

**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**

Maria Verônica Furtado Mesquita

**Apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
do Ceará (SPAECE) e sua repercussão na Escola de Ensino Médio Raimundo Nonato
Ribeiro em Trairi-CE**

Juiz de Fora

2020

Maria Verônica Furtado Mesquita

Apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e sua repercussão na Escola de Ensino Médio Raimundo Nonato Ribeiro em Trairi-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Tufi Machado Soares

Juiz de Fora

2020

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

Mesquita, Maria Verônica Furtado.

Apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e sua repercussão na Escola de Ensino Médio Raimundo Nonato Ribeiro em Trairi-CE / Maria Verônica Furtado Mesquita. -- 2020.

144 f.

Orientador: Tufi Machado Soares

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Avaliação Educacional. 2. Apropriação de resultados. 3. SPAECE. I. Soares, Tufi Machado, orient. II. Título.

Maria Verônica Furtado Mesquita

Apropriação dos resultados das avaliações externas e a sua repercussão na Escola de Ensino Médio Raimundo Nonato Ribeiro em Trairi-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 27 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:



Prof(a). Dr(a). Tufi Machado Soares- Orientador(a)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof(a). Dr(a). Ilka Schapper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof(a). Dr(a). Thiago de Jesus Esteves
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Dedico esse trabalho a uma pessoa que é uma extensão do meu ser: minha filha Ana Ester. Pelas horas de sono perdido para me fazer companhia, sem querer dormir, enquanto eu também não fosse; pelos momentos dispensados de nossa convivência para eu me dedicar à realização deste trabalho; por ser minha inspiração e motivação maior para lutar pela transformação deste sonho em realidade.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um sentimento essencial para se alcançar todos os patamares atingíveis pelos sonhos e desejos humanos. Envolvida por este sentimento do início ao fim deste trabalho encontrei em Deus toda a força e sabedoria para vencer os desafios de cada dia e chegar até aqui. A Ele agradeço todas as bênçãos.

À minha família, minha base e sustentáculo fiel em todos os momentos da minha vida. Ao meu esposo, Jonas Pinto e à minha filha Ana Ester, que abdicaram por dois anos de muitos momentos prazerosos ao meu lado, me dando todo o suporte para que eu prosseguisse com êxito até o fim. Meu querido pai, Chico André e minha heroína mãezinha Nilcinha, minha primeira mestra e aos meus queridos irmãos, que sempre na arquibancada da vida, e ao meu lado, torcem e vibram por cada conquista alcançada na minha jornada.

Aos meus colegas de trabalho, todos os profissionais da nossa Pioneira, Escola Raimundo Nonato Ribeiro, representados pela nossa querida Diretora, Socorro Gordiano, que tanto contribuíram para que este sonho se concretizasse. Esse Diploma é uma conquista de todos nós. Cursamos este Mestrado juntos e o retorno certamente virá, não apenas para a nossa escola, mas também, espero poder contribuir com a educação do meu Ceará.

Agradeço à SEDUC pelo investimento e credibilidade nos profissionais da educação, tendo ciência do retorno deste trabalho em prol da melhoria da qualidade da educação cearense.

Agradecimentos ao meu Orientador, Prof. Dr. Tufi Machado Soares pelas orientações claras e objetivas e por tantos saberes partilhados.

Enorme gratidão a todos os professores do Programa PPGP-CAEd/UFJF e à equipe de Suporte Acadêmico, especialmente ao ASA, Daniel Eveling da Silva, que me deu “asas” para eu sempre alçar voos mais altos, e com muita paciência, compreensão e competência acompanhou toda a realização deste trabalho. Esta experiência junto a vocês foi um divisor de águas em todos os âmbitos da minha vida.

Agradeço a todos os meus amigos, que sempre torceram por mim e contribuíram de alguma forma para eu ser o que sou hoje. Aos novos amigos que o Mestrado me presenteou, Turma 2018, gente de todos os recantos do nosso lindo e imenso Ceará. Povo que faz história, com toda a diversidade de cultura, costumes, humores, saberes e sabores, de repente se viu reunida, compartilhando o que havia de melhor em cada um. Nossa história, nossos casos e causos são incrivelmente inesquecíveis!

“A avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório.” (HOFFMAN, 2000)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão tem como objetivo geral investigar e analisar o processo de apropriação dos resultados das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) na Escola Raimundo Nonato Ribeiro, localizada em Trairi, no estado do Ceará. Tem como objetivos específicos: descrever a Escola Raimundo Nonato Ribeiro e os seus resultados no SPAECE; analisar como ocorre a apropriação dos resultados pela gestão e professores da instituição; discutir os sentidos e significados da apropriação de resultados, bem como modelos de apropriação e propor um Plano de Ação Educacional – PAE, que sugira mecanismos de intervenção, possibilitando uma maior aplicabilidade dos resultados destas avaliações para que sejam desenvolvidas sistemática e efetivamente, ações pedagógicas adequadas, com estratégias eficientes e eficazes que possam, de fato, gerar resultados satisfatórios, com foco na aprendizagem dos alunos. Assumimos como hipótese que a escola precisa aprimorar a apropriação desses resultados para assim, alcançar a melhoria dos seus resultados de aprendizagem, internos e externos. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, a partir de análise documental e pesquisa bibliográfica. Essa análise apontou elementos de apropriação de resultados já desenvolvidos na escola, mas revelou também lacunas, principalmente, em relação à sistematização das ações de discussão de dados, formações contínuas e do tempo despendido para discussão e aprofundamento em relação ao que os dados, assim como os elementos que os fatores contextuais revelam. A partir dos debates sobre tais elementos e da necessidade de compreender os dados em suas especificidades e significação dentro do ambiente escolar, desenvolveu-se a presente pesquisa, na qual se ressaltou a necessidade de maior compreensão do universo que envolve as avaliações. Tais fatores analisados à luz dos referenciais teóricos forneceram as bases para o capítulo três e subsidiaram a proposta de um plano de intervenção focado no uso de protocolos e materiais próprios, que contemplem as peculiaridades da realidade da escola.

Palavras-Chave: Avaliação Educacional. Apropriação de resultados. SPAECE.

ABSTRACT

The present dissertation was developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The general objective of the management case is to investigate and analyze the process of appropriation of the results of the assessments of the Permanent System of Basic Education Evaluation (SPAECE) in the Raimundo Nonato Ribeiro School, located in Trairi, in the state of Ceará. It has as specific objectives: to describe the Raimundo Nonato Ribeiro School and its results in SPAECE; to analyze how the appropriation of results by management and teachers of the institution occurs; to discuss the senses and meanings of the appropriation of results, as well as models of appropriation and propose an Educational Action Plan - EAP, which suggests intervention mechanisms, enabling a greater applicability of the results of these evaluations to be developed systematically and effectively, appropriate pedagogical actions, with efficient and effective strategies that can, in fact, generate satisfactory results, focusing on student learning. We assume as a hypothesis that the school needs to improve the appropriation of these results in order to improve its internal and external learning outcomes. To this end, we used a qualitative research methodology, based on document analysis and bibliographic research. This analysis pointed out elements of appropriation of results already developed in the school, but also revealed gaps, especially in relation to the systematization of the actions of data discussion, continuous training and the time spent for discussion and deepening in relation to what the data, as well as the elements that the contextual factors reveal. From the debates about such elements and the need to understand the data in their specificities and significance within the school environment, the present research was developed, in which the need for a better understanding of the universe surrounding the evaluations was highlighted. Such factors analyzed in the light of the theoretical frameworks provided the basis for chapter three and supported the proposal of an intervention plan focused on the use of protocols and materials that contemplate the peculiarities of the school reality.

Keywords: Educational Evaluation. Results Appropriation. SPAECE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados.....	27
Figura 1 –	Protocolos do Jovem de Futuro – JF por instâncias e etapas.....	29
Figura 2 –	Etapas do Circuito de Gestão JF.....	32
Quadro 2 –	Matrícula 2019 - Distribuição das turmas nos turnos.....	40
Quadro 3 –	Dimensão física da Escola Raimundo Nonato Ribeiro.....	40
Imagem 1 –	Área externa da Escola.....	41
Quadro 4 –	Corpo docente.....	41
Quadro 5 –	Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.....	44
Quadro 6 –	Série histórica dos resultados do SPAECE da EEM Raimundo Nonato Ribeiro – Trairi-CE.....	45
Gráfico 1 –	Proficiência em Língua Portuguesa - SPAECE 2012 a 2018.....	45
Gráfico 2 –	Proficiência em Matemática – SPAECE 2012 a 2018.....	46
Gráfico 3 –	Níveis de proficiência em Língua Portuguesa - SPAECE 2012 a 2018.....	46
Quadro 7 –	Padrões de desempenho LP – SPAECE Ensino Médio.....	47
Gráfico 4 –	Níveis de proficiência em Matemática – SPAECE 2012 a 2018.....	48
Quadro 8 –	Padrões de desempenho MT – SPAECE Ensino Médio.....	49
Figura 3 –	Resultados preliminares SPAECE – 2019.....	53
Figura 4 –	Indicadores de Fluxo: Aprovação / Reprovação / Abandono – Ano 2019..	56
Figura 5 –	Série Histórica: Indicadores Avaliações Internas e Avaliação Externa – SPAECE.....	57
Figura 6 –	Apresentação resultados SPAECE.....	57
Figura 7 –	Exemplos de Slide da Jornada Pedagógica 2019.....	58
Figura 8 –	Análise dos Padrões de Desempenho SPAECE e Variações (Efeito Escola).....	58
Gráfico 5 –	Variações da Proficiência de Língua Portuguesa por turma/ turno – SPAECE 9º EF e 3ª EM – Análise Longitudinal (SPAECE 2019).....	59
Gráfico 6 –	Variações da Proficiência de Língua Portuguesa por turma – SPAECE 9º EF e 3ª EM – Análise Longitudinal – (SPAECE 2019).....	60
Figura 9 –	Figura 9 - Percentual de acertos da Escola por descritor - Língua	

	Portuguesa - SPAECE 2019.....	61
Figura 10 –	Percentual de acertos por descritor na disciplina de Matemática SPAECE 2019.....	61
Gráfico 7 –	Comparação dos Níveis de proficiência em MT - Série histórica 2008 a 2019.....	62
Gráfico 8 –	Comparação dos Níveis de proficiência em LP - Série histórica 2008 a 2019.....	63
Figura 11 –	AÇÃO 1: Apadrinhamento: #FoconaAprendizagem de LP.....	66
Gráfico 9 –	Percentual de acertos na Avaliação Diagnostica MT e LP 2020.1 – 1ª Série.....	71
Gráfico 10 –	Percentual de acertos na Avaliação Diagnostica MT e LP 2020.1 – 2ª Série.....	71
Gráfico 11 –	Percentual de acertos na Avaliação Diagnostica MT e LP 2020.1 – 3ª Série.....	71
Quadro 9 –	Síntese das etapas de avaliação do PAE a partir do Data Wise.....	113
Imagem 2 –	Pátio coberto da escola.....	124
Imagem 3 –	Pátio coberto da escola – Local de eventos.....	124
Imagem 4 –	Salas de aula sem ventilação adequada.....	125
Imagem 5 –	Galerias e entrada principal da escola.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de rendimento dos alunos em Trairi-CE.....	37
Tabela 2 – EEM Raimundo Nonato Ribeiro: série histórica das taxas de rendimento escolar – 1 ^a a 3 ^a séries em 2014 a 2019.....	38
Tabela 3 – Taxas de rendimento do estado do Ceará – Ensino Médio.....	39

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
COAVE	Coordenadoria de Avaliação Educacional
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEM	Escola de Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-Médio	Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio
IFD	Indicador de Formação Docente da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCA	Professor Coordenador de Área
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SAD	Sistema de Avaliação de Desempenho
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SEDUC-CE	Secretaria da Educação do Ceará
SIGE	Sistema Integrado de Gestão do governo do estado do Ceará
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA: ESTRUTURAÇÕES, INFLUÊNCIAS E DESDOBRAMENTOS NO BRASIL E CEARÁ	19
2.1	UM BREVE HISTÓRICO DO SAEB	19
2.2	UM OLHAR SOBRE O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ – SPAECE	26
2.2.1	Jovem do futuro	29
2.3	A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO RAIMUNDO NONATO RIBEIRO	34
2.3.1	Processos de apropriação na Escola Estadual Raimundo Nonato Ribeiro – Trairi-CE	51
2.3.1.1	<i>A Jornada Pedagógica</i>	51
2.3.1.2	<i>O Plano de Ação</i>	64
3	A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E SEUS POSSÍVEIS USOS NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES	75
3.1	IMPORTÂNCIA DA APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS	76
3.2	A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	82
3.2.1	A apropriação e os canais de divulgação de materiais: seus significados e sentidos.	84
3.3	OS PROTOCOLOS DE APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS: UMA POSSIBILIDADE DE ESTRATÉGIA PARA COMPREENSÃO DOS DADOS	88
3.4	A APROPRIAÇÃO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO RAIMUNDO NONATO RIBEIRO: LACUNAS E POSSIBILIDADES	90
4	PROPOSTA DE APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS COM BASE NA CONSTRUÇÃO COLETIVA E APLICAÇÃO DE PROTOCOLOS	95
4.1	ROTINAS PEDAGÓGICAS SISTEMATIZADAS, COM BASE NOS PROTOCOLOS	96
4.2	ELABORAÇÃO DE UMA AGENDA DE REUNIÕES E UM PLANO ANUAL DE FORMAÇÃO	99
4.2.1	Protocolo 01 – Plano anual de formação (PAF) - Dados básicos	100
4.2.2	Protocolo 02 – Percorso Formativo do Professor	102

4.2.3	Protocolo 03 – Análise de dados de desempenho dos estudantes	104
4.2.4	Protocolo 05 – Análise dos percentuais de acerto por descritor	108
4.2.5	Protocolo 10 – Definição de projetos de intervenção	110
4.3	AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DAS AÇÕES DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICE A – Fotos da Escola Raimundo Nonato Ribeiro	124
	APÊNDICE B – Compêndio Pedagógico de Apropriação de Resultados para a Escola Estadual Raimundo Nonato Ribeiro	126
	APÊNDICE C – Modelo de formulário para avaliar as formações	136
	APÊNDICE D - Proposta de questionário para validação do Plano De Ação Educacional (PAE) junto aos gestores e professores da EEM Raimundo Nonato Ribeiro	138
	APÊNDICE E – Formulário de ata para avaliação e validação dos protocolos	143
	ANEXO A – Planta baixa da escola	144

1 INTRODUÇÃO

As avaliações externas têm se configurado no cenário internacional dentro das preocupações governamentais e, principalmente, a partir dos anos de 1980 expandiram-se na América Latina. Especificamente no caso brasileiro, elas começaram a ter maior repercussão a partir de 1990, quando se implementou o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Saeb, que tem como objetivo diagnosticar a qualidade da educação dos diferentes entes federativos (BROOKE, 2012).

Os diagnósticos apresentados por tais avaliações, ao fornecerem indícios dos processos educacionais, podem ser utilizados, em nosso entendimento, para pensarmos estratégias de construção e percepção dos elementos escolares. Frente a essas preocupações e constatações, o trabalho aqui empreendido busca estabelecer um processo no qual se entenda a maneira pela qual as devolutivas das avaliações podem impactar positivamente na compreensão e utilização dos dados pelos profissionais de uma escola da rede estadual, localizada no interior do Ceará.

Dessa forma, neste estudo, os aspectos de apropriação não se restringem apenas a padrões de desempenho, mas buscam abranger a complexidade do sistema, no qual devem ser analisados também os dados contextuais, os indicadores escolares e sociais e, em decorrência disso, os reflexos ocasionados nos processos educacionais, então representados pelos padrões de desempenho.

Entendemos, em consonância com Arellano (2012), as vantagens de um Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD), o qual permite:

Diagnosticar melhor a situação de realizações organizacionais; melhorar seus processos de decisão; convencer melhor e gerar consensos internos; gerar um sistema de informação que monitore melhor o uso de recursos públicos e o alcance de resultados e impactos”. (ARELLANO et al., 2012, p. 34).

Assim, a partir de um SAD podemos compreender a produção de dados para o conhecimento e utilização nas políticas públicas. Assim, entendemos haver um conjunto significativo de dados educacionais, como nível de proficiência, Indicadores de nível socioeconômico (Inse), dentre outros, coletados ao longo de sua série histórica, responsáveis por permitir a comparabilidade entre as edições das avaliações e, conseqüentemente, os pontos de melhoria do quadro educacional brasileiro e os ainda merecedores de atenção dos órgãos governamentais.

Com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, começou-se um processo no qual o objetivo principal, naquele momento, era diagnosticar a Educação Básica do Brasil. Isso caracteriza a chamada primeira fase das avaliações externas, marcadas essencialmente por serem diagnósticas, tendo o intuito de compreender a situação da educação brasileira (BONAMINO; SOUSA 2012). Posteriormente, os resultados das avaliações do SAEB, a partir de 2007, foram conjugados aos dados do Censo Escolar (fluxo, aprovação e reprovação) para compor o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Este índice foi criado com intuito de estabelecer formas de medição da qualidade do aprendizado dos diferentes entes federativos e, a partir disso, estabelecer metas para a melhoria do ensino (INEP, 2019).

A partir do levantamento iniciado com o Saeb, informações e dados têm proporcionado um maior monitoramento e, conseqüentemente, prestação de contas à sociedade brasileira dos serviços ofertados, sendo esses elementos a base das discussões nas esferas educacionais, visando contribuir para orientar e redirecionar os processos de decisão das políticas públicas. Sabemos, entretanto, que a existência desses elementos deve contribuir para o avanço na apropriação e uso dos resultados no âmbito escolar, como motor de transformação das práticas de ensino, constituindo-se ainda, um grande desafio.

O estado do Ceará demonstra uma preocupação com os resultados das avaliações educacionais em larga escala. Uma das estratégias adotadas pelo ente federativo, nesse campo, foi a criação do seu próprio Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), em 1992, logo após a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em nível nacional, no início da década de 1990.

A criação do SPAECE teve por intuito um mapeamento mais próximo da educação cearense, observando-se as características próprias do estado. Em um processo constante de revisão dessa avaliação educacional em larga escala, em nível estadual, houve a criação do Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio), em 2016, que visa estabelecer uma meta e uma média para cada escola. Utilizando uma fórmula bem similar ao cálculo do Ideb, o IDE-Médio utiliza os Indicadores do fluxo escolar + Resultados do SPAECE, visto que essas medidas representam um indicativo da qualidade do ensino.

Como gestora, tenho uma preocupação em relação aos resultados das avaliações externas e a relação que se dá entre tais resultados e sua repercussão na prática pedagógica dos professores. A partir disso, esse tema tem despertado o meu interesse e da comunidade escolar (professores, pais, alunos e funcionários). Como coordenadora escolar, diretamente envolvida com a formação continuada de professores, percebi a necessidade do

desenvolvimento da presente pesquisa por proporcionar na própria escola, e nas formações docentes *in loco*, momentos de reflexão sobre como se dá o processo de apropriação dos resultados das avaliações externas, levando em consideração inicialmente, o processo de compreensão dos dados e sua correlação com os indicadores contextuais, de modo que possa refletir em mudanças e melhorias no processo de ensino e, conseqüentemente, nos resultados de aprendizagem, a partir destes estudos e reflexões. Ressalto que, como já dito, a nossa preocupação em como fazer intervenções a partir da apropriação de resultados vai além dos padrões de desempenho, devendo contemplar os múltiplos dados provenientes da aplicação das avaliações.

Diante da necessidade de melhorar o processo de apropriação dos resultados das avaliações externas, surgiu a seguinte questão norteadora para o desenvolvimento desta pesquisa: De qual maneira a Escola de Ensino Médio (EEM) Raimundo Nonato Ribeiro, localizada em Trairi – CE pode aprimorar a sua prática de apropriação de resultados das avaliações externas?

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa consiste em: investigar e analisar o processo de apropriação dos resultados das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) na Escola Raimundo Nonato Ribeiro, localizada em Trairi, no estado do Ceará e propor, por fim, o aprimoramento destes processos, por meio dos protocolos de apropriação dos resultados.

E como objetivos específicos:

1. Descrever a EEM Raimundo Nonato Ribeiro e os seus resultados no SPAECE;
2. Analisar os processos de apropriação dos resultados das avaliações do SPAECE realizados pela gestão e professores da instituição;
3. Discutir os sentidos e significados da apropriação de resultados, bem como modelos de apropriação;
4. Propor um Plano de Ação Educacional – PAE de aprimoramento dos processos de apropriação de resultados, por meio de protocolos realizados na escola.

Dessa forma, a pesquisa que embasou a presente dissertação do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública foca o tema apropriação e o uso dos resultados nas práticas escolares. Para isso, o presente estudo baseia-se em um caso de gestão de abordagem qualitativa, no qual se analisou os resultados e indicadores das avaliações externas, bem como sua repercussão na instituição. Nessa perspectiva, realizou-se uma pesquisa documental dos processos e procedimentos realizados pela referida escola para compor o capítulo dois. A

partir dos dados consolidados, levantamos as discussões de apropriação de resultados, assim como elementos para fornecer as bases de análises para o capítulo três.

Esclarecemos ao leitor que, para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos o levantamento e análise documental dos processos e materiais utilizados pela escola, no capítulo dois, estabelecendo uma premissa de realizar a análise dos materiais existentes na escola. A partir dessa análise documental e empírica, no capítulo três buscamos realizar uma incursão bibliográfica e formas de abordagem e compreensão dos dados para analisar formas de leitura e compreensão de como esses elementos se colocam em autores referenciais. Dessa maneira, o presente caso tem uma estrutura na qual a abordagem analítica tem por base compreender o significado dos dados, formas de usá-los e, a partir disso, elaborar as ações do capítulo quatro. Esses aspectos serão desenvolvidos ao longo dos quatro capítulos que compõem este trabalho, descritos a seguir.

A primeira seção do capítulo dois tem como objetivo apresentar, inicialmente, um breve histórico do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, contextualizando a avaliação educacional no âmbito do cenário mundial, com base na abordagem de Brooke (2012), influenciando e tornando propícia a implementação das avaliações externas aqui no Brasil em nível nacional, estendendo-se para muitos estados brasileiros. Na seção seguinte, damos ênfase ao Sistema Permanente de avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), implantado dois anos após a implantação do Saeb e em sua subseção, pretende-se mostrar a importância da parceria do Instituto Unibanco com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), por meio do Projeto jovem de Futuro, com a efetivação do Circuito de Gestão, que tem como foco a Gestão Escolar para Resultados. E por último, o terceiro tópico traz uma breve contextualização do município de Trairi, localizado no litoral oeste do estado do Ceará, bem como a descrição da EEM Raimundo Nonato Ribeiro, seu entorno, infraestrutura e dados sobre seus resultados de desempenho e fluxo, fazendo-se uma análise comparativa do contexto social e os resultados da referida escola com o contexto e resultados em nível municipal, estadual e nacional.

O terceiro capítulo objetiva apresentar uma abordagem teórica sobre a importância da apropriação e uso das avaliações externas em seus diferentes âmbitos de atuação, com base em vários autores que abordam sobre o tema, como: Amaro (2013), Soares *et al.* (2010), Soares (2005), Horta Neto (2013), Machado (2012), Lima (2007), Blasis, (2013), Pereira (2017), Nogueira (2018), dentre outros. Realizamos uma análise de como é realizada a apropriação dos resultados das avaliações externas na referida escola, retomando alguns dados do capítulo dois e contrapomos ao referencial teórico, pretendendo realizar uma discussão e

reflexão, a fim de que se possa utilizar esses dados, de modo a gerar ações que se traduzam na melhoria dos resultados. A seção três visa apresentar modelos de experiências exitosas na literatura sobre a apropriação de resultados das avaliações externas, a forma como este processo é desenvolvido pelos sistemas de avaliação educacional e absorvido pela gestão escolar. Com esta análise, pretende-se extrair ao máximo o que há de positivo nestes modelos, como forma de nortear e qualificar o trabalho já realizado na instituição, fazendo-se as adequações necessárias, a fim de que atendam à realidade da escola.

A quarta e última parte tem como objetivo apresentar a proposta de um Plano de Ação Educacional - PAE a ser desenvolvido na instituição, por meio de protocolos próprios à escola, com base nos estudos teóricos e resultados da pesquisa, a fim de propor mecanismos de intervenção, possibilitando uma maior aplicabilidade dos resultados das avaliações externas para que sejam realizadas de maneira sistemática e efetiva, ações pedagógicas adequadas, com estratégias eficientes e eficazes, que possam, de fato, gerar resultados satisfatórios, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Espera-se que este trabalho também sirva para a reflexão de outras instituições, gerando a necessidade de continuidade de estudos posteriores sobre o tema, possibilitando uma maior aplicabilidade dos resultados das avaliações externas, para que estas realmente cumpram o papel de não apenas diagnosticar a situação dos sistemas de ensino e das escolas, mas que de fato, sejam instrumentos de mudanças destas realidades.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA: ESTRUTURAÇÕES, INFLUÊNCIAS E DESDOBRAMENTOS NO BRASIL E CEARÁ

Este capítulo apresenta um breve histórico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e tem como objetivo contextualizar a avaliação educacional em aspectos mundiais e sua influência na implementação das avaliações externas aqui no Brasil, extensivo a muitos estados brasileiros, dentre eles, o Ceará.

A segunda seção dá ênfase ao Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) e sua subseção mostra a importância do Projeto jovem de Futuro em parceria com a SEDUC-CE, cujo foco é a Gestão Escolar para Resultados. Por sua vez, o terceiro e último tópico deste capítulo realiza a contextualização da escola pesquisada, infraestrutura, contexto socioeconômico, fazendo-se uma análise comparativa desse contexto e seus resultados com as instâncias municipal, estadual e nacional. A última seção descritiva da instituição busca sistematizar e analisar, com base documental, os processos de apropriação de resultados realizados pela instituição.

A seção a seguir apresenta o histórico do Sistema de avaliação educacional em larga escala do Brasil e do estado do Ceará. Assim, partimos do contexto macro para uma melhor compreensão do contexto micro, no qual se encontra a unidade escolar foco dessa pesquisa, em relação ao uso e apropriação dos resultados das avaliações externas.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DO SAEB

As décadas de 80 e 90, do século XX, foram marcadas por mudanças no contexto educacional. Essas envolveram a avaliação dos sistemas de ensino, das redes e das escolas, em busca de um parâmetro de qualidade da educação que se difundia. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, Tailândia, em março de 1990 é considerada como um marco responsável por estabelecer a necessidade de elementos da qualidade educacional e a defesa da “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. (Cf.: MENEZES, 2001). Dessa maneira, podemos compreender o estabelecimento de tais pressupostos como bases para a mensuração e acompanhamento dos processos educacionais, medidos pelas avaliações externas, que ganharam força. Em um contexto educacional, como o do Brasil, com altas taxas de reprovação e evasão, despontaram as primeiras ações voltadas para a implementação de um sistema de avaliação nacional para aferir a cobertura dos

serviços educacionais e, principalmente, o desempenho dos estudantes, culminando posteriormente na institucionalização do Saeb (BONAMINO; FRANCO, 1999).¹

No cenário educacional brasileiro, recém-saído de um período ditatorial, a Constituição Federal de 1988, no Art. 206, tratou dos princípios do ensino, no inciso VII e estabeleceu a “garantia de padrão de qualidade”. Para garantir a qualidade prescrita constitucionalmente, formas de monitoramento e de políticas públicas começaram a ser pensadas em nível nacional. Assim, surgiu a necessidade de implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD) nacional. Essa questão foi reforçada no Art. 3º, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:” inciso IX, “garantia de padrão de qualidade;”, da LDBEN, 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual o termo “qualidade” foi destacado por dez vezes, fortalecendo a necessidade de monitoramento da qualidade educacional em nosso país.

No processo de formulação, implementação e reformulação de políticas públicas de educação voltadas para as avaliações externas, o Brasil expandiu, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pois

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado (INEP, 2019).

Para a coleta de dados, além dos testes e dados de desempenho, o Saeb conta com os questionários contextuais que fornecem informações sobre a realidade dos educandos e da escola. Destacam-se entre esses, os fatores socioeconômicos e pedagógicos que, conjuntamente, contribuem ou influenciam tais resultados e trazem subsídios para a tomada de decisões dos diversos níveis governamentais, a partir das evidências. Nas palavras de Soares,

Um índice socioeconômico pode ser construído para diversas finalidades. Entre elas, no caso de avaliações educacionais, a mais comum, talvez, seja a de avaliar o efeito que este apresenta sobre a proficiência do aluno.

¹ No Brasil, foram muitas as experiências em busca da consolidação de um Sistema de Avaliação, e em 1990 foi implementado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que serviu de inspiração para estados, como exemplo podemos citar: Ceará (SPAECE-1992), Pernambuco (SAEPE-2000), São Paulo (SARESP-1995), Minas Gerais (SIMAVE-2000), Amazonas (SADEAM-2008), Espírito Santo (PAEBES-2004), dentre outros (Cf.: FARIAS, 2016).

Frequentemente, deseja-se que essa variável sirva de controle quando se está interessado em avaliar o efeito que outras variáveis possam exercer sobre a proficiência (SOARES, 2005, p. 107).

