas da jurisdição da CRE de Porto Velho em 2015, observou-se que, de 21 (vinte e uma) escolas que obtiveram taxas de participação dos alunos na Prova Brasil igual ou superior a 80%, apenas seis atingiram a meta projetada.

Fica claro no gráfico que as seis escolas nunca conseguiram atingir as suas metas projetadas. Essas escolas terão um esforço bem maior, ou seja, um grande desafio para melhorar o desempenho dos alunos no exame da Prova Brasil e, conseqüentemente, o IDEB, uma vez que este índice está associado à avaliação.

Gráfico 8 - Histórico do IDEB e meta das escolas com baixo índice de participação na Prova Brasil 2011-2015 e que nunca atingiram a meta do IDEB – 9º ano



Fonte: Inep (2011).

Neste Capítulo 1 foi abordada a Prova Brasil e a sua relação com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o desempenho na avaliação, assim como o perfil das escolas com baixo índice de participação nela, apresentando-se um histórico de 2011, 2013 e 2015, além do perfil dos gestores, professores, alunos e comunidade escolar. Para tanto, foi utilizada pesquisa bibliográfica e dados das bases do Censo escolar e da base dos microdados do SAEB 2011, 2013 e 2015 do Inep.

O próximo capítulo refere-se à análise dos fatores contribuintes no índice de participação dos alunos do 9º ano na Prova Brasil, as tendências de gestão e os perfis dos gestores baseados nas teorias selecionadas e os dados obtidos nas entrevistas com os gestores.

A partir das evidências encontradas, tem-se subsídios para a elaboração de um Plano de Ação Educacional, que será apresentado no Capítulo 3.

2 ANÁLISE DOS FATORES CONTRIBUENTES PARA O BAIXO ÍNDICE DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO EXAME DA PROVA BRASIL DO 9º ANO

Este capítulo trata da análise dos fatores que têm influenciado o baixo índice de participação dos alunos do 9º ano no exame da Prova Brasil em seis escolas estaduais do município de Porto Velho. Para tanto, será abordada a ótica dos gestores escolares e do gestor pedagógico da CRE, embasada em conceitos teóricos segundo autores como Souza (2017), que aborda as teorias da gestão Educacional e gestão escolar; Soares e Teixeira (2006), que aborda o perfil do diretor escolar, Oliveira e Carvalho (2018), que abordam gestão escolar e liderança do diretor.

O referencial metodológico se apoia na abordagem qualitativa, segundo Gerhardt e Silveira (2009), que apresentam métodos para o desenvolvimento de pesquisas, aspectos teóricos e conceituais referentes à metodologia científica.

O capítulo está dividido em três partes. A primeira parte se refere ao referencial teórico, abordando o conceito de gestão e liderança. A segunda parte aborda o referencial teórico-metodológico. Por fim, a última parte se refere aos dados coletados a partir das opiniões dos atores envolvidos na pesquisa.

A temática da participação dos alunos nas avaliações externas, especificamente na Prova Brasil, ainda é muito escassa no campo da pesquisa científica. Por essa razão, o embasamento teórico está voltado mais para a gestão educacional, gestão escolar e a liderança dos gestores escolares frente às avaliações externas.

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise da participação dos alunos da rede estadual de Rondônia no exame da Prova Brasil em seis escolas que, além de terem taxas de participação baixa, também nunca atingiram a meta do IDEB, está embasada nos conceitos de gestão e liderança, relacionando-os com a execução das políticas públicas de avaliação externa no âmbito da escola.

Nesta seção, serão apresentadas duas subseções sobre o conceito de gestão de acordo com Souza (2017) e Soares e Teixeira (2006), e sobre liderança na perspectiva de Oliveira e Carvalho (2018).

2.1.1 Gestão educacional e gestão escolar

A literatura sobre gestão da educação transcorre por vários modelos ao longo dos anos como a gestão tradicional, gerencial e a democrática, seja no que refere à gestão dos sistemas de ensino, seja no âmbito escolar, representada pelo diretor escolar.

Para Rodrigues e Santos (2011, p. 119), a gestão educacional está situada no nível macro da Educação, no qual se encontram os órgãos superiores dos sistemas de ensino e as políticas públicas destinadas aos mesmos. Já a gestão escolar, estando em nível micro, encontra-se no âmbito das escolas. As autoras entendem que a gestão educacional e gestão escolar “são distintas, porém interligadas entre si, pois articulam suas ações em busca dos mesmos objetivos em comum: a formação de qualidade para a população” (RODRIGUES; SANTOS, 2011, p. 119).

Para abordarmos o termo *gestão escolar*, inicialmente recorreremos ao trabalho de Souza (2017), que faz uma síntese das teorias clássicas a respeito do assunto, apoiado em Carneiro Leão, Querino Ribeiro, Anísio Teixeira e Benno Sander, e as críticas contemporâneas no Brasil, apoiado em Miguel Arroyo, Fátima Félix e Vitor Paro, mostrando que, apesar das diferenças, há uma relação entre ambas as correntes de pensamento. Nesse trabalho, o autor considerou gestão escolar e administração como termos similares por compreender que os significados de ambos foram ao longo do tempo se combinando, embora saiba que na literatura sobre a temática são considerados diferentes.

Na teoria clássica de Leão (SOUZA, 2017, p. 03), explica-se que o diretor escolar é antes de tudo um professor que conheça a política educacional e dos deveres do administrador. Nesse sentido, o diretor aparece como aquele que representa o Estado e, por isso, tende a cumprir com as normas da administração superior, principalmente quando o seu ingresso no cargo não se deu por meio de escolha pública. Essa visão do

diretor como defensor da política educacional corresponde à ideia hegemônica à época de que o dirigente escolar é antes mesmo de suas funções de educador, um representante oficial do Estado, considerando o seu papel de chefe de uma repartição oficial (a escola pública) e, como tal, teria o dever de se comprometer com os rumos políticos da administração governamental, a qual, muito possivelmente, fora responsável pela sua indicação para assumir tal cargo (SOUZA, 2017, p. 03).

Nessa teoria, o diretor escolar capacitado para tal função aparece como o agente principal para resolver os problemas da escola.

Na Teoria clássica de Querino a administração escolar e a teoria da administração científica, apesar de diferentes, possuem aspectos comuns e a escola apresenta aspectos que são únicos e que não podem ser desconsiderados nos processos administrativos (SOUZA, 2017, p. 03). Essa teoria da gestão escolar embora tenha sua influência nas escolas públicas, os princípios e métodos da administração científica são aplicáveis à escola, pois ela também possui aspectos muito comuns a todas as organizações (SOUZA, 2017, p. 03).

Para entender a teoria da administração escolar sugerida por Querino Ribeiro, é preciso conhecer os Princípios da Administração Geral, criados por Fayol nos quais Querino se sustenta. Segundo Souza (2017, p. 10), nessa teoria “a administração escolar é uma especialidade da administração geral, e com ela compartilha os seus princípios e métodos”. Tais princípios, segundo Eggers, são os seguintes:

1. Divisão do trabalho; 2 Autoridade e responsabilidade; 3 Disciplina; 4. Unidade de comando; 5. Unidade de direção; 6. Subordinação dos interesses individuais aos interesses gerais; 7. Remuneração do pessoal; 8. Centralização; 9. Cadeia escalar; 10. Ordem; 11. Equidade; 12. Estabilidade do pessoal; 13. Iniciativa; 14. Espírito de equipe (EGGERS, 2016, p. 24).

Nessa teoria clássica de Querino Ribeiro, a Administração Escolar “é uma das aplicações da administração geral; naquela como nesta os aspectos, tipos, processos, meios e objetivos são semelhantes” (RIBEIRO, 1952, p. 113 *apud* SOUZA, 2017, p. 05). Sobre esses elementos da Administração, Souza não especifica – por isso, recorreu-se ao trabalho de Eggers.

No que diz respeito aos aspectos, Eggers (2016, p. 74) afirma que os aspectos são sociais e técnicos; substantivos e adjetivos; estáticos e dinâmicos. Os tipos se dão de acordo com a natureza, extensão e estrutura e os processos as atividades divididas em Planejamento, organização, atividades exercidas durante o processo de escolarização e atividades posteriores ao processo de escolarização. Os meios são classificados em materiais, legais e humanos.

Quanto aos objetivos da administração escolar, estes devem estar voltados para a própria educação, pois se referem a sua unidade e economia. “A unidade se refere ao sentido de manter o equilíbrio e harmonia do grupo escolar sem perder o foco. A economia se refere ao sentido de aproveitamento do tempo, na medida mais correta possível” (EGGERS, 2016, p. 74).

Souza (2017, p. 05) destaca os objetivos que Ribeiro encontrou para a administração escolar, os quais são:

a) apreender os ideais propostos pela Filosofia da Educação para, em função deles, determinar os objetivos da escola; b) conhecer a Política de Educação para, em função dela, adotar um estilo de ação adequado; c) aproveitar as contribuições da ciência para o conhecimento dos elementos humanos envolvidos no processo de escolarização e, em função dele, empregar as técnicas mais convenientes às atividades da escola (RIBEIRO, 1952, p. 152 *apud* SOUZA, 2017, p. 07).

Essa teoria sugere uma tríade que não se sustenta sem Administração Escolar: a Filosofia da Educação, a Política da Educação e a ciência relacionada aos processos educativos (SOUZA, 2017, p. 05). Nessa teoria, “a educação pública, pela lógica de financiamento público a que está submetida, tem o dever de apresentar resultados adequados ao máximo” (SOUZA, 2017, p. 03).

Na teoria clássica da Administração Escolar de Teixeira (1961), o administrador escolar também é visto como aquele que tem o “poder” e os “meios e recursos para alcançar os resultados desejados”. Nessa teoria o trabalho do Administrador Escolar é, [...] “antes de tudo, pedagógico, centrado na figura do professor e, por conseguinte, na do aluno e no processo educativo[...]” (SOUZA, 2017, p. 06). Para este autor, essa teoria “percebe a inexistência quase absoluta da Administração Escolar no Brasil de então, uma vez que os administradores não estavam sendo preparados e a evidência de que qualquer pessoa acabava sendo dirigente escolar” (SOUZA, 2017, p. 05).

Por último, nessa visão clássica a administração escolar está relacionada com as dimensões humana, sociopolítica, pedagógica e econômica que se expressam na função do administrador educacional (SOUZA, 2017, p. 7).

Essas dimensões se traduzem por Sander:

A competência humana do administrador da educação revela-se na capacidade para conceber soluções e na liderança para implantá-las sob a ótica da relevância para a plena realização dos participantes da comunidade educacional.

A competência sociopolítica define o talento do administrador da educação para perceber o ambiente externo e sua influência sobre o sistema educacional e seus participantes, e a habilidade de adotar uma estratégia de ação para a efetiva satisfação das necessidades e demandas sociais e políticas do sistema educacional. A competência pedagógica do administrador da educação reflete sua capacidade para formular objetivos educacionais e para desenhar cenários e meios pedagógicos eficazes para a sua consecução. Finalmente, a competência econômica do administrador da educação refere-se à sua eficiência para otimizar a captação e utilização dos recursos e elementos técnicos e racionais a serviço dos objetivos do sistema educacional (SANDER, 1981, p. 51-52 *apud* SOUZA, 2017, p. 7).

Souza conclui que nessa teoria “os diretores escolares eram compreendidos pela maioria dos autores do período como chefes da instituição escolar e figuras centrais da sua gestão, a ponto mesmo de confundir por vezes a pessoa e o processo dirigente” (SOUZA, 2017, p. 7).

Quanto às críticas aos modelos clássicos da Administração escolar, Souza interpreta os pensamentos de três autores: Arroyo, Félix e Paro. Para o primeiro autor, segundo Souza (2017, p. 9), a crítica é pautada na política de cunho pedagógico, “isto é, de pontuar as críticas a modelos de administração que chegavam às escolas desconhecendo as próprias escolas, desconhecendo o fazer pedagógico e as razões que deveriam movê-los”.

A crítica do segundo autor de acordo com Souza (2017, p. 09) é que na Administração Escolar há uma relação com o sistema capitalista. Nessa crítica aos modelos clássicos a Administração Escolar aparece como “ferramenta operacional da política educacional e as relações entre esta política e o Estado.”. Essa visão, Souza explica que a Administração Escolar aparece como

um papel principal de garantir ao Estado o controle sobre a educação, tendo em vista a crescente burocratização dos sistemas de ensino. Tal controle permitiria ao Estado adequar a educação ao seu projeto de desenvolvimento econômico e também seria condição para uma avaliação sobre os produtos da educação numa perspectiva da produtividade (SOUZA, 2017, p 10).

Nessa crítica, a “AE tem por função tornar a escola e o sistema de ensino em instituições cada vez mais burocratizadas, adequando-as ao modelo capitalista, através do controle do Estado, descaracterizando-as enquanto instituições a serviço da formação humana” (SOUZA, 2017, p. 10) e que Administração Escolar é também uma das aplicações da Administração Geral, uma vez que a “Administração Escolar não construiu um corpo técnico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da Administração de Empresa o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, a educação” (FÉLIX, 1984, p. 192 *apud* SOUZA, 2017, p. 10).

A terceira crítica que Souza analisa discordava das concepções de que a Administração Escolar era derivada da Administração Geral (SOUZA, 2017, p. 12), pois nessa crítica aos modelos clássicos a

Administração Educacional transformadora não pode ignorar a realidade em que se encontra a organização das escolas, ao contrário, é partindo desta realidade que a transformação necessária emergirá, na qual a figura do diretor, então uma personagem central e de responsabilidade última pela escola, não pode ser ignorada e deve ser atraída para os compromissos de transformação social em busca (SOUZA, 2017, p. 13).

No seu trabalho, Souza acrescenta análises das influências desses estudos anteriores sobre a gestão escolar atual. Para o autor, as pesquisas de campo que surgiram a partir de 1980 herdaram marcas das teorias críticas que ele destaca, como: “a) o reconhecimento da gestão escolar como um processo político-pedagógico; b) a preocupação com temas até então pouco importantes, como a democratização da gestão escolar” (SOUZA, 2017, p. 14). O autor enfatiza que, apesar das teorias clássicas e críticas terem influenciado o avanço de pesquisas sobre a Gestão escolar e outros temas relacionados e o crescimento de estudos de natureza empírica no campo a partir do ano 2000, ainda há problemas nas produções de caráter normativo, “particularmente sobre os conselhos de escola e sobre a gestão democrática, que se dedicam mais a demonstrar como a escola deve se organizar para ser democrática e menos a descrever e analisar como ela tem se organizado, democrática ou não” (SOUZA, 2017, p.14).

No olhar de Souza, o percurso dos reclames na área da Gestão Escolar passou pela profissionalização, adoção de paradigmas técnicos da teoria geral da Administração de empresas, importação da teoria da administração escolar norte-americana, preocupações pedagógicas e perspectivas de gestão democrática nas escolas públicas. Mas tal democracia parece não ter se concretizado ao menos nas investigações científicas e no caso de pesquisas empíricas relatam “[...] casos de democratização da gestão escolar e, em muitas vezes, normatizando ou prescrevendo as formas pelas quais as escolas devem se orientar” (SOUZA, 2017, p. 14). O autor afirma que “as soluções para os problemas da gestão escolar continuam desconhecidas”, mas que, em decorrência de muitas pesquisas, “os problemas já são melhores conhecidos” (SOUZA, 2017, p. 14).

Partindo da análise das teorias do século XX e XXI, “o diretor é um educador que tem a tarefa de coordenar o esforço coletivo desenvolvido na escola, pois a gestão escolar é, antes de tudo, a coordenação deste trabalho com vistas aos objetivos educacionais” (SOUZA, 2017, p. 15). O autor conclui que “na educação, em particular na gestão educacional e escolar, a pesquisa tem esta forte marca normativa” (SOUZA, 2017, p. 16). Assim, se de um lado as pesquisas prescrevem normativas para a gestão escolar, de outro, Souza afirma que:

[...]a teoria no campo da gestão escolar apresenta alternativas para a solução de problemas que são utilizadas pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de sorte que na medida em que o modelo prescrito seja adotado, o perfil da gestão e do dirigente pode acabar se assemelhando àquela prescrição (SOUZA, 2017, p. 17).

Estudos atuais como o de Soares e Teixeira (2006) identificam “três tendências na gestão escolar - a gerencial, a tradicional e a democrática”. Essas tendências se diferenciam na forma de atuação dos diretores escolares. Segundo os autores,

a tendência conservadora, que diz respeito ao papel tradicional do diretor; a tendência democrática, que procura construir um espaço coletivo para a articulação dos diferentes interesses presentes na escola; e a tendência gerencial, que, procurando garantir a autonomia administrativa da escola, mantém o controle sobre os seus resultados e introduz a preocupação com a eficácia das ações escolares (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p. 158).