Reforçando também a importância das avaliações como “termômetro” no monitoramento das políticas públicas educacionais, Fernandes e Gremaud destacam:

As avaliações constituem-se em um dos pilares de toda política educacional do Ministério da Educação, por meio do plano de metas do Compromisso Todos pela Educação, cujo objetivo é atingir, até 2021, o padrão de qualidade dos países desenvolvidos (FERNANDES, GREMAUD, 2009, p. 17).

Cabe destacar, entretanto, que entre as críticas para atingir os padrões de qualidade dos países desenvolvidos, Silva (2010) destaca que em tal comparação, com membros da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), não se leva em consideração a realidade do cotidiano do ensino brasileiro, os investimentos educacionais, dentre outros fatores interferentes nestes resultados.

Desde sua criação, em 1990, o Saeb passou por algumas reestruturações, conforme o seu histórico descrito no Portal do INEP e apresentado a seguir. Em 1993 e 1995 continuou com o mesmo formato de 1990, avaliando o mesmo público-alvo: 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (EF), Escola públicas Amostrais e as mesmas Áreas do Conhecimento/Disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação.

Em 1997 e 1999, passaram a serem avaliadas as 4ª, 8ª séries do EF, 3ª série do Ensino Médio (EM) e a formulação dos itens passou a ser de acordo com as Matrizes de Referência, que avaliam competências, definem descritores (conteúdo curriculares + operações mentais), diferenciando apenas as Áreas do Conhecimento/Disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia, em 1997 e Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia História e Geografia, em 1999. Em 2001 e 2003, o Saeb passou a avaliar apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ainda dando continuidade às principais mudanças ocorridas no ciclo de aplicação do Saeb, podemos observar:

Em 2005 o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 e teve algumas inovações: o sistema passou a ser composto

por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4^asérie/5^o ano) ou dos anos finais (8^asérie/9^oano) do Ensino Fundamental das escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola. (INEP, 2019)

Outro ponto de destaque nesta trajetória foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Este é composto pelas médias de desempenho do Saeb, juntamente com os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, sendo considerado hoje o principal indicador, que funciona como uma espécie de termômetro para medir a qualidade da educação brasileira e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

De 2009 a 2011, os ciclos do Saeb não tiveram alterações significativas. Em relação à edição de 2013, o Saeb passou a contemplar a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

A inovação na edição de 2015 foi a disponibilização da Plataforma Devolutivas Pedagógicas que “aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos” (INEP, 2019). Esta Plataforma disponibiliza os itens utilizados na Prova Brasil, analisados por especialistas, oferecendo aos professores e gestores subsídios para que possam planejar ações que possam ajudar os alunos a superarem suas dificuldades de aprendizagem.

Em 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb, sendo então computado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dessas Unidades escolares.

Segundo informações disponibilizadas pelo INEP,

Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentraram nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Mesmo com as

alterações, o sistema não perderá a comparabilidade entre edições (PORTAL INEP, 2019).

A Anresc (Prova Brasil) /Aneb e a ANA que atualmente são chamadas apenas Saeb, são avaliações elaboradas a partir de matrizes de referência. Porém, em 2019, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC passa a ser a referência para a elaboração dos itens de 2º e 9º anos. Vale ressaltar que as matrizes de referência das avaliações externas são apenas um recorte das matrizes curriculares e contemplam as competências e habilidades básicas chamadas de descritores, para cada série e disciplina, não devendo ser trabalhadas apenas para “treinar” os alunos para as avaliações externas. Assim, “As matrizes do Saeb não englobam todo o currículo escolar e não devem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, já que o recorte da avaliação só pode ser feito com base em métricas aferíveis” (INEP, 2019). Nas palavras de Blasis, “as matrizes de referência não dão conta de toda a complexidade contida nos currículos escolares porque fazem um recorte deste, isto é, elegem para verificação apenas algumas habilidades e competências” (BLASIS, 2013, p. 261).

Para isso os resultados são apresentados em uma escala de desempenho capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes desses sistemas demonstram terem desenvolvido.

Dentro de cada uma das disciplinas, a escala é única e cumulativa para todas as séries avaliadas: a lógica é a de que quanto mais o estudante caminha ao longo da escala, mais habilidades serão acumuladas. Portanto, é esperado que alunos do 5º ano alcancem médias numéricas menores que os de 9º ano e estes alcancem médias menores que as alcançadas pelos alunos de 3ª série do ensino médio. Sobre os impactos positivos quanto ao aprendizado e o desempenho educacional destacados na literatura em relação à consolidação de um sistema nacional de avaliação da educação, como é o Saeb, Fernandes e Gremaud elencam as seguintes possibilidades:

i) inovações de sucesso sejam compartilhadas por todos; ii) o MEC identifique as redes em pior situação, orientando suas ações de assistência técnica e financeira; e iii) a opinião pública local tenha elementos para cobrar seus representantes por melhorias na educação e impactos do Saeb em relação ao aprendizado e o desempenho educacional (FERNANDES, GREMAUD, 2009, p. 18).

Dessa forma, os resultados do Saeb podem e devem exercer impactos sobre seus atores, na medida em que os resultados das avaliações geram programas de *accountability*

educacional, corresponsabilizando professores, diretores e gestores pelos resultados de seus estudantes e mobilizando as diversas instâncias governamentais. Assim, esses resultados devem repercutir na dinâmica das Secretarias de Educação e, principalmente, dos atores diretos (professores e gestores das escolas), que são pressionados a darem respostas diante das cobranças por melhores resultados educacionais.

No entanto, o que ocorre basicamente em nosso país é a aplicação de testes em larga escala com a publicização dos resultados, que é uma política de *accountability* (e que alguns autores denominam de *branda*), sem consequências muito sérias para as escolas e para os profissionais da educação, como o fechamento de escolas com baixos resultados e /ou punições para os profissionais de educação, como acontece nos Estados Unidos. O país norte americano ao utilizar a política e a prática da responsabilização, através dos testes *High-stakes* (literalmente “apostas altas”) sinaliza a importância das consequências das avaliações, diferentemente dos testes “*low stakes*” em que as consequências para os alunos e professores não são significativas, como explicitam West e Peterson ao discorrer sobre as políticas de *accountability* e suas possíveis “punições”:

Todo ano, toda escola deverá demonstrar que, em média, seus alunos estão progredindo adequadamente em direção à proficiência educacional completa. As escolas que não corresponderem ao padrão serão identificadas como “necessitando de melhoria”, e os pais terão a opção de colocar os filhos em outra escola pública no mesmo distrito. As escolas que fracassarem nessa melhoria após cinco anos serão “reestruturadas” pelo distrito, com um novo pessoal responsável por elas. Os estados deverão adotar uma abordagem análoga com os distritos que persistirem com um desempenho inferior (WEST; PETERSON, p. 165, 2003).

Dessa forma faz-se necessário que se compreenda que tais resultados envolvem um conjunto de fatores intra e extraescolar, sendo que qualquer punição ou culpabilização dos profissionais e instituições escolares pode ser considerada uma medida injusta. Por isso existe uma ampla literatura que condena as políticas de *accountability*. Existe uma perspectiva na qual o processo de responsabilização no Brasil se processa de acordo com o sistema e das variadas maneiras de se apropriar, discutir e entender esses dados dentro da escola e este processo também conduz a uma espécie de responsabilização.

Por outro lado, críticas e oposições têm surgido, em relação a esse sistema. Arellano (2012) destaca como ponto potencialmente negativo dos Sistemas de Avaliação de

Desempenho (SADs), a descontinuidade das políticas públicas educacionais, que no Brasil sofrem quebras bruscas por serem entendidas como políticas de governo².

Diante do exposto, avaliar a escola só por resultados de proficiência nas avaliações externas é um processo incompleto, pois a qualidade da escola não pode se resumir apenas a esses dados. Precisamos avaliar conjuntamente também os insumos de que ela dispõe (infraestrutura, formação dos professores, etc.) e os processos utilizados (método de ensino, estrutura curricular, etc.). Com isso, obtêm-se um quadro mais próximo da situação das escolas e como, em sua função social, pode realizar intervenções mais direcionadas para a resolução dos problemas e dificuldades apresentadas. Nas palavras de Soares *et al.* (2010, p.158), “Todas essas informações são coletadas com o objetivo de explicar as proficiências dos alunos e de encontrar fatores associados à eficácia e à equidade da educação fornecida pelas escolas”.

Diante das informações e reflexões expostas sobre o Saeb, espera-se que os dados socioeducacionais produzidos a cada ciclo, promovam reflexões nas instituições de ensino e que seus resultados retornem para a escola, especialmente para o “chão” das salas de aula e sejam utilizados como ferramenta de mudança nas práticas de ensino, em busca da consolidação de aprendizagens mais consistentes.

Nessa perspectiva, é de extrema importância que os resultados educacionais produzidos pelo Saeb e por outros sistemas de avaliação sirvam não apenas para detectar os problemas de aprendizagem e da necessidade de melhoria da qualidade da educação em nosso país, mas que sejam pontos reflexivos para a efetivação de mudanças significativas que venham contribuir para a melhoria na qualidade do ensino.

Feita essa apresentação sobre o sistema de avaliação educacional em âmbito nacional, passemos a seguir para uma exposição e análise do sistema de avaliação educacional próprio do estado do Ceará, para entendermos a dinâmica do processo avaliativo na rede estadual e sua repercussão na prática pedagógica da escola em análise.

2 As Políticas de estado têm um caráter mais abrangente e permanente do que uma política de governo, sendo que a primeira se refere ao atendimento às demandas, necessidades e exigências do povo, a partir de uma “vontade nacional”, através de discussões e aprovações envolvendo várias instâncias. Ao passo que a última, parte de um interesse do chefe do Executivo ou de um grupo político, que articula uma política interna, de caráter mais provisório, fato que gera em nosso país um grande investimento e desperdício de recursos públicos em políticas sem continuidade e sem os resultados devidamente esperados (Cf.: OLIVEIRA, 2011).

2.2 UM OLHAR SOBRE O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ – SPAECE

No Primeiro Ciclo do Saeb, em 1990, o Ceará elaborou um relatório, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo como base os dados dessa avaliação, conforme Lima (apud JÚNIOR, LIMA; FARIAS, 2013, p. 61),

[...] Os resultados desta avaliação local revelaram que o estado do Ceará, em relação aos indicadores educacionais, tinha três problemas a enfrentar: o acesso ao ensino básico e a sua universalização, a produtividade do sistema e a qualidade do rendimento escolar (LIMA, 2007, p.119).

Em sintonia com o desenvolvimento deste modelo de avaliação adotado em âmbito nacional, o Ceará foi um dos primeiros estados do Brasil a adotar um sistema permanente de avaliação das suas redes de ensino, o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), que tem contribuído de forma relevante na implantação de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação no estado.

Em consonância com a tendência nacional, os primeiros testes do SPAECE foram aplicados em 1992 pela Secretaria de Educação (SEDUC), marcados, sobretudo, pelo caráter diagnóstico, voltando-se, nesta época, apenas ao rendimento escolar. Tinham como objetivo criar uma cultura de avaliação no estado do Ceará, a partir da criação de um sistema permanente de avaliação. Conforme Júnior e Farias,

A institucionalização oficial do SPAECE se deu somente no ano 2000, através da portaria nº 101/00. Suas primeiras experiências foram, inicialmente, denominadas de “*Avaliação do Rendimento Escolar dos alunos de 4ª e 8ª séries*” (**Grifo nosso**), conforme aparece na apresentação feita pela então Secretária da Educação Básica, Sofia Lerche Vieira, do Relatório sobre a avaliação, referente ao ano de 2004, quando foi feita uma retrospectiva da experiência cearense. (JÚNIOR; FARIAS, 2016, p. 534)

Assim, a partir de 1996, essa política de avaliação educacional foi se consolidando, e passou a se chamar Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE). Dessa forma, estruturou-se com objetivos mais abrangentes, dentre os quais: avaliar a qualidade do ensino e oferecer subsídios para governantes, gestores, professores, pais, alunos e sociedade em geral e prestar contas dos serviços educacionais ofertados (*accountability*), sendo esta uma das formas, uma possibilidade e não a única, que pode favorecer o processo de tomada de

decisões, que visem à melhoria do ensino e aprendizagem, através das políticas educacionais efetivadas (JÚNIOR; FARIAS, 2016, p. 545).

Ao longo da trajetória do SPAECE, a avaliação passou por mudanças em sua aplicabilidade. O Quadro 01 sintetiza, de forma geral, os principais locais, séries e número de alunos avaliados desde seu início.

Quadro 1 – Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados

(continua)

ANO	ABRANGÊNCIA	SÉRIE/ANO	Nº DE ALUNOS AVALIADOS
1992	Fortaleza	4ª e 8ª EF	14.600
1993	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	22.886
1994	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	21.812
1996	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias + 05 Municipalizados	4ª e 8ª EF	25.253
1998	Fortaleza e 20 municípios sede dos CREDE + 02 municípios por CREDE	4ª e 8ª EF	39.710
2001	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	12.540
2002	Adesão das escolas (179 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	23.258
2003	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	28.557
2004	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipal	4ª e 8ª EF e 3ª EM	141.593
2006	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	4ª e 8ª EF e 3ª EM	187.561
2007	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º EF	170.904
2008	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	614.566
2009	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, e 5º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	546.951
2010	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	667.196
2011	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	658.654
2012	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	647.693
2013	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º e 5º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral 9º EF 2ª e 3ª EM	659.669

Quadro 1 – Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e n° de alunos avaliados

(conclusão)

ANO	ABRANGÊNCIA	SÉRIE/ANO	Nº DE ALUNOS AVALIADOS
2014	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º, 5º e 9º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral 2ª e 3ª EM	622.566
2015	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º, 5º e 9º EF 1ª e 3ª EM* e EJA (AF e EM)	449.010

Fonte: PORTAL SPAECE (2019)

Desde 2016, as médias de proficiências do SPAECE são utilizadas para o cálculo do Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio). Esse índice foi criado pela Secretaria da Educação (SEDUC-CE) para o acompanhamento do rendimento das escolas e, a partir dele, dar suporte às Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) e às escolas estaduais de ensino médio que apresentarem problemas em seus resultados. Esse índice foi desenvolvido pela Coordenadoria de Avaliação Educacional (COAVE). O IDE-Médio é obtido por meio da logística de cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é o principal indicador da qualidade do ensino básico no Brasil.

O IDE-Médio usa em seu cálculo as médias da proficiência das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, obtidas na prova do SPAECE, e considera conjuntamente, a média harmônica do rendimento das séries do Ensino Médio (Taxas de aprovação, reprovação e abandono), sendo bem semelhante ao cálculo do Ideb. Para cálculo do índice, são utilizados os dados do Censo Escolar e, conjuntamente com a média de proficiência dos alunos de 3ª Séries nas Provas do Saeb em Língua Portuguesa e Matemática dão origem à nota do Ideb, calculado bianualmente.

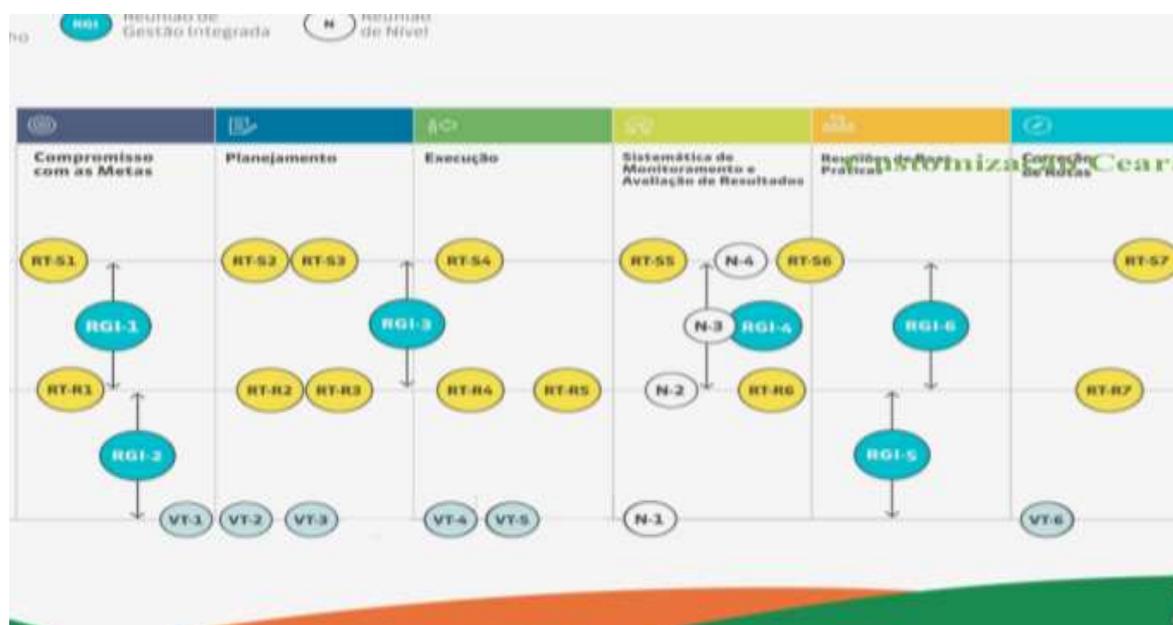
Conforme dados da SEDUC, em 2017, 652 escolas de Ensino Médio foram avaliadas e implantaram o Circuito de Gestão, do Programa Jovem de Futuro, em parceria com o Instituto Unibanco, para apoiá-las na trajetória com foco em resultados de aprendizagem com equidade, o qual será apresentado a seguir na próxima seção.

2.2.1 Jovem do futuro

Entre 2012 e 2014, o Projeto Jovem de Futuro (PJF) foi integrado ao Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), do Ministério da Educação (MEC). A articulação permitiu que a iniciativa fosse disseminada nas redes públicas de ensino estaduais do Ceará, de Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Assim, desde 2014 e continuando em vigor em 2020, as Escolas da Rede Estadual de Ensino do Ceará desenvolvem um Plano de Ação elaborado a partir do diagnóstico da escola e focado nas demandas e necessidades de melhoria da aprendizagem, de acordo com as orientações e acompanhamento do Instituto UNIBANCO – Jovem de Futuro, em parceria com a SEDUC, formam uma agenda que explora metodologias com foco numa Gestão para Resultados.

O Jovem de Futuro prevê o desenvolvimento da metodologia do Circuito de Gestão, método específico, que tem o objetivo de orientar, organizar e sistematizar os principais processos e procedimentos da gestão escolar. O Circuito de Gestão é composto pelas etapas de Planejamento, Execução, Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de Rotas. Com base nele, a escola busca construir, executar e acompanhar um Plano de Ação efetivo, realista e, ao mesmo tempo, transformador, sempre tendo em vista o alcance de metas de aprendizagem estabelecidas pelos Estados (INSTITUTO UNIBANCO, Jovem de Futuro, ed. 2017, p. 11). As etapas do Protocolo do Jovem do Futuro estão expostas na figura a seguir:

Figura 1 – Protocolos do Jovem de Futuro – JF por instâncias e etapas



Fonte: Instituto Unibanco; Produção: CREDE 02 (2019)

Legenda: RT – Reunião de Trabalho; RGI – Reunião de Gestão Integrada; N – Reunião de Nível; VT – Visita Técnica do Superintendente da CREDE à escola, mensalmente.

A figura 1 apresenta o desdobramento das ações do Jovem de Futuro envolvendo as diversas instâncias, partindo da SEDUC até chegar à escola. Os Níveis (N) se referem ao nível de gestão do processo. Não representa uma ação, mas um conjunto de pessoas. O Nível 1 (N1) se refere ao nível de gestão da escola; o N2 se refere ao nível de gestão da Regional (CREDE); N3, CREDES e Coordenadorias da SEDUC; e N4, Gestão SEDUC e Consultoria do Instituto Unibanco. As Reuniões de Gestão Integrada (RGI) acontecem por nível de gestão, cujas orientações e demandas chegam à escola através da CREDE, representado pela Superintendência Escolar.

O Superintendente da CREDE responsável pelo acompanhamento da escola realiza mensalmente as Visitas Técnicas (VT) à escola, reunindo-se com o Grupo Gestor, composto de cinco pessoas: diretor, 2 coordenadoras, 1 representante dos funcionários e 1 representante dos professores. Dependendo do dia da visita, chamamos os Professores Coordenadores de Área (PCAs) e outros professores que estejam em horários de planejamento. A pauta destas reuniões foca em cada etapa do Plano de Ação JF, desde o Diagnóstico da escola, Planejamento das ações, Execução do Plano, Sistema de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR), realizado periodicamente (três vezes ao ano), preparação das Reuniões de Boas Práticas (RBP) e Correção de Rotas, conforme descrito na Figura 2.

As etapas do Circuito de Gestão do PJF, responsáveis por sistematizar os principais processos e procedimentos da gestão escolar, são descritas a seguir:

- **O Planejamento** é a primeira etapa, na qual se realiza o diagnóstico da realidade da escola, a construção do Plano de Ação e deve envolver a comunidade escolar para que esta possa “aprofundar o conhecimento sobre a sua realidade e os desafios que enfrenta, além de identificar caminhos possíveis para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, o alcance das metas” (INSTITUTO UNIBANCO, Jovem de Futuro, ed. 2017, p. 90).
- A segunda etapa, a **Execução do Plano** “é fundamental para a continuidade da implementação do Circuito de Gestão e condição para melhorar a aprendizagem dos estudantes”. Para isto, é necessária a mobilização de uma equipe articulada e engajada, tendo o papel de liderança do gestor como destaque. “Ele é o principal responsável por estabelecer na escola uma cultura de corresponsabilização, somada a um clima de estímulo, determinação e companheirismo”. (INSTITUTO UNIBANCO, Jovem de Futuro, ed. 2017, p. 98);
- A etapa de execução do Plano, com o objetivo de atingir a meta, deve ser acompanhada de um **Monitoramento de rotinas, adequações e Avaliação dos Resultados**, compreendendo este processo como “o conjunto de momentos destinados a verificar se a escola está seguindo esse caminho traçado e se ele está conduzindo ao alcance de resultados de aprendizagem”. (INSTITUTO UNIBANCO, Jovem de Futuro, ed. 2017, p. 108);

•A quarta e última etapa do Circuito de Gestão, a “**Correção de Rotas** é um importante momento de revisar o caminho e rever as estratégias traçadas e identificar aquelas que não produziram resultados para alcançar a meta”, ou seja, analisar o que contribuiu para potencializar a aprendizagem dos estudantes e o que precisa ser retirado ou melhorado na recondução do Plano de Ação. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 122).

A partir de tais etapas do Circuito de Gestão do Jovem de Futuro, busca-se articular as ações que a escola já desenvolve, conduzindo a equipe escolar a refletir, organizar suas ações de forma sistemática, à responsabilização pelos resultados colhidos a partir do trabalho realizado, oportunizando a reorganização, reestruturação e correção do que foi falho no ano anterior para promover mudanças no decorrer da execução das ações (Correção de Rotas), como também no Plano de ação a ser reestruturado no ano seguinte, como representado na figura 2 que segue.

Figura 2 - Etapas do Circuito de Gestão JF



Fonte: Instituto Unibanco; Produção: CREDE 02 (2019)

Conforme as etapas do Circuito de Gestão apresentadas, o PJJ contempla na etapa do Planejamento, o pensar coletivamente ações com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos, a partir do diagnóstico da escola, o que envolve a análise, principalmente dos professores e gestores, em relação aos resultados, fatores positivos e desafios que influenciaram no alcance ou não da meta da escola, sendo esta estabelecida pela SEDUC, que acompanha, monitora e verifica o desenvolvimento das etapas por meio da superintendência escolar e CREDEs.

Com base nos dados colhidos, toda essa trajetória de busca pelas mudanças e aprimoramento, investimentos, baseados nos diagnósticos existentes nas avaliações externas (políticas de acompanhamento das escolas, relatórios de gestão, sistematização dos processos educacionais), parece ter contribuído para um avanço nos índices. O Ceará passou da 12^a para 4^a posição em relação aos demais estados brasileiros no resultado do Ideb de 2017. Em 2019, o Ceará continuou crescendo nos resultados em todas as etapas de ensino, superando a meta para 2021 nos Anos Iniciais e Anos Finais e aproxima-se da meta de 4,5 no Ensino Médio, ao atingir um Ideb de 4,4. Estes resultados destacam o Ceará no cenário nacional por ter alcançado o melhor Ideb entre os estados do Norte e Nordeste, sendo o terceiro lugar em nível nacional nos Anos Iniciais, liderando nos Anos Finais e 4^o lugar no Ensino Médio. Vários fatores podem ter contribuído para este avanço, dentre eles pode ser destacado um trabalho em rede, de responsabilização coletiva, no qual cada escola busca atingir sua meta anual e, ao mesmo tempo, contribui para que sua CREDE e, conseqüentemente, seu estado também consiga atingi-la.

Desenvolvido pela Coordenadoria de Avaliação Educacional (Coave), o IDE-Médio é obtido por meio da logística de cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é o principal indicador da qualidade do ensino básico no Brasil. O índice usa as proficiências de Língua Portuguesa e Matemática obtidas a partir da aplicação do Sistema Permanente da Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE) e considera também a média harmônica do rendimento das séries do Ensino Médio. O indicador estabelece a meta a ser alcançada individualmente por cada unidade de ensino. A partir desses resultados, são calculadas metas atingidas pelas regionais, as quais, por sua vez, estabelecem o rendimento do Estado. (SEDUC, 2019).

Dessa forma, o resultado do IDE-Médio anual é um reflexo antecipado de como, possivelmente, será o resultado do Ideb no ano seguinte, dada a semelhança no cálculo destes indicadores. Dessa maneira são oferecidos subsídios para se pensar a **Mudança de Rota** (prevista

no Circuito de Gestão) nas ações realizadas, se necessário, e/ou se intensificar as que estão funcionando a contento, contando para isso, com o apoio de toda a equipe escolar.

A partir dos dados do Jovem de Futuro, podem ser usadas estratégias de apropriação dos resultados, tanto internos quanto externos, para pensar a realidade. Dessa forma, destaca-se então, a importância do modelo/técnicas de apropriação dos resultados do Jovem de Futuro na prática atual no estado do Ceará e da escola em estudo, sendo que este trabalho tenta propor aprimoramentos da prática comumente usada nesta unidade de ensino. A próxima seção traz uma apresentação da instituição escolar, foco desta pesquisa, sua infraestrutura, resultados de desempenho, situando-os em seu contexto socioeconômico para que se possa melhor compreendê-los e, assim, buscar estratégias de melhorias e medidas interventivas em sua realidade educacional.

2.3 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO RAIMUNDO NONATO RIBEIRO

O município de Trairi localiza-se na zona litorânea do Ceará, a 130 Km da capital do estado. Ocupa uma área de aproximadamente 929,023 km², que corresponde a 0,62% do território do estado. Possui 48 km de extensão linear na direção Norte-Sul e 41 km na direção Leste-Oeste, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

O município e suas escolas fazem parte da jurisdição da CREDE 02, com sede no município de Itapipoca, abrangendo 15 municípios e 44 escolas estaduais, um Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA e um Centro Cearense de Idiomas (CCI).

Trairi é um município de muitas belezas naturais e uma vasta possibilidade de desenvolvimento na área de turismo e comércio, porém pouco explorados, ofertando baixa taxa de oportunidades de emprego. Segundo dados do IBGE, em 2016, o salário médio mensal era de 1.7 salários mínimos. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 38 de 184 e 114 de 184, respectivamente. Ao considerarmos domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 57.4% da população nessa situação, o que o colocava na posição 26 de 184 dentre as cidades do estado.

Por ser uma cidade com potencial turístico e com grande diversidade cultural, as influências externas podem refletir positivamente, favorecendo, maiores oportunidades de emprego. Mas, por outro lado, convive-se também com aspectos negativos, como a exploração sexual decorrente do turismo, o aumento da violência, dentre outras consequências advindas

deste contexto. Segundo dados do ano de 2018, do Censo e Mapa de Risco Pessoal e Social, da Secretaria da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos do Estado do Ceará – CEMARIS (2019), há 4 registros de exploração sexual e 10 casos de abuso sexual de adolescentes. Entretanto, percebe-se, pelas vivências na cidade, a ocorrência de casos não denunciados e, por isso, não compoem as estatísticas³.

A cidade apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH médio de 0,606 e ocupa a 116ª posição no ranking dentre os 184 municípios cearenses. Isto tende a demonstrar que o potencial econômico do município ainda não é devidamente explorado, sendo que a maioria das famílias vive em situações muito precárias, dependendo dos recursos provenientes dos programas sociais governamentais para sobreviverem.

Nesse município insere-se a EEM Raimundo Nonato Ribeiro, localizada à Rua de mesmo nome, nº 204, Centro, Trairi-CE, chamada pioneira por ser a primeira escola do município que faz parte da Rede Estadual de ensino do Ceará. Dessa forma, tem entre suas bases, uma perspectiva de formação plena do cidadão como um ser humano pensante, atuante e, busca-se nessa escola, a construção de conhecimentos e valores para uma compreensão crítica e transformadora da realidade na qual está inserida (ESCOLA ESTADUAL RAIMUNDO NONATO RIBEIRO, 2019).

Por ser a primeira escola da cidade de Trairi, a instituição é conhecida entre a população como “A Pioneira” e conta com 67 anos desde sua fundação, em 1953. Frente a isso, a estrutura escolar passou por algumas reformas ao longo destes anos e atualmente não possui mais espaços físicos para ampliações, devido a sua localização no centro da cidade.

A maioria dos alunos da escola tem um nível socioeconômico bem semelhante e são provenientes de famílias carentes. Aproximadamente 67%, conforme dados do Sistema Integrado de Gestão do Governo do Estado do Ceará – SIGE-Escola, dependem de programas sociais do Governo, como o programa Bolsa-Escola, que ajudam na aquisição de materiais escolares, como também no orçamento básico familiar (SIGE- SEDUC- CEARÁ, 2019).

Segundo informações disponíveis no site oficial do INEP, a instituição apresentou em 2015, o Inse (Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica) de 38,81,

3 O CEMARIS baseia-se em um Sistema web que tem como objetivo a regionalização dos riscos sociais ocorridos e notificados no Estado para nortear a implantação de serviços regionalizados, alimentado pela Secretaria de Assistência Social e Trabalho do Município.

compondo o Grupo 1 das escolas com o segundo nível mais baixo, o Nível II – (20;40]. Na descrição deste nível lê-se:

Os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e até dois quartos para dormir. Não possui máquina de lavar roupa ou computador entre seus bens. A renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no ensino fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo (INEP, 2015).

De acordo com Nota Técnica do Inep (2015) sobre esse Indicador,

O objetivo do Inse, reitera-se, é contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, pois os processos de ensino e de aprendizagem, em sociedades que apresentam desigualdades sociais, são condicionados, em parte, pelas posições dos públicos atendidos na hierarquia social, explicitadas por seu padrão de vida (INEP, 2015).

Pela descrição do indicador acima, é possível entender que a escola enfrenta uma difícil realidade socioeducacional, na qual a vulnerabilidade social é marcante nos dados escolares. Entender o nível socioeconômico da referida escola é importante, pois, explica a realidade de sua composição, de suas famílias e os desafios que a mesma enfrenta, assim como o nível de esforço que se precisa investir em busca da melhoria dos resultados de aprendizagem.

Como foi apresentado anteriormente, o município tem uma extensa área territorial. De acordo com o SIGE, 75% dos alunos são oriundos da zona rural, contando com o transporte escolar para se deslocarem até à Escola e apenas 25% residem na sede do município e bairros circunvizinhos. Muitos desses estudantes, de acordo com as percepções de vivência na escola, acordam cedo e enfrentam diariamente longas distâncias para chegarem à escola, muitas vezes sem uma alimentação adequada, e assim, chegam indispostos, sem preparo físico e psicológico para assistirem às aulas, interagirem e aprenderem satisfatoriamente.

Diante deste contexto, percebe-se no jovem trairiense, em sua maioria, falta de perspectivas de futuro, principalmente em relação à continuidade nos estudos, ao ingresso na Universidade, algo ainda distante da realidade de muitos alunos que não têm condições financeiras nem incentivo da família para cursarem o Ensino Superior em Universidades privadas ou se deslocarem para municípios vizinhos. Assim, os jovens tendem a ingressar desde cedo no

mercado de trabalho para ajudar na renda familiar, sem o preparo adequado, possibilitando a geração de um desinteresse e desmotivação em relação aos estudos, comprometendo assim, a obtenção de um maior avanço nos resultados de aprendizagem (ESCOLA ESTADUAL RAIMUNDO NONATO RIBEIRO, 2019).

Outro fator atrelado ao desempenho, que se detecta nesta escola, é o déficit de aprendizagem com que os alunos chegam ao Ensino Médio. Como a escola atende somente a esta etapa de ensino, ao receber alunos oriundos de outras instituições, é possível constatar através de avaliações diagnósticas a existência de inúmeros discentes com problemas nas habilidades básicas de leitura, escrita e domínio das operações básicas e raciocínio lógico-matemático. Esses fatores tendem a comprometer o avanço em seus estudos e geram desmotivação nos adolescentes, que já se encontram numa idade mental e nível de maturidade em que tais conteúdos já não são tão atrativos, por não terem sido assimilados na idade certa.

Ao observarmos as taxas de rendimento da série histórica do município de Trairi-CE (2014 a 2018) disponíveis até o momento no Educacenso (Inep, 2018), percebe-se que à medida que a etapa escolar vai avançando, o município vai apresentando uma queda de rendimento, conforme podemos constatar na tabela 1.

Tabela 1 – Taxa de rendimento dos alunos do Ensino Médio em Trairi-CE

Ano	Reprovação %	Abandono%	Aprovação%	Total
2014	6,3 - 149 reprovações	4,8 - 112 abandonos	88,9 - 2088 aprovações	2349
2015	4,4 - 91 reprovações	5,8 - 118 abandonos	89,8 - 1839 aprovações	2048
2016	6,3 - 104 reprovações	5,7 - 95 abandonos	88 - 1457 aprovações	1656
2017	3,8% - 62 reprovações	4,6% - 75 abandonos	91,6% 1 - 495 aprovações	632
2018	2,9% - 47 reprovações	4,0% - 64 abandonos	93,1% 1 - 489 aprovações	600

Fonte: Educacenso/Inep (2018)

Para efeitos de uma análise comparativa com os dados gerais do município mostrados na tabela 1, formulamos a tabela 2 com os indicadores de rendimento internos da referida escola.

Tabela 2 – EEM Raimundo Nonato Ribeiro: série histórica das taxas de rendimento escolar – 1ª a 3ª séries em 2014 a 2019

Ano	Número inicial de Matrículas	Número final de Matrículas	Aprovação		Reprovação		Abandono	
			%	Nº	%	Nº	%	Nº
2014	485	499	90%	449	4,4%	22	5,6%	28
2015	466	473	93,4%	442	3,0%	14	3,6%	17
2016	518	503	88,4%	445	6%	30	5,6%	28
2017	506	505	91,6%	463	4,2%	21	4,2%	21
2018	488	482	93,4%	450	1,6%	8	5,0%	24
2019	558	545	94,7%	516	2,6	14	2,7	15

Fonte: Fonte: Educacenso / Inep (2014 – 2019)

A tabela 2, que segue a metodologia utilizada pelo Inep para o cálculo das taxas de rendimento escolar, mostra a série histórica (2014 a 2019) dessas taxas (Aprovação, Reprovação e Abandono) em relação ao total geral (Situação Final de matrícula) de alunos matriculados na 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, público atendido pela escola.

Segundo o Inep (2018),

As matrículas consideradas para o cálculo das taxas de rendimento são aquelas relativas ao ensino fundamental e médio da modalidade regular para as quais foram informadas as situações de aprovado, reprovado ou abandono. Dessa forma a soma das taxas de aprovação, reprovação e abandono sempre resulta em 100% das matrículas, já que elas representam respectivamente o percentual de aprovados, reprovados e abandonos em relação à soma de matrículas consideradas válidas para o cálculo.

Os dados da escola demonstram um crescimento na taxa de aprovação e uma tendência de queda, apesar das oscilações, nos índices de reprovação registrados na série histórica desta instituição. Estes indicadores, quando comparados com os do município, são bem semelhantes, havendo em ambos uma tendência de crescimento em relação à aprovação.

O estado do Ceará tem investido em políticas de protagonismo estudantil e acompanhamento da trajetória acadêmica dos jovens, mostrando possibilidades de atuação profissional e continuidade nos estudos, apresentando as perspectivas de futuro. Para isso, exploram temáticas em consonância com o Projeto de Vida destes jovens, tornando-se um Componente Curricular. A estruturação dessa disciplina, segundo a sua proposta, tem por

objetivo contribuir para que a juventude visualize a possível continuidade dos seus estudos, apesar dos desafios e barreiras socioeconômicas. Possivelmente, as ações de implantação do Jovem de Futuro (JF) no estado podem ter gerado melhorias no funcionamento e engajamento das instâncias e ações mais conectadas com as necessidades das juventudes. Exemplificando: em 2017, 1886 alunos das escolas da CREDE 02, da qual a escola pesquisada faz parte, ingressaram no ensino superior, em 2018, este número aumentou para 2307 e em 2019, chegou em 2828 alunos universitários. Apesar do foco do presente trabalho não ser centrado nesses elementos do PJF, constitui-se um elemento tangencial às discussões de apropriação de resultados, pois o protagonismo juvenil atrela-se, nesse programa, à discussão e utilização dos dados para entender as singularidades educacionais.

Em relação às taxas de rendimento do Ceará percebe-se o mesmo movimento crescente desses resultados como se constata nos dados abaixo apresentados.

Tabela 3 – Taxas de rendimento do estado do Ceará – Ensino Médio

2016	6,7% - 21.970 reprovações	8,7% - 28.663 abandonos	84,6% - 277.628 aprovações
2017	5,1% - 15.989 reprovações	6,0% - 18.893 abandonos	88,9% - 280.706 aprovações
2018	4,8% - 14.859 reprovações	4,6% - 14.384 abandonos	90,6% - 281.964 aprovações

Fonte: Portal QEdU (2020)

Percebe-se que no ano de 2014 e 2015 os resultados internos da EEM Raimundo Nonato Ribeiro (Aprovação, Reprovação e Abandono), quando comparados com as taxas de rendimento do Ensino Médio de Trairi e do Estado, estão um pouco acima da média destes, tendo um destaque considerável nos últimos três anos.

As matrículas na Escola Raimundo Nonato Ribeiro em 2019 contemplaram uma demanda de 569 alunos e 613 no ano de 2020, distribuídos em 14 turmas, funcionando nos turnos manhã e tarde, no sistema regular de ensino no nível médio, conforme (SIGE SEDUC/CE, 2019). As classes estão organizadas de acordo com a faixa etária e rotas dos transportes, distribuídas em 07 (sete) salas no turno da manhã e 07 (sete) à tarde.

Quadro 2 – Matrícula 2019 - Distribuição das turmas nos turnos

MANHÃ		TARDE	
SÉRIE/TURMA	QTD. ALUNOS	SÉRIE/TURMA	QTD. ALUNOS
1ª A	44	1ª D	45
1ª B	43	1ª E	44
1ª C	44	1ª F	43
2ª A	44	2ª C	35
2ª B	42	2ª D	33
3ª A	39	3ª C	37
3ª B	37	3ª D	39
SOMATÓRIO DA MANHÃ	293	SOMATÓRIO DA TARDE	276
TOTAL DOS TURNOS = 569			

Fonte: SIGE SEDUCE-CE (2019)

A organização das turmas é prioritariamente de acordo com a faixa etária dos alunos, mas como os discentes vêm de diversas localidades, às vezes não se consegue fechar as turmas, tendo que organizá-las de acordo com a rota do transporte escolar. Isso decorre de o aluno apresentar disponibilidade em determinado horário e o transporte encontrar-se com um horário preestabelecido e, a partir disso, torna-se necessário adequar a formação das turmas.

A estrutura física da escola data da época de sua inauguração e por ser a mais antiga da cidade, como já dito, é conhecida como “A Pioneira”. Possui uma estrutura física limitada para atender à demanda de Ensino Médio, conforme demonstra o quadro 3.

Quadro 3 – Dimensão física da Escola Raimundo Nonato Ribeiro

Salas de Aula	07	Sala da Direção e Coordenação	01	Sala dos Professores	01
Sala de Múltiplos	01	Lab. Ciências (LEC)	01	Secretaria	01
Lab. Informática (LEI)	01	Banheiros	03	Cozinha	01
Pequeno Pátio Interno coberto	01	Sala do Assessor financeiro	01	Depósito	01

Fonte: ESCOLA ESTADUAL RAIMUNDO NONATO RIBEIRO (2019)

A planta baixa da escola, em anexo (ANEXO 1) confirma as condições de infraestrutura que a escola dispõe atualmente para atender uma demanda de 613 alunos, contando com uma área construída bem limitada e sem terreno para possíveis ampliações, como por exemplo, a

construção de uma quadra poliesportiva. Para contornar esse problema, a gestão da escola realiza parcerias com outros espaços para realização de eventos esportivos, quando necessário.

Até o ano de 2000, a escola atendia apenas o Ensino fundamental, tendo começado nos anos seguintes a funcionar o Ensino Médio para atender a grande demanda de alunos do município. Como mostra o quadro 3, a escola não dispõe de uma estrutura física adequada: sem quadra esportiva e nenhum espaço para lazer, salas de aula apertadas e sem ventilação adequada e a poluição sonora, devido estar localizada no centro da cidade, próxima a toda movimentação própria deste espaço, fato que agrava ainda mais as condições de aprendizagem.

As imagens 1 e 2, apresentam a área externa da escola. No apêndice A encontram-se mais fotos da escola e suas instalações.

Imagem 1 – Área externa da Escola



Fonte: Autoria da pesquisadora (2019)

Em relação ao quadro de pessoal, o quadro 4 apresenta o corpo docente da escola para o ano de 2019:

Quadro 4 – Corpo docente

(continua)

QUANTIDADE	DISCIPLINA	VÍNCULO	TEMPO NA ESCOLA
05	LÍNGUA PORTUGUESA/ARTE	CONTRATO	01 COM 5 ANOS 01 COM 4 ANOS 02 COM 1 ANO 01 COM 2 ANOS

Quadro 4 – Corpo docente

(conclusão)

QUANTIDADE	DISCIPLINA	VÍNCULO	TEMPO NA ESCOLA
01	INGLÊS	CONTRATO	02 ANOS
01	ESPAÑHOL	CONTRATO	1 ANO
01	ESPAÑHOL	CONTRATO	1 ANO
01	EDUCAÇÃO FÍSICA	CONTRATO	2 ANOS
02	MATEMÁTICA	CONTRATO	01 COM 3 ANOS 01 COM 8 ANOS
01	FÍSICA	CONTRATO	03 ANOS
01	QUÍMICA	EFETIVO	07 ANOS
03	BIOLOGIA	CONTRATO CONTRATO EFETIVO	01 COM 2 ANOS 01 COM 1 ANO 01 COM 08 ANOS
01	HISTÓRIA/FILOSOFIA	EFETIVO	13 ANOS
01	GEOGRAFIA	CONTRATO	01 ANO
01	SOCIOLOGIA/FILOSOFIA	CONTRATO	01 ANO

FONTE: SIGE – SEDUC- CE (2019)

No quadro 4 percebemos que 16 dos 19 professores atuantes no ano de 2019 são contratados por tempo determinados. Ao fazer uma análise comparativa desses dados com o indicador de regularidade docente, percebemos que a escola obteve o resultado de 2,4 de um valor máximo de 5,0, publicada em 2015. De acordo com a última Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015, o indicador apontava para uma alta rotatividade no corpo docente da escola Raimundo Nonato Ribeiro. No entanto, para minimizar as dificuldades provenientes da rotatividade de professores a gestão realiza ações dentro da sua governança, como formações continuadas em serviço, confraternizações com a equipe, buscando criar um clima escolar acolhedor e propício à aprendizagem. Porém, tais ações não têm sido suficientes, visto que, como ressalta Jennifer Fogaça,

O professor também necessita de tempo para conhecer melhor seus alunos, exercer sua formação continuada dentro do ambiente escolar, participar de cursos e palestras de formação continuada, preparar suas aulas, diários avaliações, atividades didáticas e acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação (FOGAÇA, 2019, s.p).

Percebe-se então que o fator rotatividade é um aspecto que interfere no sentimento de pertencimento e criação de laços afetivos, fatores relevantes à aprendizagem e, possivelmente, nos processos de discussão de dados e interpretação deles dentro das unidades escolares. Dentro dessas perspectivas, percebemos as considerações finais da nota técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015. Essas apresentam uma reflexão que merece destaque:

A alta rotatividade de professores nas escolas pode afetar o estabelecimento de vínculo com a escola e alunos, pois um professor que permanece pouco tempo na escola tem menos condições para identificar situações específicas dos alunos e da comunidade atendida pela escola, de dar continuidade a planejamentos, nem de contribuir na resolução de eventuais problemas pelos quais a escola esteja passando. Os dados analisados retratam uma situação de alta rotatividade dos professores brasileiros. Esse fato chama atenção para a necessidade de investigação de possíveis motivos que fazem com que os docentes sejam tão irregulares e ainda abre espaço para possíveis medidas de gestão que possam ser tomadas para diminuir a rotatividade do corpo docente das escolas. A melhoria do aprendizado nas escolas, entretanto, compreende outros fatores que não apenas os que foram tratados aqui (INEP, 2015).

As causas detectadas que explicam a rotatividade são em sua maioria de ordem pessoal e/ou profissional, que estão fora da governabilidade da gestão. Como por exemplo, migração de professores para a rede municipal, devido aprovação em Concurso Público, em busca de maior estabilidade profissional, defasagem salarial, ausência de condições de trabalho nas escolas, locais de difícil acesso, falta de plano de cargos e salários, falta de auxílio transporte e violência (GOVEIA, 2017).

Em relação ao Indicador de Formação Docente da Educação Básica (IFD), segundo explicações da NOTA TÉCNICA Nº 020/2014 (INEP, 2014) constata-se que na Escola Raimundo Nonato 66,7 % de docentes compõem o Grupo 1 e 33,3% o Grupo 3. “O objetivo desta nota é introduzir um indicador da adequação da formação inicial dos docentes das escolas de educação básica brasileira, segundo as orientações legais” (INEP, 2014).

O quadro 5 exposto na Nota Técnica, explica as Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona:

Quadro 5 – 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: Nota Técnica, INEP (2014)

Dessa forma,

A opção pela classificação em cinco categorias, e não apenas por uma classificação dicotômica entre quem tem a formação esperada e quem não tem, possibilita aos diferentes sistemas de ensino melhores condições para planejar ações formativas, capazes de superar os desafios da formação adequada do seu corpo docente. Isso porque para os diferentes grupos a ação necessária de qualificação exigiria diferentes estratégias, uma vez que a das categorias considerou as diferentes experiências em exercício e a carga-horária necessária para a integralização da formação do docente (INEP, 2014).

Apesar de ter um percentual de docentes, em sua maioria, no Grupo Adequado, ou seja, professores que lecionam na mesma disciplina de sua formação, a escola ainda tem um alto percentual (33,3%) de educadores que necessitam de “programas de formação para segunda licenciatura, com carga horária reduzida (800 a 1200 horas), conforme diretrizes apresentadas no Parecer CNE/CP no 08/2008 (11), que seria uma alternativa possível aos sistemas de ensino” (INEP, 2014).

Fatores relacionados à necessidade de ações voltadas para o fortalecimento e uma maior atenção à formação docente também podem influenciar e interferir nos resultados de desempenho.

Em relação ao desempenho da escola nos resultados do SPAECE, o quadro 6 os apresenta.

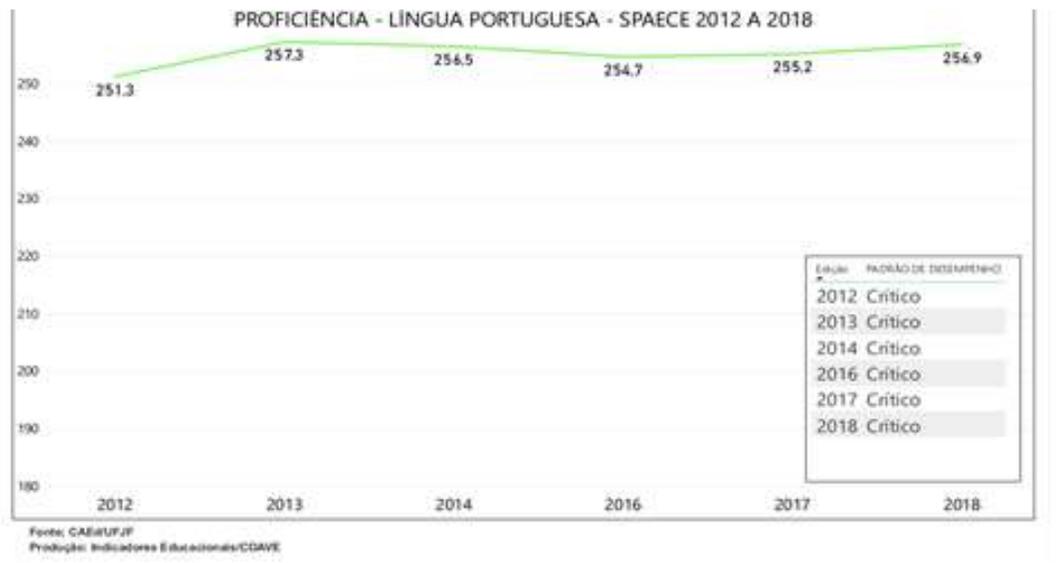
Quadro 6 – Série histórica dos resultados do SPAECE da EEM Raimundo Nonato Ribeiro – Trairi-CE

DISCIPLINAS		2016	2017	2018	2019
L.P.	CEARÁ	265.9	272.8	271,6	276,99
	REGIONAL	261.5	267.8	268,0	275,17
	ESCOLA	254,7	255,2	257,5	269,42
MT	CEARÁ	265.4	269.1	272,5	273,25
	REGIONAL	262.5	269.4	274,1	278,93
	ESCOLA	255,7	253,2	257,4	260,87

Fonte: SPAECE (2019)

Convém destacar que essas médias de proficiência obtidas pela escola no SPAECE, registradas na série histórica exposta no quadro 6, se enquadram no padrão de desempenho considerado Crítico (225 a 275 pontos), segundo os critérios de classificação dessa avaliação, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, conforme podemos constatar nos gráficos 1 e 2 a seguir, que registram as médias de proficiência dos últimos seis anos.

Gráfico 1 – Proficiência em Língua Portuguesa - SPAECE 2012 a 2018



Fonte: CAEd/UFJF (2018)

Gráfico 2 - Proficiência em Matemática – SPAECE 2012 a 2018

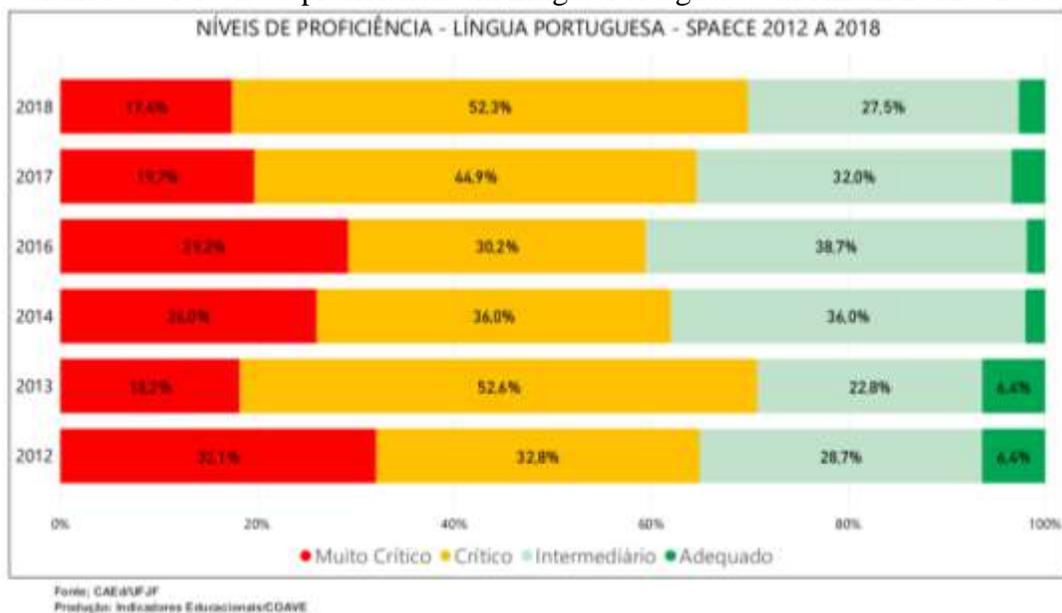


Fonte: CAEd/UFJF (2018)

Como se observa nos gráficos 1 e 2, apesar de a escola permanecer com médias no nível Crítico em Língua Portuguesa e Matemática, esta vem demonstrando crescimento em seus resultados, sem muitas oscilações ao longo dos últimos anos.

O gráfico 3 apresenta o percentual de alunos dentro dos padrões do SPAECE, na disciplina de Língua Portuguesa nos últimos seis anos.

Gráfico 3 – Níveis de proficiência em Língua Portuguesa - SPAECE 2012 a 2018



Fonte: CAEd/UFJF (2018)

O gráfico 3 mostra que houve uma diminuição no percentual de alunos no nível muito crítico e, conseqüentemente, um aumento do percentual no nível crítico, fato que representa um pequeno avanço nos resultados de Língua Portuguesa. Neste nível de proficiência, os alunos leem textos narrativos e informativos simples, apresentando dificuldades de interpretação, porém já desenvolveram habilidades para uma leitura autônoma.

O quadro 7 apresenta a caracterização dos padrões de desempenho para situarmos as habilidades dos alunos, mediante a avaliação do SPAECE.

Quadro 7 – Padrões de desempenho LP – SPAECE Ensino Médio

(continua)

MUITO CRÍTICO	Até 225 PONTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Analisando-se as habilidades presentes neste Padrão de Desempenho, constata-se que os alunos cuja média de proficiência os posiciona neste padrão ainda estão desenvolvendo habilidades mais sofisticadas requeridas na compreensão de textos; • Contudo, os alunos que se restringiram a este padrão de desenvolvimento de habilidades, após 12 anos de escolaridade, estão muito aquém da competência leitora esperada. Seu desempenho corresponde ao que seria considerado avançado para alunos ao final de apenas cinco anos de escolaridade.
CRÍTICO	DE 225 A 275 PONTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Neste Padrão de Desempenho, encontram-se habilidades mais elaboradas, exigindo dos alunos uma autonomia de leitura em face das atividades cognitivas que lhes são exigidas e, também, dos textos com os quais irão interagir. Esses alunos já interagem com textos expositivos e argumentativos com temáticas conhecidas e são capazes de identificar informações parafraseadas e distinguir a informação principal das secundárias. • Percebe-se, pois, que os alunos que se localizam neste Padrão de Desempenho já desenvolveram habilidades para uma leitura autônoma.
INTERMEDIÁRIO	DE 275 A 325 A PONTOS	<ul style="list-style-type: none"> • As habilidades características deste Padrão de Desempenho revelam um avanço no desenvolvimento da competência leitora, pois os alunos demonstram serem capazes de realizar inferência de sentido de palavras/expressões em textos literários em prosa e verso, interpretar textos de linguagem mista, reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos estilísticos e de ironia, e identificar o valor semântico de expressões adverbiais pouco usuais. • Neste padrão, os alunos demonstram uma maior familiaridade com textos de diferentes gêneros e tipologias, pois têm desenvolvido as habilidades que lhes permitirão alçar à categoria de leitores proficientes.

Quadro 7 – Padrões de desempenho LP – SPAECE Ensino Médio

(conclusão)

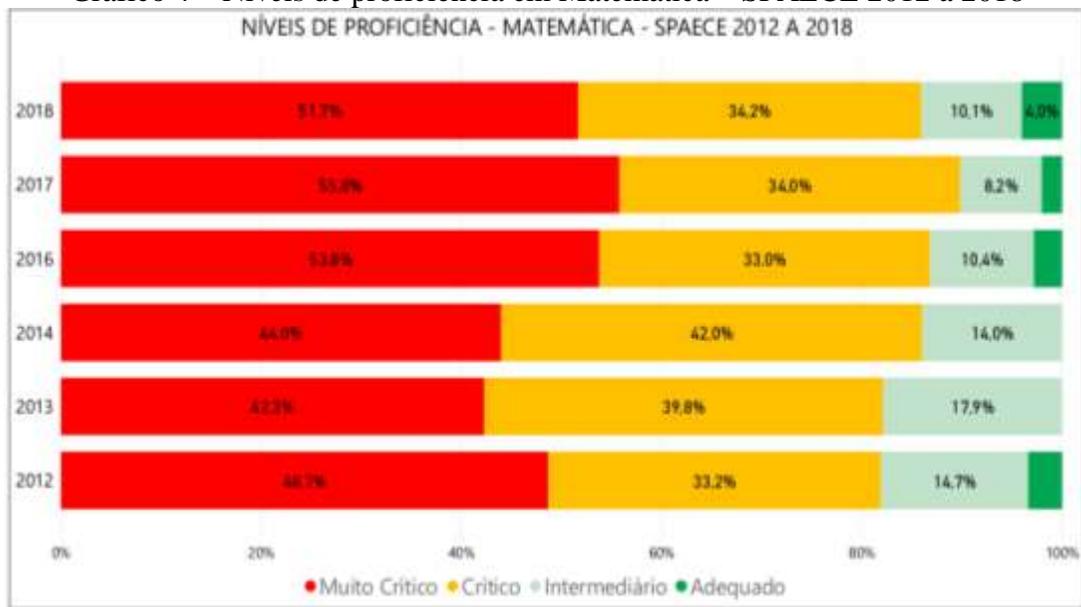
ADEQUADO	ACIMA DE 325 PONTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Analisando as habilidades posicionadas neste padrão, pode-se concluir que os alunos que nele se encontram conseguem interagir com gêneros/textos de alta complexidade estrutural, temática e lexical. • Assim, os alunos que se posicionam acima desse ponto na Escala de Proficiência podem ser considerados leitores proficientes, ou seja, são leitores que conseguem selecionar informações, levantar hipóteses, realizar inferências, autorregular sua leitura, corrigindo sua trajetória de leitura quando suas hipóteses não são confirmadas pelo texto.
-----------------	------------------------------------	--

Fonte: SPAECE (2019)

Ao interpretarmos os dados do gráfico 4, percebemos que na disciplina de Matemática a situação é mais degradada do que em Língua Portuguesa, apesar de a Escola também se concentrar no nível Crítico. Os alunos neste nível apresentam dificuldades nas operações básicas de matemática e como têm dificuldades de leitura e interpretação de textos, este fator dificulta a resolução de problemas e raciocínio lógico-matemático.