Os autores utilizam as três dimensões a fim de relacionar os perfis dos diretores escolares com a Proficiência dos alunos e classificam os diretores em perfis predominantemente Gerencial, predominantemente conservador e perfil com tendência amplamente democrática e ainda uma subclassificação de perfis denominada de “outros perfis democráticos” (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p. 164). Para os autores, esses grupos de gestores apresentaram características democráticas, mas também algumas variações típicas das tendências conservadoras e gerencial.

Ao tentar relacionar os perfis dos diretores com a proficiência dos alunos, os autores deixam claro que o diretor não é o responsável pela aprendizagem, tarefa dos professores, mas que “sua função envolve atividades de mobilização, de motivação e de coordenação. Dirigir uma escola implica colocar em ação os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação) de forma integrada e articulada” (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p. 170).

Ao chegarem à conclusão de que as tendências conservadoras, gerenciais e democráticas têm influência decisiva na efetivação dos objetivos da escola, torna-se necessária a análise dos perfis dos diretores em relação aos resultados alcançados e que o perfil amplamente democrático parece exercer influência positiva na proficiência dos alunos, embora isso não seja represente uma regra (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p. 180).

Esse percurso teórico pelo qual passa a concepção de gestão escolar ou administração escolar nos leva a ampliar mais as buscas por estudos no diz respeito ao trabalho do diretor enquanto líder das ações escolares e as políticas de inserção do profissional no cargo.

Além dos conceitos clássicos e contemporâneos de gestão, vistos no início desta seção, e os perfis dos gestores, buscou-se o entender como o fator liderança influencia no trabalho do gestor escolar.

Para este estudo, adotou-se o conceito de gestão escolar segundo Felix (1984 *apud* SOUZA, 2017), que vê a Administração Escolar como uma das aplicações da Administração

Geral, porém com função de adequar as escolas e os sistemas de ensino ao modelo capitalista por meio do controle do Estado, fazendo com que as escolas percam sua função de formação humana. Essa crítica também vê a educação como resultado de fatores políticos, econômicos e sociais.

2.1.2 Liderança

Pesquisas na área de liderança têm aventado que as organizações de sucesso dependem em muito de suas lideranças, mas revelam que a tarefa de liderar não é tão fácil diante das complexidades das mesmas.

O termo *liderança* é tema de discussão de vários estudos no campo da gestão escolar, incluído o estudo destes autores, que se baseiam em pesquisas que apontam a liderança do gestor escolar associada à eficácia escolar (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018), descrevem o perfil dos diretores das escolas e associam a forma como o diretor assume o cargo como uma possibilidade de estar relacionada a “características do desempenho de seu trabalho” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p. 08). As autoras, utilizando a tríade liderança do diretor escolar-forma como este assume o cargo-desempenho do aluno, detectam que o desempenho dos alunos associados à liderança tiveram resultados positivos, mas, quando associados a diretores nomeados, em grande parte por indicações políticas, o resultado foi negativo; para os autores isso não representa uma causa, mas uma relação entre esses fatores e sugere que novas pesquisas se aprofundem “sobre as políticas públicas relacionadas à gestão escolar democrática” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p. 15). Assim, as autoras supõem que a seleção de diretores das escolas possa ser “mais transparente e pública” a fim de garantir a “legitimidade e reconhecimento por parte dos professores” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p 15).

Os autores Souza *et al.* (2017, p. 121) afirmam que as “teorias de liderança têm por propósito examinar o comportamento dos líderes que são capazes de conquistar a confiança e o apoio de seus seguidores organizacionais, levando-os a um aumento de produtividade e satisfação”. Esses autores mostram três teorias da liderança: a carismática, a transacional e a transformacional.

Na liderança carismática, o líder pode é visto pelos seus liderados como “a pessoa dotada de capacidades e talentos excepcionais que, alicerçada no carisma, tem no apelo

emocional estímulo para a identificação do coletivo, resultando no estabelecimento de padrões, valores e criação” (SOUZA *et al.*, 2017, p. 127).

A liderança transacional é representada por líderes que deixam claro o que seus seguidores devem fazer e suas recompensas pelo esforço, monitorando e corrigindo seus seguidores ou deixando as coisas acontecerem para tomar medidas de correção (SOUZA *et al.*, 2017, p. 128).

Já na liderança transformacional os líderes incentivam seus seguidores a irem além de seus interesses próprios para agirem em bem do grupo na organização (SOUZA *et al.*, 2017, p. 128). Para os autores, o estilo de liderança transformacional de cunho democrático dentro de um modelo de organização em que os agentes atuam em prol do bem comum de todos resulta na “eficácia e na satisfação” (SOUZA *et al.*, 2017, p. 121).

Os autores acreditam que uma liderança motivada, inovadora, experiente e consciente de sua função estratégica para o alcance dos objetivos organizacionais contribui para o sucesso da gestão escolar (SOUZA *et al.*, 2017, p. 121).

A análise feita por Souza *et al.* (2017) de como a liderança contribui para o sucesso na gestão escolar está baseada no estilo de liderança que vai influenciar ou não em uma gestão de excelência.

Considerando o referencial sobre Gestão Escolar e Liderança, propomos uma análise para investigar quais fatores são influenciadores do baixo índice de participação dos alunos na Prova Brasil, identificar os perfis de gestores e liderança e relacionar com os resultados em específico no que se refere à taxa de participação dos alunos e ao IDEB da seis escolas pesquisadas; para tanto, o estilo de liderança que se adotou é a liderança transformacional, por se tratar de uma liderança incentivadora aos objetivos comuns.

Finalizando este referencial teórico, traz-se na sequência a metodologia utilizada para investigar os fatores que contribuem para o baixo índice de participação dos alunos no exame da Prova Brasil, na opinião dos gestores escolares e do gestor pedagógico da Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção aborda os procedimentos metodológicos para a efetivação dos objetivos específicos e justifica a abordagem adotada deste estudo.

O presente estudo utiliza uma abordagem qualitativa e, como método de investigação, o estudo de caso.

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), esse tipo de pesquisa qualitativa se “preocupa, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. O pesquisador que utiliza essa abordagem procura o significado e a compreensão do fenômeno pesquisado de forma aprofundada.

Quanto ao método de investigação, optou-se pelo estudo de caso por compreender que esse método, segundo Andre (1984, p. 19), contribui para a compreensão dos fenômenos sociais complexos e a “preservação das características dos significativas dos eventos da vida real”.

Segundo o autor (1984, p. 53-54), o estudo de caso gera um “retrato vivo” da realidade e devem ser levadas em conta todas as possíveis variáveis associadas ao fenômeno estudado. Para o autor, o estudo de caso permite que o pesquisador busque nos agentes ou objetos pesquisados significados tanto quantos necessários para a compreensão do fenômeno em estudo.

Para este estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada, por serem utilizados “questionamentos básicos” que, segundo Manzini (2004, p. 2), “são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes”. Para o autor, “a entrevista semiestruturada é semidiretiva ou semi-aberta” (MANZINI, 2004, p. 2).

Esse tipo de entrevista “é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador” (MANZINI, 2004, p. 2). Assim, as opiniões dos gestores escolares e do gerente pedagógico da CRE representarão em versões sobre a participação dos alunos no Exame da Prova num contexto de avaliações externas como uma das políticas públicas de avaliação do ensino.

A entrevista semiestruturada traz as opiniões de seis gestores escolares e de um gestor pedagógico da CRE, visando informações mais aprofundadas sobre as opiniões dos entrevistados. O roteiro da entrevista dos gestores escolares está constituído de perfil do gestor (nome, formação acadêmica, tempo de trabalho na educação, tempo de experiência na gestão) e o bloco de 8 perguntas sobre a rotina do trabalho do gestor, funções dos gestores, responsabilidades, objetivos desejados, comunicação entre SEDUC e CRE sobre a Prova Brasil, Comunicação entre CRE e escola sobre os dados da Prova Brasil, divulgação da aplicação da Prova Brasil e a participação dos alunos na Prova Brasil.

O roteiro da entrevista dos gestores escolares também é constituído de 8 perguntas sobre a rotina do trabalho dos gestores, funções dos gestores, responsabilidades, objetivos desejados pelos gestores, recebimento dos resultados da Prova Brasil, divulgação e procedimentos realizados em relação aos resultados da Prova e opinião dos gestores sobre os fatores contribuintes para o baixo índice de participação na Prova Brasil.

As questões citadas acima que compõem o roteiro foram elaboradas considerando para a análise o conceito de Gestão Educacional e Gestão Escolar; as concepções sobre Liderança, perfil dos gestores e ainda informações sobre a Prova Brasil visando investigar os fatores influenciadores nas taxas de participação dos alunos na Avaliação Externa e identificar a relação entre o índice da participação dos alunos e o perfil dos gestores nos processos de implementação da Prova Brasil como uma das políticas públicas educacionais no âmbito da gestão educacional da Coordenadoria Regional de Educação e gestão escolar das seis escolas.

Para a realização deste estudo de caso, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e apoiou-se em dados das bases do Censo escolar e das bases dos microdados do SAEB 2011, 2013 e 2015 do Inep e as bases do SAERO de 2012, 2013 e 2015. Para tanto, foram analisadas seis escolas que tiveram um baixo índice de participação dos alunos na Prova Brasil nas edições de 2011, 2013 e 2015 e que nunca atingiram a meta do IDEB ao longo da série histórica da SAEB/Prova Brasil.

Nesta pesquisa, investigamos os fatores que influenciam na taxa de participação dos alunos das escolas que apresentaram taxa de participação baixa, assim como não tinham alcançado as metas projetadas do IDEB ao longo da série histórica do SAEB/Prova Brasil. Essas escolas diferem-se das demais que têm taxas elevadas de participação e daquelas que, embora tenham taxa de participação baixa, atingiram ou ultrapassaram a meta do IDEB.

Parte-se pressuposto de que os gestores devem atuar como líderes e são atores influenciadores na execução das ações que promovam o sucesso das escolas. Dessa maneira, examinar o papel e atuação dos gestores pode contribuir com esta pesquisa, pois, à medida que expõem suas experiências em relação a participação dos alunos no exame da Prova Brasil, também manifestam a maneira como lidam com a avaliação externa.

Os sujeitos da pesquisa são aqueles que estão relacionados diretamente com o processo de execução da política pública de avaliação e que atuam na aplicação do Exame da Prova Brasil nas escolas, isto é, o gestor pedagógico da CRE e os gestores das escolas. Considerando que o objetivo deste estudo é investigar os fatores que contribuem para o baixo índice de participação dos alunos no exame, a participação dos gestores é de suma importância, pois entende-se que estes podem influenciar os alunos na participação do exame.

A análise se estrutura em dois eixos que sustentam as funções, responsabilidades e objetivos da gestão e apresentam as tendências de gestão de acordo os perfis de liderança. No primeiro, sobre Gestão Educacional e Gestão Escolar, averiguou-se como os gestores atuam no exercício da função no dia a dia, seus objetivos no cargo, suas funções e suas responsabilidades, identificando as tendências de gestão e qual a relação das tendências encontradas nas escolas se relaciona com os índices de participação dos alunos na Prova Brasil. O segundo eixo foi referente à liderança dos gestores para detectar os perfis dos gestores, relacionando a forma de liderança aos resultados das escolas obtidos na Prova Brasil

As entrevistas com os gestores escolares ocorreram entre os dias 01 e 08 de agosto. Todas foram agendadas por telefone e a maioria ocorreu *in loco*, ou seja, na própria escola – à exceção da entrevista com a gestora da escola C, que, na ocasião em que foi convidada, solicitou que fosse feita no mesmo momento, dada sua disponibilidade. A entrevista com a gerente pedagógica não foi possível acontecer no mesmo período das entrevistas com os gestores escolares, pois a mesma não possuía disponibilidade, já que estava em período de férias. Por fim, a entrevista aconteceu no dia 27 de setembro de 2018 na própria sala da gerência pedagógica, onde sucederam várias interrupções por servidores de outros setores que compõem a gerência.

Quadro 13 - Descrição dos gestores conforme a formação acadêmica, tempo de experiência na gestão e atuação na gestão da escola.

Gestor/Escola	Formação Acadêmica	Tempo de gestão	Tempo de atuação na gestão da escola
A	Geografia/ Pós em gerenciamento escolar	20 anos	12 anos
B	Pedagogia	25 anos	8 anos
C	Geografia/ Pós em Administração e gerenciamento escolar	15 anos	11 meses
D	Letras Português/ Pós em Gestão e Direito Educacional	5 anos e 6 meses	1 ano e 6 meses
E	Letras Português/ Pós em Gestão Escolar	16 anos	12 anos
F	Matemática	5 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas dos gestores (2018)

Dentre os seis gestores escolares entrevistados, todos já têm vários anos de experiência em gestão escolar e apenas o gestor da escola C tem menos de um ano na gestão da escola. São

representados por 50% de homens e 50% de mulheres, enquanto a gestão pedagógica da CRE é apresentada por uma gestora.

A gestora pedagógica da CRE possui formação acadêmica em Pedagogia, atua na educação há 20 anos e há nove anos na gestão.

Os dados das entrevistas, que serão analisados na próxima seção foram importantes para identificar os fatores que contribuem para o baixo índice de participação dos alunos no exame da Prova Brasil, conforme proposta inicial deste estudo, como também para identificar o perfil dos gestores de acordo com o referencial teórico.

2.3 OPINIÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesta seção, serão analisados os principais fatores que influenciam no baixo índice de participação e desempenho dos alunos, na visão do gestor pedagógico da CRE de Porto Velho, e dos diretores escolares e serão apontados os perfis dos gestores, além de comparar os dados obtidos nas entrevistas com o referencial teórico sobre Gestão Educacional, Gestão Escolar e Liderança. Os autores que servirão de base são Souza (2016); Soares & Teixeira (2006) e Oliveira & Carvalho (2018).

Para melhor detalhamento dos dados, dividiu-se em duas subseções das quais a primeira trará os indicadores das entrevistas do gestor pedagógico da CRE e a segunda, dos gestores escolares, indicando as tendências de gestão e os perfis de gestores encontrados nas escolas, os fatores que influenciam o baixo índice de participação dos alunos na Prova Brasil, mostrando qual perfil determina o insucesso escolar no que diz respeito à participação dos alunos na Prova Brasil e o IDEB, apresentados no Capítulo 1.

2.3.1 Gestor pedagógico da Coordenadoria Regional de Educação – CRE de Porto Velho

Nesta seção, apresentamos as análises efetuadas a partir dos dados obtidos por meio da entrevista com o gestor pedagógico da CRE. Dentre as informações coletadas, podemos citar a identificação do perfil da gestão, bem como dos fatores que interferem na dinâmica de trabalho cotidiano, como, por exemplo, função, responsabilidade e objetivos da gestão educacional. O

questionário elaborado¹⁴ foi construído a partir da delimitação de eixos que contemplam aspectos relativos a atuação administrativa e comunicacional entre a CRE e Seduc, CRE e Gestores Escolares. Além disso, o roteiro de questões contemplou o interesse em entender como o trabalho no processo de aplicação e divulgação da Prova Brasil é desenvolvido e como o indicador da participação dos alunos na Prova é considerado, com a finalidade de detectar o tipo de liderança.

No início da entrevista, foi solicitado à gestora pedagógica da CRE que contasse sobre a sua rotina de trabalho na função, sobre o que ela relatou o seguinte:

A gente planeja muito e não consegue cumprir. [...] Todas as nossas reuniões desde que eu entrei aqui na CRE, eu faço uma pauta; eu gosto assim, sou muito organizada – assim, no que eu posso, sou muito organizada, então antes de estar na CRE eu observava que as reuniões, até quando cheguei, era reunião que você falava e o professor saía sem nada, o diretor saía sem nada e aquilo foi me incomodando. Aí quando eu ocupei esse cargo aqui, a gente instituiu umas coisas, e uma das coisas, eu acho que a gente orienta a escola, eu acho que a gente tem que... a escola tem que levar pauta, né? Aí a gente faz isso. Tenho uma pasta dessa grossura só de cópia das atas, tudo organizadinho com a frequência e o material, tudo aqui, entende? Porque... e além da gente dar pra eles, eu mando, logo que eu venho de lá, mando imediatamente no e-mail deles também, sempre eu mando [...] (GESTORA em entrevista concedida em 2018).

De acordo com a análise do fragmento exposto, a gestora atua em maior medida na área de planejamentos e se preocupa em manter a organização do seu trabalho. Analisando a fala dela, percebe-se que essas questões são centrais em relação à função pedagógica. Diante dessa situação, a gestora reconhece que o seu trabalho fica prejudicado. Segundo Rodrigues e Santos (2011), embora a gestão educacional e gestão escolar sejam dimensões distintas, ambas estão interligadas por um mesmo objetivo, que é formar a sociedade com qualidade e para compreender melhor recorre-se a teoria de Sander (1981). O autor afirma que “a competência pedagógica do administrador da educação reflete sua capacidade para formular objetivos educacionais e para desenhar cenários e meios pedagógicos eficazes para a sua consecução” (SANDER, 1981, p. 51-52 *apud* SOUZA, 2017, p. 07).

Foi no intuito de compreender como na prática os gestores tentam articular a dimensão pedagógica e administrativa no cotidiano do trabalho que, no transcurso da entrevista, questionamos o que, na perspectiva profissional, consideram como função da gestão. Segundo a gestora:

¹⁴ Questionário anexo na página 109.

[...] Eu tenho muito claro pra mim, o gestor eu sempre tenho uma ilustração na minha cabeça assim, um maestro, de alguém que está sempre à frente de um grupo entendeu? Dando e coordenando, liderando, e eu vejo esse papel desse líder como alguém que em diversos momentos em vários momentos ele está à frente, dando as coordenadas, orientando e... identificando as habilidades eu sempre me vejo assim e eu vejo também o gestor como aquele que em vários momentos está ao lado e quando eu penso ao lado, é pegando mesmo no braço, “eu te ajudo, vamos lá”. E no outro momento eu vejo o gestor aquele que está atrás, vendo as equipes com autonomia desenvolvendo os seus trabalhos. Na minha cabeça é muito clara essa função, eu me vejo muito assim, porque quando chega qualquer demanda, ou da Seduc, ou da família, ou da escola – o que é que eu faço? Chamo a minha equipe. Eu vou mostrar como está organizada a minha equipe aqui. Eu chamo a equipe e a gente já discute essas demandas (GESTORA EDUCACIONAL em entrevista concedida em 2018).

A gestora educacional acumula indícios de duas das três tendências de gestão identificadas por Soares & Teixeira (2006): a Tendência Gerencial e a Tendência Democrática. Ambas são perceptíveis na preocupação em manter o controle de todas as ações e de toda a equipe, conforme relata a gestora:

[...] Então, é como te falei, parece que tem um viés pedagógico, mas na verdade envolve as demandas que chegam aqui; é recursos humanos, é essas denúncias que às vezes não tem nada a ver, merenda, merenda que não está sendo servida, não sei o que, então é tudo, tudo aqui. Então, eu penso sempre nesse gestor como aquela pessoa que tá atenta a essas demandas [...] (GESTORA EDUCACIONAL em entrevista concedida em 2018).

Na fala da gestora, é possível identificar que a função pedagógica aparece em segundo plano, em função de muitas demandas de cunho burocrático.

Foi perguntado também sobre o que a gestora considera como principais responsabilidades do gestor educacional, no intuito de identificar o tipo de gestor e qual o seu papel; as respostas estão acordo com as funções vistas em Souza (2017), pois a narração da gestora é a seguinte:

Eu acho assim: o gestor... eu estou nesse cargo, eu preciso entender pra que que eu estou nesse cargo, o que esperam de mim, o que que as leis me apontam que eu devo fazer. Eu penso que o diretor precisa cumprir a legislação, ele precisa ser aquele articulador, ele precisa ser... O gestor ele tem essas funções: política, pedagógica, técnica, ele tem que ter essa capacidade de articular, de apontar caminho, tem que estudar, tem que... porque se não fica no... é tarefeiro, entende? (GESTORA EDUCACIONAL em entrevista concedida em 2018).

As concepções sobre as responsabilidades do gestor educacional, na visão da gestora, vão bem ao encontro de Souza (2017): a mesma reconhece as funções do gestor, e até é possível se perceber a presença das competências citadas pelo autor, embora pareça que as funções sociopolíticas sejam as que mais se sobressaem.

Após a realização dos questionamentos a respeito da gestão escolar, inicia-se o segundo eixo, sobre Liderança, perguntando como acontece a comunicação entre a SEDUC e a CRE em relação aos dados da Prova Brasil.

[...] Geralmente são feitas reuniões, não é? Aí quando a gente chama uma escola, a gente tá com todos esses dados já aqui, entende? Eu tô levantando pra, quando chegar aqui, a gente reunir toda informação na reunião com eles, pra que eles... aí nós temos uma colega que a gente convida geralmente pra ela ajudar a escola entender, a professora quer reunir com essas escolas, não essa, pra fazer um diálogo, ela não quer apontar o dedo, ela quer dialogar pra ver se entende, e nós queremos estar com esses dados e uma colega nossa, pra fazer com que eles identifique onde foi que nós falhamos, o que que precisa melhorar, entende? [...] (GESTORA EDUCACIONAL em entrevista concedida em 2018).

De acordo com Souza *et al.* (2017), o que determina gestão de excelência é o estilo de liderança, pois esta pode contribuir ou não para os bons resultados. O que se percebe, portanto, é a gestora dar maior ênfase em conduzir o seu trabalho com os gestores escolares e pouca ou nenhuma nas articulações com a mantenedora. De acordo com a análise dos relatos, esta é a situação vivenciada, principalmente quando perguntado como acontece a comunicação entre CRE e a escola no que diz respeito à avaliação da Prova Brasil e como se dá o processo de divulgação. Primeiro a gestora responde que:

Então, é como eu estou te explicando, a gente é assim: vai acontecer a Prova Brasil, certo? Assim, a gente faz uma reunião, toda, a gente faz uma reunião de alinhamento – o que que é alinhamento? A gente traz pra pauta tudo aquilo que está pendente e já o que vai acontecer, então quando vai ter a Prova Brasil, é porque tem muita informação, se não, eu ia te mostrar a pauta, a gente já fala da prova, o que que a escola tem que fazer, intensificar as atividades, os simulados nos moldes da Prova Brasil, pro aluno chegar cedo, todo aquele ritual do dia, então a gente começa no aconselhamento na orientação [...] (GESTORA EDUCACIONAL em entrevista concedida em 2018).

Essa fala da gestora vai ao encontro de um dos estilos de liderança identificado por Souza *et al.* (2017), a liderança transacional, que “é representada por líderes que deixam claro o que seus seguidores devem fazer e suas recompensas pelo esforço, monitora e corrige seus seguidores ou deixa as coisas acontecerem para tomar medidas de correção” (SOUZA *et al.*,

2017, p. 128). Nesse caso não aparecem recompensas, mas fica claro que há orientações aos gestores escolares para aquilo que eles devem fazer com relação ao processo de aplicação da Prova Brasil. Ainda sobre esse processo, a gestora relata:

A preparação, a preparação, né, pra esse dia, e aí a gente tá trabalhando muito no sentido da motivação pra que o aluno já sinta lá atrás como é esse processo, pra quando chegar no dia porque existia uma fala de que quando eles sabiam que ia ter, eles não iam, e aí é prejuízo pra escola, então a gente tem escolas que já trabalham naqueles moldes, já pra levar aguzinha pra sala, então tipo ENEM , então a gente já tá trabalhando, a gente trabalha nesse sentido e os simulados do mesmo jeitinho, entende? (GESTORA EDUCACIONAL em entrevista concedida em 2018).

De acordo com a análise do fragmento exposto anteriormente, além da liderança transacional há evidências da liderança transformacional. Aqui, além das características desses dois tipos de liderança, é possível se observar que a gestão tem conhecimento de que os alunos não se interessam pela Prova Brasil e, por isso, não iriam, caso soubessem o dia da aplicação. Relacionado a esse desinteresse dos alunos pelo exame, realizamos o seguinte questionamento: se há problemas com relação à participação dos alunos na Prova Brasil, que medidas a CRE tem adotado com relação a essa não participação? De acordo com a resposta da gestora, parece que há sempre uma intensificação dos problemas e existem poucas estratégias de sucesso, principalmente no que se refere à participação dos alunos no exame da Prova Brasil. Ainda em suas palavras:

Então, a gente trabalha muito assim, reuniões gerais, todo mundo, nós trabalhamos com grupo de escolas dependendo do problema aqui, nós chamamos grupo de escolas aqui, nós chamamos as vezes só a aquela escola. Então a gente trabalha muito nesse sentido, nós temos advertido, em algumas situações a gente adverte, mas eu não lembro de ter advertido por essa não, não ter assegurado a participação de aluno, não ter feito esse trabalho [...] (GESTORA EDUCACIONAL em entrevista concedida em 2018).

A abstenção dos alunos não aparece aqui como um dos problemas a serem resolvidos, pois, dentre tantos assuntos discutidos nas reuniões com os gestores, este não é colocado em pauta. Tais atitudes nos fornecem subsídios para traçar a hipótese de que o estilo da gestora está mais voltado para o transacional do que para o transformacional, uma vez que há advertências para os gestores e não o incentivo, características determinadas por Souza *et al.* (2017).

A partir dos dados extraídos desta entrevista, foi constatado que o gestor reconhece as principais funções de um gestor educacional, apresentando sinais de uma tendência de gestão

gerencial e democrática com características de liderança transacional e transformacional. Embora a gestora tenha demonstrado muito trabalho com as escolas e uma preocupação com o planejamento das ações, os principais problemas relacionados à abstenção dos alunos na Prova Brasil não são questões colocadas em pautas, ou seja, o baixo índice de participação, as escolas com baixos índices de participação dos alunos, bem como o fato destas não terem alcançado as metas projetadas pelo IDEB. Assim, é preciso que haja um interesse maior em discutir a não participação dos alunos no exame nas escolas que se diferenciam das demais no que se refere à falta dos alunos ao processo da Avaliação Externa. Sabemos que as avaliações externas são importantes para o diagnóstico da qualidade do ensino da rede por meio das unidades escolares e que, portanto, de posse dos dados diagnosticados, estes não terão finalidade senão para a elaboração de estratégias que colaborem para a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem.

Na subseção seguinte, examinaremos os dados das entrevistas realizadas com os gestores escolares, visando identificá-los conforme o referencial teórico selecionado para este estudo e investigar os possíveis fatores que influenciam no baixo índice de participação dos alunos na Prova Brasil.

2.3.2 Gestores escolares

Para iniciar esta subseção, retomamos o primeiro eixo das entrevistas para identificar as tendências de gestão e perfil dos gestores e analisar qual tem influência nos resultados de participação dos alunos na Prova Brasil; o segundo eixo, sobre os tipos de liderança, também será abordado novamente. As questões do primeiro eixo identificam, por meio do trabalho dos gestores no dia a dia, como eles veem o papel do gestor e, no segundo eixo, como eles lideram os grupos envolvidos no processo da avaliação externa e quais os fatores que eles apontam como causa do baixo índice de participação.

Foram feitas 8 perguntas aos gestores e, para identificação dos entrevistados, adotamos a nomenclatura de “Gestor” adicionada à letra que representa a escola, como, por exemplo, “Gestor A”.

Começamos abordando o trabalho desenvolvido por eles no dia a dia, ou seja, pedimos que eles nos falassem sobre sua rotina na gestão. Segundo o gestor da escola “A”: “Basicamente a gente segue a legislação, então a gente programa o ano todo; tem a legislação, de modo que muda uma coisinha de ano pra ano, sai ano, entra ano e a gente tem que fazer alguma coisa que

não estava programada, né?” (GESTOR A em entrevista concedida em 2018). Nesta fala, percebe-se uma maior preocupação com a legislação, enquanto que a gestora da unidade escolar B visualiza a equipe, a função de cada agente escolar, e não se vê o trabalho do trabalho da escola centrado na figura dela, conforme relata na entrevista. “Olha, a organização aqui no trabalho é o seguinte: a gente não faz nada sozinho, né? Então tem a equipe, né? Que é a secretária que cuida da parte da secretaria, a orientação que cuida assim da parte de disciplina dos alunos, junto com a inspetora de pátio, né?” (GESTORA B em entrevista concedida em 2018).

Na visão da gestora da unidade escolar C, sua gestão se caracteriza como democrática e ela se vê no comando da equipe e sua presença na escola como um compromisso diário. Segundo ela: "A gestão que eu passo é a gestão democrática, participação, é nova roupagem, né? E aí na nova dinâmica o gestor tá na escola diariamente, buscando as melhorias, comandando as equipes, né?"[...] (GESTORA C em entrevista concedida em 2018).

A gestora da escola D se preocupa em manter tudo sob controle, verificando sempre os ambientes escolares, a equipe de trabalho, os alunos, numa sequência de prioridades das atividades de modo que as questões relacionadas a atender aos alunos sejam primárias, conforme seu relato:

[...] eu tô na escola e aí eu tenho que verificar tudo, se está tudo ok na cozinha, se está toda organizada a questão da merenda e aí eu verifico também a relação dos professores, vou nas salas... recepcionar os alunos... na sala, não; na portaria. É importante a questão do bom dia que às vezes eles esquecem um pouquinho, isso faz parte da educação e aí olho eles, coloco todos pra sala, né? Vão com os professores, os professores vão também, vão todos pra sala de aula e a partir daí começa toda a rotina de documentação: responder, entrar na internet pra responder a demanda do dia – que toda hora tem uma demanda, é no SEI, é no e-mail da CRE, da Coordenadoria [...] (GESTORA D em entrevista concedida em 2018).

O gestor da escola E reconhece sua gestão como sendo democrática, com participação que envolve a todos, como relata: “a gente procura ensinar todas as etapas, desde a fase do diálogo, da participação da família, dos entes daqui, dos docentes, dos alunos, então a nossa gestão é de forma participativa com toda a classe escolar” (GESTOR E em entrevista concedida em 2018).

Para o gestor da escola F, o trabalho do gestor é um trabalho que exige um tempo maior do que é previsto em contrato; ele resume em sua fala todo um excesso de atividades em horas de trabalho quando relata que:

[...] a gente é pago pra trabalhar oito, mas trabalha aí quase dez, onze horas por dia, né? Em reuniões, trabalhos internos, externos... mas aí assim mesmo a gente, como qualquer outra função, a gente às vezes se acostuma com o horário, se adapta ao horário, né? E acaba fazendo alguns horários aí intermediários e não tem sábado, nem domingo e nem a noite, né? A gente é diretor mais ou menos, assim, vinte e quatro horas (GESTOR F em entrevista concedida em 2018).

Dentre as três tendências de gestão apresentadas por Soares & Teixeira (conservadora, gerencial e democrática), o trabalho dos gestores no dia a dia caracteriza-os como gestores democráticos nas escolas B, C, D, E e F, que procuram desenvolver um trabalho coletivo. Na escola A, o gestor é mais tradicional, demonstra importância no cumprimento da legislação, busca sempre os exemplos de sua época em que era aluno para resolver os problemas que acontecem no interior da escola. A gestora da D tem também uma característica gerencial, pois se preocupa em verificar todos os ambientes escolares para se certificar que tudo está funcionando bem.

Sobre as principais funções da gestão escolar e os aspectos que os gestores consideram desafiadores, eles responderam:

Além de preparar a escola pra receber os alunos e os servidores, o papel do gestor escolar, da gestão da escola é diagnosticar seus alunos pra, juntamente com a supervisão e orientação, montar uma estratégia que eles aprendam melhor, pra facilitar o ensino-aprendizagem. Esse é o nosso papel, o papel da escola é dar o conhecimento que o aluno não tem [...] (GESTOR A em entrevista concedida em 2018).

Quanto à função do gestor escolar, o diretor da escola A não menciona o termo “pedagógico”, mas percebe-se em sua fala que ele se refere a essa função quando diz que o papel da equipe gestora é elaborar estratégias para que os alunos aprendam.

Olha, o trabalho de gestão escolar é complicado porque a gente tem a parte financeira, a parte pedagógica a parte da estrutura da escola, porque, assim, a primeira coisa, que é o nosso objetivo, nosso trabalho, é a parte pedagógica, né?, a aprendizagem dos alunos, mas pra aprendizagem acontecer o prédio tem que ter uma estrutura, né? (GESTORA B em entrevista concedida em 2018).

Para a gestora da escola B, é preciso trabalhar as diferentes funções: financeira, administrar a estrutura da escola e ainda a Pedagógica – o que, para ela, é um trabalho complicado.

A gestora da escola C também reconhece as funções do gestor, embora não as tenha citado; percebe-se que a mesma entende que a gestora deve estar preocupada com tudo dentro da escola e, principalmente com o aluno, o que ela chama de “produto da escola”.

[...] É no todo, é integração da escola com a comunidade, o administrador tem que tá ligado a tudo e a todos, então, e melhorar cada vez mais, porque a defesa, o produto da escola é o aluno, então tem que ser trabalhado no âmbito geral, tudo e todos [...] (GESTORA C em entrevista concedida em 2018).

A gestora da escola D, assim como a da escola B, afirma que trabalhar as funções administrativa, financeira e pedagógica é um desafio para ela.

Olha, o grande desafio eu acredito que é juntar a questão financeira, administrativa com a questão pedagógica, né, aí você pode dizer assim, “não, mas você tem o diretor pedagógico” – eu fiquei quatro meses sem diretor pedagógico e é muito difícil você administrar três horários sem ter essa pessoa [...] (GESTORA D em entrevista concedida em 2018).

O gestor da escola E deixa claras as três funções de um gestor e ainda afirma que a função pedagógica dever ser “ampla e participativa”. O que se percebe nessa fala é que, para ele, a função pedagógica não deve ser um trabalho centrada no diretor: “Além de gerir a parte administrativa e financeira das escolas, trabalhar também o pedagógico de uma forma ampla, participativa” (GESTOR E em entrevista concedida em 2018).