O gráfico 4 apresenta a distribuição do percentual de alunos em cada nível de proficiência: muito crítico, crítico, intermediário e adequado na disciplina de Matemática.

Gráfico 4 – Níveis de proficiência em Matemática – SPAECE 2012 a 2018



Fonte: CAEd/UFJF (2018)

Fazendo uma análise dos dados apresentados nos gráficos 3 e 4, juntando-se o percentual de concentração de alunos nos níveis Muito Crítico e Crítico, temos em 2018, um percentual de 69,7% em Língua Portuguesa e 85,9 em Matemática. A partir dos dados apresentados, a SEDUC, seguindo os critérios de classificação dos padrões de desempenho do SPAECE, tem classificado a escola como estando em níveis Crítico e Muito Crítico de desempenho. A partir disso, identifica-se uma questão que gera a necessidade da presente pesquisa, de como pode ser melhorado o processo de apropriação dos resultados das avaliações externas, de forma a repercutir em melhorias na compreensão dos dados e seus significados na escola.

As caracterizações dos padrões de desempenho para Matemática apresentam-se da maneira expressa no quadro 08:

Quadro 8 – Padrões de desempenho MT – SPAECE Ensino Médio

MUITO CRÍTICO	Até 250 PONTOS	<ul style="list-style-type: none"> • As habilidades características deste padrão são elementares para esta série. • Neste padrão, as competências relativas a Grandezas e medidas demonstram que esses alunos desenvolveram habilidades muito aquém do período de escolarização em que se encontram.
CRÍTICO	DE 250 A 300 PONTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Neste Padrão de Desempenho, observa-se um salto cognitivo nos campos Numérico e Algébrico. Os alunos resolvem problemas mais complexos e demonstram habilidades em efetuar cálculos com números inteiros positivos utilizando o uso do algoritmo da divisão inexata; • No campo Grandezas e medidas, há um salto cognitivo em relação ao padrão anterior.
INTERMEDIÁRIO	DE 300 A 350 PONTOS	<ul style="list-style-type: none"> • As habilidades matemáticas características deste Padrão demonstram que os alunos ampliam o leque de habilidades relativas à resolução de problemas envolvendo: equação do 2º grau; sistema de equações do primeiro grau; juros simples. Além disso, eles calculam o resultado de expressões envolvendo, além das quatro operações, números decimais positivos e negativos, potências e raízes exatas.
ADEQUADO	ACIMA DE 350 PONTOS	<ul style="list-style-type: none"> • As habilidades matemáticas características deste Padrão demonstram que os alunos ampliam o leque de habilidades relativas à resolução de problemas envolvendo: equação do 2º grau; sistema de equações do primeiro grau; juros simples. Além disso, eles calculam o resultado de expressões envolvendo, além das quatro operações, números decimais positivos e negativos, potências e raízes exatas.

Fonte: SPAECE, 2019

Como já dito anteriormente e demonstrado nos quadros, as habilidades que os alunos apresentam em cada padrão de desempenho caracterizam um grande percentual de alunos da EEM Raimundo Nonato Ribeiro no padrão de desempenho Muito Crítico e Crítico, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática. Nestes níveis, os alunos apresentam um grande déficit de aprendizagem, fato que requer um trabalho de resgate de conteúdos básicos de leitura, interpretação, escrita e raciocínio lógico-matemático, a fim de subsidiar o avanço para conteúdos posteriores.

Conforme documentos orientadores do SPAECE/CAEd,

Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo SPAECE. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho – Muito crítico, Crítico, Intermediário e Adequado –, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos. (SPAECE, 2019)

Como são muitas habilidades contempladas nos quatro níveis, os quadros 6 e 7 trazem apenas uma representação para que se tenha uma noção da situação de desempenho dos alunos que se encontram em cada nível.

Para que os alunos possam aprender e avançar,

Cabe aos docentes, através de instrumentos de observação e registro utilizados em sua prática cotidiana, identificarem outras características apresentadas por seus alunos que não são contempladas pelos padrões. Isso porque, a despeito dos traços comuns a alunos que se encontram em um mesmo intervalo de proficiência, existem diferenças individuais que precisam ser consideradas para a reorientação da prática pedagógica (SPAECE, 2019).

Dessa forma, todos os alunos, tanto os que se encontram nos padrões mais baixos, os Muito Críticos, por exemplo, quanto os de maior padrão de aprendizagem, carecem de atendimento e ações pedagógicas direcionadas, levando em consideração as peculiaridades e necessidades de cada grupo, para que os estudantes sejam correspondidos em seu direito de aprender. Este é um ponto que merece atenção, visto que em relação aos resultados de rendimento, a escola não apresenta problemas de fluxo (Aprovação, Reprovação e Abandono), mas nos resultados dos testes do SPAECE, sim, carecendo, por isso, de ações que foquem na melhoria do desempenho nas avaliações externas.

No desenvolvimento de uma Gestão com foco nos resultados de aprendizagem, o Projeto Jovem de Futuro, através do Circuito de Gestão, já mencionado, aliado ao trabalho de acompanhamento aos resultados do SPAECE, que vem sendo realizado na rede estadual do Ceará, têm sido uma ferramenta para uma atuação sistemática e reflexiva sobre a realidade de cada escola, principalmente dos gestores, professores, alunos e responsáveis na condução do Plano de Ação desenvolvido anualmente. Os processos de discussão de dados serão apresentados na seção a seguir.

2.3.1 Processos de apropriação na Escola Estadual Raimundo Nonato Ribeiro – Trairi-CE

No decorrer dessa seção, pretendemos apontar algumas lacunas detectadas no processo de apropriação dos resultados na referida escola. Objetivamos, com isso, observar os processos realizados pela escola e os que necessitam de uma maior organização e sistematização. Tal abordagem tem por intuito fornecer os indícios de problemas nos processos de apropriação e, a partir disso, fomentar a discussão sobre a importância do debate de dados das avaliações a serem realizados posteriormente. Para isso, o primeiro momento voltado para a discussão de dados que destacamos é a Jornada Pedagógica, com suas características e principais elementos, bem como os materiais existentes. Na sequência iremos detalhar o Plano de Ação, estruturado a partir das discussões provenientes da Jornada Pedagógica e que, em tese, deveria fornecer as diretrizes para o trabalho com os dados das avaliações externas e questões próprias à escola durante o ano.

2.3.1.1 A Jornada Pedagógica

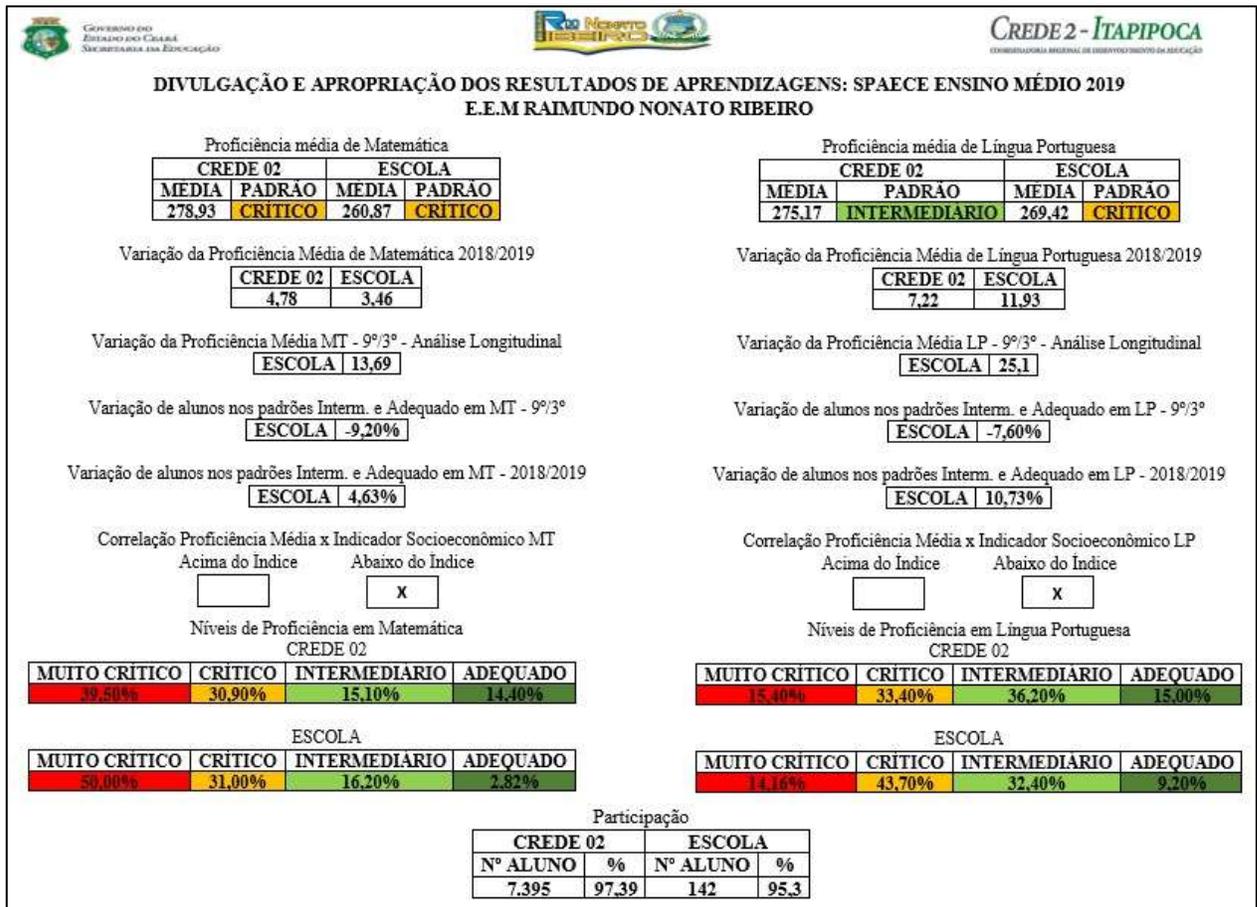
Nessa seção pretendemos apresentar uma descrição de como ocorre a discussão dos dados na EEM Raimundo Nonato Ribeiro. No início do ano letivo, antes da Jornada Pedagógica, as gestoras da escola (a Diretora e as Coordenadoras) são convidadas a receberem da SEDUC, via CREDE 02, uma versão preliminar impressa e em formato eletrônico, figura 9, dos resultados do SPAECE do ano anterior. Esse movimento decorre devido aos prazos de fechamento dos dados pelos sistemas oficiais que os consolidam, como os fornecidos pelo Censo Escolar - INEP e pelo CAEd.

Cabe destacar que as metas provisórias da escola são calculadas pela SEDUC-CE, enquanto se aguardam os resultados oficiais (Censo - INEP/CAEd) das avaliações internas e externas. Isso tem por objetivo aperfeiçoar o trabalho pedagógico com os alunos, devido ao curto prazo que a escola tem ao receber esses dados. Tal ação se deve ao fato de algumas vezes, os resultados das avaliações externas não chegarem a tempo hábil para realizar o acompanhamento e monitoramento dos alunos que apresentam mais dificuldades e que requerem maior tempo e atenção.

O repasse dos resultados pela CREDE é realizado na presença dos diretores e de um coordenador de cada uma das escolas da região. Parte-se inicialmente em tais encontros de uma discussão voltada para os resultados do Estado, em seguida das Regionais, comparando-as, e por último, das escolas, também as comparando entre si, de forma anônima, sem gerar constrangimentos. Destaca-se que muitas dessas comparações são feitas, principalmente, baseando-se nas trajetórias das escolas ao longo das avaliações, levando cada instituição a refletir sobre si e buscar as mudanças necessárias para avançar. Este é um movimento que acontece todo início de ano, antes de iniciar as atividades letivas.

A figura 3 mostra o Boletim de divulgação dos resultados preliminares da EEM Raimundo Nonato Ribeiro, referente ao ano de 2019.

Figura 3 – Resultados preliminares SPAECE – 2019



Fonte: SEDUC-CE (2020)

Através deste boletim, a Diretora e as coordenadoras apresentam nas reuniões, por meio de slides e boletins informativos à comunidade escolar (professores e demais funcionários, alunos, pais/responsáveis) o percentual de participação da Escola no SPAECE, os níveis de proficiência média em língua portuguesa e matemática, o padrão de desempenho da Regional e da escola. Para isso, levam-se em conta as “informações comparativas dos desempenhos das escolas em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais, cujos alunos apresentam perfis semelhantes” (GREMAUD, FELÍCIO, BIONDI, p.11, 2007) e coloca em cena outro ponto de discussão: a análise longitudinal, por meio da qual se mostra a variação de proficiência média, comparando os resultados da mesma turma/alunos no 2º ano, 9º ano e 3ª série do Ensino Médio, nas duas disciplinas. Nesta análise, busca-se compreender a influência dos fatores intra e extraescolares em tais resultados, procurando-se também entender o chamado efeito escola. “Entende-se que essas informações são boas aproximações do que seria considerado o "efeito

escola", ou seja, a contribuição (média) efetiva da escola para o desempenho dos seus alunos na avaliação" (GREMAUD, FELÍCIO, BIONDI, p.11, 2007).

Dessa forma, a partir da interligação desses elementos, estrutura-se o primeiro passo do Circuito de Gestão, que se inicia com a pactuação da meta anual do IDE-Médio, estipulada pela Secretaria de Educação (SEDUC/CE) para cada escola, juntamente com as metas internas (Aprovação/Reprovação/Abandono), debatidas e estipuladas pela escola desde a Jornada Pedagógica, que geralmente duram de 3 a 4 dias, no início do ano. Após a Jornada, elas continuam sendo compartilhadas, debatidas e pactuadas com a comunidade escolar através de reuniões de pais, por turma/séries, nos planejamentos por área com professores, funcionários e alunos por turma/série. Ao receber da SEDUC a meta relacionada aos resultados das avaliações, inicia-se então a primeira etapa do Circuito de Gestão.

Esclarecemos haver na escola um Grupo Gestor responsável pelo Jovem de Futuro, formado pelo Núcleo Gestor, um representante dos professores, um representante do corpo discente (Grêmio Estudantil) e um representante dos funcionários, responsável por mobilizar a comunidade escolar durante todas as etapas do plano de ação, desde o diagnóstico até o final do ciclo (Correção de Rotas). Tal atividade não é um processo simples, pois exige o engajamento de toda a equipe e isto é algo muito complexo, visto ser necessária disponibilidade de tempo dos diferentes sujeitos e o senso de pertencimento, sendo que, concomitantemente, ainda são postas várias demandas pedagógicas e administrativas da escola, requerendo organização e monitoramento constantes.

Entre os sujeitos responsáveis pela discussão de dados, a principal responsável pela mobilização da comunidade escolar é a Diretora. Entretanto, as responsabilidades de execução e monitoramento das ações são divididas com as coordenadoras, docentes, Professores Coordenadores de Área (PCAs) e Professoras Regentes dos ambientes de aprendizagem, grupo este que tenta envolver os demais professores e restante da comunidade escolar. A Diretora elabora o plano de ação, contando principalmente, com as coordenadoras e professores, após consolidar as ideias e conclusões provenientes das diversas reuniões com todos os segmentos escolares. Concluído o Plano, é colocado no Sistema do Instituto Unibanco, monitorado e avaliado cada uma de suas etapas nas VT – Visitas Técnicas, com o Superintendente escolar. Ressaltamos ocorrer revisão geral do Plano do ano anterior na Jornada Pedagógica, quando se faz a análise e avaliação de todas as ações para a reelaboração do novo Plano.

De posse dos dados de fluxo (Aprovação/Reprovação/Abandono, como se observa na figura 4 e desempenho de língua portuguesa e matemática no SPAECE, recebidos na CREDE, e coletados pela gestão nos Sistemas da Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC-CE, como: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE-Escola), cujos dados migram para um outro site, a Sala de Situação e são consolidados em forma de tabelas e gráficos para serem acompanhados pela gestão escolar para que esta planeje e execute juntamente com toda a equipe as intervenções pedagógicas necessárias, em tempo hábil. Inicia-se essa discussão na Jornada Pedagógica, estruturada a partir de princípios da apropriação de resultados, baseando-se nas etapas do Jovem de Futuro, sendo, para isso, realizada a apresentação por meio eletrônico e material impresso. Busca-se a análise e discussão sobre os dados e o que estes estão mostrando, relacionando-os com o contexto escolar para detectar os fatores intra e extraescolares responsáveis pela situação detectada e revelada nos resultados colhidos.

A partir do ano de 2019, o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) trouxe à tona uma discussão “nova” à escola, visto que nos anos anteriores não era dada ênfase a esse fator. O debate sobre equidade suscita muitas reflexões e discussões nas reuniões docentes e, pelos depoimentos, percebe-se resistência, principalmente por parte dos professores, cujos discursos e práticas ainda reproduzem muito a exclusão social e, apesar de tantos debates nas formações, às vezes ainda se utilizam da avaliação como classificação e/ou punição. Como coordenadora escolar, ao acompanhar as discussões, percebo haver a prática da culpabilização do aluno, que não “quer nada”, da família desestruturada, que não cumpre suas responsabilidades, culpa do “Sistema”, que faz uma apologia camuflada da aprovação sistemática, dentre outros discursos que vem à tona nas reuniões e conversas formais e/ou informais entre os docentes.

Em se tratando de Indicadores de Nível Socioeconômico (Inse), este é outro ponto que merece atenção nas discussões da Jornada e no decorrer do ano letivo. Como a gestão da escola tem que se atentar para os elementos de conscientizar sobre esses dados e dar significado mais denso para os professores, visto que estes discutem os dados contextuais que são apresentados e debatem os elementos entre si, mas apresentam dificuldades, a nosso ver, em entender e contornar o problema. Frente a isso, para a apropriação efetiva dos dados, precisa ser pensada uma forma de apresentá-los, de modo que mobilize e sensibilize mais intensamente os professores. Analisar esses processos e pensar como a gestão escolar pode contribuir para minimizar estes problemas, fazendo com que os dados sejam compreendidos e significados para

em uma segunda etapa, serem transpostos para as práticas pedagógicas também é um dos grandes desafios.

O fato é que gestores e professores precisam compreender os dados dos indicadores socioeconômicos para lidarem e enfrentarem de modo eficiente e eficaz a realidade socioeconômica, cultural e educacional de desigualdades em que a escola está inserida. Ao entendermos tais singularidades, a instituição pode gradualmente ir “deixando de funcionar como uma máquina de exclusão de parcela de estudantes que, privados da aprendizagem básica, vão sendo sistematicamente reprovados até se tornarem estudantes retardatários e, finalmente, evadidos” (BURGOS *et al.*, 2019, p.12). Esses dados de Nível Socioeconômico podem interferir em elementos de fluxo da escola e disso provém a importância da análise de dados como os apresentados na figura 4 para entender a relação destes com a realidade dos alunos. Surge, então, mais uma lacuna, em nossa perspectiva, que necessita de ações mais concretas e sistemáticas para dirimir as dificuldades ora apresentadas. A formação contínua e sistemática como um espaço dialógico de construção de uma comunidade de aprendizagem é, portanto, uma ação que precisa ser reestruturada e reorganizada para atender satisfatoriamente as necessidades das gestoras e professores.

Os dados destacados tendem a interferir nos indicadores internos da escola, apresentados na figura 4. Ressaltamos que tais dados foram consolidados e levantados a partir do Sistema SIGE, alimentado pelos professores, através do Diário On-line da SEDUC-CE e Secretária escolar.

Figura 4 – Indicadores de Fluxo: Aprovação/Reprovação/Abandono – Ano 2019

Município	INEP	Escola	Qtz. Turmas	Quantidade de Alunos							Percent. Result. Inform.
				Total	Aprov.	Aprov. parc.	Aprov. não concl.	Reprov.	Sem result.	Abando.	
TRAIRI	2303861	EEM RAIMUNDO NONATO RIBEIRO	14	550	521	0	0	14	0	15	100,00
1 Registros			14	550	521	0	0	14	0	15	100,00

Fonte: SIGE – SEDUC- CE (2020)

Em seguida, passa-se para a apresentação dos resultados internos: aprovação, reprovação e abandono e após se discutir sobre estes dados internos e os fatores que contribuíram e influenciaram o alcance destes, segue a discussão sobre os resultados externos do SPAECE, como mostra as figuras 5 e 6.

Figura 5 – Série Histórica: Indicadores Avaliações Internas e Avaliação Externa – SPAECE

 INDICADORES DE FLUXO/ RENDIMENTOS								
ANO	MAT. INICIAL	MAT. FINAL	APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO	
2016	512	507	88,6%	449	5,9%	30	5,5%	28
2017	506	505	92%	463	4%	21	4%	21
2018	461	461	93%	429	1,8%	8	5,2%	24
2019	-	551	94,6%	521	2,6%	14	2,8%	15
2020	610	META	96,0%					

Fonte: SEDUC- CE (2019)

Figura 6 – Apresentação resultados SPAECE

INDICADORES DE AVALIAÇÃO EXTERNA -					
DISCIPLINAS	SÉRIES	2016	2017	2018	2019
LP	3ª	254,4	255,2	256,9	260
					269,42
				CRESCIMENTO	11,93 - 10 ^º
MT	3ª	255,3	253,2	257,0	260
					260,87
				CRESCIMENTO	3,46 - 24 ^º

Fonte: SEDUC-CE (2019)

Entendemos que os dados internos de fluxo não devem ser analisados de forma isolada, mas compreendidos dentro da escola em suas relações com os processos socioeconômicos, entendendo a situação do município, assim como as dificuldades financeiras que as famílias passam, cujos filhos exercem desde muito cedo o papel de estudantes trabalhadores para ajudarem no seu sustento e de seus familiares, como já foi apresentado na descrição e caracterização do município de Trairi.

Para a apresentação e mobilização de discussão dos dados são utilizados materiais como os apresentados nas Figuras 7 e 8.

Figura 7 – Exemplos de Slide da Jornada Pedagógica 2019



Fonte: Escola Raimundo Nonato Ribeiro (2020)

Figura 8 – Análise dos Padrões de Desempenho SPAECE e Variações (Efeito Escola)

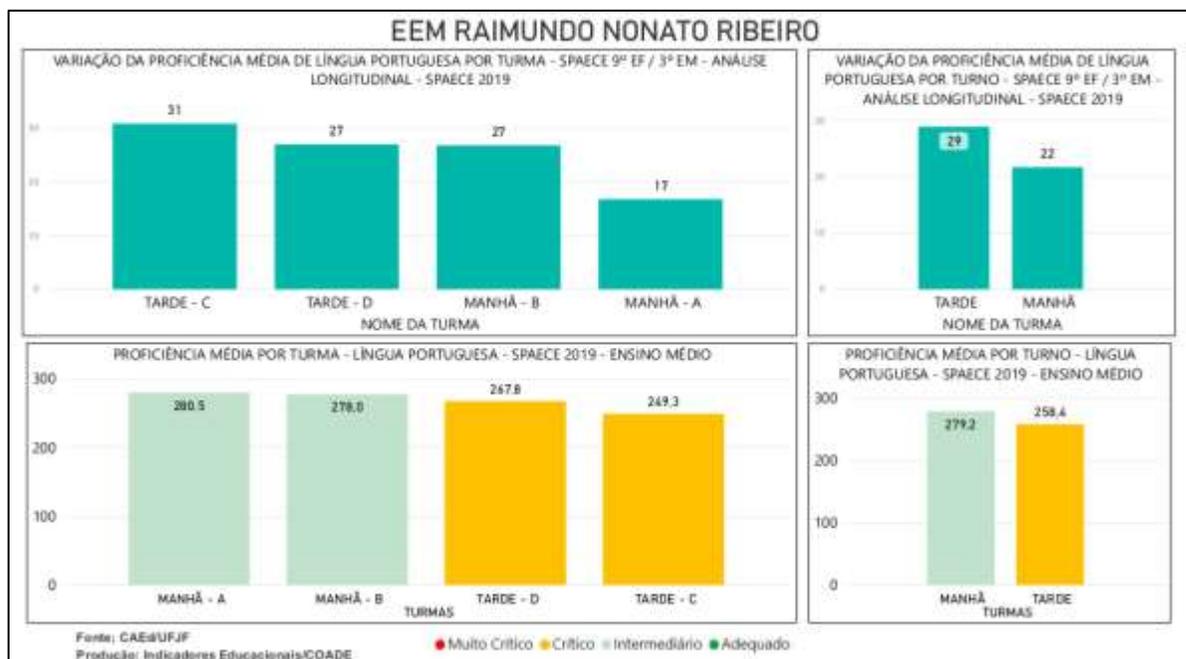


Fonte: SEDUC-CE (2019)

Neste momento da Jornada, a Coordenadora faz uma análise dos percentuais de alunos por padrões de desempenho, destacando que juntando o nível Muito Crítico e Crítico há um percentual preocupante de alunos (mais de 80% em matemática e mais de 50% em língua portuguesa), que não detêm os conhecimentos básicos nas duas disciplinas, comprometendo a aprendizagem nas demais disciplinas. Logo, estes não se encontram preparados para entenderem e avançarem nos conteúdos de ensino médio e, por isso, precisam receber um tratamento pedagógico de acordo com o nível em que se encontram.

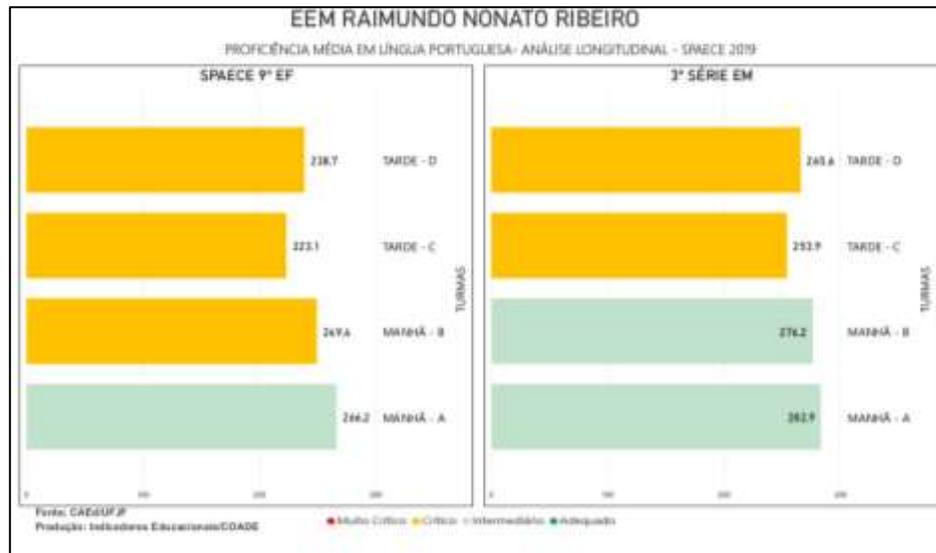
Vale ressaltar a importância de compreender os dados dos indicadores contextuais e sua influência nas avaliações. Ou seja, estabelecer formas, elementos, o que eles indicam e o quanto e como eles precisam ser significados pelos sujeitos para compreender os processos da avaliação e assim poder realizar intervenções mais eficazes. Passemos então à análise dos gráficos a seguir e o que elas indicam.

Gráfico 5 – Variações da Proficiência de Língua Portuguesa por turma/turno – SPAECE 9º EF e 3ª EM – Análise Longitudinal (SPAECE 2019)



Fonte: SEDUC-CE (2019)

Gráfico 6 – Variações da Proficiência de Língua Portuguesa por turma – SPAECE 9º EF e 3ª EM
– Análise Longitudinal – (SPAECE 2019)



Fonte: SEDUC-CE (2019)

Os gráficos 5 e 6 fundamentam a análise da proficiência de cada turma, tentando identificar os fatores que contribuíram ou dificultaram o ensino e aprendizagem destas, e ainda uma análise longitudinal, verificando-se a variação de proficiência ao comparar os resultados do SPAECE no 9º ano do EF e 3ª série do EM. Vendo o que as turmas conseguiram agregar durante os três anos na escola, ou seja, o Efeito Escola, fazendo-se o mesmo também na disciplina de matemática, como exemplificam as figuras acima. Desde o ano de 2019 a SEDUC disponibiliza para a escola os resultados por turma/alunos, mostrando os resultados dos grupos de alunos ao longo dos anos (Análise Longitudinal): 2º, 5º, 9º e 3ª série do Ensino Médio, fato que tem tornado essa análise mais abrangente.

A figura 8 e os gráficos 5 e 6 mostram uma variação negativa tanto em língua portuguesa como em matemática e que os alunos que chegam no ensino médio nos Padrões Muito Crítico e Crítico avançam um pouco mais na escala de proficiência do que os alunos que chegam no nível Intermediário e Adequado. Ou seja, precisa-se investir mais neste grupo de alunos, melhorando assim para estes o chamado efeito escola. Este é um aspecto em que a escola precisa melhorar.

Na sequência do encontro são abordados os percentuais de acerto para cada descritor. As figuras 9 e 10 mostram o percentual de acertos em cada descritor, mostrando os descritores mais críticos da escola e os que os alunos já demonstraram consolidar um melhor aprendizado.