Para o gestor da escola F, ele se envolve mais nas funções administrativa e financeira da escola, mas enfatiza que participa de algumas ações pedagógicas e que tudo é feito com a participação da vice-diretora.

[...] eu como diretor eu fico mais com a parte administrativa, a vice-diretora fica com a parte pedagógica, mas a gente, lógico, trabalhando em conjunto, não que ela não opine, ou não faça algumas coisas administrativas – eu também tenho algumas ações pedagógica, mas a parte administrativa vai mais na aquisição da merenda, prestação de contas, aplicação dos recursos, ah, melhorias na escola, infraestrutura, na sala de aula, arrecadação de benefícios pra escola e a parte pedagógica é mais é tratar com os alunos, pais, professores, dias letivos, né? É remediar determinadas situações realmente pedagógicas, mas a gente compartilha no geral tudo, tá? As duas funções [...] (GESTOR F em entrevista concedida em 2018).

Os dados apurados sobre as funções do gestor e seus desafios revelam que os gestores respondentes não se assemelham ao conceito de Leão (1953 *apud* SOUZA, 2017), pois nessa teoria o gestor escolar é um administrador da escola e representante da Administração oficial

superior, enquanto esses profissionais demonstraram estarem preocupados não só com a função administrativa, mas também com a função pedagógica. Nos relatos dos gestores, ficou claro que ambos têm dificuldades de conciliar as três funções devido a vários problemas que vão desde a infraestrutura, sociais e burocráticos à falta de pessoal.

O desafio parece estar em conciliar a administração das funções administrativas, financeiras e pedagógicas, o que foi expressado por três gestores como o desafio de trabalhar também a função pedagógica, chegando a ser considerada pela gestora D como uma situação “complicada”.

Considerando o conceito de gestor escolar na perspectiva de Félix (1984, p. 192 *apud* SOUZA, 2016, p. 10), em que a “AE tem por função tornar a escola e o sistema de ensino em instituições cada vez mais burocratizadas, adequando-as ao modelo capitalista, através do controle do Estado, descaracterizando-as enquanto instituições a serviço da formação humana”, percebe-se que a função pedagógica nas escolas tem se tornado um trabalho complicado, desafiador e, portanto, difícil de obter bons resultados diante da complexidade (burocracias e questões sociais) com as quais os gestores se deparam no dia a dia.

Quando perguntado sobre o que considera como as principais responsabilidades do gestor escolar, o gestor A responde: “Olha, é como te falei, o gestor é o administrador da escola, tá, então tem que administrar bem a escola – pra quê? Pra receber os seus alunos e os servidores da escola. Daí! Nós temos que desempenhar a nossa função com a melhor qualidade possível” (GESTOR A em entrevista concedida em 2018). Para esse gestor, a principal responsabilidade do diretor escolar é administrar bem a escola; segundo ele, essa é uma função que deve ser desenvolvida em benefício dos alunos, bem como de toda a equipe a qual é coordenada por ele.

Feita a mesma pergunta ao gestor da escola B, ele responde que “é cuidar da parte financeira e cuidar da parte pedagógica” (GESTOR B em entrevista concedida em 2018). Segundo esse gestor, gerir os recursos financeiros e atribuir importância à função pedagógica são responsabilidades do diretor.

Para o gestor da escola C, o diretor escolar é responsável por tudo em prol do aluno; na fala, ele relata que “tudo é responsável, a partir do momento que eu tenho o meu aluno, gere-se em torno dele e tudo tem que ter responsabilidade” (GESTOR C em entrevista concedida em 2018). Contradizendo a opinião desse gestor, o diretor da escola D afirma que essa função se torna complicada a partir do momento em que é vista como de inteira responsabilidade do diretor, mas também reconhece que, pelo sucesso ou insucesso da escola, é ele que responde:

Olha a responsabilidade, é complicado, né?, porque primeiro o povo joga tudo nas costas do gestor, né, tudo o que acontece é o gestor, na realidade é nosso CPF que responde por tudo, né? Mas assim, é... a carga ela é muito grande porque, se a escola vai bem, ótimo; se a escola não vai bem, também é culpa do gestor [...] (GESTOR D em entrevista concedida em 2018).

O gestor da escola E também vê a figura do diretor escolar como responsável por tudo. Para ele, o gestor “é o dono da casa na prática e é responsabilidade dele perante os alunos, perante os bens móveis, permanentes, materiais” (GESTOR E em entrevista concedida em 2018). Já o gestor da escola F visualiza a função pedagógica como a principal responsabilidade, conforme relata:

Olha, essa parte da educação também, claro, como eu falei, eu creio que seja a principal, né? A parte educacional. Agora, tem as responsabilidades que nós respondemos aí extra, né? Lógico que pelo grande índice de aprovação a gente responde, é elogiado ou criticado, ou entra assim, no ciclo aí de observação devido ao aproveitamento escolar, mas a parte financeira é bem complicada [...] (GESTOR F em entrevista concedida em 2018).

Quanto às responsabilidades do gestor, as respostas são parecidas com as respostas sobre as funções, em que se percebe uma preocupação dos diretores escolares com a função pedagógica, com a aprendizagem dos alunos. Quando um dos diretores relata que o gestor é o “dono da casa”, este se aproxima do conceito de Leão (1953 *apud* SOUZA, 2017), quando afirma que o diretor é “a alma da escola”. Nas respostas dos diretores sobre a responsabilidade do gestor escolar a função pedagógica aparece como principal, embora, esta função tenha aparecido como um desafio na resposta anterior, percebe-se uma preocupação dos gestores com a aprendizagem dos alunos, mas, quando relacionada à visão de Souza (2017), coordenar os atores envolvidos com vistas ao alcance dos objetivos educacionais, não se percebe fragmentos nas falas dos diretores que demonstrem um trabalho de coordenação ao esforço coletivo. Pelos relatos dos gestores, o que vemos é que, dentre as tendências de gestão, a conservadora é a predominante. Segundo Soares & Teixeira (2006, p. 158), a gestão conservadora é aquela “que diz respeito ao papel tradicional do diretor”. Nesse sentido, os gestores demonstram maior preocupação com a administração da escola e com as burocracias.

Quando perguntado aos gestores, sobre quais objetivos eles desejam alcançar na função de diretor escolar, as respostas são as seguintes. Para o gestor da escola A, a sua satisfação enquanto diretor da escola está voltada para o desenvolvimento acadêmico do aluno, como afirma em sua fala “É, como eu falei, eu quero que nossos alunos se deem bem, tanto na parte do vestibular como na parte de trabalho. A escola forma o aluno pra isso aí” (GESTOR A em

entrevista concedida em 2018). Não muito diferente dos objetivos desse gestor, a diretora da escola B defende que se busque alcançar o sucesso do aluno. Segundo essa gestora, “o objetivo da gente é alcançar um bom aprendizado no final do ano, uma boa aprovação [dos alunos], né?” (GESTORA B em entrevista concedida em 2018).

Para a gestora da escola C, o que ela espera alcançar em sua gestão está mais voltado para a responsabilidade com o serviço público, o retorno, ou seja, uma boa educação como o resultado com qualidade a ser oferecido aos alunos, mas que para isso é ainda necessária uma conscientização: "Tem que melhorar mais a consciência do povo, o cuidado com a coisa pública e a dedicação ao respeito da boa educação pra que tenha um bom andamento" (GESTORA em entrevista concedida em 2018).

Na escola D, a diretora foca seus objetivos no resultado do IDEB do qual a mesma espera ser bem-sucedida, uma vez que ela afirma o esforço para conseguir a concretização desse objetivo e ainda deseja comemorar a fim de incentivar toda a equipe, como se pode perceber em sua fala:

[...] o meu objetivo – por quê? Pra melhorar a questão do processo de aprendizagem, e eu não vejo a hora de sair o resultado do IDEB também pra poder fazer uma grande comemoração, porque todos se interessaram, né? A equipe inteira, né, então essa é a grande meta [...] (GESTORA D em entrevista concedida em 2018).

Para o gestor da escola E, seu objetivo se centra no sucesso escolar do aluno, conforme seu relato: “Nosso objetivo maior é conseguir êxito de aprovação” (GESTOR E em entrevista concedida em 2018).

O gestor da escola F falou de seu objetivo, que difere bem dos demais gestores – que concentro seus objetivos em bons resultados e sucesso dos alunos: para ele, deixar de exercer a função de diretor é o que ele almeja e assim afirma “esse ano que vem eu pretendo voltar pra sala de aula tranquilo, voltar à tranquilidade, voltar à normalidade, não que diga que eu não seja normal, né? Mas é bem desafiador” (GESTOR F em entrevista concedida em 2018).

Sobre essa pergunta, conclui-se que os objetivos dos gestores estão voltados para a aprendizagem dos alunos, exceto o gestor da escola F, que relatou como objetivo voltar para sala de aula, pois esse gestor vê o trabalho do diretor como um trabalho que toma todo seu tempo e, portanto, deseja voltar a exercer seu cargo de professor em sala de aula.

Na ótica de Sander (1981 *apud* SOUZA, 2017), o gestor que tem a competência pedagógica é capaz de formular objetivos educacionais e meios de obtenção de tais objetivos. Nesse sentido, não basta ter objetivos traçados, se não houver ações e meios de fazer com que

os objetivos se efetivem, resultando em efeitos positivos para a escola. O que se percebe aqui é que no dia a dia corrido dos gestores a carga de trabalhos administrativos/burocráticos mencionados pelos gestores se sobrepõe aos objetivos pedagógicos.

Na entrevista foi perguntado também como a escola fica sabendo dos resultados da Prova Brasil, com a finalidade de detectar como acontece a comunicação entre as escolas, a Coordenadoria Regional de Educação e a Seduc em relação ao processo de divulgação dos dados obtidos pelas escolas. A essa pergunta, o gestor A responde: “Não tem, a SEDUC faz acompanhamento com a gente, com a prova, tudo, ela acompanha tudo, quando sai o [resultado] tem reunião com a gente, e a gente vai” (GESTOR A em entrevista concedida em 2018). O diretor encerra a fala nesse trecho e se fez necessário complementar a pergunta: a Coordenadoria tem alguma participação nisso? “É ela que faz, porque é ela que representa a SEDUC” (GESTOR A em entrevista concedida em 2018).

A gestora da escola B aponta a SEDUC e a CRE, que repassam os resultados para a escola, como também o acesso por meio da mídia – que, no caso, é o site do INEP e não o da SEDUC, como afirma a diretora: “a SEDUC coloca na mídia, aí que a gente fica sabendo... É que geralmente eu me refiro à secretaria, a gente sabe que a secretaria é a mantenedora, né? Tem a secretaria e tem a CRE, né? Com a CRE que a gente trabalha agora, né?” (GESTORA B em entrevista concedida em 2018).

A gestora da escola C também aponta a SEDUC, a CRE e a mídia como fonte de informações sobre os resultados da Prova Brasil, como explica: “Meios de comunicação, né? Assim que a gente fica sabendo, né? As informações da própria SEDUC”. Então a SEDUC também tem a participação nessa divulgação? “Sim, eles divulgam também, acompanho a SEDUC e a CRE. A CRE que é nossa coordenadoria, então tem que dar o apoio pra isso” (GESTOR C em entrevista concedida em 2018).

A gestora da escola D reconhece que a CRE é quem divulga os resultados da Prova Brasil para as escolas e afirma que a equipe dessa coordenadoria tem uma atenção para com a escola, conforme ela relata:

Olha, eu, como tenho acesso mais à CRE... a CRE que tem acesso à SEDUC, né? Tem acesso que existe uma hierarquia, né, que tem que seguir, mas a CRE, pelo menos o pessoal lá que mexe com avaliações externas, eles são muito atenciosos, extremamente atenciosos [...] (GESTOR D em entrevista concedida em 2018).

O gestor da escola E explica que a secretaria divulga os resultados com reuniões, trabalha junto às escolas com esses resultados e ainda recompensa as escolas que obtiveram

dados de sucesso. Segunda essa gestora, “a própria Secretaria depois faz reuniões e faz esse trabalho com as escolas que atingiram os piores índices e também incentiva aquelas que obtiveram os melhores resultados com premiações” (GESTOR E em entrevista concedida em 2018).

O gestor da escola F também aponta a SEDUC no trabalho de divulgação dos resultados junto às escolas e detalha que:

Ah, a SEDUC, no caso, ela tem um órgão, né?, um setor que é responsável por isso... nos atualizar das informações, das datas que são realizadas, nos orientar a preparar a escola, preparar os alunos pra esse evento que acontece – no caso, a Prova Brasil, que acontece de dois em dois anos. E aí, quando esses resultados começam a sair, os preliminares, a gente – diretores e gestores das escolas – é informado (GESTOR F em entrevista concedida em 2018).

Sobre a maneira como os gestores ficam sabendo dos resultados da Prova Brasil, estes afirmam que é por meio da mídia, pela SEDUC e CRE. Não parece ficar explícito o trabalho da SEDUC sede, pois o modelo de organização da educação adotado na rede de ensino é um modelo hierarquizado em que o contato entre SEDUC sede e escola acontece por meio da Coordenadoria Regional e Educação e vice-versa.

Os trabalhos de iniciativa da SEDUC sede, realizados juntamente com a CRE, são vistos pela maioria dos gestores como atividades realizadas pela CRE, pois não há ações conjuntas entre as duas; mesmo quando a CRE está presente, as ações não são integradas e, talvez por isso, em nenhum momento os gestores citaram essa ligação. Para que eles mencionassem SEDUC e CRE, foi necessário repetir a pergunta e complementá-la até que os mesmos se referissem ao papel dos dois setores. De acordo com Rodrigues e Santos (2011, p. 119), as gestões educacional e escolar, embora sejam diferentes, estão interligadas, e as ações, articuladas – situação que não se observa quando se trata da CRE, pois o núcleo de Planejamento e Avaliação Externa da SEDUC sede não tem conhecimento do trabalho da CRE com as escolas sobre as avaliações externas, a não ser quando a Secretaria informa a Coordenadoria que vai realizar alguma atividade com as escolas – e, então, a CRE fará as articulações junto às escolas e estará presente ou não.

Na sequência das entrevistas, perguntou-se aos gestores que decisões são tomadas depois de ter ciência dos resultados da escola e quem são os atores envolvidos nessas decisões a fim de detectar o perfil dos gestores. As respostas obtidas foram as seguintes:

Reunião pedagógica com todos os professores, aí a gente coloca no... como é o nome do aparelho? Data show. Vamos analisando: como é que foi? Os alunos e tal, em Português, Matemática e tal e tal. Item por item e fazendo uma avaliação, pra no ano que vem, pra próxima prova a gente se sair melhor [...] (GESTOR A em entrevista concedida em 2018).

Analisando a resposta desse gestor, há uma socialização dos resultados com os professores e discussões sobre os dados obtidos. No caso da escola B, a gestora demonstrou que há uma preocupação em relação à melhoria dos resultados, mas também uma dificuldade em encontrar uma solução, uma vez que os alunos não estão interessados, conforme ela afirma: “Temos que melhorar o IDEB da escola, temos que melhorar, mas como vamos fazer se **os alunos não querem saber de nada**? É aquela coisa, a gente fica batalhando, batalhando batendo na mesma tecla, tem que melhorar” (GESTOR B em entrevista concedida em 2018, grifo nosso).

Na escola C a gestora relata que o trabalho com relação aos resultados da Prova Brasil depende de como serão esses resultados: “Se for negativo, trabalhar a negatividade; se for positivo, melhor mais, cada vez mais, pra que se continue obtendo um bom resultado” (GESTOR C em entrevista concedida em 2018).

Os gestores das escolas D e F explicam com mais detalhes sobre como é feito o trabalho da escola após divulgação dos resultados da Prova Brasil, atividades que variam de programação e reprogramação, novas estratégias, reuniões com toda a equipe, conforme os relatos destes gestores:

Fez toda avaliação e aí reprograma, programa atividade, cria novas estratégias pra mudar pra questão da evasão, pra questão do rendimento, né? Pras vacinas, como fala, né? Que é a prevenção da reprovação no final do ano... Ah, acredito que tem que ser todos, né? Porque aqui eu não faço reunião só com grupos pequenos, eu faço reunião com toda a escola, porque o porteiro tem comprometimento pedagógico também com o menino, a merendeira, todo mundo. Mas, assim, agora quando vai trabalhar com áreas específicas, é toda a equipe pedagógica, né? Que é o supervisor, o orientador e todos os professores e as salas de apoio pedagógico, elas têm que estar nesse processo como um todo [...] (GESTOR D em entrevista concedida em 2018).