Figura 9 – Percentual de acertos da Escola por descritor - Língua Portuguesa - SPAECE 2019



Fonte: CAEd/UFJF; Produção: Indicadores Educacionais/COADE, SEDUC-CE (2019)

Figura 10 – Percentual de acertos por descritor na disciplina de Matemática SPAECE 2019



Fonte: CAEd/UFJF; Produção: Indicadores Educacionais (COADE), SEDUC-CE (2019)

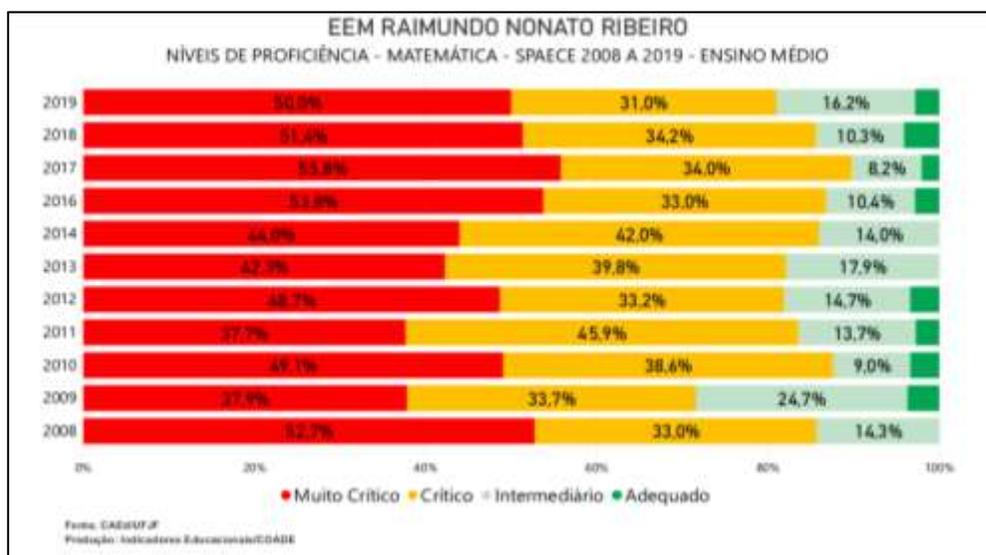
Pelos dados mostrados nas figuras 9 e 10, vemos como está o nível de aprendizagem dos alunos, pela análise do percentual de acertos por descritor em língua portuguesa e matemática, inclusive os descritores em que os alunos apresentam maiores dificuldades. Em seguida, pelo tempo ser insuficiente na Jornada Pedagógica, continuamos este debate nos planejamentos por

área. Ressaltamos que os dados relativos aos descritores são mais explorados nestes encontros que ocorrem semanalmente, sinalizando a necessidade de diversificar as práticas de ensino.

Nos planejamentos e formações continuadas os professores, juntamente com o Núcleo Gestor (Diretora escolar e duas coordenadoras), profissionais presentes em todas as escolas estaduais da rede estadual, pensam em estratégias para explorar cada descritor. Partem dos mais simples para os mais complexos, mas nem sempre chegam a explorar todos, devido ao fator tempo, principalmente quando os alunos não apresentam os conhecimentos básicos, que são pré-requisitos para darem prosseguimento a outros conteúdos mais avançados.

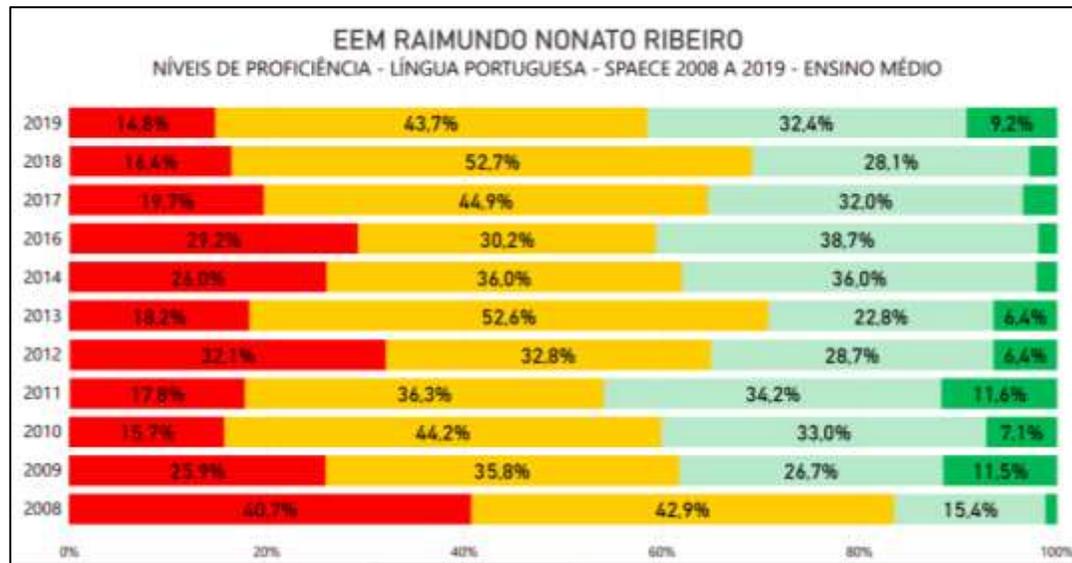
A partir desses dados e dos resultados da Avaliação Diagnóstica realizada no início do ano letivo pela escola e também pela Secretaria de Educação do Estado, que também mostram os níveis em que os alunos se encontram e também os descritores mais críticos, dividimos os alunos por Padrões de Desempenho (Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado) para serem atendidos através do chamado “Apadrinhamento”, que será descrito posteriormente. Até o ano de 2019 os professores preparavam apostilas explorando os descritores. No ano de 2020, a SEDUC disponibilizou para as escolas de ensino médio um material estruturado impresso dos dois componentes avaliados no SPAECE (LP e MT), explorando os Descritores e subsidiando os professores para fazerem um trabalho mais individualizado, procurando atender os alunos em suas dificuldades, de acordo com seu nível de aprendizagem.

Gráfico 7 – Comparação dos Níveis de proficiência em MT - Série histórica 2008 a 2019



Fonte: CAEd/UFJF; Produção: Indicadores Educacionais (COADE), SEDUC-CE (2019)

Gráfico 8 – Comparação dos Níveis de proficiência em LP - Série histórica 2008 a 2019



Fonte: CAEd/UFJF; Produção: Indicadores Educacionais (COADE), SEDUC-CE (2019)

Os gráficos 7 e 8 mostram o movimento do percentual de alunos nos Padrões de Desempenho ao longo da série histórica. Percebe-se um crescimento, ou melhor, um movimento ascendente do padrão Muito Crítico para o Crítico e assim, sucessivamente.

A CREDE orienta que esta apresentação seja feita pela direção da escola, por questão de hierarquia do cargo, pelo peso e a importância dadas a estas informações, quando repassadas pela principal responsável pela instituição. Entretanto, a Coordenação fica com a responsabilidade de explicar de forma mais detalhada e aprofundada esses dados, pela aproximação, conhecimento e afinidade deste profissional com a coleta e exploração dos dados, sob a orientação da CREDE. Cabe destacar que durante esses processos, a equipe gestora participa de encontros, a fim de se preparar para fazer a apresentação para a comunidade escolar. O suporte oferecido pela CREDE consiste em materiais para a divulgação dos resultados. Para isso, recebe o material em formato eletrônico, apresentado pela CREDE às escolas, como já mencionado, e replica-se a apresentação na escola.

Vale ressaltar, portanto, a necessidade e a importância de se criar uma proposta de formação em serviço, contemplando primeiramente os gestores para que estes se tornem formadores mais capacitados junto aos seus professores, proporcionando espaços de estudo, reflexão e discussão organizada e sistematizada, através de procedimentos que atendam com mais

eficácia a realidade da escola. Apesar do fato de a escola realizar alguns procedimentos de apropriação, quando analisados e discutidos à luz da teoria e de estudiosos do assunto, detectam-se algumas limitações e lacunas no trabalho que atualmente é feito dos resultados pela escola estudada. Por isso, estas precisam ser mais bem estabelecidas e preenchidas para se possam obter resultados mais eficazes nas avaliações externas, como o SPAECE.

No entanto, conforme Burgos et al., (2019), a proposta de apropriação de resultados com base nos protocolos que serão melhor apresentados no próximo capítulo, funciona como um passo a passo para a institucionalização e sistematização do processo de apropriação de resultados. Porém, o que se percebe na escola em análise é a necessidade de se aprimorar essa sistematização e organização das ações como um todo em torno desses resultados, a fim de que se possa gerar uma sintonia entre o que estes resultados revelam em relação ao nível de aprendizagem dos alunos e o que de fato, se está realizando na prática para que os mesmos venham a melhorar o seu desempenho, visto que do modo como ora se apresentam, têm-se a sensação de que as ações que a escola tem desenvolvido até o momento, não parecem estar contribuindo a contento e de modo eficaz para se atingir os resultados de desempenho esperados. Convém ressaltar que se pressupõe com isso, a necessidade de um maior entendimento e compreensão dos dados consolidados das avaliações educacionais em larga escala, com o auxílio da teoria e estudiosos da área e diante das lacunas detectadas para então se pensar em ações mais eficazes para a escola, como será mais detalhado e aprofundado no capítulo posterior.

Demonstramos assim, alguns exemplos de como os resultados são apresentados, divulgados e analisados pela comunidade escolar. Esse encontro de apresentação e discussão de dados dura em média 4h/a na Jornada Pedagógica e continua sendo abordada nos planejamentos por área. Este movimento, ao mesmo tempo em que proporciona uma avaliação das ações e processos vivenciados, com um feedback do que deu certo e contribuiu para se chegar àqueles resultados, assim como do que precisa ser repensado ou aperfeiçoado, resulta num diagnóstico da escola, que será o pontapé inicial para a próxima etapa, o planejamento do Plano de Ação.

2.3.1.2 O Plano de Ação

Discutidos os pontos da Jornada Pedagógica, o segundo momento de debate dos dados da escola concentra-se na elaboração de um Plano de Ação, alicerçado nos pressupostos do Projeto

Jovem de Futuro, cuja base concentra-se em estabelecer centralmente uma gestão voltada para os resultados da escola e sua melhoria.

Para a realização do debate, os professores, dispostos em círculo, para facilitar a comunicação e interação, são instigados e motivados a participarem dessa discussão, levando-os a refletirem como o trabalho de cada um, em sua disciplina tem contribuído para se atingir aqueles resultados, o que precisa melhorar e o que está dando certo. Através dessa discussão conduzida pelo Núcleo Gestor, especialmente pela coordenação, que oportuniza a participação dos professores, facultando a fala e também dando um tempo para cada um se manifestar e, assim, poder-se perceber o nível de envolvimento da equipe, o senso de pertencimento de cada um e do todo para a melhoria da aprendizagem dos educandos.

Em seguida, a partir dos principais desafios detectados no diagnóstico da escola, filtram-se as causas raízes, que precisam ser atacadas e trabalhadas através do Plano de Ação que a escola constrói anualmente. Para isso, os gestores e professores pensam ações que consideram relevantes para superar os problemas detectados, que travam ou dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, no Plano de ação de 2019, a escola focou em três ações: Frequência Ativa, cujas tarefas envolvem o monitoramento diário da frequência dos alunos pelos líderes das turmas; Professores Diretores de Turma, professores padrinhos das turmas; e coordenadora responsável pela consolidação das informações e busca pelas parcerias junto ao Conselho Tutelar e Ministério Público em busca dos alunos infrequentes. As outras duas ações focaram na proficiência de língua portuguesa e matemática, resgatando e reforçando os conteúdos em que os alunos apresentam dificuldades, tanto em sala de aula, como também em parceria com os ambientes de aprendizagem e professores padrinhos. A figura 11 ilustra um dos aspectos do Plano de Ação JF.

Figura 11 - AÇÃO 1: Apadrinhamento: #FoconaAprendizagem de LP

Categoria: Ensino e Aprendizagem				
Componente: Proficiência em Língua Portuguesa				
Causa relacionada: DÉFICIT DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DAS TURMAS DE 3ª SÉRIES, IMPACTANDO NEGATIVAMENTE NOS RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA.				
Nome da ação:	#FoconaAprendizagem LÍNGUA PORTUGUESA			
Descrição da ação:	REALIZAÇÃO DE OFICINAS SEMANAIS DE REFORÇO DE LÍNGUA PORTUGUESA, UTILIZANDO O MATERIAL ESTRUTURADO, DESENVOLVENDO AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E ESCRITA.			
Público Alvo:	ALUNOS DAS TURMAS DE 3ª SÉRIES DOS TURNOS MANHÃ E TARDE.			
Responsável:	MARIA VERÔNICA FURTADO			
Produto:	REALIZAÇÃO DE 17 (DEZESSETE) OFICINAS, COM CARGA HORÁRIA DE 1H/A E 75% DE FREQUÊNCIA, NO MÍNIMO, PARA CADA GRUPO DE 10 (DEZ) ALUNOS.			
Resultado Esperado:	ELEVAR EM 10 (DEZ) PONTOS A PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA, COM FOCO NA APRENDIZAGEM.			
Componentes Estruturantes impactados:	Aulas Dadas			
Metodologia Utilizada:	Sem Metodologia			
Data de Início da Ação:	31/03/2020			
Data de Término da Ação:	01/12/2020			
Nome	Responsável	Data Início	Data Término	Valor
REUNIÃO DE ALINHAMENTO COM OS PROFESSORES PARA DIVULGAÇÃO DA AÇÃO	MARIA VERÔNICA FURTADO	31/03/2020	02/04/2020	0,00
PLANEJAMENTO MENSAL DAS OFICINAS COM OS PROFESSORES PADRINHOS.	MARIA VERÔNICA FURTADO	14/04/2020	16/04/2020	0,00
EXECUÇÃO DAS OFICINAS SEMANAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, COM CADA GRUPO DE 10 (DEZ) ALUNOS APADRINHADOS.	LIDUINA MARIA ALEXANDRE BARBOSA	20/04/2020	30/04/2020	0,00
MONITORAMENTO QUINZENAL DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS APADRINHADOS.	GERLANDIA MOREIRA SOUZA AGUIAR	30/04/2020	30/04/2020	0,00
PLANEJAMENTO MENSAL DAS OFICINAS COM OS PROFESSORES PADRINHOS.	MARIA VERÔNICA FURTADO	05/05/2020	07/05/2020	0,00
EXECUÇÃO DAS OFICINAS SEMANAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, COM CADA GRUPO DE 10 (DEZ) ALUNOS APADRINHADOS.	MAYANNA SOUSA CARVALHO	11/05/2020	29/05/2020	0,00

MONITORAMENTO QUINZENAL DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS APADRINHADOS.	GERLANDIA MOREIRA SO UTO AGUIAR	22/05/2020	22/05/2020	0,00
1ª APLICAÇÃO MENSAL DE SIMULADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.	DANIELE SOUSA BRAGA	01/06/2020	01/06/2020	0,00
ANÁLISE E MONITORAMENTO DOS RESULTADOS DO SIMULADO DE LÍNGUA PORTUGUESA.	GERLANDIA MOREIRA SO UTO AGUIAR	02/06/2020	02/06/2020	0,00
PLANEJAMENTO MENSAL DAS OFICINAS COM OS PROFESSORES PADRINHOS.	MARIA VERÔNICA FURTADO	02/06/2020	04/06/2020	0,00
EXECUÇÃO DAS OFICINAS SEMANAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, COM CADA GRUPO DE 10 (DEZ) ALUNOS APADRINHADOS.	LIDIUINA MARIA ALEXANDRE BARBOSA	09/06/2020	19/06/2020	0,00
MONITORAMENTO QUINZENAL DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS APADRINHADOS.	GERLANDIA MOREIRA SO UTO AGUIAR	19/06/2020	19/06/2020	0,00
EXECUÇÃO DAS OFICINAS SEMANAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, COM CADA GRUPO DE 10 (DEZ) ALUNOS APADRINHADOS.	NAYANNA SOUSA CARVALHO	22/06/2020	29/06/2020	0,00
2ª APLICAÇÃO MENSAL DE SIMULADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	DANIELE SOUSA BRAGA	30/06/2020	30/06/2020	0,00
MONITORAMENTO QUINZENAL DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS APADRINHADOS.	GERLANDIA MOREIRA SO UTO AGUIAR	30/06/2020	30/06/2020	0,00
ANÁLISE E MONITORAMENTO DOS RESULTADOS DO SIMULADO DE LÍNGUA PORTUGUESA.	GERLANDIA MOREIRA SO UTO AGUIAR	01/07/2020	01/07/2020	0,00
PLANEJAMENTO MENSAL DAS OFICINAS COM OS PROFESSORES PADRINHOS.	MARIA VERÔNICA FURTADO	04/08/2020	06/08/2020	0,00
EXECUÇÃO DAS OFICINAS SEMANAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, COM CADA GRUPO DE 10 (DEZ) ALUNOS APADRINHADOS.	LIDIUINA MARIA ALEXANDRE BARBOSA	10/08/2020	21/08/2020	0,00
MONITORAMENTO QUINZENAL DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS APADRINHADOS.	GERLANDIA MOREIRA SO UTO AGUIAR	21/08/2020	21/08/2020	0,00
EXECUÇÃO DAS OFICINAS SEMANAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, COM CADA GRUPO DE 10 (DEZ) ALUNOS APADRINHADOS.	NAYANNA SOUSA CARVALHO	24/08/2020	11/09/2020	0,00
3ª APLICAÇÃO MENSAL DE SIMULADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	DANIELE SOUSA BRAGA	31/08/2020	31/08/2020	0,00
ANÁLISE E MONITORAMENTO DOS RESULTADOS DO SIMULADO DE LÍNGUA PORTUGUESA.	GERLANDIA MOREIRA SO UTO AGUIAR	01/09/2020	01/09/2020	0,00
PLANEJAMENTO MENSAL DAS OFICINAS COM OS PROFESSORES PADRINHOS.	MARIA VERÔNICA FURTADO	01/09/2020	03/09/2020	0,00
MONITORAMENTO QUINZENAL DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS APADRINHADOS.	GERLANDIA MOREIRA SO UTO AGUIAR	11/09/2020	11/09/2020	0,00

EXECUÇÃO DAS OFICINAS SEMANAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, COM CADA GRUPO DE 10 (DEZ) ALUNOS APADRINHADOS.	LIDIUINA MARIA ALEXANDRE BARBOSA	14/09/2020	25/09/2020	0,00
MONITORAMENTO QUINZENAL DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS APADRINHADOS.	GERLANDIA MOREIRA SOUTO AGUIAR	25/09/2020	25/09/2020	0,00
4ª APLICAÇÃO MENSAL DE SIMULADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	DANIELE SOUSA BRAGA	30/09/2020	30/09/2020	0,00
ANÁLISE E MONITORAMENTO DOS RESULTADOS DO SIMULADO DE LÍNGUA PORTUGUESA.	GERLANDIA MOREIRA SOUTO AGUIAR	01/10/2020	01/10/2020	0,00
PLANEJAMENTO MENSAL DAS OFICINAS COM OS PROFESSORES PADRINHOS.	MARIA VERÔNICA FURTADO	06/10/2020	08/10/2020	0,00
EXECUÇÃO DAS OFICINAS SEMANAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, COM CADA GRUPO DE 10 (DEZ) ALUNOS APADRINHADOS.	LIDIUINA MARIA ALEXANDRE BARBOSA	13/10/2020	23/10/2020	0,00
MONITORAMENTO QUINZENAL DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS APADRINHADOS.	GERLANDIA MOREIRA SOUTO AGUIAR	23/10/2020	23/10/2020	0,00
EXECUÇÃO DAS OFICINAS SEMANAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, COM CADA GRUPO DE 10 (DEZ) ALUNOS APADRINHADOS.	NAYANNA SOUSA CARVALHO	26/10/2020	13/11/2020	0,00
5ª APLICAÇÃO MENSAL DE SIMULADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	DANIELE SOUSA BRAGA	30/10/2020	30/10/2020	0,00
ANÁLISE E MONITORAMENTO DOS RESULTADOS DO SIMULADO DE LÍNGUA PORTUGUESA.	GERLANDIA MOREIRA SOUTO AGUIAR	03/11/2020	03/11/2020	0,00
PLANEJAMENTO MENSAL DAS OFICINAS COM OS PROFESSORES PADRINHOS.	MARIA VERÔNICA FURTADO	03/11/2020	05/11/2020	0,00
MONITORAMENTO QUINZENAL DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS APADRINHADOS	GERLANDIA MOREIRA SOUTO AGUIAR	13/11/2020	13/11/2020	0,00
EXECUÇÃO DAS OFICINAS SEMANAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, COM CADA GRUPO DE 10 (DEZ) ALUNOS APADRINHADOS.	LIDIUINA MARIA ALEXANDRE BARBOSA	16/11/2020	27/11/2020	0,00
6ª APLICAÇÃO MENSAL DE SIMULADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	DANIELE SOUSA BRAGA	30/11/2020	30/11/2020	0,00
MONITORAMENTO QUINZENAL DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS APADRINHADOS.	GERLANDIA MOREIRA SOUTO AGUIAR	30/11/2020	30/11/2020	0,00
ANÁLISE E MONITORAMENTO DOS RESULTADOS DO SIMULADO DE LÍNGUA PORTUGUESA.	GERLANDIA MOREIRA SOUTO AGUIAR	01/12/2020	01/12/2020	0,00
Recurso total utilizado :				0,00

Fonte: Instituto Unibanco (2020)

Em um trabalho em equipe de corresponsabilização, vivenciam-se as etapas de planejamento das ações do Plano Jovem de Futuro e distribuem-se as tarefas, que serão monitoradas e sistematicamente avaliadas pelos gestores, superintendentes escolares e SEDUC,

em parceria com o Instituto Unibanco. A coordenadora planeja junto com os professores responsáveis pelas tarefas, acompanha através de observação e encontros semanais e às vezes quinzenais, a frequência dos alunos, a realização das oficinas de língua portuguesa e matemática, consolidando os dados em fichas de acompanhamento, que são repassadas pelo superintendente para alimentar o Sistema SIGAE (Sistema Informatizado de Gerenciamento do Ambiente Escolar), do Instituto Unibanco.

Os indicadores estruturantes (aulas dadas, frequência dos alunos e notas) também são registrados no SGP (Sistema de Gerenciamento de Projetos), permitindo seu monitoramento contínuo para melhoria do cotidiano da gestão em cada escola. Uma das importantes funcionalidades do SGP é produzir conteúdo qualificado – relatórios gerados a partir do cruzamento de um conjunto de dados – para a realização da Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados - SMAR (Instituto Unibanco, 2020).

Assim, apresentada a realidade dos alunos e detectando-se que uma das causas que mais dificultam o avanço nos seus estudos é o déficit de aprendizagem com que chegam ao ensino médio, há três anos a escola desenvolve dentro do Plano de Ação Jovem de Futuro uma ação chamada de apadrinhamento. A ação consiste em dividir os alunos de 3ª séries em grupos menores, de acordo com os níveis que eles apresentam (muito crítico, crítico, intermediário e adequado), e reunir-se uma vez na semana para resgatar, explorar e reforçar conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Partindo do seu padrão de desempenho para poder realizar um acompanhamento mais individualizado, que não se consegue fazer em sala de aula, devido a lotação das turmas. Os professores dos ambientes de aprendizagem (Laboratórios de Informática, de Ciências e sala de Múltiplos) apadrinham os alunos juntamente com os professores de sala de aula.

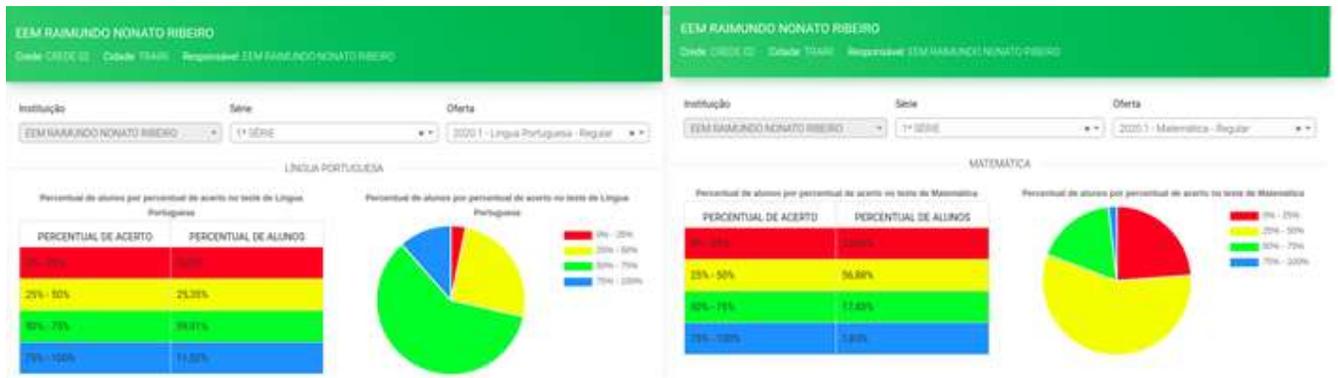
No caso da escola em análise, o apadrinhamento precisa ser realizado no próprio turno, visto que não tem como os alunos retornarem para as suas localidades e voltarem a tempo no contraturno. Outro fator que limita essa ação no contraturno é o espaço físico que não comporta a demanda dos dois turnos.

Vale ressaltar que os alunos em todo o estado realizam a Avaliação Diagnóstica, realizada pela SEDUC, que acontece em três momentos: no início do ano letivo, em junho e em setembro. Os gabaritos são colocados numa plataforma chamada SISEDU (Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional), que ao ser alimentado, produz relatórios (por turma,

por aluno e por escola) que mostram uma simulação do padrão de desempenho em que os alunos se encontram e sugestões metodológicas para os professores trabalharem seus diversos níveis de aprendizagem. Os resultados da Avaliação Diagnóstica, que detecta inicialmente os níveis de aprendizagem dos alunos, juntamente com os dados das avaliações educacionais externas e internas servem de parâmetro para os professores executarem as ações do Plano Jovem de Futuro, como o apadrinhamento, formando grupos de alunos por nível, conforme já descrito acima. Portanto, o uso pedagógico dos recursos desta Plataforma na escola é mais uma ferramenta de monitoramento de resultados de desempenho, disponibilizada pelo governo do estado para detectar as reais condições e níveis de aprendizagem dos alunos em tempo real, subsidiando pedagogicamente, tanto gestores quanto professores para poderem realizar intervenções pedagógicas em tempo hábil para que os alunos melhorem sua aprendizagem e se preparem para enfrentarem as avaliações externas.

Porém, convém ressaltar que essa é uma ação desafiadora, que tira professores e gestores da zona de conforto, pois, até chegar ao ponto dos nossos professores (por lecionarem na etapa de ensino médio) entenderem que precisam partir do nível em que os alunos se encontram, é algo desafiador. Sem falar que, dentro do nível muito crítico a escola apresenta alunos ainda alocados em características de alfabetização, conforme mostram alguns dos gráficos que apresentam os resultados das avaliações diagnósticas, apresentadas a seguir. Além disso, a escola lida também com os entraves provenientes de muitos fatores contextuais que interferem na aprendizagem: alunos que ficam até dois meses sem frequentar regularmente às aulas, devido às estradas interditadas no período das chuvas, alunos que não conseguem assistir às aulas por chegarem com fome na escola, alunos com problemas socioemocionais, famílias sem as mínimas condições socioeconômicas, culturais e psicológicas de apoiarem e acompanharem satisfatoriamente os filhos na trajetória escolar. Enfim, um conjunto de inúmeros fatores que, antes mesmo de focar num trabalho pedagógico, a escola precisa realizar outras gestões (gestão da pobreza, gestão social, dentre outras) para enfim chegar à gestão da aprendizagem.

Gráfico 9 - Percentual de acertos na Avaliação Diagnóstica MT e LP 2020.1 – 1ª Série



Fonte: Ceará, 2020

Gráfico 10 - Percentual de acertos na Avaliação Diagnóstica MT e LP 2020.1 – 2ª Série



Fonte: Ceará, 2020

Gráfico 11 - Percentual de acertos na Avaliação Diagnóstica MT e LP 2020.1 – 3ª Série



Fonte: Ceará, 2020

Além dos gráficos acima apresentados, a Plataforma SISEDU traz também relatórios dos resultados por turma e série, relatório de percentual de acertos por descritor (também chamados de Saberes), acompanhado da relação nominal dos alunos que acertaram e também dos que erraram, trazendo material estruturado, próprios para cada grupo de alunos. Alguns destes materiais foram elaborados e colocados nessa plataforma no corrente ano e outros ainda estão em fase de conclusão de elaboração.

Dando continuidade ao trabalho que se inicia na Jornada Pedagógica, ao longo do ano, nos reunimos em momentos subsequentes, nos Planejamentos por Área, como já mencionado, que são, a saber: Linguagens, às terças-feiras, Matemática e suas Tecnologias / Ciências da Natureza e suas Tecnologias, às quartas e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas quintas-feiras para continuarmos nos debruçando sobre os dados nas Formações semanais, nos momentos coletivos de estudo (2h/a) e mensais, na CREDE.

As Áreas são conduzidas pela Coordenação e Professores Coordenadores das Áreas (PCAs) a pensarem como estas, dentro de cada disciplina têm contribuído ou não e como poderão ajudar para que a aprendizagem aconteça de forma satisfatória, vindo a repercutir nas avaliações internas, realizadas pela escola e, conseqüentemente, nas avaliações externas, elaboradas e realizadas por entes externos à escola. Nestes momentos coletivos, são pensadas estratégias para melhorar as práticas de sala de aula, buscando envolver os alunos, desenvolver o protagonismo estudantil, como forma de despertar o seu interesse pelos estudos, tendo como foco melhorar os indicadores das avaliações internas e, como consequência, também avançar nos níveis de proficiência das avaliações externas, como já falado anteriormente.

Apesar de tentar envolver todas as áreas e disciplinas em prol da melhoria dos resultados de aprendizagem, percebe-se que nem todos se envolvem na mesma proporção. A área das Ciências Humanas, por exemplo, às vezes não se sente muito contemplada em relação às formações para esta área, e mesmo havendo um esforço neste sentido, às vezes há certo esquecimento não só por parte da escola, mas até mesmo da regional e da SEDUC, dando uma maior atenção às disciplinas de língua portuguesa e matemática, mesmo sabendo que o engajamento de todos e o envolvimento de todas as disciplinas são fatores de suma importância para a melhoria da aprendizagem do educando, que deve ocorrer de forma integral, carecendo de maior atenção. Entendemos esse elemento como um dos desafios da gestão: conduzir cada

disciplina, especificamente, para que cada professor pense suas práticas de ensino com base nos dados, apropriando-se de fato, das informações, transformando-as realmente em ações concretas, que foquem nos problemas reais de sala de aula e superem os desafios que impedem que a aprendizagem de fato aconteça.

Dessa forma, um dos desafios destes estudos e análises dos resultados nos planejamentos por área é que talvez estes momentos não tenham o mesmo impacto, o mesmo significado ou a mesma troca de experiências, que se eles fossem realizados com todos os professores ao mesmo tempo. Mas optamos por este formato, considerando o tempo dos professores, pois alguns trabalham em outras escolas, inclusive à noite, ou moram distantes. Apesar das dificuldades, dependendo das demandas e necessidades, esporadicamente são realizadas reuniões à noite com todos os professores, visto que este coletivo geral tem se mostrado mais produtivo e contempla melhor todas as áreas, em todos os aspectos.

Outro desafio é despertar o interesse dos professores de todas as disciplinas para se envolverem e entenderem conceitos relacionados à apropriação de resultados das avaliações externas, que nem sempre se mostram tão compreensíveis e às vezes até os próprios gestores também têm dificuldades de assimilação, transmissão, compreensão e condução destes até chegar ao ponto crucial: interpretá-los pedagogicamente para pensar em estratégias metodológicas eficazes, que levem o aluno a aprender.

Enfrentamos dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo os fatores contextuais, como: situações de vulnerabilidade social, falta de apoio da família, dificuldades socioeconômicas, assim como, fatores intraescolares envolvendo infraestrutura, indisciplina, infrequência, dificuldades no âmbito pedagógico, do professor trabalhar os diversos níveis de aprendizagem, com salas lotadas, sem ventilação adequada (média de 45 alunos por salas fora do tamanho padrão – vide Planta Baixa da escola, ANEXO 1), dentre outros. Diante dessa realidade, vem à tona o questionamento: Como trabalhar com estes dados para melhorá-los, diante das muitas demandas que são exigidas à escola na atualidade, dentro das condições socioeconômicas e estruturais que temos? Acredita-se que este é o principal desafio. Mesmo tendo ciência da importância da apropriação pedagógica dos resultados, contrastados estes aspectos com a realidade da escola e a compreensão desses elementos, o recorte da pesquisa terá como foco a apropriação de resultados, de forma que possa subsidiar, em seguida, a busca pelas formas de

intervenções pedagógicas mais adequadas ao contexto e que possam ir ao encontro da superação de tais desafios.

Nessa percepção, são realizadas formações contínuas na Regional e na escola, troca de experiências com outras escolas da rede estadual, nas chamadas Reunião de Boas Práticas (RBP), promovidas pelas Coordenadorias Regionais para alinhamento e mudanças nas ações que não estão sendo realizadas satisfatoriamente (Mudança de Rotas), a fim de que estas ações possam repercutir em melhorias no processo de ensino e aprendizagem, levando a escola enfim, a atingir a sua meta de aprendizagem e, conseqüentemente, a regional e também o estado.

A partir desses elementos em análise neste trabalho, tanto dos padrões de desempenho, quanto das políticas educacionais existentes, percebe-se ainda um elevado número de alunos com baixos resultados de aprendizagem, havendo necessidade, portanto, de se voltar a atenção para as práticas da escola. Faz-se necessário entender pedagogicamente tais elementos, para que sejam aplicadas sistematicamente e efetivamente, intervenções pedagógicas adequadas, com estratégias eficientes e eficazes que possam, de fato, gerar resultados satisfatórios, tendo como foco a aprendizagem dos alunos.

Diante das discussões levantadas, análises da trajetória de apropriação de resultados na escola e as lacunas detectadas e destacadas no decorrer deste capítulo, entende-se que são várias as questões advindas desses dados. Entretanto, por recorte de pesquisa o foco será na apropriação dos resultados e, por isso, o próximo capítulo coloca em cena essa discussão de possibilidades e estabelecimento de protocolos e princípios para a discussão desses elementos sob a ótica de renomados teóricos nessa temática.

3 A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E SEUS POSSÍVEIS USOS NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES

No capítulo anterior, apresentamos um breve histórico das avaliações externas no contexto mundial, sua abrangência no Brasil e em seus respectivos estados, consolidando-se como uma política pública de destaque nos últimos anos, exercendo forte influência na criação dos sistemas de avaliação educacional em nível nacional e estadual.

Dando sequência a esta trajetória, destacamos também a criação do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE e o papel que este tem desempenhado na implantação e reformulação das políticas educacionais no Ceará, ao longo dos seus 27 anos, assim como as parcerias através de programas e projetos, a exemplo do Jovem de Futuro, uma tecnologia educacional do Instituto Unibanco.

Em seguida, apresentamos a escola objeto de estudo da presente pesquisa, traçando o seu perfil, fazendo-se uma análise do contexto histórico, cultural e socioeducacional, a fim de tentarmos entender até que ponto estes fatores contextuais interferem nos resultados de aprendizagem desta instituição. Percorrendo essa trajetória, vimos como se dá o processo de divulgação, análise e compreensão dos resultados na escola, detectando as possíveis lacunas que têm se apresentado nessa caminhada, para em seguida propor estratégias de intervenção por meio de protocolos próprios, que possam sistematizar e organizar melhor as rotinas pedagógicas da escola.

Neste capítulo, trataremos de fazer uma análise da realidade e dos dados apresentados no capítulo anterior, à luz de teóricos, como: Amaro (2013), Soares & Cols. (2010), Soares (2005), Horta Neto (2013), Machado (2012), Lima (2007), Blasis, (2013), Pereira (2017), Nogueira (2018), dentre outros, que abordam a importância da apropriação das avaliações externas em seus diferentes âmbitos de atuação, focando na apropriação dos resultados para em seguida, realizar a análise dos dados levantados no capítulo 2, mostrando os pontos de potencialidades e fragilidades do processo, confrontando-os com a apropriação defendida por estes estudiosos.

3.1 IMPORTÂNCIA DA APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS

Tratar sobre o tema avaliação e, principalmente, as avaliações educacionais em larga escala no contexto educacional, se constitui um desafio por envolver questões complexas e polêmicas, que estão longe de ser consensuais entre as inúmeras pesquisas e debates que envolvem tal discussão.⁴ Em primeiro lugar, o ato de avaliar permeia o nosso cotidiano, devido a sua utilização em todas as esferas da vida. Constantemente avaliamos das coisas mais simples às mais complexas e, a partir disso, somos avaliados. Mas, apesar de presente, não é fácil ou simples o ato de avaliar, pois envolve juízo de valor, aspectos subjetivos no processo de tomada de decisões. Horta Neto explica:

Medir uma determinada realidade não significa que a estamos avaliando. A medida é a etapa inicial que enceta uma avaliação. Assim, se o objetivo é conhecer determinada realidade, ela deve ser identificada a partir da realização de um conjunto de medidas que trazem informações sobre essa realidade que se procura conhecer. As medidas sozinhas, obtidas a partir de observação empírica, têm pouco significado. Para que tenham significado, é preciso que elas sejam comparadas a outras medidas, ou a uma situação ideal, um padrão definido por um dado conjunto de atores, com base em critérios e com o objetivo de atingir determinados fins. A partir dessa comparação, é possível fazer um julgamento, emitir um juízo de valor, sobre o que foi medido. Mas mesmo esse juízo de valor ainda se constitui uma das etapas do processo avaliativo, não o encerrando. Apenas julgar que determinada realidade não é a adequada não fará com que ela, por si só, se modifique. Assim, é preciso identificar as causas dessa não adequação e atuar para superá-las, encerrando-se aí o ciclo da avaliação (HORTA NETO, 2013, p. 46).

Ao desenvolver suas ações pedagógicas, a escola lida cotidianamente com as avaliações internas, que são realizadas pelos próprios professores para avaliar a aprendizagem dos alunos. Mas além das avaliações internas, há organismos externos à escola que também avaliam como esta tem desenvolvido e cumprido suas funções sociopedagógicas, por meio das chamadas avaliações externas, ou em larga escala, estabelecidas a partir dos anos de 1990, como uma importante política pública no cenário educacional brasileiro (BLASIS, 2013; MACHADO, 2012).

4 AMARO (2013), HORTA NETO (2013), MACHADO (2012), LIMA (2007) são alguns dos autores que apresentam o conceito do que é avaliar, destacando a polissemia e complexidade que envolve tal conceito.

É necessário considerar que avaliações internas e externas não são opostas, ambas apresentam limites e possibilidades e, mais do que isso, se complementam, na medida em que “as avaliações internas poderiam ser identificadas como avaliações institucionais, conduzidas com vistas ao conjunto de elementos que caracterizam o trabalho escolar, não se restringindo, necessariamente, à avaliação da aprendizagem de seus alunos” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 7). Portanto, enquanto a avaliação interna detecta as causas que interferem nos resultados de aprendizagem, as externas, juntamente com os fatores contextuais confirmam a interferência destes na aprendizagem dos alunos, sendo que ambas devem estar a serviço da melhoria da aprendizagem, fornecendo dados para implementação, redesenho e reorientação das políticas educacionais.

Soares & Cols. (2010) destacam em seus escritos a necessidade e a importância de um olhar mais aguçado em relação à interdependência dos fatores contextuais e suas influências na proficiência dos alunos para, a partir daí, se propor com maior precisão e segurança ações interventivas, com foco nas reais necessidades dos educandos. Segundo os autores,

A maior parte dos trabalhos de análises contextuais das Avaliações em Larga Escala tem como propósito explicar a proficiência dos alunos com base em fatores intra e extraescolares. Entretanto, o inter-relacionamento entre tais fatores é colocado em segundo plano, fazendo com que não sejam estudadas as condições que os afetam e, conseqüentemente, não sejam concebidas estratégias de intervenção a partir desses inter-relacionamentos (SOARES; COLS., 2010, p.158).

Constata-se, portanto, a necessidade de estudos mais aprofundados nesse sentido, fazendo com que a escola e seus atores educacionais como um todo tenham uma imagem o mais real possível sobre sua realidade, buscando constantemente as mudanças necessárias ao aprimoramento do trabalho desenvolvido.

Dessa forma, este é um assunto de constantes debates no meio acadêmico, devido a sua relevância e por ser intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem, em especial para o sistema educacional, o qual tem ou precisa ter a avaliação como principal suporte para toda e qualquer tomada de decisão, principalmente, no que se refere ao desenho, execução, e redimensionamento das políticas públicas.

Os autores que abordam sobre a importância da apropriação dos resultados das avaliações externas se assemelham em muitas concepções, se complementam entre si, mas também há

aqueles que se colocam numa posição mais crítica, colocando as avaliações externas no “banco dos réus”. Porém, todos levantam questões que merecem a nossa reflexão.

A partir das preocupações apontadas, as principais fontes de fundamentação teórica para a presente pesquisa são as ideias e concepções apresentadas por Amaro (2013), com argumentos favoráveis e contrários às avaliações externas. Esse autor apresenta questionamentos sobre a forma como os resultados das avaliações externas chegam à escola, como são apreendidos e analisados pelas equipes gestoras e professores e que repercussões se tornam visíveis nos processos de trabalho escolar.

A melhoria dos resultados nas avaliações externas perpassa pela busca de soluções dos fatores intra e extraescolares já mencionados anteriormente, além de outros, como mudanças de postura do professor, “pelo crivo da mudança da visão de si, dos alunos, da disciplina em questão, da organização didática das aulas e objetivos que se deseja alcançar”, conforme as reflexões de Pereira (2017, p. 288). Há também a necessidade de se tornar um professor pesquisador, atento aos elementos de construção e de uso dos dados das avaliações externas, tendo sempre como foco a melhoria de sua prática, reflexões estas reforçadas por Blasis (2013). A autora também discorre sobre a amplitude e complexidade que envolve o currículo escolar, chamando a atenção para o fato de que as matrizes de referência das avaliações externas não dão conta de tal complexidade, por estas serem apenas um recorte do currículo.

Bauer; Alavarse e Oliveira (2015) apresentam a ideia de responsabilização, como também, outros argumentos que defendem os prós e os contras das avaliações externas. Em relação aos argumentos contrários, os autores chamam a atenção para o novo cenário educacional que emerge a partir dessa supervalorização das avaliações em larga escala, em detrimento, às vezes, da análise de outros insumos de igual importância neste contexto e que também são condicionantes dos resultados de aprendizagem. Essas ideias encontram respaldo também em Bonamino e Sousa (2012) ao articularem as discussões de políticas de alta e baixa responsabilização, discutindo os riscos e os potenciais dessas avaliações. Para as autoras, esses elementos devem ser entendidos e compreendidos dentro da perspectiva da escola para produzir nos gestores e professores também este senso de corresponsabilização em suas compreensões sobre os sentidos das avaliações externas.

Apesar das críticas, é inegável o papel fundamental que as avaliações educacionais em larga escala têm assumido nos últimos trinta anos, como norteadoras e indutoras de políticas

públicas voltadas para o direcionamento de recursos, bonificação de alunos e escolas, abrangendo todo o corpo de funcionários. Conforme os autores, outros aspectos podem ser destacados, como: políticas de responsabilização dos professores e prestação de contas dos serviços educacionais aos pais e à sociedade (*accountability*); acompanhamento dos resultados dos alunos ao longo dos anos, os quais precisam também ser responsabilizados e desafiados a melhorarem seus resultados; permitem várias comparações entre alunos, escolas, redes e sistemas; mudança e reestruturação de currículos considerados inadequados. Dentre muitos outros argumentos favoráveis às avaliações externas, destaca-se que, a partir de seus resultados, são levantados inúmeros e importantes dados, informações, diagnósticos que permitem o direcionamento, redimensionamento, regulação, controle e monitoramento das políticas públicas e programas educacionais, proporcionando a tomada de decisões necessárias, que visem à melhoria dos resultados obtidos (BAUER: ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015).

Ainda em relação à responsabilização, vale ressaltar que essa questão perpassa pelo envolvimento dos diferentes sujeitos educacionais, desde os setores governamentais até os atores educacionais diretos. Significa dizer que todos os atores educacionais (diretores, professores, alunos, equipe pedagógica, família, Estado, sociedade) precisam se sentir responsáveis pelos sucessos e fracassos, sentindo-se parte importante do processo, formando uma rede de parcerias, criando espaço de discussão para superar os problemas detectados através das avaliações, buscando sempre a melhoria do ensino.

Desde a década de 90, do século XX, há uma ampla divulgação das avaliações externas em nosso país e a tentativa de se implantar uma cultura de avaliação, a exemplo de outros países que a utilizam como uma importante ferramenta da política do *accountability*, sendo traduzida como responsabilidade educacional. Porém, essa divulgação não indica necessariamente que haja uma compreensão clara do que as avaliações externas representam e significam no contexto educacional. Ao contrário, estudos indicam que ainda há muito a caminhar neste sentido aqui no Brasil, visto que essa compreensão não acontece, muitas vezes, pelos sujeitos que estão na ponta do processo, no chão da escola: professores, coordenadores, e mesmo gestores, muitas vezes não entendem nem interpretam devidamente esses dados (BLASIS, 2013).

Esse novo modelo que privilegia as avaliações externas como bússola que direciona as decisões governamentais, quanto à efetivação das políticas públicas e aplicação de recursos, tem ganhado destaque em vários países. No Brasil, ocorreu a partir de 1990, com a criação do Saeb

(Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e as variações elaboradas em alguns estados, como é o caso do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da educação), no Ceará.

Dessa forma, aos poucos, os atores educacionais vêm apresentando ampliação de sua compreensão a respeito das avaliações externas e, com isso, estas têm sido entendidas e priorizadas também por determinadas parcelas do governo, como formas de ajudar a pensar e rever as políticas educacionais. Seus resultados vêm mostrando até que ponto as políticas educacionais têm sido eficientes e eficazes para a conquista de seus objetivos e metas. Enfim, paulatinamente, as escolas estão abrindo suas portas, permitindo-se a oportunidade de se apropriarem do modo como estas avaliações são elaboradas, quais os seus objetivos e o que se espera de cada unidade de ensino, pois ao longo de pouco menos de 30 anos, essas informações vêm sendo “desengavetadas”, chegando mais próximas do seu verdadeiro alvo: os atores educacionais (professores, alunos, pais e toda a comunidade escolar).

Entretanto, apesar de toda esta mobilização, para algumas instituições de ensino esse processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas para melhoria das práticas de ensino, de modo a repercutir no “chão da sala de aula”, ainda tem sido um pouco lento, como alerta Blasis (2013, p. 253):

Embora ocupem espaço cada vez maior no desenho das políticas educacionais de estados e municípios, as informações produzidas pelas avaliações externas ainda não são suficientemente exploradas como subsídio para a gestão educacional e o trabalho pedagógico. Observam-se dificuldades para a compreensão e uso dos resultados dos testes padronizados nos profissionais da educação, o que indica a necessidade de trabalho direcionado para atender essa demanda, tanto por parte de escolas como de secretarias de educação.

Percebe-se então, que apesar de debatido, ainda é um assunto que precisa ser estudado, explorado e aprofundado, envolvendo todos os atores educacionais para que as avaliações externas gerem, não só informações e dados, mas que realmente cumpram o seu principal papel, de trazer reflexões e proporcionar mudanças e melhorias nas práticas de ensino, cujo foco seja realmente a aprendizagem de todos os alunos, com equidade. A autora destaca ainda que, “a leitura e interpretação pedagógica dos resultados da avaliação externa é ponto de partida” (BLASIS, 2013, p. 255).

Assim, é preciso que estes dados sejam lidos e compreendidos para adquirir significado dentro do espaço escolar, pois por intermédio deles, pode-se construir e consolidar pesquisas,

planejar e executar ações, nas quais as questões voltadas para a melhoria do desempenho docente e discente sejam apresentadas. Portanto, entender os procedimentos de apropriação e utilização prática dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar é fundamental.

Nesse processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas não se pode deixar de destacar o papel fundamental dos gestores (diretor, coordenador pedagógico), que devem conduzir a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, sob a luz de tais resultados, a fim de que a análise dos dados sirva para que a escola cumpra efetivamente sua função social: garantir que todos os alunos aprendam, como sugere Machado (2012). Para isso, cabe à equipe gestora, principalmente, o coordenador escolar, principal responsável pela formação em serviço do corpo docente, levá-lo a repensar a prática pedagógica da instituição, a abordagem sobre a identificação de impactos das avaliações externas na organização escolar e no trabalho docente, assim como os fatores contextuais socioeconômicos que interferem na aprendizagem dos alunos, aspectos presentes nas discussões de Amaro (2013), corroboradas por Machado (2012), visto que somente os resultados das avaliações externas, não dão conta de explicar toda a conjuntura e complexidade do universo escolar e sua repercussão na aprendizagem.

Entretanto, para uma análise mais sólida e consistente de autoconhecimento do contexto escolar e suas implicações nos resultados de aprendizagem, entra em cena o papel da avaliação institucional, reforçado por Blasis:

A avaliação institucional traduz o compromisso coletivo com a melhoria da escola. Envolve a participação dos diferentes atores presentes no cotidiano da escola (funcionários, professores, comunidades, pais, alunos) e ajuda a diagnosticar necessidades, a definir metas, a priorizar intervenções, além de reunir informações que possibilitam contextualizar os resultados das avaliações externas, expandindo a compreensão sobre estes (BLASIS, 2013, p. 259).

A autora reitera que os dados sistematizados pelas avaliações externas, juntamente com a avaliação institucional e a avaliação interna da aprendizagem, sendo as duas últimas realizadas no âmbito interno das escolas, se constituem em importantes instrumentos, que detectam e elucidam os reais problemas vivenciados e fornecem subsídios para que, de fato, se apliquem ações interventivas, que efetivamente sejam mais adequadas para mudar tal realidade. Nas palavras de Nogueira (2018, p. 29), “a partir da obtenção dos resultados educacionais, gestores e equipe

pedagógica podem desenvolver práticas de intervenção para o processo de ensino-aprendizagem, buscando desenvolver habilidades ainda não alcançadas pelo corpo discente”.

Dessa forma, a avaliação por si só não é capaz de melhorar a qualidade da educação, mas sim, o que é feito a partir dos seus resultados e o modo como os atores educacionais compreendem e lidam com tais resultados repercute positiva ou negativamente no contexto educacional. Nogueira reitera ainda que,

Nesse sentido, há um consenso entre pesquisadores e gestores de que esses dados produzidos são imprescindíveis para traçar estratégias visando às melhorias desejadas no campo educacional. São eles que possibilitam traçar o diagnóstico da situação, seus principais problemas e suas causas. Ainda que não seja possível atacar todas as causas, conhecê-las ajuda a minimizar seus efeitos (NOGUEIRA, 2018, p. 17).

Em suma, diante do exposto, vimos que os estudos e pesquisas sobre avaliação educacional realizados em nosso país, indicam que os dados levantados até o presente momento são suficientes para diagnosticar a realidade da educação e de cada escola em particular, assim como, as principais causas e problemas que acometem e comprometem a qualidade educacional do Brasil. No entanto, mais do que diagnosticar e levantar dados, o que realmente se faz necessário, são ações concretas e monitoramento de políticas públicas, que efetivamente ataquem e busquem superar os desafios e gargalos que se perpetuam ao longo dos anos, a fim de que se consiga realizar o devido “pagamento” dessa “dívida” educacional histórica às próximas gerações, para que, além do acesso e permanência, o Brasil possa pelo menos minimizar questões relativas à equidade e ao direito de aprender com qualidade.

A seção a seguir, traz uma discussão sobre como os resultados podem ser apropriados, evitando-se que sejam utilizados apenas para diagnosticar a realidade, de forma que se possa tirar deles o maior proveito possível em prol da melhoria da qualidade da educação.

3.2 A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A apropriação dos resultados das avaliações externas requer um olhar no qual se considere, em nosso entendimento, não apenas as médias de proficiência, mas também os fatores extraescolares (fatores socioeconômicos, fatores familiares e individuais), assim como os fatores

intraescolares (gestão e administração, práticas pedagógicas, condições de infraestrutura e qualificação dos profissionais), dados estes, resultantes dos questionários contextuais aplicados juntos com as avaliações externas. Todos estes aspectos, em conjunto, trazem um panorama abrangente da realidade de uma instituição escolar. Esse aspecto fundamenta a perspectiva de não se comparar ou ranquear resultados entre escolas, entendendo cada realidade em sua própria especificidade. Segundo Marques (2018),

Nessa seara, os resultados dessas avaliações por si só não são suficientes para aferir os conhecimentos e as habilidades dos estudantes, firmando a necessidade de gerir e fazer acontecer a junção entre os apresentados nas avaliações externas e os percebidos nos processos de avaliação intraescolares, sendo esta uma das funções do gestor juntamente com sua equipe diretiva, com os docentes, os pais e os estudantes, contribuindo para a construção de um panorama mais consolidado da situação da escola, por meio do trabalho em equipe, traduzindo-se, possivelmente, em uma melhor equidade e qualidade na educação. (MARQUES, 2018, p.21).

Dessa forma, as avaliações externas podem cumprir a sua função, se forem entendidas, analisadas, incorporadas e pensadas pelos atores como um projeto da escola. Um dos passos para isso é fazer com que haja entre as avaliações internas e externas uma relação de complementaridade. Barreto (2001) destaca como aspectos importantes dos sistemas de avaliação padronizada, o fato de fornecer informações que sejam bem compreendidas, apropriadas e utilizadas pelos atores educacionais de forma positiva, em seu favor, como aliadas do processo interno de avaliação do educando, trazendo assim, melhorias na qualidade do ensino e no trabalho do professor, contribuindo para melhorar sua prática. Rosistolato e Viana (2014) acrescentam:

Assim, a consolidação daquilo que tem sido chamado de cultura da avaliação depende diretamente de mudanças de perspectiva sobre a escola e sobre o que ela deve oferecer aos alunos. Desses diálogos emergem concepções de escola, sistema educacional, estudante, formação escolar, trabalho docente e avaliação educacional (ROSISTOLATO; VIANA, 2014, p. 5)

Desenvolver uma cultura da avaliação no contexto escolar envolve, portanto, mudanças de postura dos atores envolvidos para estarem sempre abertos ao diálogo, às mudanças, ao refinamento do olhar para além do que está posto nos resultados numéricos propriamente ditos, o

que estes revelam e refletem, a fim de que, a partir dessa compreensão, todo o trabalho desenvolvido pela escola seja direcionado e redirecionado.

Segundo Lima (2007), o uso dos resultados das avaliações externas tem contribuído para revisar práticas, atitudes, influenciar na priorização de determinados conteúdos do currículo, tem servido também aos professores para uma reflexão do processo de ensino e de aprendizagem, bem como dos fatores que possam estar relacionados, assumindo uma postura crítica e questionadora de sua prática.

Cientes de como e o quanto a apropriação dos resultados influencia no contexto escolar e o quanto isto requer conhecimento, busca e envolvimento dos atores educacionais, apresentaremos na seção a seguir, alguns canais de divulgação de materiais de apropriação de resultados, assim como, as diversas possibilidades de utilização de tais recursos pela escola em seu processo de apropriação.

3.2.1 A apropriação e os canais de divulgação de materiais: seus significados e sentidos.

A apropriação dos resultados requer conhecimento sobre os canais de divulgação dos materiais e seus significados. Para isso, um dos canais de divulgação que pode ser utilizado por gestores e professores é a plataforma disponibilizada pelo INEP, denominada Devolutivas Pedagógicas, com suas Revistas Pedagógicas, que veiculam os resultados das avaliações externas, sendo estas encontradas no portal do Inep. Segundo informações deste site,

A Plataforma Devolutivas Pedagógicas aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes (INEP, 2019).

Tal material apresenta os seguintes elementos: itens da Prova Brasil comentados por especialistas; proficiências dos alunos e dados de contexto para escolas, municípios, estados e distrito federal; possibilidade de comparação de resultados; escala de proficiência, com gradação de níveis de dificuldade de conhecimentos e habilidades, a partir da integração entre escala e itens; possibilidade de escolher itens e montar um caderno de provas; visualização de itens e

informações associadas a partir de filtros como: objeto do conhecimento, processo cognitivo, ano, dificuldade e conteúdo.

Em relação à escala de proficiência, vale a pena ressaltar que,

Os itens usados na avaliação são alocados nos níveis, caracterizados com a descrição dos aspectos pedagógicos envolvidos em cada item. Dessa maneira, assume-se a possibilidade de comunicar com clareza o que cada aluno sabe e pode fazer, pois ao se relacionarem as especificações dos níveis com o desempenho do aluno, revela-se seu conhecimento (UBRIACO, 2012, p. 90).

Outro aspecto importante da escala de proficiência é o caráter cumulativo, no qual o aluno ao atingir um determinado nível, ele “detém tanto o conhecimento dos níveis inferiores, como aquele referente ao nível em que está alocado” (UBRIACO, 2012, p. 90). Ademais, todos estes conhecimentos precisam ser analisados e incorporados pela equipe pedagógica para subsidiar as ações pedagógicas mais efetivas, com foco na melhoria da aprendizagem dos educandos.

A Plataforma Devolutivas Pedagógicas é, portanto, uma ferramenta pedagógica que contempla uma vasta quantidade de informações direcionadas aos professores da disciplina/etapa de escolaridade e à equipe pedagógica da escola, que podem e devem ser utilizadas e aprofundadas nas formações de gestores e docentes, nos planejamentos pedagógicos, fomentando debates e reflexões que possam se reverter em mudanças significativas no universo escolar, especialmente no chão da sala de aula.

E agora, eis a questão: o que fazer? Como utilizar tais resultados? Em primeiro lugar, o papel dos gestores, especialmente o coordenador pedagógico, é de extrema importância na condução dos professores na utilização dos resultados. As formações docentes devem favorecer a troca de experiências para a elaboração de projetos de intervenção pedagógica, elaboração de projetos especiais, tendo como foco os alunos com dificuldades, planejamento das ações de sala de aula e ações de reforço escolar, buscando-se uma visão proativa e de altas expectativas em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências ao longo da educação básica em todas as disciplinas e não apenas nas disciplinas avaliadas. Também, o aluno, sua família e seu contexto socioeconômico, precisam ser considerados, de forma a proporcionar um acompanhamento individual do desempenho escolar pelos alunos e seus familiares, assim como fornecer informações sobre a qualidade dos serviços educacionais oferecidos à comunidade.