Depois que a gente tem esses resultados a gente tem um trabalho com a supervisão escolar, tanto do ensino fundamental quanto do médio, né? A gente pega esses resultados e trabalha com os professores em cima dos resultados, dos índices, principalmente. Como a Prova Brasil é feita somente com as disciplinas de Matemática e Português, a gente tem essas reuniões com os professores em conjunto, depois separados, pra avaliar exatamente com é que tá o nosso índice, quais são as deficiências, porque lá é por competências e as competências que foram adquiridas pelos alunos que tiraram uma nota maior, as competências que não foram tão absorvidas assim durante esse período aí

do sexto ao nono, onde ele demonstra no nono ano, através da avaliação, o que ele aprendeu. A gente tenta, no caso, abranger esses conteúdos pra gente estar fazendo um reforço, estar melhorando, aperfeiçoando – no caso, o plano de curso dos professores do sexto ao nono anos pra que essas deficiências sejam sanadas. Então, assim, os resultados são obtidos, nós vamos, fazemos uma avaliação detalhada deles e em reunião com o professor de Português e Matemática pra avaliar onde foram essas deficiências que foram encontradas por nossos alunos durante a aplicação de cada uma das avaliações (GESTOR F em entrevista concedida em 2018).

O que as escolas fazem após receberem os resultados da Prova Brasil? Conforme os procedimentos citados pelos gestores, percebe-se que os mesmos apresentam um perfil mais próximo do transformacional, que, segundo Souza *et al.* (2017, p. 1128), os líderes com esse perfil “incentivam seus seguidores a irem além de seus interesses próprios para agirem em bem do grupo na organização”.

Complementando essa análise, foi perguntado como acontece a divulgação da aplicação da Prova Brasil para os alunos, para melhor visualizar o perfil dos gestores entrevistados e ainda verificar se há incentivo aos alunos. Sobre esse procedimento, os gestores relatam que: “a gente conversa com eles, ‘olha, vocês tal dia, tal e tal’, e aí todo dia que vou lá, a vice-diretora, supervisora, orientadora avisa, todo dia, ‘olha, amanhã ninguém falta, amanhã é a prova, todos tem que tá, no mínimo oitenta por cento, assim, tal, tal se faltar’” (GESTOR A em entrevista concedida em 2018).

Na fala desse gestor, percebe-se que se informa aos alunos sobre a necessidade de realizar a prova e a presença de todos, ao contrário da gestora da escola B, pois esta relata que há uma preparação dos alunos para a prova, mas que não enfatiza a divulgação do dia do exame afim de evitar que os alunos faltem. Essa gestora afirma: “Olha, a gente não chega assim a ficar divulgando muito, não, o que a gente faz é preparar eles. Olha vai ter uma prova, vocês têm que aprender, vocês vão ter que saber o que vocês vão fazer, mas o dia mesmo você não divulga muito, não, pra evitar falta no dia” (GESTOR B em entrevista concedida em 2018).

Na escola C, os professores são os que têm o trabalho de informação aos alunos sobre a aplicação da Prova, como relata a gestora: “Através dos professores também, os professores fazem todo esse movimento e divulgação também dentro, né? O da escola” (GESTOR C em entrevista concedida em 2018). Nas escolas D e E o trabalho de divulgação da aplicação aos alunos são diferentes: na escola D há o incentivo, a conversa do gestor com os alunos; já na escola E, os alunos, embora o gestor faça o trabalho de estímulo à participação, eles não ficam sabendo do dia da aplicação, a fim de evitar que os mesmos faltem, conforme relato do gestor:

Ah, faz todo um ritual. Ano passado mesmo começou desde o começo, primeira coisa, fez um convite pra eles, e um desafio de nós estarmos, que eles tinham uma responsabilidade muito grande que era mudar o conceito da Escola D e eles é que seriam os responsáveis... Eu falei 'olha, eu vou fazer o seguinte', até brinquei, 'tem gente que gosta de comemorar as coisas com cerveja, mas como nós não bebemos, nem eu nem vocês, vai comemorar com sorvete, então depois dessa prova merece tomar uma taça de sorvete, vou comprar um sorvete pra tomar depois dessa prova'. E aí, fez todo, tudo isso e eles vieram, eles vieram e depois terminou, terminou a aplicação, foi lá os aplicadores também tomaram sorvete com a gente. Então, assim, foi uma grande festa (GESTOR D em entrevista concedida em 2018).

[...] então, a gente tem que pegar de surpresa também, que eles não estão preparados para isso a nível de Brasil, é uma avaliação externa, eu acredito que não mede o QI de aprendizagem de ninguém, não. A gente tem muitas formas de avaliação dentro da escola, mas é a nível nacional, a gente tem que participar, a gente estimula muito que eles participem [...] (GESTOR E em entrevista concedida em 2018).

Na escola F, o gestor relata que há um trabalho de divulgação e preparação, até porque os alunos não querem fazer a prova se não valer nenhuma pontuação e, por esse motivo, quando sabem do dia da aplicação alguns não comparecem, conforme relato o gestor:

Oh, a divulgação e a preparação nós fazemos porque, assim, muitas vezes na escola pública a gente tem um descrédito dessas avaliações externas, né? Assim, 'ah, é só Prova Brasil? Então eu nem vou pra aula. Vai valer ponto?', 'Não, não vai valer ponto', 'Ah, então não vou, não, vai ser só prova, vai ser liberado?' Então a gente tem infelizmente, aí no caso, isso acontece nas escolas públicas, muitos alunos ficam sabendo das provas e não vão (GESTOR F em entrevista concedida em 2018).

Dentre os seis gestores, três relataram a dificuldade que enfrentam em fazer com que os alunos participem da Prova Brasil. Dentre as ações realizadas pelos gestores para divulgar a aplicação da prova, estão: informar que no dia seguinte vai ter a prova e que ninguém falte; preparação para a prova, mas sem divulgar o dia; divulgação pelo gestor e professores para os alunos. Uma estratégia utilizada também é avisar que vai acontecer a prova, mas não informar o dia, temendo que os mesmos não compareçam. Já o gestor da escola D, que usou como incentivo a recompensa, garantindo sorvete aos alunos após a prova, obteve êxito, alcançando a taxa de participação acima de 80% em 2017, superando as taxas das edições anteriores. Nesse caso, a diretora adotou uma estratégia que logrou sucesso e fez com que esta saísse da posição de escola que nunca tinha atingido a taxa de participação de no mínimo 80% no 9º ano do Ensino Fundamental; já no 3º ano do Ensino Médio, a escola não alcançou a taxa de 80% de participação.

Na escola E também foi usada a recompensa para os alunos, pois, conforme o relato do gestor, os professores prometeram um ponto em suas disciplinas para aqueles que participassem da Prova Brasil. Com isso, essa escola também conseguiu ultrapassar a taxa de participação de 80% no 9º ano em 2017.

Na escola E, o gestor mencionou que tem que pegar os alunos de surpresa porque senão eles não participam, mas que há incentivo por parte da gestão e supervisão. Essa escola também ultrapassou a taxa de 80% de participação em 2017, portanto, essas três escolas, D, E e F, foram as que conseguiram mudar o cenário no quesito participação, pois é a primeira vez que conseguem alcançar taxas de participação acima de 80%. Já as escolas B e C continuaram na lista de escolas com participação abaixo do índice necessário. Conforme o relato dos gestores, ficou clara a preocupação com a participação dos alunos, porém há um receio em avisá-los, temendo que estes não compareçam no dia da prova. Na escola A parece haver mais uma recomendação aos alunos que não falem no dia prova do que um trabalho de incentivo, pois o gestor deixa claro a dificuldade que a escola enfrenta com relação à participação dos alunos. Os autores Souza *et al.* (2017) acreditam que uma liderança motivada, inovadora, experiente e consciente de sua função estratégica para o alcance dos objetivos organizacionais contribui para o sucesso da gestão escolar (2017, p. 121).

Diante disso, em todas as escolas há a necessidade de incentivo à participação dos alunos, mas nas escolas A, B e C a maneira como a mensagem chega aos alunos não está surtindo efeito positivo, pois os gestores relatam o desinteresse dos alunos em participar e isso, de acordo com os relatos dos gestores, não acontece apenas nessas três escolas, mas em todas as seis.

Por último foi perguntado, considerando que na pesquisa verificou-se que na escola há um baixo índice de participação dos alunos na Prova Brasil, por que os alunos faltam no dia de aplicação da prova, na opinião deles. As respostas dos gestores sobre os possíveis motivos da não participação estão na maioria inclinadas para alunos conforme os relatos abaixo:

É falta de compromisso, não, simplesmente tem neguinho que chega aqui dizendo que acordou tarde, que outro não tava afim de vir pra aula, esse é o motivo que eles... porque quem é o aluno exemplar, eles não faltam e quando faltam tem motivo: foi arrancar dente, foi ao dentista, foi no médico, foi não sei aonde. Aqui o que acontece muito, final de semana vão passar dia com o pai, com a mãe não sei aonde, aí não vêm na segunda, não tem aquela preocupação de chegar pra aula na segunda-feira, então pior pra gente que tem é prova na segunda-feira, que eles não tão nem aí... (GESTOR A em entrevista concedida em 2018)

O gestor da escola B relata a dificuldade que a escola enfrenta em relação ao desinteresse dos alunos não só em participar da Prova, mas também das aulas. Para esse gestor, o medo que os alunos têm de fazer a prova e depois serem cobrados se não tiverem bons resultados é o que faz com que eles não compareçam no dia da aplicação do exame, como explica a diretora: “É o medo de errar e ser cobrado... É divulgar muito, olhar assim pra eles, eles vão sentir obrigados a vir naquele dia” (GESTOR B em entrevista concedida em 2018).

Nas afirmativas dos gestores das escolas C, D, E e F percebe-se que dentre os motivos pelos quais os alunos não comparecem para fazer a prova foram destacados a maneira como os professores falam da prova para os alunos, as concepções sobre a avaliação, a falta de discernimento por parte dos professores e direção e o desinteresse dos alunos de acordo com os relatos desses gestores:

Falta da parte dos colegas professores integração, um pouco mais de solidariedade humana melhor com os alunos, porque temos que ter... às vezes é... só falar, a maneira de falar ou melhora ou piora, ou você afasta o aluno, ou o aluno vem de vez, é a forma de como você leva a linguagem, a dedicação e o cuidado com aquele aluno, eu acho que isso é a maneira de você transmitir, né?, de passar, porque pode ser negativo, pode ser positivo [...] (GESTOR C em entrevista concedida em 2018).

[...] não sei como é que funcionaria isso, como funcionava, mas tem algumas narrativas, né? O pessoal ‘ah, gente, amanhã é dia de Prova Brasil, não venho, não, que não serve pra nada’. Que na realidade muitas pessoas ainda tinham essa concepção também, que mudou, de que essas avaliações externas só servem pra perturbar a vida da gente, pra avaliar o professor. Na realidade eu entendo que essas provas externas são extremamente importantes pra que se consiga medir como é que tá o processo de aprendizagem na escola e detectar as possíveis falhas e fazer as correções, porque esse é o nosso objetivo, né? Então eu percebo que houve uma mudança nessa questão da visão das avaliações externas, né? Por isso que nós tivemos uma participação muito maior no ano passado (GESTOR D em entrevista concedida em 2018).

[...] É que nem eu falo pra você, eu acredito que a gente tem mobilizar eles e conscientizá-los que a cara da escola tá na Prova Brasil, tá no IDEB, eles não têm compromisso, eu falo, o aluno... Então falta é... esse discernimento aí dos docentes, da direção da escola para com os educandos para que eles possam ter mais responsabilidade e que venham no dia da prova e que se capacitem e façam com que a escola tenha bons méritos (GESTOR E em entrevista concedida em 2018).

[...] É o desinteresse, no caso do aluno, em simplesmente participar e não receber nada em troca. ‘Ah, vou participar da prova, vou lá só fazer a prova, vou embora, então nem vou nesse dia, não tem aula, não vai valer ponto’ (GESTOR F em entrevista concedida em 2018).

A opinião dos gestores sobre ausência dos alunos no dia Prova Brasil converge nas escolas A, E e F, onde os gestores acreditam que a falta de compromisso dos alunos é a causa deles não comparecem no dia Prova. Já a escola B também atribui a responsabilidade aos próprios alunos, mas por terem medo de errar.

Para os diretores das escolas C e D, os professores são responsáveis por não incentivarem os alunos por esses terem uma certa descrença nas avaliações. Sendo assim, somente o diretor da escola D apresentou um perfil de líder educacional que se assemelha à liderança transacional, pois esse tipo de liderança “é representada por líderes que deixam claro o que seus seguidores devem fazer e suas recompensas pelo esforço, monitora e corrige seus seguidores ou deixa as coisas acontecerem para tomar medidas de correção” (SOUZA *et al.*, 2017, p. 128).

O próprio gestor teve a iniciativa de incentivar os alunos a participarem da prova, mas tomou como garantia a recompensa aos alunos. A atitude da diretora que chegou à escola no ano de 2017 percebendo o problema logo traçou uma estratégia de incentivo à participação dos alunos, oferecendo recompensas aos alunos que comparecessem no dia do exame. Na escola E, o incentivo se realiza por meio dos professores, que oferecem a recompensa de um ponto de cada uma das disciplinas, mas com o consentimento do gestor.

Os demais gestores que se ausentam do processo não demonstram ter as características apresentadas pelos autores, pois nos três perfis de gestores há sempre o incentivo, o que não foi expresso pelos gestores das escolas A, B e C; embora estes tenham demonstrado que há uma mobilização em prol da participação dos alunos, não há indícios na fala dos gestores que caracterizem incentivo aos alunos por parte dos mesmos, mas apenas um trabalho de recomendação aos alunos para que eles não falem no dia da prova porque a escola deve atingir no mínimo 80% de participação.

O gestor da escola E reconhece a necessidade de incentivo aos alunos e a “falta de discernimento dos docentes e gestão” para que possa haver incentivo.

A partir da análise dos dados das entrevistas, constatamos que, embora os gestores escolares tenham se preocupado com a participação dos alunos na Prova Brasil, a forma como eles tem conduzido o processo de divulgação da aplicação e divulgação dos resultados tem feito com que as escolas não atinjam um alto índice de participação dos alunos.

Por outro lado, verificou-se também que o incentivo é um fator que contribui para o aumento da participação dos alunos e que, portanto, quando o gestor não faz uso desse artifício, mesmo que haja um trabalho de informar, cobrar e recomendar aos alunos que eles devem estar presentes no dia da prova, a taxa de participação não é satisfatória. Ficou claro ainda que os

gestores reconhecem a falta de interesse dos alunos em participar e que, por esse motivo, há aqueles que preferem não avisar o dia em que ocorrerá o exame, temendo que os alunos não compareçam.

A abstenção dos alunos nas avaliações externas é um fenômeno que pode ser compreendido pelo individualismo metodológico de Boudon. Para o sociólogo, um fenômeno social só é explicado quando descobrimos as causas individuais pelas quais cada ator da ação age. Boudon também procura explicar que os fenômenos sociais podem ter “efeitos perversos” (BOUDON, 1995 p 53).

A exemplo disso, podemos citar a atitude dos alunos em decidirem não comparecer no dia exame; se todos fizerem isso, o sistema educacional terá um grande prejuízo financeiro, gerando um efeito perverso. Quanto à liderança dos gestores frente à abstenção dos alunos, observou-se que esta não está em descobrir as causas de os alunos deixarem de comparecer no exame, mas em negociar o comparecimento destes, oferecendo recompensas.

O resultado desta pesquisa aponta diferentes e semelhantes perfis de gestores que podem ser um fator contribuinte para o insucesso das escolas nas Avaliações Externas, mas não é um fator determinante, uma vez que questões políticas, econômicas e sociais estão presentes nas escolas.

Os perfis encontrados não mostraram resultados que refletissem maior participação e melhor desempenho dos alunos das escolas pesquisadas até 2015; somente em 2017 duas das escolas obtiveram melhores resultados e por meio das entrevistas observou-se que um gestor tinha o perfil transacional e outro, o perfil transformacional.

Após a análise das respostas dos atores da pesquisa, um plano de ação educacional foi elaborado, com a finalidade de contribuir para o aumento do índice de participação dos alunos no exame da Prova Brasil.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UM MODELO DE EDUCAÇÃO ARTICULADA E INTEGRADA

Este capítulo está dividido em duas seções: na primeira apresenta-se o Plano de Ação Educacional, que é uma proposta de intervenção pedagógica que tem por finalidade aumentar o índice de participação dos alunos no exame da Prova Brasil, de modo a atingir pelo menos 80% de participação nas escolas. Para tanto, a proposta estende as ações além do Núcleo de Planejamento e Avaliações Externas da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística à Coordenadoria Regional de Educação e às escolas (incluindo gestores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos). A segunda seção apresenta as considerações finais.

O presente Plano se caracteriza como uma proposta de ação com a finalidade de desenvolver uma gestão pedagógica baseada na gestão democrática de forma articulada e integrada na rede estadual de educação entre SEDUC sede, CRE e escola. Tal proposta se fundamenta nos dados coletados nas entrevistas com o gestor pedagógico da CRE e com os gestores das seis escolas com índice de participação abaixo de 80% e que não alcançaram as metas do IDEB projetadas.

A proposta mostra-se viável por necessitar de poucos recursos financeiros, o que não terá impactos no Plano Plurianual, dependendo mais de interesse dos agentes envolvidos, considerando que nesse plano já consta a previsão de recursos destinados às ações de melhoria dos indicadores do IDEB.

Com este PAE, visa-se, após aprovação da Secretaria Estadual de Educação, realizar um trabalho de monitoramento e avaliação das ações das CREs e das escolas e apresentar práticas de incentivo à participação dos alunos não apenas no dia da Prova Brasil, mas com o objetivo de que a presença e atuação destes nas aulas seja de maior proporção, de modo que estes tenham ciência da importância das avaliações e que eles passem a ter interesse em comparecer à escola por perceberem o valor de sua presença, ao invés de se sentirem forçados a comparecerem, desconhecendo os objetivos e, assim, diminuir o esforço em atrair os alunos para a escola somente no dia da prova.

O principal objetivo do PAE é aumentar o índice de participação dos alunos na Prova Brasil e nas aulas no decorrer de cada bimestre; são estes os objetivos específicos:

- Criar um instrumento de monitoramento do Plano de Ação Educação;
- Formar a equipe de monitoramento das frequências dos alunos nas aulas em cada bimestre e articulação de estratégias de intervenção;

- Acompanhar todas as ações integradas SEDUC sede, CRE e unidades escolares voltadas para o aumento da frequência dos alunos participação no dia da aplicação da Prova Brasil e nas aulas durante os bimestres;

- Avaliar o PAE bimestralmente para verificar os possíveis aumento da frequência e participação dos alunos.

A Implementação do Plano se justifica pela necessidade da participação dos alunos na Prova Brasil, ao mesmo tempo em que contribuirá também para combater a evasão, pois tratam-se de ações que visam aumentar a participação dos alunos não só no dia da prova, como também nas aulas no decorrer dos bimestres.

Para a elaboração da proposição utilizou-se a ferramenta gerencial 5W 2H, constituída de 7 perguntas as quais são: What (o que fazer?), Why (por que fazer?), Where (onde fazer?), When (quando fazer?), Who (quem fará?), How (como fazer?) e How much (quanto custará?). O uso de tal ferramenta de gestão é apropriado por ser simples e, segundo “é uma ferramenta prática que permite, a qualquer momento, identificar dados e rotinas mais importantes de um projeto ou de uma unidade de produção” (LISBOA; GODOY, 2012, p. 37). Tal ferramenta permitirá a execução do plano, permitindo a definição das atividades a partir de perguntas claras e objetivas.

Este plano integra ações que envolvem a SEDUC sede, a Coordenadoria Regional de Educação e as escolas e será proposto a princípio para as seis instituições que fizeram parte deste estudo, podendo ser expandido a todas as escolas que estiverem com baixo índice de participação dos alunos. Está dividido em quatro ações, as quais estão no quadro-síntese das ações e serão detalhadas na sequência.

Para a implementação do PAE, estabeleceu-se quatro ações que deverão acontecer na sequência, exceto o monitoramento, que deverá ser realizado a partir do início do PAE. As ações estão voltadas para as equipes de acordo com os setores e trabalhos desenvolvidos.

Os dados coletados nas entrevistas com os gestores revelam dificuldades que as escolas têm no que está relacionado à participação dos alunos nas avaliações, bem como em participar das aulas, ocasionando taxas de abandono. As ações do PAE tendem aumentar a participação dos alunos por meio de incentivos dos gestores e todos os atores envolvidos no processo de aplicação da Prova Brasil, como também nas aulas durante os bimestres.

Nos quadros 14 e 15 na próxima página estão as quatro ações sugeridas a partir dos dados coletados e problemas detectados no âmbito da rede estadual de educação de Rondônia no decurso desta pesquisa mais especificamente na SEDEC Sede, na jurisdição da CRE de Porto Velho e nas seis escolas

Quadro 14 - Síntese das Ações Articuladas e Integradas do PAE SEDUC/RO – 2019 (*continua*)

AÇÃO 1	
O quê?	Criação da Equipe de implementação, monitoramento e avaliação do PAE
Por quê?	A criação de uma equipe responsável pela implementação, monitoramento e avaliação do plano é imprescindível para que haja de fato um modelo de educação articulada e integrada, visando proporcionar maior participação dos alunos nas aulas e nas avaliações externas.
Onde?	SEDUC E CRE Coordenadoria Regional de Educação
Quando?	11/02/2019 a 28/02/2019
Quem?	Equipe do Núcleo de Planejamento e Avaliação Externa. Gerente Pedagógico da CRE Gestores escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores das escolas pesquisadas.
Como?	A constituição da equipe responsável pela implementação, monitoramento e avaliação do PAE será feita por meio de seleção dos componentes, considerando currículo e experiência profissional no âmbito da Gerência de Controle Avaliação e Estatística da Gerência Pedagógica e das escolas.
Quanto?	Sem custos financeiros
AÇÃO 2	
O quê?	Capacitação de toda a equipe que estará envolvida com a implementação do PAE de acordo com os setores (Gestor e Técnicos da SEDUC Sede, gestor pedagógico e técnicos da CRE PVH e escolas).
Por quê?	É necessário que toda a equipe que fará parte da implementação do PAE, além de ser selecionada, seja capacitada para ter pelo menos conhecimentos básicos em gestão, monitoramento e avaliação de projetos, no caso de gestores e coordenadores pedagógicos, e a capacitação da equipe dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, que serão os agentes que irão criar e aplicar métodos de incentivo à participação dos alunos nas atividades escolares das escolas com o apoio dos gestores escolares, por isso, precisarão de capacitação.
Onde?	Local a ser contratado
Quando?	03/06/2019 a 05/06/2019
Quem?	Técnicos do Núcleo de Planejamento e Avaliação da SEDUC Sede, coordenadores pedagógicos e técnicos da Gerência Pedagógica CRE, gestores escolares e professores
Como?	A capacitação da equipe será realizada por meio de palestras no 1º e 2º dias e oficinas no terceiro dia, distribuídos em uma sala os técnicos, gestores e coordenadores pedagógicos e em outra sala os professores.
Quanto?	O Plano Anual do Núcleo de Planejamento e Avaliação Externa já prevê recursos financeiros para a realização de Seminários e oficinas destinadas aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos das escolas com baixo IDEB: R\$ 87.500,00.

Quadro 15 - Síntese das Ações Articuladas e Integradas do PAE SEDUC/RO – 2019
(conclusão)

AÇÃO 3	
O quê?	Criação e execução de métodos de incentivo à participação dos alunos
Por quê?	É necessário que os professores, depois de capacitados, criem e executem métodos de incentivo aos alunos para que eles passem a ter interesse nas atividades escolares e nas avaliações externas.
Onde?	Local a ser contratado
Quando?	10/06/2019 a 17/12/2019
Quem?	Professores
Como?	Os métodos serão criados e executados pelos professores em suas aulas de acordo com a realidade de cada escola e com o apoio dos gestores e coordenadores pedagógicos.
Quanto?	O Plano Anual da Gerência de Controle Avaliação e Estatística já prevê custos para seminário e oficinas para o Núcleo de Planejamento e Avaliação Externa destinados às escolas com baixos índices no IDEB.
AÇÃO 4	
O quê?	Monitoramento e Avaliação do PAE.
Por quê?	O acompanhamento do progresso das ações deverá ser por meio de monitoramento para que se possa avaliar o PAE mediante os resultados obtidos sobre o interesse dos alunos em relação à participação nas atividades escolares e a avaliação externa.
Onde?	SEDUC Sede e CRE
Quando?	03/06/2019 a 05/06/2019
Quem?	Um técnico do Núcleo de Planejamento e um técnico do setor de avaliação Externa da CRE, responsáveis pelo monitoramento das ações.
Como?	O monitoramento acontecerá com o uso do instrumental de monitoramento, que é o gráfico de Gant onde consta o cronograma, quantidade de atividades realizadas e a serem realizadas e o percentual de ações concluídas, conforme exemplo no apêndice F, e por meio de diário eletrônico e relatório de estágios de interesse dos alunos e atividades escolares que será enviado pelas escolas à CRE que encaminhará à SEDUC..
Quanto?	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

3.1 AÇÃO 1 – CRIAÇÃO DA EQUIPE DE IMPLEMENTAÇÃO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PAE

Essa ação consiste na criação de uma equipe intersetorial composta por profissionais da SEDUC sede, Coordenadoria Regional de Educação e pelas Unidades Escolares, que serão responsáveis pelo processo de implementação do PAE, monitoramento e avaliação do PAE.

Tendo em vista que a proposta do PAE visa a um modelo de ação articulada e integrada, será necessária uma coordenação geral que articule e integre todas as ações desenvolvidas pelos setores (SEDUC Sede, CRE e Unidades Escolares). Para definir as funções de cada membro da equipe, será feita uma seleção de acordo com os perfis, considerando o currículo e experiência em cada um dos três setores, conforme as funções abaixo:

SEDUC Sede:

- 1 (um) Coordenador de Monitoramento das Ações SEDUC Sede, CRE e Escolas
- 4 (quatro) Técnicos experientes em Planejamento e Avaliações Externas de Programas e Projetos e/ou do setor de avaliação externa.

CRE

- 1 (um) Gerente pedagógico
- 2 (dois) Técnicos experientes em Planejamento e Avaliações Externas do setor de Programas e Projetos e ou do setor de avaliação externa.

ESCOLA

- 2 (dois) Gestores por escola
- 2 (dois) Coordenadores Pedagógicos por escola

Após a criação da equipe, uma capacitação será realizada com a finalidade de preparar cada membro para o trabalho de gestão de projetos, monitoramento e avaliação.

3. 2 AÇÃO 2 – CAPACITAÇÃO DE TODA A EQUIPE QUE ESTARÁ ENVOLVIDA COM A IMPLEMENTAÇÃO DO PAE

A capacitação sugerida será destinada à equipe que estará articulando, integrando, monitorando e avaliando o PAE. Os temas serão voltados para a gestão de projetos e utilização de ferramentas de qualidade de gestão, como, por exemplo, o diagrama de Gant, uma ferramenta de gestão utilizada para acompanhar as etapas de um plano e que será utilizado para o monitoramento das ações do PAE.

A terceira ação será destinada à capacitação dos gestores e professores, visando que estes sejam habilitados de modo que após a capacitação os atores sejam capazes de criarem um método de incentivo à participação dos alunos na escola. Para isso, sugere-se a elaboração de 8 estratégias a serem discutidas na capacitação que favoreça a participação ativa dos alunos:

1. Averiguar os motivos das faltas nas aulas;
2. Criar espaços de participação para os alunos;

3. Definir os termos frequência e a participação dos alunos em sala de aula e nas avaliações externas;
4. Definir o que é participação boa, média ou insuficiente de acordo com estágio de interesse de participação dos alunos, sugeridos na Figura 1;
5. Apontar em cada atividade escolar realizada o estágio de participação dos alunos conforme a Figura 1;
6. Fornecer devolutivas da participação individual para os alunos;
7. Fazer conexões de conteúdos trabalhados com situações reais do dia a dia;
8. Envolvimento com ambiente escolar e planejamento.

A capacitação se torna importante nesse processo por se tratar de uma proposta de um modelo de participação que inclui não apenas a frequência dos alunos na escola, mas também a participação destes nas atividades escolares de um modo geral, incluindo as avaliações externas – como, por exemplo, a Prova Brasil, que acontece de forma bienal –, tendo em vista que a medição do atendimento já é definida na rede o quanto de aulas que os alunos devem frequentar a cada bimestre e anualmente.

Por se tratar de uma definição objetiva, é mais fácil calcular o percentual desse tipo de participação dos alunos, porém, a participação nas atividades escolares é mais subjetiva e, portanto, será necessário que a equipe gestora das unidades escolares, com o apoio dos professores, criem métodos simples de participação dos alunos fáceis de serem integrados às práticas pedagógicas e que definam o grau de participação e estimulem a presença dos alunos nas escolas e nas atividades escolares de modo que estes se tornem atores ativos nas aulas.

Para tanto, com base nos relatos dos gestores sobre o desinteresse dos alunos em não querer participar da Prova Brasil, assim como das atividades escolares e a dificuldade que os gestores enfrentam para incentivar os alunos, segundo o gestor da escola E, “[...] falta é esse discernimento aí dos docentes, da direção escola para com os educandos, para que eles possam ter mais responsabilidade e que venham no dia da Prova e que se capacitem e façam com que a escola tenha bons méritos” (GESTOR E em entrevista concedida em 2018).

Diante disso, propõe-se um modelo de escala que facilite o acompanhamento da participação dos alunos. A escala compreende 06 (seis) estágios de interesse de participação dos alunos nas atividades escolares, partindo do total desinteresse do aluno em participar e progredindo à medida que eles receberão estímulos à participação pela equipe gestora e por todos os professores até atingirem o estágio de interesse em querer participar. Envolver os alunos no processo da avaliação de forma consciente torna-se mais interessante para os

participantes. Segundo Zapata (2014, p. 140), “[..] estudos comparativos e monitoramento da apreciação do aluno devem ser realizados periodicamente para visualizar as mudanças de percepção em questões de qualidade educacional”. A autora refere-se à participação dos alunos nas avaliações externas, atribuindo isso à desinformação e à falta de envolvimento destes nos processos de avaliação externa. Para essa autora, “é necessário trabalhar na participação dos alunos nos processos de avaliação antes, durante e depois das avaliações” (ZAPATA, 2014 p. 134).

É nesse sentido que as ações do PAE estão voltadas para trabalhar a participação dos alunos de modo que estes tenham mais informações sobre as avaliações externas das quais eles participam, mais envolvimento no processo, não apenas como respondentes do exame em si e das entrevistas por meio dos questionários do aluno, mas também contribuindo com opiniões a respeito das fases do processo desde a divulgação da aplicação, a aplicação do exame e a divulgação dos resultados nas escolas.

Os estágios de interesse dos alunos nas atividades escolares apresentada neste PAE teve como base os estudos Martinelli e Bartholomeu (2007), que desenvolveram uma medida de avaliação acadêmica da motivação extrínseca e intrínseca de estudantes do ensino fundamental.

A motivação intrínseca refere-se à execução de atividades na qual o prazer é inerente à mesma. A extrínseca é a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento com o objetivo de atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências (MARTINELLI; BARTHOLOMEU, 2007, p. 21).

De acordo com as autoras, nas abordagens sócio-cognitivas essas duas orientações motivacionais, a intrínseca e a extrínseca, são interativas e não aditivas. Na Figura 1 propõe-se um instrumento de acompanhamento dos estágios de interesse dos alunos a ser utilizado nas escolas pelos professores.

Figura 1 - Estágios de interesse de participação dos alunos nas atividades escolares



Fonte: Elaborado pela autora com base nos degraus do sucesso (PEREIRA, 2015) ¹⁵

¹⁵ Disponível em: <<http://virtualmarketingpro.com/blog/dinopereira/7-degraus-para-o-teu-sucesso/>>

Os estágios de interesse do aluno se diferem da escola criada pelas autoras citadas anteriormente por se tratar de um instrumento que tem por finalidade acompanhar as atitudes dos alunos em relação às atividades escolares, partindo do desinteresse e progredindo a partir dos incentivos como esses alunos reagirão.

Essa proposta de escala de acompanhamento do interesse dos alunos não deve ser utilizada isoladamente sem a execução de métodos de incentivo e outros instrumentos de medidas de motivação, como, por exemplo, a aplicação de questionários aos alunos, podendo ser utilizados também os questionários sócio-econômicos respondidos pelos alunos no dia da prova para análise de fatores internos e externos que possam estar interferindo no interesse dos alunos nas atividades escolares, pois esta medida servirá para trabalhar somente com os alunos que não têm interesse pela escola, pelas atividades escolares, incluindo as avaliações externas, especificamente a Prova Brasil.

Para a avaliação do PAE, a frequência dos alunos será observada por meio do diário eletrônico e a participação será observada por meio de relatório das unidades escolares indicando o grau de participação dos alunos, conforme os estágios de interesse dos alunos da escala acima de interesse de participação dos alunos.

O termo “frequência” é empregado aqui como a presença do aluno na escola, enquanto o termo “participação” é referente às atividades escolares realizadas pelos alunos.

3.3 AÇÃO 3 – CRIAÇÃO E EXECUÇÃO DE MÉTODOS DE INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

A terceira ação acontecerá depois que os gestores e professores estiverem capacitados e forem capazes de criarem métodos de incentivo à participação dos alunos nas avaliações externas e nas atividades escolares considerando a realidade da escola e dos seus alunos, bem como conhecê-los melhor a fim de evitar que os métodos criados não sejam frustrantes, mas que deixem os alunos conscientes da importância de cada atividade e que, portanto, despertem o interesse daqueles que não se engajam na escola e, conseqüentemente, nas atividades escolares.