Apesar da riqueza de dados e recursos disponíveis, ainda não se tem observado a utilização sistemática desta Plataforma na escola Raimundo Nonato. Se há alguns anos a educação convivia com a ausência de evidências que retratassem e explicassem melhor sua realidade, devido à dificuldade da chegada desses dados em tempo hábil, principalmente na esfera escolar, atualmente, há uma considerável quantidade de dados, indicadores e recursos diversos, mas ainda falta um direcionamento sistemático ou formações. A escola precisa conhecê-los mais profundamente, pois, gestores, professores, bem como outras instâncias educacionais, às vezes ainda têm dificuldade de focar e lidar com essa realidade de forma sistematizada e estabelecer ações que possuam sentido e significado efetivo para os diferentes sujeitos educacionais.

Assim, ao analisarmos e compreendermos criticamente os aspectos positivos, negativos e as mais variadas lições que envolvem o processo de utilização dos dados e resultados das avaliações externas no contexto escolar, principalmente pelo professor, vem à tona elementos que necessitam de uma reflexão mais aprofundada sobre possíveis aspectos de melhoria das práticas de ensino. Conforme dados publicados no periódico “Aprendizagem em Foco”, editado pelo Instituto Unibanco,

Uma pesquisa que investigou o contexto brasileiro foi realizada em 2015 pela Fundação Lemann, Itaú BBA e Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo. Foram investigadas em profundidade escolas públicas que vêm alcançando bons resultados nos anos finais do Ensino Fundamental e identificadas sete práticas recorrentes entre elas. O relatório destaca que “todas as seis escolas realizam, além da Prova Brasil, avaliações externas estaduais e/ou municipais, que têm periodicidade mais frequente e uma devolutiva dos resultados muito mais ágil”, subsidiando “revisão de planejamentos de aulas, aspectos metodológicos e avaliações internas” (Instituto Unibanco, Boletim Aprendizagem em foco - Nº 8– p.3, abr.2016).

Dessa forma, os resultados da pesquisa indicam que as escolas que fazem tal planejamento tendem a apresentar resultados mais consistentes e revisões dos seus processos de aprendizagem, atentos às especificidades educacionais indicadas nas avaliações.

Tendo por base de análise a discussão sobre a apropriação de resultados em 2012, a Fundação Lemann, em parceria com o Itaú BBA, lançou os resultados de um estudo sobre excelência com equidade. Nesse, destacou as principais características e as práticas comuns de

escolas brasileiras que fazem a diferença na educação, conseguindo bons resultados de aprendizagem, apesar do contexto socioeconômico desfavorável.

Outro estudo, realizado pela Universidade Nottingham, lançado em 2015, apresenta os impactos da liderança dos diretores sobre os resultados dos alunos das escolas de ensino médio do estado do Rio de Janeiro. Esse, contou com a parceria da Universidade Federal Fluminense e traz em seu relatório sete mensagens que enfatizam a influência da liderança sobre a equipe escolar e a importância de fatores como o clima escolar, altas expectativas de aprendizagem, envolvimento e monitoramento dos gestores nas ações pedagógicas, levando os professores a utilizarem os dados e resultados das avaliações externas nos planejamentos, aprimorando as práticas de ensino e avaliações internas. A pesquisa destaca:

Utilizar avaliações externas como uma ferramenta para subsidiar tomadas de decisões no âmbito dos sistemas educacionais ou em cada escola é uma prática que estudos demonstram estar associada a redes e escolas com resultados de aprendizagem (Instituto Unibanco, Boletim Aprendizagem em foco - Nº 8 – p.2, abr. 2016).

Diante do exposto, deve-se considerar que esses resultados, quando utilizados acertadamente podem apresentar elementos para se pensar a questão dos dados levantados pelas avaliações externas. Isso pode proporcionar reflexões dos processos educacionais, gerando mudanças significativas no contexto escolar. Um exemplo desse fato é o caso do município de Sobral, reconhecido nacionalmente como um modelo de sucesso em utilização dos resultados das avaliações externas. A partir dos dados gerados pela rede, são discutidas e debatidas formas para orientar reflexões, debates e políticas educacionais, efetivando mudanças nas práticas de sala de aula.

Portanto, esses e outros estudos sugerem que os diferentes dados das avaliações, quando apropriados e utilizados de forma sistemática e consistente pelas redes, especialmente pela gestão e comunidade escolar (gestores, responsáveis e, principalmente professores), podem contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública, envolvendo tanto os aspectos quantitativos, quanto os qualitativos.

Apresentamos a seguir, uma possibilidade de compreensão de dados baseada no uso de protocolos, como uma ferramenta de apropriação mais eficiente dos resultados na escola.

3.3 OS PROTOCOLOS DE APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS: UMA POSSIBILIDADE DE ESTRATÉGIA PARA COMPREENSÃO DOS DADOS

Nesta seção, trazemos uma abordagem sobre a importância da utilização de protocolos para uma maior eficácia do processo de apropriação de resultados na esfera escolar. Os protocolos são entendidos por Burgos et al. (2019, p.16) como “‘processos de trabalho’, ou seja, como processos organizados como ações conduzidas por determinados sujeitos, com determinados objetivos, os quais podem ser lidos como ‘produtos’ de suas ações”. Entende-se que a proposta de apropriação de resultados exige uma sistematização dos processos, com tempos, sujeitos e ações bem definidas para uma maior eficácia de sua utilização na escola.

Dessa forma, os protocolos são instrumentos que contêm elementos de material estruturado, com textos-base para estudo e reflexão, elaboração de materiais que funcionam como referenciais e suportes para a compreensão dos dados e aplicação prática dos processos, com tempos e sujeitos bem definidos para a condução das reuniões e dinamização do diálogo com todos os atores educacionais. Esses sujeitos devem pensar a sistematização das formações continuadas em serviço, alinhadas aos insumos coletados, num movimento cíclico de teorização da prática e prática a partir da teoria. Corroborando essa ideia, Silva (2016, p. 96) define que,

Os protocolos são itinerários preenchidos coletivamente pela escola, são instrumentos que servem como roteiro ou passo a passo para análise e utilização dos indicadores educacionais da escola, com o objetivo de organizar um diagnóstico para elaboração de um plano de ação que vise à melhoria de aprendizagem dos alunos, gerando boas práticas no uso dos dados para intervenção pedagógica.

A autora apresenta uma proposta de apropriação de resultados baseada nos protocolos desenvolvidos pelo CAEd, que vão ao encontro das necessidades da escola e que também podem ser adaptados à sua realidade. Entendemos, dessa forma, os protocolos como uma sistematização e institucionalização dos processos de apropriação dos resultados, contendo todo um passo a passo das ações, estabelecimento de rotinas, levando em conta a singularidade da escola e a busca de soluções coletivas que possam preencher as lacunas detectadas, de acordo com a realidade do caso ora em estudo.

Outra proposta de apropriação de resultados baseada na elaboração e utilização de protocolos apresentada por Burgos et al. (2019) como um guia de boas práticas, vale a pena ser

conferida, analisada e/ou adaptada para a realidade de cada instituição escolar, conservando-se as particularidades de cada uma delas. Os autores destacam que,

A organização de uma rotina escolar capaz de gerar um ambiente de aprendizagem acessível a todas as crianças é fruto da articulação de normas e de operações que podem ser decompostas em um conjunto de protocolos. Ainda que sem a pretensão de esgotar o repertório de possibilidades, pode-se assumir que a rotina escolar é resultante de um conjunto de procedimentos que podem ser padronizados. Por exemplo, dimensões da gestão escolar relacionadas ao cuidado com o prédio escolar, à relação com a família e a comunidade; e ao bom uso das reuniões docentes. Também se poderia pensar em uma série de aspectos administrativos, relacionados à alocação de professores, gestão dos funcionários de apoio, etc. Ou ainda, a questões como critérios de enturmação, gestão da disciplina escolar, entre outros (BURGOS et al., 2019, p. 7).

Os autores apontam um desafio que é a articulação das políticas de avaliação com os sistemas de supervisão e monitoramento da rotina escolar, de forma a criar uma fina sintonia destes com a formação de professores, tirando o máximo de proveito da fusão de todos estes fatores, de modo a resultar na melhoria da aprendizagem dos educandos, no chão da escola, sem esquecer, porém, da influência dos fatores externos, destacados anteriormente.

Dessa forma,

Para assegurar o bom funcionamento de toda essa engrenagem, faz-se necessário uma organização administrativa com uma clara estrutura de comando e de definição de metas, o que pressupõe que o ambiente institucional esteja bem fundamentado nos planos: político, jurídico e financeiro (BURGOS et al., 2019, p. 10).

Disso provém a necessidade e importância de um trabalho fundamentado em protocolos que definam claramente, os tempos, as ações, os sujeitos e as responsabilidades de cada um dos atores educacionais dentro do processo de ensino, para que realmente aconteça aquilo que é o mais esperado, sendo esta, a principal função social da instituição escolar, que é a aprendizagem significativa e eficaz de seus alunos.

Vale ressaltar a importância e as possibilidades de execução de protocolos, como elaboração de materiais próprios, estabelecimento de rotinas, sistematização de treinamento e qualificação profissional, sujeitos elencados a serem estruturados, dentre outros elementos apontados por Burgos (2019), visto que, nos protocolos, há espaço para diálogo e ao mesmo

tempo estabelecimento de processos. Esses devem provocar mudanças de perspectiva sobre a escola, consolidando aquilo “que tem sido chamado de cultura da avaliação. Desses diálogos emergem concepções de escola, sistema educacional, estudante, formação escolar, trabalho docente e avaliação educacional” (ROSISTOLATO; VIANA, 2014, p. 5). Dessa forma, os dados trabalhados pelos protocolos contribuem para os processos de apropriação da escola, de maneira que, ao serem trabalhados durante todo o ano e não de forma pontual, construirá uma cultura de apropriação na instituição.

Na seção a seguir, realizamos uma discussão sobre os principais desafios identificados no processo de apropriação de resultados da escola em questão na presente pesquisa em comparação com os referenciais aqui apresentados.

3.4 A APROPRIAÇÃO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO RAIMUNDO NONATO RIBEIRO: LACUNAS E POSSIBILIDADES

Esta seção apresenta uma contraposição das lacunas identificadas e elencadas, quando da descrição do processo de apropriação de resultados da EEM Raimundo Nonato Ribeiro com os referenciais teóricos e bibliográficos relativos à apropriação de resultados. Procuramos entendê-las e buscar possíveis soluções e/ou sugestões para dirimi-las à luz de teóricos de referência no assunto.

A apropriação de resultados, como destaca FOGAÇA (2019), demanda tempo de reflexão, conhecimento e análise detalhada dos dados para se pensar os materiais e assim, gerar um senso de pertencimento por parte dos sujeitos envolvidos. Vimos também em pesquisas que apresentam modelos exitosos de apropriação de resultados que as escolas onde efetivamente há uma apropriação de resultados, com uma periodicidade mais frequente e uma devolutiva dos resultados muito mais ágil, nas quais os resultados servem de subsídios para a tomada de decisões, “revisão de planejamentos de aulas, monitoramento contínuo das ações em seus aspectos metodológicos e avaliações internas, estas instituições tendem a ter melhores resultados de aprendizagem” (Instituto Unibanco, Boletim Aprendizagem em foco - Nº 8 – p.3, abr.2016).

No entanto, uma das lacunas que observamos na trajetória de apropriação dos resultados na referida escola, é que o tempo utilizado na Jornada Pedagógica. Em média 4h para a discussão tanto dos resultados internos como externos é insuficiente, conforme indicado no capítulo 2, devido à grande quantidade de dados e a complexidade desses fatores, fato que demanda tempo

para a divulgação, discussão, compreensão e apropriação, principalmente porque têm que se discutirem os indicadores internos (aprovação, reprovação e abandono), correlacionando-os com os resultados do SPAECE, comparando a série histórica da escola com ela própria, mas também, analisando-a em relação à regional e ao estado. A complexidade desse processo e pelo fato de serem explicados, em sua maioria, somente nesse momento, podem apresentar pouco espaço temporal para o debate, o que pode comprometer a consolidação dos saberes desses aspectos.

A seguir, essa discussão continua nos planejamentos semanais, ficando fragmentado dentro das áreas. Porém, percebe-se que há uma centralidade e uma maior preocupação das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que são as disciplinas avaliadas. Entretanto, como bem destacam Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), dentre outros autores, a discussão sobre os dados e responsabilização em relação aos resultados de desempenho perpassa a comunidade como um todo. Todos os sujeitos educacionais internos e externos precisam estar envolvidos e se sentirem corresponsáveis, como parte do sucesso ou do fracasso dos resultados de desempenho dos estudantes. Porém, conforme apresentamos no capítulo anterior, o acompanhamento dos planejamentos de área e possibilidades de uso dos dados, às vezes se restringem às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Devido a essa centralidade nesses dois componentes curriculares, as outras áreas/disciplinas sentem-se não integrantes dos dados e, com isso, os professores não compartilham de movimentos formativos de entendimento desses dados de forma mais intensa e ampliada. Dessa forma, faz-se necessário haver um maior envolvimento de todas as áreas e disciplinas, visto que estas podem e devem contribuir no âmbito e especificidades de cada uma para a melhoria dos resultados de aprendizagem. Por isso, torna-se fundamental as propostas apresentadas e estruturadas em protocolos, quando estruturam as discussões com o envolvimento e comprometimento de todas as disciplinas e todos os sujeitos da comunidade escolar para a definição dos processos.

Segundo Soares & Cols. (2010), fazer um entrelaçamento entre os resultados das avaliações externas e internas com outros fatores, como os contextuais e dados resultantes das avaliações institucionais, todos de igual relevância dentro do processo de apropriação de resultados, é condição indispensável para ter um retrato mais fiel da realidade, tendo-se assim, mais subsídios e condições para fazer intervenções mais precisas de acordo com tal realidade. Na concepção dos autores, as escolas até chegam a analisar a influência dos fatores escolares e extraescolares nos resultados colhidos, mas há uma dificuldade de se fazer um inter-

relacionamento destes fatores, ficando essa ação em segundo plano, possivelmente, por não se dispender o tempo necessário nessas investigações, diante do ativismo, em meio às inúmeras demandas que surgem diariamente no ambiente escolar, e/ou por não se terem os conhecimentos técnicos necessários para uma análise mais apurada das situações, “fazendo com que não sejam estudadas as condições que os afetam e, conseqüentemente, não sejam concebidas estratégias de intervenção a partir desses inter-relacionamentos” (SOARES et al., 2010, p. 158).

Tal fato também se percebe no contexto da escola Raimundo Nonato Ribeiro. Há a necessidade de uma maior mobilização, sensibilização e envolvimento de todos os sujeitos educacionais para uma compreensão mais elucidada. Como os autores destacam em seus escritos, faz-se necessário um olhar mais aguçado em relação à interdependência dos fatores contextuais e suas influências na proficiência dos alunos para em seguida, se propor com maior precisão e segurança ações interventivas, com foco nas reais necessidades dos educandos. Apesar de haver divulgação dos resultados, isso não significa que haja necessariamente uma apropriação efetiva destes resultados, de modo que venham de fato produzir mudanças no chão da sala de aula, nas práticas de ensino e na postura de gestores e professores, como destaca Blasis (2013). Apesar de estar interligado, divulgar os resultados é diferente de se apropriar para usá-los pedagogicamente. Vale a pena destacar aqui a distinção dessas duas fases de divulgação e apropriação nas palavras de Silva (2016, p. 17):

A divulgação pode ser entendida como o processo de disseminação dos resultados relativos ao desempenho educacional dos estudantes e aos diferentes atores educacionais (alunos, professores, equipes gestoras, pais); já a apropriação pode ser entendida como a compreensão dos dados e a utilização dos resultados nas práticas pedagógicas, possibilitando a sua mudança ou seu aprimoramento (p. 17).

Este é, portanto, mais um ponto de atenção dessa discussão na referida escola. Assim, os protocolos ao mesmo tempo em que propõem a divulgação, colocam em cena a apropriação de resultados.

Dando continuidade à análise das lacunas identificadas no capítulo 2, mais uma que destacamos é a necessidade de sistematização do processo de formação continuada em serviço que prepare melhor as formadoras, no caso as gestoras, sendo que estas precisam focar em ter momentos de estudo semanais, de se organizar em meio às muitas demandas que geram um grande “ativismo na escola”. Entendido aqui, como a conhecida expressão “apaga fogo” ou

correria para tentar resolver os problemas imediatos, à medida que forem surgindo e em tempo hábil, fato que consome bastante o tempo das gestoras, muitas vezes impedindo que se dê um foco maior às questões pedagógicas. Burgos et al., (2019) destacam que as formações continuadas devem ter como base os resultados das avaliações, cumprindo de fato seu papel “se ela é capaz de lidar empiricamente com os problemas concretos da sala de aula” (p. 14). Então, apesar de definidos os sujeitos para a divulgação dos resultados junto à comunidade escolar, no caso, o diretor e coordenadores, percebe-se na escola, a necessidade de formações mais específicas de apropriação de resultados para as formadoras (gestoras) e destas para com os professores. Estes autores ainda acrescentam:

Mas, para isso ocorrer, é necessário que se crie uma estrutura de gestão composta de profissionais capazes de fazer essa apropriação dos resultados da avaliação e a sua tradução em material que estruture a formação. Ou seja, é preciso construir essa sintonia fina entre os resultados escolares aferidos pelos sistemas de avaliação e a formação continuada do professor (BURGOS et al, 2019, p. 14).

Como dito no capítulo 2, o Plano de Ação Jovem de Futuro (JF), elaborado de forma coletiva e desenvolvido anualmente, se constitui de ações que contemplam o monitoramento da frequência e o apadrinhamento dos alunos de 3ª série em língua portuguesa e matemática, a série avaliada. Porém, ao longo do percurso, percebem-se falhas neste monitoramento e há lacunas na sistematização das ações, principalmente em relação à organização das formações e planejamento da equipe, fato que se constitui num problema que necessita de um olhar mais cuidadoso e criterioso de organização dos encontros pedagógicos, com pautas bem definidas, como se propõe nos protocolos.

Assim, detectando-se essas lacunas em relação aos planejamentos de área, se mostra necessária a maior integração destas e, principalmente, momentos de planejamentos coletivos e formações continuadas que precisam ser fortalecidos por meio de protocolos que organizem de forma sistematizada esse passo a passo, com definição de temáticas de estudo, tempos estabelecidos, sujeitos responsáveis e estratégias, como defendem alguns estudiosos, como Burgos (2012), Silva (2016) e Freitas (2017), e que veremos no capítulo seguinte, ao apresentarmos a proposta de utilização de protocolos divulgados por estes autores.

Diante dessa necessidade, seguindo o passo a passo proposto nos protocolos, podemos preencher mais uma lacuna identificada na escola em estudo e explorar de forma sistemática durante todo o ano nas formações contínuas as diversas plataformas (Devolutivas pedagógicas - Inep, SISEDU, SPAECE/ CAEd), com seus consolidados nas revistas pedagógicas, dentre outras, com seus diversos recursos disponíveis, estudando e trazendo à tona a discussão dos dados para a rotina das formações, evitando-se trabalhar esses dados somente em determinados momentos. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) destacam como um dos fatores positivos das avaliações externas o fato de que, a partir de seus resultados, são levantados inúmeros e importantes diagnósticos, dados e informações que permitem o direcionamento, redimensionamento, regulação, controle e monitoramento das políticas públicas e programas educacionais, subsidiando a tomada de decisões necessárias, que visem à melhoria dos resultados obtidos. Porém, de nada vale se estes dados não forem devidamente explorados em tempo hábil por todos os atores educacionais.

Entende-se, portanto, que os dados da pesquisa destacados e confrontados com os teóricos que serviram de referencial para este estudo, podem ser de grande valia para se pensar e ressignificar o processo de apropriação de resultados na escola Raimundo Nonato Ribeiro, ou quem sabe, também em outras instituições. E assim, fomentar a continuidade de outros estudos que busquem pelo menos dirimir os desafios enfrentados em relação à apropriação e melhoria dos resultados de aprendizagem.

Em suma, estes são os elementos identificados na pesquisa documental como lacunas no processo de apropriação de resultados de desempenho na escola supracitada, os quais são: o tempo insuficiente dedicado às discussões e análises de tais resultados, iniciados na jornada pedagógica e dado continuidade no decorrer do ano letivo; fragmentação das áreas do conhecimento; a compreensão e entrelaçamento dos fatores contextuais e sua relação com a proficiência dos estudantes; a formação contínua dos professores, em total sintonia com os insumos coletados em sala de aula e resultados das avaliações externas e o uso pedagógico e sistemático das plataformas disponíveis. Elementos estes que exigem um trabalho focado no desenvolvimento de rotinas pedagógicas organizadas, por meio da aplicação de protocolos que sistematizem e norteiem as ações pedagógicas, cuja proposta será apresentada no capítulo a seguir.

4 PROPOSTA DE APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS COM BASE NA CONSTRUÇÃO COLETIVA E APLICAÇÃO DE PROTOCOLOS

A trajetória percorrida até aqui, inicia-se no capítulo dois, com um breve histórico das avaliações educacionais em larga escala no cenário internacional até chegar ao Brasil, no estado do Ceará e sua repercussão final no âmbito escolar, contextualizando e confrontando-o com a realidade da EEM Raimundo Nonato Ribeiro e o percurso de apropriação dos resultados, a partir dos sistemas de avaliação estadual, o SPAECE e nacional, o Saeb.

Em seguida, no capítulo três traçamos um diálogo com os referenciais bibliográficos do assunto, comparando as lacunas identificadas no trabalho que a escola já desenvolve com os “modelos exitosos” de apropriação de resultados apresentados nestes estudos, buscando na literatura o que já se tem de orientações e materiais que possam ajudar a escola a identificar os sentidos e as formas de apropriação em âmbito maior para poder identificar seus significados e, assim, compreender, produzir e utilizar esses elementos de forma peculiar à sua realidade, aprimorando a condução desse processo em seu contexto, tendo como foco a melhoria de seus resultados.

No capítulo quatro apresentamos uma proposta de Plano de Ação Educacional – PAE, baseada na aplicação de protocolos que venham organizar, sistematizar e nortear as rotinas pedagógicas. Estes trazem um passo a passo de ações e definição de tempos; sujeitos e espaços, como forma de suprir as lacunas identificadas no capítulo dois, em relação à organização das formações contínuas; dos planejamentos e interligação das áreas; do tempo dedicado à coleta, análise, apropriação e inter-relacionamento dos fatores e dados e sua repercussão nos resultados. Propomos ainda, a utilização pedagógica sistemática dos recursos já disponíveis nas diversas plataformas, por parte dos profissionais da escola. Paralelamente e de forma complementar, o PAE contemplará a elaboração de materiais próprios da e para a escola, que visa auxiliar e estabelecer de forma sistemática os procedimentos que já existem na instituição e que subsidiarão os estudos durante as formações contínuas, buscando-se extrair de tudo isso o maior proveito possível para aprimorar o processo de apropriação na referida unidade de ensino. Para isso, utilizamos como base a proposta de Protocolos utilizados por Jane Bete Martins Nunes da Silva

(2016), assim como a adaptação dos protocolos de Burgos et al. (2019)⁵, que dizem respeito à: Análise de dados de desempenho dos estudantes; Análise dos percentuais de acerto por descritor; Definição de projetos de intervenção (Silva, 2016). Entretanto, esses elementos serão adaptados de acordo com a especificidade da escola e seus dados. Dessa maneira, apesar de ter uma base desses protocolos eles são utilizados para inspirar a proposta aqui feita.

Dos protocolos apresentados por Burgos et al. (2019), sugere-se adaptar o Protocolo G1/5 – O Plano Anual de Formação (PAF) e o Protocolo G2/4 – A formação do professor (p.33), a partir das lacunas identificadas para que estes venham a auxiliar na compreensão de possíveis procedimentos e processos a serem estabelecidos na escola. A seguir, passamos a apresentar a sistematização de algumas rotinas para a discussão de dados.

4.1 ROTINAS PEDAGÓGICAS SISTEMATIZADAS, COM BASE NOS PROTOCOLOS

O motivo de montar as rotinas de apropriação de dados vem da necessidade de pensar estratégias que venham a suprir ou dirimir as lacunas identificadas no processo de apropriação de resultados na escola, detectadas no decorrer da presente pesquisa, as quais apontam para a necessidade de se estabelecer um roteiro de trabalho de forma mais sistematizada, com um detalhamento das ações, tempos e sujeitos envolvidos e com uma divisão clara e objetiva de tarefas. Essa ação se constitui das seguintes etapas:

- a) Preparação da ação colaborativa: montar equipes de trabalho para coleta, organização e consolidação dos dados externos e internos;
- b) Investigação dos dados não de forma pontual, mas durante todo o ano nas formações e planejamentos para se criar uma cultura de avaliação a partir dos dados e evidências para assim, compreender o que eles nos dizem, o inter-relacionamento dos fatores intra e extraescolares, a influência destes fatores no desempenho dos estudantes, examinando e avaliando as práticas de ensino, montando assim um diagnóstico da realidade da escola;

5 A base destes protocolos na íntegra encontra-se disponível nos seguintes links: Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/11/PROTOCOLOS-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-NA-IDADE-CERTA-C05.pdf>.> Acesso: 06/04/2020; Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/jane-bete-martins-nunes-da-silva-15122016/>; <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5410>.> Acesso: 03/05/2020.

c) Plano de Ação colaborativo, trabalhando com as diferentes perspectivas dos sujeitos educacionais, envolvendo ao máximo a comunidade escolar, tendo como objetivo principal, fazer com que haja uma compreensão e apropriação efetiva dos dados, para que num momento posterior estas ações se efetivem nas práticas pedagógicas;

d) Empreender na escola normas e passo a passo descritos nos protocolos.

Em relação às ações listadas acima, trazemos agora um maior detalhamento para esclarecimento do processo. Para montar a equipe de trabalho responsável pela coleta, organização e consolidação dos dados externos e internos é importante considerar as atribuições dos sujeitos dentro de suas funções. Sendo assim, propomos que essa equipe seja constituída pelo Núcleo Gestor, constituído pela direção escolar e as duas coordenadoras escolares, visto que este é o trio responsável pelo monitoramento dos processos escolares. Para isso, poderão ser utilizados registros de documentos e sistemas internos (atas, planilhas impressas e eletrônicas). Além disso, é necessário o acompanhamento sistemático dos sistemas oficiais, como: Educacenso, SIGE-Escola, SISEDU, Sala de Situação, dentre outros. Para ajudar nessa coleta e monitoramento, os Professores Coordenadores das Áreas de conhecimento - PCAs- irão fortalecer esta equipe, pois uma de suas atribuições é o monitoramento dos resultados e dos processos pedagógicos, sob a orientação e junto aos coordenadores escolares. Segundo o documento Oficial de Orientações Gerais para escolha dos PCAs:

O PCA deve assessorar os coordenadores escolares no acompanhamento do trabalho docente, procurando colaborar com os professores no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas com o objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos (SEDUC, 2014, p.1).

Como os PCAs também são responsáveis pelas formações docentes, juntamente com a coordenação escolar, essa investigação e compreensão dos dados contribuirão para fortalecer o processo de tomadas de decisão junto aos seus pares.

A elaboração e a proposta de utilização dos materiais a serem utilizados nas formações, quando da aplicação dos protocolos, ficarão na responsabilidade do Núcleo Gestor, que consolidará os dados coletados pelo Grupo de Trabalho da Escola (GTE) – composto pelo Núcleo Gestor e os três PCAs – e organizará um Compêndio Pedagógico de Materiais de Apropriação de Resultados. Esses materiais serão próprios à escola e disponibilizados na Plataforma de Formação Docente, disponível eletronicamente no *Google Classroom* para os momentos de formação

contínua, consultas e/ou tirar possíveis dúvidas dos professores e gestores. Tais materiais, assim como a proposta de utilização serão apresentados mais à frente.

O segundo ponto trata da importância de se criar uma cultura de trabalho e tomada de decisões a partir dos dados e evidências levantados, como orientam os estudos de Bauer, Alavarse e Oliveira (2015). Para isso, é necessário que haja na escola vários momentos de “paradas” para alinhamentos e formações ao longo do ano, envolvendo núcleo gestor e docentes (planejamentos semanais por área e uma vez ao mês num planejamento coletivo). Entendemos que o estudo e aprofundamento para a tomada de decisões com base nos dados que compõem o diagnóstico da realidade da escola é um processo que requer tempo para discussão, amadurecimento e compreensão que culminam na apropriação propriamente dita, a fim de que a escola venha a alcançar posteriormente, o próximo nível, que é o uso pedagógico dos resultados, chegando enfim, ao “chão da sala de aula”, podendo ser apropriado por todos os professores em suas diversas disciplinas e áreas.