3.4. AÇÃO 4 – MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PAE

O monitoramento do PAE permitirá que a coordenação acompanhe todas as ações, verificando o que está acontecendo conforme o planejamento e as possíveis ameaças que dificultarão a realização e a eficácia do plano. Além do monitoramento, serão feitas avaliações bimestrais. Para tanto, um instrumento simples, contendo uma síntese das ações, cronograma e proporção das atividades realizadas, possíveis atrasos e dias restantes, bem como detalhamento em gráficos, conforme modelo no apêndice F. A avaliação deverá ser por meio de relatório das escolas, incluindo o uso da escala de interesse de participação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar os principais fatores influenciadores no baixo índice de participação dos alunos na Prova Brasil na opinião dos gestores escolares e analisar as implicações de tais fatores para a rede de ensino, para as unidades escolares e para os alunos.

De acordo com os relatos dos gestores escolares, foi possível perceber que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental não têm interesse em participar da Prova Brasil e que, por esse motivo, há gestores que preferem não informar o dia da aplicação aos alunos. Outro fato verificado é com relação à posição dos alunos ao saberem que vai acontecer a aplicação: eles falam que não vão comparecer e questionam se a atividade vale ponto. Também há indícios de que, quando o gestor incentiva os alunos e oferece recompensa, estes participam.

Quando relacionado ao papel dos gestores escolares à avaliação externa e fazendo um paralelo com o referencial teórico, identificou-se tendências de gestão com predominância conservadora, gestão gerencial e democrática. Quanto às atitudes, constatou-se gestores com perfis que se aproximam do transacional e do perfil transformacional.

Quanto à gestão educacional, constatou-se que não leva em consideração a não participação dos alunos em suas reuniões com os gestores escolares e que, por esse motivo, não há um trabalho voltado para o incentivo de toda a comunidade escolar, que estará de alguma forma envolvida no processo de efetivação da Prova Brasil como uma das políticas públicas que investiga a qualidade da educação. Assim, para que os gestores incentivem os alunos a participarem do exame é necessário que se interprete e compreenda essa política e a represente diante de sua equipe de trabalho de forma positiva para que todos contribuam para a execução em cada fase do processo de aplicação sem que se torne uma prática pedagógica voltada para a preparação exclusiva de aumentar o IDEB, nem que a participação não seja um sacrifício aos gestores que possa levá-los a advertências e até mesmo exonerações de suas funções. Nossa premissa é de que, a partir do conhecimento e compreensão da importância da participação dos alunos no exame por parte do gestor educacional e dos gestores escolares e toda a comunidade escolar, isso poderá ser percebido pelos alunos.

Levando esse pensamento em consideração, conclui-se que o perfil dos gestores nos procedimentos para com a avaliação externa, especificamente a participação dos alunos, é um dos fatores que contribui para a abstenção no dia prova, pois escolas em que gestores incentivam os alunos obtêm maior participação destes.

Quanto à metodologia de cálculo da taxa de participação, a definição da taxa de participação, segundo o dicionário ANEB/Prova Brasil 2015, é “razão entre o total de alunos

presentes na Prova Brasil (NU_PRESENTES_9ANO) e o total de alunos cadastrados no Censo Escolar que são público alvo da Prova Brasil (NU_MATRICULADOS_CENSO_9ANO)”; o público-alvo para realizar a prova, de acordo com a Portaria nº 174, de 13 de maio de 2015, art. 4º, inciso II, parágrafo 1º, é considerado “com base nos dados preliminares do Censo Escolar, informados até o dia 31 de julho de 2015, em acordo com as definições da Portaria Inep nº 99, de 1º de abril de 2015”. Portanto, o cálculo da taxa de participação é feito com o número de alunos da matrícula inicial e os alunos presentes no dia da prova. Na base de microdados 2015/escola, a taxa de participação é calculada com o número de alunos presentes no dia da prova e o número de alunos matriculados na matrícula inicial. Já a base de microdados 2015/alunos apresenta as inconsistências entre o número de alunos presentes no dia da prova, com o censo escolar finalizado. Assim, os alunos que estavam matriculados na matrícula inicial, mas que no dia da aplicação não estavam presentes porque faltaram ou não estavam mais frequentando a escola, são os casos que interferem diretamente no índice de participação dos alunos das unidades escolares.

Os problemas detectados que envolvem a participação dos principais atores nas avaliações – os alunos – e o trabalho dos gestores foram:

a) A maneira como as avaliações externas estão sendo encaradas. Aparentemente, as escolas estão trabalhando em prol destas, treinando os alunos e oferecendo recompensas para que estes participem. No entanto, a qualidade da educação deveria ser o foco, com maior preocupação com aquilo que interfere na aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, o desinteresse pelas atividades escolares e até mesmo pela escola – que, segundo os relatos dos gestores, está ficando em segundo plano.

b) Um fato ocorrido que não pode ser deixado de lado para a discussão desta problemática é que nas últimas três edições da ANRESC/Prova Brasil (2013, 2015 e 2017), a rede estadual de educação em Rondônia foi administrada por três gestores, totalizando quatro até o ano de 2018, quando foram divulgados os resultados de 2017; ou seja, tais gestores que passaram pela gestão não tiveram tempo para consolidar um trabalho voltado à melhoria da qualidade da educação como determina o Plano Estadual de Educação na Meta 08.

c) Foi encontrado ainda outro problema, este referente à aplicação do exame e à relação da gestão escolar com os alunos: a atitude de pegar os alunos de surpresa no dia prova para não correr o risco de eles não comparecerem é um ponto negativo para um ambiente de aprendizagem e relação de confiança.

d) O trabalho desarticulado entre SEDEC, sede CRE e Escola também é outro problema observado nesta pesquisa. Para explicitar melhor isso, retomamos aos objetivos da ANRESC

ou Prova Brasil, dispostos no inciso II, parágrafo 1º do Art 2º da Portaria 174 de 13 de maio de 2015: “fornecer informações sobre as unidades escolares que sejam úteis aos gestores da rede a qual pertençam às escolas avaliadas” (INEP, 2015).

Considerando que as avaliações externas enquanto política pública da educação que diagnostica os sistemas e as redes de ensino e que, conforme o inciso I, Art 2º da Portaria 174 de 13 de maio de 2015, servem como subsídios utilizados para a “formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas” (INEP, 2015), acredita-se que estudos futuros sejam necessários para investigar quais políticas públicas têm sido reformuladas para melhoria da qualidade da educação a partir dos resultados obtidos nas redes de ensino e quais melhorias foram observadas a partir dessas políticas implantadas.

Levando em conta também que um longo tempo já foi percorrido com as avaliações externas – como a ANRESC/Prova Brasil, incorporada ao SAEB em 2005 e que já está na sua 6ª edição, com 12 anos de existência –, conta-se com um pacote de macro e micro dados sobre os gestores, professores, alunos e as escolas com informações sobre a participação dos alunos, além do “contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes”. (INEP, 2015). Ainda assim, encontramos vários problemas no sistema de avaliação e aplicação; dentre eles apontamos:

a) O peso da responsabilidade, que recai mais sobre os gestores escolares e os professores, mas os resultados revelam direta ou indiretamente não só o desempenho dos alunos, como também o trabalho dos gestores desde a gestão do governo, da rede e da escola. Um dado detectado nesta pesquisa é que os gestores escolares, embora tenham tempo de experiência que varia de 5 a 20 anos na gestão escolar, não conseguem elaborar objetivos educacionais que venham melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, os resultados das escolas em que atuam.

b) Os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental participam mais do que aqueles do 9º Ano, que são mais velhos e com mais autonomia para escolher participar ou não e até mesmo negociar o que terão em troca da participação.

Com os achados da pesquisa, conclui-se que o desinteresse dos alunos é o principal fator apontado como causador da não participação, não só na avaliação como também nas atividades escolares. Diante disso, acredita-se que estudos envolvendo diretamente os alunos precisam ser realizados e que os problemas apontados aqui devem ser levados em consideração na formulação e reformulação de políticas públicas de intervenção pedagógica. A gestão escolar,

contando com o envolvimento de toda a equipe, conseguirá encontrar na própria escola soluções para as melhorias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427/1425>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. **Portaria nº 1.795**, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, DF, 1994.

_____. **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. Brasília, DF, 2005a.

_____. **Portaria nº 69**, de 4 de maio de 2005. Estabelece a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC no ano de 2005. Brasília, DF, 2005b.

_____. **Decreto nº 6.094** de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. **Portaria nº 47**, de 3 de maio de 2007. Estabelece a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB no ano de 2007. Brasília, DF, 2007b.

_____. **Portaria nº 87**, de 7 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2009. Brasília, DF, 2009.

_____. **Portaria nº 149**, de 16 de junho de 2011. Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2011. Brasília, DF, 2011.

_____. **Portaria nº 368**, de 10 de junho de 2011. Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar- ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2011. Brasília, DF, 2011.

_____. **Portaria Ministerial nº 482**, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília, DF, 2013a.

_____. **Portaria nº 304**, de 21 de junho de 2013. Estabelecida, a sistemática para a realização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, Avaliação Nacional da

Educação Básica - ANEB e Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, no ano de 2013. Brasília, DF, 2013b.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Portaria nº 174**, de 13 de maio de 2015. Estabelecida a sistemática para a realização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar ANRESC (Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2015. Brasília, DF, 2015.

_____. **Portaria nº 447**, de 24 de maio de 2017. Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017. Brasília, DF, 2017.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. **Documento online**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 11 nov. 2017.

BONAMINO A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2018.

BOUDON, R. Ação. In: **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

CASTRO, M. H. G. de C. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Em Aberto**, Brasília, v.29, n. 96, p. 93, 2016.

CAEd. CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Medidas de **proficiência** [online]. **Portal da Avaliação**, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/medidas-de-proficiencia/>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

EGGERS, Andréia Querino Ribeiro. **Um estudo sobre a origem da administração Escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação, Políticas Sociais e Estado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascave, Paraná, 2016.

ESTEBAN, M. T. A dimensão reflexiva da avaliação. **Salto**. 12 fev. 2004. Entrevista. Disponível em: <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/11/maria-tereza-esteban.html>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

FERNANDES, D. Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível. Conferência proferida no Seminário Avaliação externa e qualidade das aprendizagens. Lisboa: CNE, 2014. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/16011>>. Acesso em 21 dez 2018.

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do IDEB: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v.29, n 96, p. 104, 2016.

FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Série Documental – **Texto para discussão**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisas**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

INSTITUTO NACIONAL ESTUDOS E PESQUISAS ANIZIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. 2. ed. bilíngue. Brasília, DF, 2007.

_____. Orientações de preenchimento do Censo Escolar 2017 - Programas e políticas federais. **Documento online**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/orientacoes_de_preenchimento_do_censo_escolar_2017_programas_e_politicas_federais.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017.

_____. **Relatório de desempenho da Prova Brasil - 2011**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/ProvaBrasil/2011/RO/11001526.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Caderno da Prova Brasil versão atualizada – 2013**. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil.../2013/caderno2013_v2016.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. **Boletim de desempenho Saeb - 2013**. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Nota Técnica nº 020**, 21 de novembro de 2014. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica1. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <<http://IDEBescola.inep.gov.br/IDEB/escola/dadosEscola/11001526>>. Acesso em: 3 set. 2017.

_____. **Nota Técnica nº 039**, 17 de dezembro de 2014. Indicador de Esforço Docente. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://IDEBescola.inep.gov.br/IDEB/escola/dadosEscola/11001526>>. Acesso em: 3 set. 2017.

_____. **Boletim de desempenho Saeb - 2015**. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Manual dos coordenadores: como aplicar o Saeb**. Brasília, DF, 2015b.

_____. **Nota Técnica nº 01**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Brasília, DF, 2016. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_IDEB/o_que_e_o_IDEB/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 15 junho 2017.

_____. **Microdados Saeb (Aneb/Prova Brasil)**. 2011. Microdados da Aneb e da Anresc 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. **Microdados Saeb (Aneb/Prova Brasil)**. 2013. Microdados da Aneb e da Anresc 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. **Microdados da Aneb e da Anresc. 2015**. Microdados da Aneb e da Anresc 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. **Microdados da Aneb e da Anresc 2015 - LEIA-ME**. 2ed. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < Microdados da Aneb e da Anresc 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

KLEIN, R. Glossário Ceale. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. **Escala de Proficiência** [online]. Portal Ceale, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escala-de-proficiencia>>. Acesso em: 14. dez. 2017.

LISBÔA, M. G. P; GODOY, L. P. Aplicação do método 5W2H no processo produtivo do produto: a joia. **Iberoamerican Jounal of Industrial Engineering**, v. 4, n. 7, Santa Catarina, Brasil, 2012. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/viewFile/1585/pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. 2º Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos. **Anais**. Bauru, SP, 2004.

MARTINELLI, S. C.; BARTHOLOMEU, D. Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Avaliação Psicológica**, v.6, n. 1, Porto Alegre, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000100004>. Acesso em 16 out de 2018.

MEZZALIRA, P. B.; SILVEIRA, A. M. Reestruturação de processos de gestão em uma distribuidora de medicamentos do Rio Grande do Sul utilizando a ferramenta 5W2H. **Documento online**. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/download/20734/12998>> Acesso em: 09 jul. 2018.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230015.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

PONTES, L. A. F. **Indicadores educacionais no Brasil e no mundo**: as diversas faces da educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Mestrado em Educação, Avaliação e Indicadores Educacionais (Disciplina), Juiz de Fora, MG, 2017.

PORTO VELHO. Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão. Departamento de Gestão Urbana. **Mapa da área Urbana do Distrito sede do município de Porto Velho**. Porto Velho, RO, 2007.

_____. **Lei nº 07**, de 17 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação, do Município de Porto Velho para o decênio 2015/2024, e dá outras providências. Porto Velho, RO, 2015.

RODRIGUES, Marilucia Menezes & SANTOS Cleide de Oliveira Falbo. Gestão educacional: inovações, limites e possibilidades. **Acta Sentiarum Education**, v. 33, n. 1, Maringá, 2011, p.p. 119-137. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/13241/7431>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

RONDÔNIA. **Lei complementar nº 68**, de 09 de dezembro de 1.992. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis do Estado de Rondônia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais e dá outras providências. Porto Velho, RO, 1992.

_____. **Lei Complementar nº 669**, de 05 de julho de 2012. Altera nomenclatura das Representações de Ensino – RENS. Porto Velho, RO, 2012.

_____. **Lei Complementar nº. 3.018**, de 17 de abril de 2013. Dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia e dá outras providências. Porto Velho, RO 2013.

_____. **Lei nº 3.565**, de 3 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação de Rondônia. Porto Velho, RO, 2015a.

_____. **Lei nº 829**, de 15 de julho de 2015. Dispõe sobre a criação das Coordenadorias Regionais de Educação I e II - CRE e o Núcleo de Apoio à CRE - NAC. Porto Velho, RO, 2015b.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Cerimonial. **Relação das Escolas Estaduais do Estado de Rondônia**. 2015. Porto Velho, RO, 2015c.

_____. Secretaria estadual de Educação. Núcleo de Estatística. Base de dados Censo Escolar. **Matrícula inicial e base movimento e rendimento 2015**. Porto Velho, RO, 2015d.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Portaria nº 2.308**, de 18 de julho de 2016. Implanta as Matrizes Curriculares Unificadas, constantes dos Anexos I a IV, desta Portaria, para aplicação nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, no período diurno, a partir do ano letivo de 2016, nas etapas de Ensino Fundamental Regular da Educação de Jovens e Adultos – EJA e Ensino Médio Regular e EJA. Porto Velho, RO, 2016.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Núcleo de Estatística. **Base de dados Censo Escolar - Gestores escolares - 2017**. Porto Velho, RO, 2017a.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Lotação escolar**. Porto Velho, RO, 2017b. Disponível em: <<http://pactopelaaprendizagem.seduc.ro.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Portal da transparência/SEDUC. **Relação dos Servidores – 2017**. Porto Velho, RO, 2017c. Disponível em: <<http://www.transparencia.ro.gov.br/RelacaoServidor>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Base de dados Censo Escolar. Núcleo de estatística. **Cadastro escolas - 2017**. Porto Velho, RO, 2017d.

SOARES, T. M.; Teixeira, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10692>>. Acesso em: 08 jun. de 2018.

SZATKOSKI, L. **A Prova Brasil no Cotidiano Escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2014.

WELTER, C. B. **Os invisíveis da Prova Brasil: uma análise da avaliação em larga escola considerando a posição (ou visibilidade) dos alunos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, São Leopoldo/RS, 2016.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

WERLE, F.O. C.; SCHEFFER, L.S.; MOREIRA, M. de C. Avaliação e qualidade social da educação. **ETD – Educação, Temática Digital**, Campinas, SP, v.14, n.2, p.27, jul./dez. 2012.

ZAPATA, Jaesy Alhelí Corona. Participação Estudantil em Processo de Avaliação Externa, Elemento de Consolidação na Cultura de Qualidade da Universidade Autónoma Benemerita De Puebla. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORES ESCOLARES

Inicialmente:

- ✓ Agradecer pela disponibilidade dos entrevistados
- ✓ Informá-los acerca da importância dessa entrevista para melhor compreensão do estudo e análise dos resultados
- ✓ Entregar Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE)
- ✓ Solicitar permissão para gravação.

Perfil do gestor (nome, formação acadêmica, tempo de trabalho na educação tempo de experiência na gestão escolar).

BLOCO DE PERGUNTAS:

1. Conte-me sobre a sua rotina de trabalho.
2. Fale sobre as principais funções da gestão escolar e quais os aspectos você considera desafiadores e por quê.
3. O que você considera como as principais responsabilidades do gestor escolar?
4. Tendo em vista a sua trajetória na gestão escolar, quais objetivos você deseja alcançar na função de diretor escolar?
5. Fale sobre como a escola fica sabendo dos seus resultados da Prova Brasil? (Importante verificar o que ele vai falar sobre o papel da CRE e da Seduc nesse processo.
6. Depois de ter ciência dos resultados da escola, que decisões você toma? Quem são os atores envolvidos nessas decisões?
7. Fale sobre como acontece a divulgação da aplicação da Prova Brasil para os alunos.
8. Na pesquisa que estou realizando, pude verificar que nesta escola há um baixo índice de participação dos alunos na Prova Brasil. Diante disso, na sua opinião, por que os alunos faltam no dia de aplicação da prova?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GERENTE PEDAGÓGICO DA CRE

Inicialmente:

- ✓ Agradecer pela disponibilidade dos entrevistados
- ✓ Informá-los acerca da importância dessa entrevista para melhor compreensão do estudo e análise dos resultados
- ✓ Entregar Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE)
- ✓ Solicitar permissão para gravação.

Perfil do gestor (nome, formação acadêmica, tempo de trabalho na educação tempo de experiência na gestão escolar).

BLOCO DE PERGUNTAS:

1. Conte-me sobre a sua rotina de trabalho.
2. Fale sobre as principais funções do gestor educacional quais os aspectos você considera desafiadores e por quê.
3. O que você considera como as principais responsabilidades do gestor educacional?
4. Tendo em vista a sua trajetória na educação, quais objetivos você deseja alcançar na função de gestor educacional?
5. Como acontece a comunicação entre a SEDUC e a CRE em relação aos dados da Prova Brasil?
6. Como acontece a comunicação entre CRE e a escola no que diz respeito à avaliação da Prova Brasil?
7. Sobre o processo de divulgação da aplicação da Prova Brasil para os gestores escolares, como este se dá?
8. Se há problemas com relação à participação dos alunos na Prova Brasil, que medidas a CRE têm adotado com relação a essa não participação?

**APÊNDICE C – CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLAS NA PROVA
BRASIL DE ACORDO COM AS PORTARIAS DO INEP DE 2005 A 2017**

(Continua)

Ano Edição	Portaria	Critério de participação
2017	Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017	I - escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental; II - escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam pelo menos dez alunos matriculados em cada uma das etapas de 3ª ou 4ª série do Ensino Médio, quando esta última for a série de conclusão do Ensino Médio. Art. 6º Para que possam participar do SAEB 2017, as escolas devem realizar o correto preenchimento dos dados declarados ao Censo da Educação Básica 2017, a serem coletados pelo Inep no período de 31 de maio a 31 de julho de 2017, além de terem realizado o devido preenchimento do Censo da Educação Básica 2016, nos termos do Decreto n.º 6.425, de 2008.
2015	Portaria n.º 174, de 13 de maio de 2015	Art. 3º Participarão da ANRESC 2015 todas as escolas com pelo menos 20 estudantes matriculados nos 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental regular, matriculados em escolas públicas, localizadas nas zonas urbanas e rurais. Artigo 4º Inciso II § 1º O público-alvo que participará das avaliações do SAEB 2015 será considerado com base nos dados preliminares do Censo Escolar, informados até o dia 31 de julho de 2015, em acordo com as definições da Portaria Inep nº 99, de 1º de abril de 2015.
2013	Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013	Art. 3º Participarão da ANRESC 2013 todas as escolas com pelo menos 20 estudantes matriculados nos 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental regular, matriculados em escolas públicas, localizadas nas zonas urbanas e rurais. § 1º O público-alvo que participará da aplicação dos estudantes será considerado com base nos dados do Censo Escolar, informados até o dia 31 de julho de 2013, em acordo com as definições da Portaria do Inep nº 138, de 4 de abril de 2013.
2011	Portaria nº 368, de 10 de junho de 2011	Art 3º. Parágrafo único: Para a divulgação dos resultados de desempenho na Prova Brasil (Anresc) e do IDEB de cada unidade escolar pública e de cada município, será estabelecido critério de participação mínima de 50 % de participantes em relação ao número de matrículas declaradas ao Censo Escolar.
2011	Portaria nº 403, de 31 de outubro de 2011	Art.3º Poderão participar da edição especial da ANRESC (Prova Brasil) 2011 todos os municípios que possuírem no mínimo 10 (dez) estudantes matriculados em turmas regulares, por município, no 5º ano/4ª série em escolas públicas municipais, localizadas em zona urbana e rural. § 1º. O público alvo que participará desta aplicação será considerado com base nos dados do Censo Escolar, informados até o dia 14 de agosto de 2011.
2009	Portaria nº 87, de 7 de maio de 2009	Art.3º Participarão da Anresc (Prova Brasil) 2009 todos os alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular (em regime de 8 anos) e de 5º e 9º anos (em regime de 9 anos) matriculados em escolas públicas, localizadas em zona urbana e rural, com 20 e mais alunos nas séries e anos avaliados.

**APÊNDICE C – CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLAS NA PROVA
BRASIL DE ACORDO COM AS PORTARIAS DO INEP DE 2005 A 2017**

(Conclusão)

2007	Portaria nº 47, de 3 de maio de 2007	Art. 2º Constituem objetivos da ANRESC 2007: I - aplicar instrumentos (provas e questionários) em escolas da rede pública de ensino localizadas na zona urbana, que possuam pelo menos 20 alunos matriculados em cada uma das turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular de 08 anos e nas turmas de 5º e 9º ano em escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o ensino fundamental regular;
2005	Portaria nº 931, de 21 de março de 2005	Art. 2º Constituem objetivos da ANRESC 2005: I - aplicar a avaliação nas escolas públicas, localizadas em zona urbana, que possuam pelo menos 30 alunos matriculados em cada uma das séries avaliadas; II - a aplicação nas escolas definidas no inciso I irá ocorrer nas turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental Regular de 08 anos e nas turmas de 5º e 9º ano em escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o Ensino Fundamental;

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Inep

**APÊNDICE D – DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE
LÍNGUA PORTUGUESA DE 2013 DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

(Continua)

Nível	Nível* Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 menor que 200	
Nível 1 maior ou igual a 200 e menor que 225	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. • Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 maior ou igual a 225 e menor que 250	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. • Identificar tema e assunto em poemas e <i>charges</i>, relacionando elementos verbais e não verbais. • Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, <i>charges</i> e fragmentos de romances. • Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas.
Nível 3: maior ou igual a 250 e menor que 275	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. • Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. • Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. • Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). • Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. • Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. • Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. • Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4: maior ou igual a 275 e menor que 300	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. • Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. • Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. • Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. • Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em <i>charges</i> e história em quadrinhos. • Inferir informações em fragmentos de romance. • Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.

APÊNDICE D – DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 2013 DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

(Conclusão)

Nível 5: maior ou igual a 300 e menor que 325	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar a informação principal em reportagens. • Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. • Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. • Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. • Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. • Inferir informação em contos, crônicas, notícias e <i>charges</i>. • Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em <i>charges</i>, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6: maior ou igual a 325 e menor que 350	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. • Identificar argumento em reportagens e crônicas. • Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. • Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. • Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. • Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. • Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. • Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7: maior ou igual a 350 e menor que 375	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. • Identificar variantes linguísticas em letras de música. • Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8: maior ou igual a 375	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. • Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. • Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. • Inferir o sentido de palavras em poemas.

Fonte: Inep (2015)

Nota: A Prova Brasil não utilizou itens do 9º ano que avaliam as habilidades do Nível 0. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.

**APÊNDICE E – DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE
MATEMÁTICA DE 2013 DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

(Continua)

Nível	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 menor que 200	
Nível 1: maior ou igual a 200 e menor que 225	<p>Números e operações; álgebra e funções.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal. <p>Tratamento de informações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas.
Nível 2: maior ou igual a 225 e menor que 250	<p>Números e operações; álgebra e funções.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas. • Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal. • Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três. <p>Tratamento de informações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples. • Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela.
Nível 3: maior ou igual a 250 e menor que 275	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o ângulo de giro que representa a mudança de direção na movimentação de pessoas/objetos. • Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva. • Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro. <p>Números e operações; álgebra e funções.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete. • Determinar a soma, a diferença, o produto ou o quociente de números inteiros em situações-problema. • Localizar o valor que representa um número inteiro positivo associado a um ponto indicado em uma reta numérica. • Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros. <p>Tratamento de informações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores. • Analisar dados dispostos em uma tabela simples. • Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada.

**APÊNDICE E – DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE
MATEMÁTICA DE 2013 DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

(Continua)

Nível	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 4: maior ou igual a 275 e menor que 300	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar um ponto em um plano cartesiano com o apoio de malha quadriculada, a partir de suas coordenadas. • Reconhecer as coordenadas de um ponto dado em um plano cartesiano com o apoio de malha quadriculada. • Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. <p>Grandezas e medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Converter unidades de medidas de comprimento, de metros para centímetros, na resolução de situação-problema. • Reconhecer que a medida do perímetro de um retângulo, em uma malha quadriculada, dobra ou se reduz à metade quando os lados dobram ou são reduzidos à metade. <p>Números e operações; álgebra e funções.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário. • Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais, em situação-problema. • Localizar números inteiros negativos na reta numérica. • Localizar números racionais em sua representação decimal. <p>Tratamento de informações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada.
Nível 5: maior ou igual a 300 e menor que 325	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que o ângulo não se altera em figuras obtidas por ampliação/redução. • Localizar dois ou mais pontos em um sistema de coordenadas. <p>Grandezas e medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar o perímetro de uma região retangular, com o apoio de figura, na resolução de uma situação-problema. • Determinar o volume através da contagem de blocos. <p>Números e operações; álgebra e funções.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Associar uma fração com denominador 10 à sua representação decimal. • Associar uma situação-problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1º grau ou sistemas lineares. • Determinar, em situação-problema, a adição e a multiplicação entre números racionais, envolvendo divisão por números inteiros. • Determinar a porcentagem envolvendo números inteiros. • Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal.

**APÊNDICE E – DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE
MATEMÁTICA DE 2013 DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

(Continua)

Nível	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 6: maior ou igual a 325 e menor que 350	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a medida do ângulo determinado entre dois deslocamentos, descritos por meio de orientações dadas por pontos cardeais. • Reconhecer as coordenadas de pontos representados no primeiro quadrante de um plano cartesiano. • Reconhecer a relação entre as medidas de raio e diâmetro de uma circunferência com o apoio de figura. • Reconhecer a corda de uma circunferência, as faces opostas de um cubo, a partir de uma de suas planificações. • Comparar as medidas dos lados de um triângulo a partir das medidas de seus respectivos ângulos opostos. • Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida da hipotenusa, dadas as medidas dos catetos. <p>Grandezas e medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Converter unidades de medida de massa, de quilograma para grama, na resolução de situação-problema. • Resolver problema fazendo uso de semelhança de triângulos. <p>Números e operações; álgebra e funções.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer frações equivalentes. • Associar um número racional, escrito por extenso, à sua representação decimal, e vice versa. • Estimar o valor da raiz quadrada de um número inteiro aproximando-o de um número racional em sua representação decimal. • Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais com constante de proporcionalidade não inteira. • Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais. • Determinar um valor monetário obtido por meio de um desconto ou um acréscimo percentual. • Determinar o valor de uma expressão numérica, com números irracionais, fazendo uso de uma aproximação racional fornecida. <p>Tratamento de informações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas que requerem a comparação de dois gráficos de colunas
Nível 7: maior ou igual a 350 e menor que 375	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer ângulos agudos, retos ou obtusos de acordo com sua medida em graus. • Reconhecer as coordenadas de pontos representados num plano cartesiano localizados em quadrantes diferentes do primeiro. • Determinar a posição final de um objeto, após a realização de rotações em torno de um ponto, de diferentes ângulos, em sentido horário e anti-horário. • Resolver problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales sobre a soma dos ângulos internos de um triângulo. • Resolver problemas envolvendo as propriedades de ângulos internos e externos de triângulos e quadriláteros, com ou sem justaposição ou sobreposição de figuras. • Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida de um dos catetos, dadas as medidas da hipotenusa e de um de seus catetos. <p>Grandezas e medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar o perímetro de uma região retangular, obtida pela justaposição de dois retângulos, descritos sem o apoio de figuras.

**APÊNDICE E – DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE
MATEMÁTICA DE 2013 DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

(Continua)

Nível	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 7: maior ou igual a 350 e menor que 375	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar a área de um retângulo em situações-problema. • Determinar a área de regiões poligonais desenhadas em malhas quadriculadas. • Determinar o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo sem o apoio de figura. • Converter unidades de medida de volume, de m³ para litro, em situações-problema. • Reconhecer a relação entre as áreas de figuras semelhantes. <p>Números e operações; álgebra e funções.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar o quociente entre números racionais, representados na forma decimal ou fracionária, em situações-problema. • Determinar a soma de números racionais dados na forma fracionária e com denominadores diferentes. • Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros. • Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração, multiplicação e/ou potenciação entre números inteiros. • Determinar o valor de uma expressão numérica com números inteiros positivos e negativos. • Determinar o valor de uma expressão numérica com números racionais. • Comparar números racionais com diferentes números de casas decimais, usando arredondamento. • Localizar na reta numérica um número racional, representado na forma de uma fração imprópria. • Associar uma fração à sua representação na forma decimal. • Associar uma situação-problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau. • Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a um sistema de duas equações lineares, e vice-versa. • Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau. <p>Tratamento de informações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar a média aritmética de um conjunto de valores. • Estimar quantidades em gráficos de setores. • Analisar dados dispostos em uma tabela de três ou mais entradas. • Interpretar dados fornecidos em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano. • Interpretar gráficos de linhas com duas sequências de valores.
Nível 8: maior ou igual a 375 e menor que 400	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles com o apoio de figura. <p>Grandezas e medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Converter unidades de medida de capacidade, de mililitro para litro, em situações-problema. • Reconhecer que a área de um retângulo quadruplica quando seus lados dobram. • Determinar a área de figuras simples (triângulo, paralelogramo, trapézio), inclusive utilizando composição/decomposição. <p>Números e operações; álgebra e funções.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica do 1º grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal.

**APÊNDICE E – DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE
MATEMÁTICA DE 2013 DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

(Conclusão)

Nível	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 8: maior ou igual a 375 e menor que 400	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração e potenciação entre números racionais, representados na forma decimal. • Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.
Nível 9: maior ou igual a 400	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas utilizando a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono. <p>Números e operações; álgebra e funções.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a expressão algébrica que expressa uma regularidade existente em uma sequência de números ou de figuras geométricas.

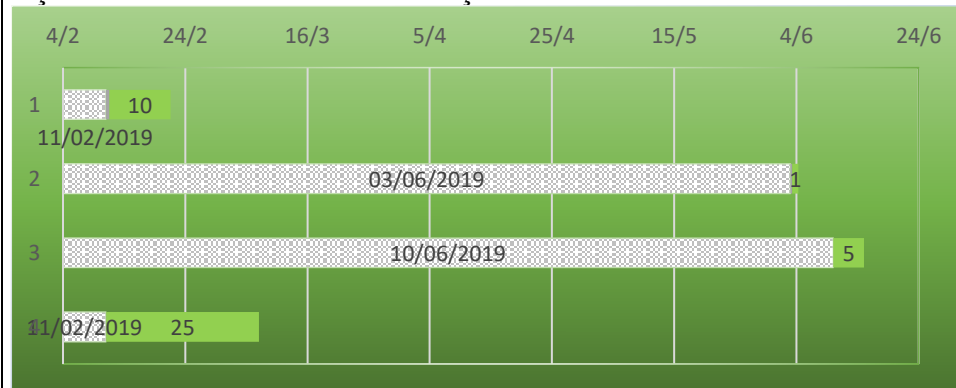
Fonte: Inep (2015b).

Nota: A Prova Brasil não utilizou itens do 9º ano que avaliam as habilidades do Nível 0. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.

APÊNDICE F – PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Plano de Ação Educacional - PAE: Um modelo de educação articulada e integrada

Ação	Início	Término	Total dias	Realizadas	Percentual Concluída	Dias restantes
Ação 01 - Formação da Equipe	11/02/2019	28/02/2019	17	10	59%	7
Ação 02 - Capacitação da Equipe	03/06/2019	06/06/2019	3	1	33%	2
Ação 03 - Execução dos métodos de incentivo à participação	10/06/2019	18/12/2019	191	5	3%	186
Ação 04 - Monitoramento e Avaliação do PAE	11/02/2019	18/12/2019	310	25	8%	285



Fonte: Elaborado pela autora (2018)