Sobre o Plano de Ação Colaborativo e as formas de envolvimento da comunidade escolar destacados no terceiro tópico, no item c, além das reuniões gerais com os responsáveis pelos estudantes, de acordo com as respectivas séries e turmas, pretendemos fortalecer a atuação dos Colegiados, Grêmios estudantil e Conselho Escolar, selecionando dentre os participantes, um grupo menor para facilitar a comunicação e participação mais atuante nas reuniões pedagógicas e administrativas. Este grupo será formado por dois alunos do Grêmios estudantil por turno (o Presidente e mais um aluno do outro turno, escolhido pelos estudantes) e um representante do Conselho Escolar que, juntamente com o Grupo de Trabalho da Escola (GTE) citado anteriormente, irão compor a Comissão Escolar (CE), que ficará responsável por liderar a condução das ações que comporão o Plano de Ação Educacional (PAE), como se verá posteriormente. A escolha dos participantes desta Comissão Escolar (CE) levará em consideração a disponibilidade de tempo e competências técnico-pedagógicas de compreensão dos participantes, aprendizagem e interesse de acompanhamento dos processos escolares, tendo em vista as dificuldades e desafios que a escola enfrenta para reunir e engajar representantes da comunidade escolar em torno das decisões que precisam ser tomadas coletivamente em prol da melhoria dos seus resultados.

O passo a passo desse procedimento, com a definição do tempo, a distribuição de tarefas entre os sujeitos e utilização dos materiais produzidos pela escola foram adaptados dos protocolos

de apropriação apresentados por Jane Bete Martins da Silva (2016), como também nos protocolos apresentados por Burgos et al. (2019). Destacamos que esses elementos fornecem pontos de inspiração para a elaboração dos procedimentos próprios à escola e não a reprodução somente, como proposto pelas pesquisas. Dentre os protocolos presentes no texto de Silva (2016) nos propomos a realizar a adaptação do Protocolo 03 - Análise de dados de desempenho dos estudantes; Protocolo 05 - Análise dos percentuais de acerto por descritor; Protocolo 10 - Definição de projetos de intervenção (SILVA, 2016).

4.2 ELABORAÇÃO DE UMA AGENDA DE REUNIÕES E UM PLANO ANUAL DE FORMAÇÃO

Diante das lacunas identificadas no processo de apropriação dos resultados das avaliações educacionais em larga escala realizadas pelos estudantes matriculados na escola Raimundo Nonato Ribeiro, propõe-se a aplicação de protocolos que possam supri-las ou dirimi-las. Os protocolos serão organizados em dois eixos: Sistematização do Processo de Formação de Professores e Diretrizes para Apropriação dos Dados de Avaliação e Monitoramento.

O primeiro passo será a elaboração do Plano Anual de Formação (PAF) dos professores, com a identificação dos tempos, sujeitos, elaboração e uso de material estruturado, proposto por Burgos (2019), cujo objetivo é sistematizar os parâmetros do processo de formação, com foco na apropriação de resultados, assim como, definição de formas de utilização do material estruturado, que será elaborado pela coordenação escolar, com a colaboração dos demais membros do núcleo gestor e utilizando os próprios textos do presente trabalho.

Dessa forma, pretendemos utilizar no material estruturado as seguintes seções: Processos de apropriação dos resultados das avaliações educacionais em larga escala na EEM Raimundo Nonato Ribeiro; Importância da apropriação dos resultados das avaliações educacionais em larga escala; A apropriação de resultados das avaliações educacionais em larga escala no contexto educacional; Apropriação dos resultados das avaliações educacionais em larga escala requer conhecimento sobre os canais de divulgação; e Modelos exitosos de apropriação de resultados das avaliações educacionais em larga escala.

Apresentamos no APÊNDICE B, um sumário comentado da proposta de materiais a serem utilizados nas capacitações dos professores, cuja produção será realizada e aprofundada

posteriormente. O material estruturado, além das seções supracitadas, será constituído por um Compêndio Pedagógico de Apropriação de Resultados, que servirá de apoio às formações e suporte nos momentos de estudos e discussões para uma melhor sistematização do trabalho já existente na escola.

4.2.1 Protocolo 01 – Plano anual de formação (PAF) - Dados básicos⁶

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- **Sujeitos:** Equipe do Núcleo Gestor da EEM Raimundo Nonato Ribeiro (Diretora e as duas Coordenadoras escolares), três Professores Coordenadores de Área (PCAs) e todos os professores da instituição.
- **Ação:** Elaboração do Plano Anual de Formação, que tem como objetivo definir os parâmetros básicos do processo de formação, incluindo a elaboração de material estruturado próprio para a instituição (**Compêndio Pedagógico de Apropriação de Resultados**);
Definição de formas de articulação com sistemas de monitoramento e avaliação da aprendizagem, que se dará através das coletas e organização dos dados da escola, sendo estes consolidados no material estruturado, o qual será estudado nas formações contínuas.
- **Produto:** Plano Anual de Formação, visto que a apropriação de resultados precisa ser pauta contínua e discutida durante o ano todo durante as formações e não apenas em momentos pontuais na Jornada Pedagógica.

PASSO A PASSO PARA A APLICAÇÃO DOS PROCESSOS

- **1º passo: Elaboração e revisão do material estruturado, a partir de monitoramento e avaliação:** O PAF deve prever que o material estruturado será revisto a cada ano, com base em subsídios produzidos pelos mecanismos de monitoramento e avaliação;
- **2º passo: Definição da carga horária das formações:** O PAF deve definir a carga horária a ser trabalhada na formação. Como Burgos (2019) enfatiza, “a experiência consolidada em outros programas exitosos indica que o ideal é que a carga horária das formações se dê nos

⁶ Adaptado a partir dos PROTOCOLOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DE INCENTIVO AO COMPROMISSO COM OS RESULTADOS PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES (Burgos et. al., 2019, p. 16-86).

seguintes termos: Formação do professor: 64 horas distribuídas em 8 (oito) encontros de 8 horas mensais” (4 horas por encontro), de preferência subdividida em dois dias a cada mês.

No caso específico da escola em análise, pretende-se fazer uma adaptação da proposta de Burgos (2019), como forma de melhor atender à realidade da escola. Dessa forma, as formações terão início no mês de março e irão até novembro. A equipe de docentes e gestores se reunirão uma vez por mês no planejamento por área quinzenalmente (2h) e na outra quinzena a reunião será com todas as áreas para fortalecimento da integração e alinhamento entre estas (2h), consolidando e fechando o que foi discutido nos planejamentos por área, totalizando 4 horas mensais.

- **3º passo: Material utilizado nas formações:** O PAF deve definir o material a ser utilizado nas formações. A coordenação escolar ficará responsável pela coleta e consolidação dos diversos dados da escola, disponíveis nas plataformas oficiais, no início e no decorrer do ano, seguindo orientações de compreensão e apropriação de resultados, informações e textos do presente trabalho, citados na seção anterior, assim como um glossário de termos que fazem parte do universo da avaliação educacional em larga escala, materiais que podem ser consultados de forma mais rápida e prática pela equipe, quando surgirem possíveis dúvidas em relação ao tema em estudo.

Esses materiais constituirão um Compêndio Pedagógico de Apropriação de Resultados, próprios da escola Raimundo Nonato Ribeiro, cuja elaboração contará com a colaboração do Núcleo gestor (Coordenadoras e Diretora) e os três PCAs. Serão utilizados também no decorrer das formações os Boletins Oficiais do SPAECE, bem como, os dados fornecidos pelo Inep, materiais estes que, juntamente com o material produzido in loco, subsidiarão os estudos durante as formações contínuas. Todo este material será disponibilizado no ambiente virtual, em espaço exclusivo para professores e gestoras da escola, sendo de fácil acesso aos educadores durante a formação e em quaisquer momentos que sentirem necessidade de acessar os documentos para fazerem consultas, pesquisas, estudos e/ou tirarem possíveis dúvidas.

As pautas das formações podem ser postadas com antecedência na plataforma para sugestões e conhecimento antecipado do grupo. Poderão ser abertos fóruns de discussão após os momentos de formação presencial, para fazer avaliação dos encontros, conhecer a opinião, sugestões da equipe, e assim, ao se reunir presencialmente, otimizar o tempo, e dependendo da situação, fazer o fechamento do que já foi discutido de forma virtual. A coordenadora da Ação

Curricular, responsável diretamente pelas formações docentes e acompanhamento do trabalho pedagógico junto aos professores, autora da presente pesquisa, ficará na incumbência de conduzir estas discussões, dar devolutivas dos fóruns, por este trabalho estar ligado às suas funções no contexto escolar, ao mesmo tempo em que já oferece subsídios e feedbacks de como está a aceitação dos professores diante das ações do PAF, podendo ser feitas possíveis mudanças e ajustes. A postagem do Material Estruturado e outros materiais de suporte pedagógico para os professores e a utilização das ferramentas do ambiente virtual, como os exemplos citados, são algumas das formas de utilização dessa plataforma junto à equipe.

- **4º passo: Avaliação do PAF:** Ao final de cada mês e no final do ano ocorrerá um momento de avaliação do Plano, que será registrado pela coordenadora da Ação Curricular, através de questionários eletrônicos e/ou avaliação escrita para reestruturação e possíveis ajustes, quando necessário.

4.2.2 Protocolo 02 – Percorso Formativo do Professor

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- **Sujeitos:** Coordenadoras pedagógicas e professores.
- **Ações:** Realização e supervisão da capacitação dos professores.
- **Produto:** Capacitação do professor para o uso do material estruturado e para o uso de dados e informações para aprimoramento do processo de apropriação de resultados das avaliações educacionais em larga escala.

PASSO A PASSO

- **1º passo:** Capacitação do professor: A capacitação do professor é conduzida pela coordenação escolar. A tarefa do formador, neste caso, é fazer com que o material estruturado seja efetivamente compreendido e aplicado. Mas é também a de acompanhar esse processo, atuando como supervisor (observador) da sala de aula. Além disso, o formador do professor também deve propiciar um ambiente de troca entre os professores sobre as vivências de sala de aula. Nesse processo, o princípio fundamental é o de que o formador se sinta corresponsável pelos resultados escolares.
- **2º passo:** Carga horária de 32 horas.

- **3º passo:** Capacitação dos professores como momento de troca de experiências e informações entre pares.
- **4º passo:** Cabe ao formador do professor (Coordenadoras escolares) desempenhar um papel de supervisão e apoio pedagógico nas dificuldades que o professor enfrenta em sala de aula.
- **5º passo:** A gestão escolar deve criar espaços para trocas horizontais entre os professores e o núcleo gestor da escola, nos quais sejam debatidos o desempenho dos alunos e as propostas de intervenção. Isso sendo feito em tempo hábil, poderá trazer resultados positivos, repercutindo significativamente na melhoria da aprendizagem dos alunos.
- **6º passo: Avaliação:** Distribuição de formulários aos professores. Ao final de cada atividade, as formadoras distribuirão formulários para serem preenchidos pelos professores (impresso e/ou em formato eletrônico) para verificar no decorrer do processo se os objetivos estão sendo atingidos, o nível de aceitação e receptividades dos professores e a verificação da relação Teoria x Prática, procurando detectar se os conhecimentos adquiridos pelos professores estão sendo aplicados na prática de sala de aula. Utilização das respostas da avaliação do processo de formação para corrigir rotas e fazer as mudanças e/ou ajustes necessários. No Apêndice B apresentamos um possível modelo de formulário a ser usado para avaliar as formações.

As questões elencadas neste formulário instigarão o professor a expor seu ponto de vista, opiniões, críticas, sugestões e externar seu nível de satisfação com o Plano de Formação desenvolvido. As questões contemplam aspectos indispensáveis num momento de formação, como: o alcance dos objetivos, se a metodologia utilizada é adequada, o tempo despendido, se os temas estudados são significativos e relacionados às necessidades do professor, cujas respostas nortearão a tomada de decisões e possíveis mudanças que subsidiarão o aprimoramento do trabalho de formação docente na escola.

Os próximos protocolos, que seguem essa seção, foram elaborados pelo CAEd, publicizados por Silva (2016). A proposta aqui é aplicá-los na escola Raimundo Nonato Ribeiro pelo fato de corresponderem à realidade desta instituição. Conforme as orientações de Burgos et al. (2019),

A equipe de gestão do programa também deve se organizar para tomar providências e gerenciar um conjunto de operações relacionadas à definição de estratégias de apropriação dos resultados de avaliação externa, somativa e formativa, bem como de apropriação de resultados gerados pelos instrumentos de monitoramento. Assumindo-se que a rede disponha de um sistema de

avaliação e monitoramento; e levando-se em conta que da boa divulgação e do bom uso de seus resultados depende o grau de compromisso dos diferentes atores envolvidos na formação continuada e na gestão do trabalho escolar; a equipe de gestão do programa deve elaborar as diretrizes que nortearão o trabalho de apropriação e divulgação dos dados de avaliação e monitoramento (BURGOS et al., 2019, p.33)

A seção a seguir apresenta os protocolos selecionados, que serão trabalhados na escola, já citados na seção anterior. Vale ressaltar que a intenção é que a adaptação e aplicação destes protocolos venham a fortalecer o trabalho de apropriação que já é desenvolvido na escola através do Plano de ação do Jovem de Futuro, SPAECE e Saeb, procurando trazer uma maior sistematização, com definição de tempo, sujeitos responsáveis e ações, fortalecendo ainda mais o monitoramento, suprimindo assim as lacunas identificadas no capítulo dois.

4.2.3 Protocolo 03 – Análise de dados de desempenho dos estudantes

O protocolo em apreço busca orientar os profissionais da educação para um trabalho com os dados produzidos pelas avaliações em larga escala nas escolas em que atuam, explorando os dados de desempenho com base na proficiência dos alunos que participaram dessas avaliações, dando início a uma discussão sobre os problemas de aprendizagem. Após a exploração dos dados, serão feitas cinco análises de dados: desempenho com base na proficiência; rendimento e frequência; percentuais de acerto dos descritores da matriz de referência; e debate sobre fatores intra e extraescolares que podem influenciar no desempenho dos estudantes, como: estrutura da escola, renda das famílias, locais de moradia, estrutura familiar, distância da escola, violência, dentre outros. O roteiro a seguir expõe os passos para a realização desse protocolo.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- **Sujeitos envolvidos:** Diretora escolar, coordenadoras pedagógicas e professores da Escola Raimundo Nonato Ribeiro.
- **Equipamentos e materiais necessários:** projetor e dois computadores, um para a projeção dos dados, e outro professor, para o registro da reunião em ata. Para os professores devem ser distribuídas cópias dos Padrões de Desempenho do ano/ série e da avaliação em questão.
- **Distribuição de tarefas:**
 - As coordenadoras pedagógicas devem coletar e preparar os dados que serão apresentados pela gestora (Diretora), em uma reunião, para os demais profissionais da escola;

- A diretora possui o papel de apresentar esses dados e estimular um debate envolvendo o corpo docente;
- Os professores, em conjunto com a diretora e as coordenadoras pedagógicas, debatem os dados e formulam hipóteses que ajudem a entender a situação da escola;
- Algum (a) outro (a) professor voluntário, deve fazer o registro do debate ocorrido na reunião;
- As coordenadoras pedagógicas devem dar suporte às questões de nível pedagógico que porventura surgirem e, posteriormente, junto com a diretora, sintetizar e consolidar o debate.

PASSO A PASSO

- **1º passo: Preparação para a apresentação.**

As duas coordenadoras pedagógicas serão responsáveis pela coleta e preparação dos dados que serão apresentados pela diretora através de gráficos e tabelas. A apresentação fica a cargo da diretora da escola, passo importante para que os demais aconteçam com êxito; nele serão preparados todos os dados, podemos citar como exemplo: o fluxo escolar, os resultados de proficiência no SPAECE, do SAEB, que serão suportes para as discussões, análises e conclusões deste protocolo.

- **2º passo: Orientação aos participantes.**

Neste passo, a diretora fará uma apresentação alimentada pelos comentários/observações dos professores sobre os dados de cada gráfico, com o intuito de se criar uma compreensão coletiva dos problemas de desempenho a serem enfrentados pela escola.

- **3º passo: Apresentação da taxa de participação da escola nas três últimas avaliações.**

No 3º passo será feita uma apresentação dos dados, iniciando-se com um gráfico representativo da taxa de participação dos alunos nas avaliações dos últimos três anos disponíveis para a análise, a fim de se entender melhor como se apresentaram os resultados da escola dentro de uma série histórica de pelo menos três anos consecutivos, com o objetivo de se observar a partir desse percentual se os resultados do desempenho médio do ano/série e da área de conhecimento em questão serão menos ou mais representativos.

- **4º passo: Apresentação da proficiência média da escola e sua evolução nas três últimas avaliações.**

No 4º passo será apresentado o gráfico que diz respeito à evolução do desempenho médio do ano/série nas últimas avaliações. Aqui é importante observar as possíveis oscilações da escola no período, conferindo se o desempenho subiu, caiu ou se manteve estável no período. Tem como objetivo verificar se houve mudanças significativas nesses resultados. Este material contendo os gráficos da proficiência média da escola é enviado às escolas pela SEDUC no início do ano letivo por ocasião da jornada pedagógica.

- **5º passo: Comparação da distribuição dos alunos da escola por Padrão de Desempenho e sua evolução nas três últimas avaliações.**

Da mesma forma, no 5º passo serão apresentados os dados sobre a evolução dos percentuais de alunos por Padrão de Desempenho, na escola, ao longo das três últimas avaliações, com o objetivo de se observarem as variações dos percentuais em cada padrão, conferindo como as proporções de alunos nos Padrões de Desempenho variaram no período.

- **6º passo: Comparação da proficiência média entre turmas dos/das anos/séries da escola.**

O sexto passo tem como objetivo relacionar as turmas entre si. Aqui, as gestoras, ao apresentarem os dados, deverão comparar a proficiência média das turmas, examinar se as turmas de um turno possuem grandes diferenças de desempenho e se há diferença relevante entre os turnos. Após isso, deverá suscitar um debate entre o corpo docente, para que se analise a partir dos Padrões de Desempenho e das percepções dos docentes, as diferenças entre as turmas, levando-se em consideração os fatores internos e externos à escola.

- **7º passo: Comparação da distribuição dos alunos da escola por Padrão de Desempenho entre turmas.**

No sétimo passo, o objetivo é verificar como os alunos estão distribuídos entre os Padrões de Desempenho em cada turma. Ao se analisarem os dados, deverão ser identificados os percentuais de alunos que se encontram em padrões não desejáveis em cada uma das turmas, observando se esses números são relevantes, se a escola possui diferenças importantes na distribuição de seus alunos por níveis de desempenho entre as turmas, e quais turmas possuem mais alunos em cada um dos padrões.

- **8º passo: Comparação entre a proficiência média da escola, de escolas similares, da regional e do estado nas três últimas avaliações.**

O oitavo passo tem como objetivo comparar a proficiência média da escola nos últimos três anos com o desempenho no mesmo período de tempo de outras escolas similares, da regional

e do estado, principalmente em relação aos Indicadores do nível socioeconômico (Inse), mesma modalidade de ensino, neste caso, Escolas Regulares. O objetivo é situar o desempenho médio da escola no espaço e no tempo e verificar se ela segue algum padrão também presente nos outros gráficos.

- **9º passo: Comparação entre a distribuição dos alunos da escola, das escolas similares, da regional e do estado por Padrão de Desempenho.**

Este passo tem o objetivo de verificar como as médias de desempenho apresentadas nos resultados anteriores estão distribuídas entre os Padrões de Desempenho. Ao analisar esses dados, deverá ser identificado o percentual de alunos que se encontram em padrões não desejáveis em cada uma das turmas, percebendo se esses números são relevantes, se a escola segue um padrão semelhante, ou se destoa dos demais resultados.

- **10º passo: Registro e validação.**

Este passo tem o objetivo de registrar no livro de Ata de Reuniões Pedagógicas da escola as hipóteses formuladas pelos participantes a cada resultado apresentado, além de outras possíveis reações relevantes, procurando responder às seguintes questões:

- Que fatores intra e extraescolares contribuíram para o alcance dos resultados apresentados?
- Em relação aos fatores que fazem parte da área de gestão da escola, ou seja, fatores intraescolares, listar ações/projetos que possam ser executadas, com seus respectivos responsáveis, prazos e metas, cujas respostas comporão o Plano de ação que será consolidado no Protocolo 10 e desenvolvido dentro da carga horária de cada professor para buscar superar as fragilidades da escola e fortalecer os pontos fortes.

Ao final da reunião, o grupo fará uma avaliação do encontro, opinando sobre a execução do Protocolo e possíveis ajustes, ficando tudo registrado no relatório que deverá ser escrito e lido no final para todos os participantes, o que permite que as contribuições sejam revistas e validadas.

- **11º passo: Monitoramento e avaliação**

A execução das ações definidas no encontro, a partir da definição e implantação do Plano será monitorada pelo núcleo gestor, principalmente pelas Coordenadoras, que ficarão responsáveis para coletar e registrar as evidências e realizar reuniões mensais para avaliar o andamento do Plano e fazer os ajustes e/ou mudanças necessárias em tempo hábil.

- **12º passo: Consolidação**

Este último passo tem o objetivo de consolidar o material validado. O material produzido deverá ser guardado para que as informações nele contidas sejam aproveitadas posteriormente.

A reunião tem tempo estimado de até duas horas e, ao final, cumpridos esses passos, a escola deverá consolidar o material validado. Esse material produzido deverá ser guardado para que as informações nele contidas sejam aproveitadas posteriormente no Protocolo 10.

4.2.4 Protocolo 05 – Análise dos percentuais de acerto por descritor

Este protocolo busca orientar a continuidade da análise de dados da escola, dessa vez, utilizando os percentuais de acerto por descritor. Neste momento, será feita a comparação entre os percentuais de acerto por descritor das diferentes turmas com indicações importantes sobre os resultados do trabalho pedagógico para o desenvolvimento de uma determinada habilidade. Nessa análise é possível identificar em quais habilidades os alunos têm dificuldade e, se comparadas com dados anteriores, algumas dificuldades estão sendo superadas, ou não. Por exemplo, se em um ano há descritores com 25% de acerto e, no ano seguinte, esse acerto melhora para 40%, percebe-se um avanço na aprendizagem quanto a essa habilidade. Ou, se uma turma tem um percentual de acerto bem maior que outra turma no mesmo descritor, indica que a turma com o menor percentual precisa de projeto de reforço para essa habilidade.

O roteiro a seguir expõe os passos para a realização dessa tarefa.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO⁷

- **Sujeitos envolvidos:** Diretora escolar, coordenadoras pedagógicas e professores da Escola Raimundo Nonato Ribeiro.
- **Equipamentos e materiais necessários:** projetor e dois computadores, um para a projeção dos dados e outro, se possível, para o registro da reunião; caso haja apenas um computador disponível, fazer os registros da Reunião de Análise dos Percentuais de Acerto por Descritor no livro de Ata de Reuniões Pedagógicas da escola.
- **Distribuição de tarefas:**

⁷ Adaptado a partir dos Protocolos de construção coletiva para a autoavaliação e desenvolvimento de ações com impacto na aprendizagem analisados e propostos por Jane Bete Martins Silva . Silva (2016, p. 96-102).

- As coordenadoras pedagógicas devem coletar e preparar os dados que serão apresentados pela diretora, em uma reunião, para os demais profissionais da escola;
- A diretora possui o papel de organizar um debate acerca dos dados apresentados e estimular a participação dos professores. Após isso, ela irá consolidar essa discussão junto com as coordenadoras pedagógicas, sendo uma delas responsável pelo registro da mesma;
- Os professores e os demais profissionais estabelecem hipóteses que ajudem a entender a situação da escola;
- As coordenadoras pedagógicas devem dar suporte às questões de caráter pedagógico que porventura surgirem e, posteriormente, junto com a diretora, sintetizar e consolidar o debate.

PASSO A PASSO

- **1º passo: Preparação para a apresentação.**

O 1º passo tem o objetivo de coletar e preparar os dados dos percentuais de acerto a partir dos resultados por aluno e garantir uma exposição dos dados capaz de gerar uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem da escola.

- **2º passo: Orientação aos participantes.**

Neste segundo passo será feita uma apresentação alimentada pelos comentários/observações sobre os dados, com o intuito de criar uma compreensão coletiva dos problemas de desempenho a serem enfrentados pela escola, bem como refletir e traçar hipóteses que expliquem os resultados apresentados.

- **3º passo: Apresentação dos percentuais de acerto de cada descritor por tópico para cada uma das turmas do(s) ano(s)/série(s) em questão.**

No 3º passo, com base na variação existente entre as turmas, o objetivo é comparar os percentuais de acerto de cada descritor com o intuito de identificar discrepâncias entre eles e gerar hipóteses a respeito de suas causas. É importante analisar descritor por descritor.

- **4º passo: Registro e validação.**

Neste passo, conforme a distribuição de tarefas previstas para a reunião, levando em consideração as funções desempenhadas por cada participante, será feito o registro pelas coordenadoras, sobre as hipóteses formuladas pelos participantes a cada resultado apresentado, a respeito das causas detectadas e as ações a serem executadas em cima de cada uma, ações estas

que também serão contempladas no plano de ação, cujo planejamento teve início no Protocolo 03, descrito anteriormente, além de outras possíveis reações relevantes que serão consolidadas no Protocolo 10. Ao final, deverão ser apresentadas aos participantes as anotações, permitindo se que revejam e validem as contribuições.

- **5º passo – Monitoramento e avaliação**

A execução das ações definidas no encontro e que irão compor o Plano de ação será monitorada e avaliada pela Comissão Escolar, sendo que o núcleo gestor, principalmente as Coordenadoras ficarão responsáveis para coletar e registrar as evidências e realizar reuniões mensais para avaliar o andamento do Plano, junto à Comissão Escolar e assim fazer os ajustes e/ou mudanças necessárias em tempo hábil.

- **6º passo: Consolidação.**

Neste último passo será consolidado o material validado, e o material produzido deverá ser guardado para que as informações nele contidas sejam aproveitadas posteriormente.

A reunião tem tempo estimado de até duas horas e, ao final, as coordenadoras pedagógicas e a diretora deverão consolidar o material validado. Esse último material produzido deverá ser guardado para que as informações nele contidas sejam aproveitadas posteriormente no Protocolo 10, Definição de projetos de intervenção.

4.2.5 Protocolo 10 – Definição de projetos de intervenção

Este protocolo dá início à etapa de construção do plano de ação da escola. Após as análises dos dados e do estabelecimento de prioridades, a equipe pedagógica começará a formulação dos projetos de intervenção para o alcance dos objetivos validados coletivamente com a comunidade escolar.

Neste protocolo, a escola já terá se apropriado das suas dificuldades e avanços nos seus indicadores através das análises realizadas nos protocolos anteriores. Esse diagnóstico fornecerá informações para elaboração coletiva de um plano de intervenção, considerando seus resultados, sua realidade. As ações serão voltadas para as habilidades com menor percentual de acerto, para as turmas e disciplinas com baixo desempenho.

O roteiro a seguir expõe os passos para a realização dessa tarefa.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO ⁸

- **Sujeitos envolvidos:** Diretora escolar, coordenadoras pedagógicas e professores da Escola Raimundo Nonato Ribeiro.
- **Equipamentos e materiais necessários:** Um livro de Ata de Reuniões Pedagógicas da escola para registro da reunião, contemplando: Definição de Prioridades e Projetos de Intervenção.
- **Distribuição de tarefas:**
 - As gestoras e os profissionais selecionados discutem e definem as prioridades estabelecidas; após, delimitam a agenda de projetos e os profissionais que podem apoiá-los na definição inicial dos projetos;
 - A diretora, as coordenadoras pedagógicas e os profissionais mobilizados elaboram esboços de projetos de intervenção para cada uma das prioridades.

PASSO A PASSO

- **1º passo: Análise das prioridades e identificação dos profissionais para a definição inicial dos projetos**

O 1º passo tem o objetivo de fazer a análise das prioridades estabelecidas pelo coletivo. Essas análises deverão ser feitas a partir dos problemas e possíveis causas que envolvem cada prioridade e, com base nesse diagnóstico rápido, escolher as linhas de ação que lastrearão as tomadas de decisão subsequentes.

- **2º passo: Definição de projetos associados às prioridades**

O segundo e último passo deste protocolo tem o objetivo de organizar reuniões juntos aos respectivos profissionais selecionados de acordo com cada prioridade. As respostas extraídas de cada uma das reuniões deverão ser registradas no livro de Ata de Reuniões Pedagógicas da escola para que as informações sejam aproveitadas posteriormente.

Tempo estimado de reunião: 2 horas para análise das prioridades e identificação dos profissionais (1º passo) e 1 hora para cada reunião de projeto (2º passo).

- **3º passo: Monitoramento e avaliação**

O Plano de ação, consolidado após os encontros para a execução dos Protocolos, será monitorado e avaliado pela Comissão Escolar, sendo que o núcleo gestor, principalmente as

⁸ Adaptado a partir do material desenvolvido pelo CAEd/UFJF, Protocolos de construção coletiva para a autoavaliação e desenvolvimento de ações com impacto na aprendizagem. (Silva, 2016, p. 96-102)

Coordenadoras ficarão responsáveis pela coleta e registro das evidências e realizar reuniões mensais para avaliar junto à Comissão o andamento de cada projeto de intervenção/ações e fazer os ajustes e/ou mudanças necessárias em tempo hábil.

O Protocolo 10 apenas apresenta uma definição inicial dos projetos, a escolha do caminho que a escola decidiu seguir para avançar no desempenho dos alunos.

A última ação na seção seguinte diz respeito a avaliar a efetividade das ações realizadas na escola, conforme o Plano de Ação Educacional – PAE.

4.3 AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DAS AÇÕES DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE

A proposta do PAE será apresentada ao núcleo gestor e professores e sua aplicação será a partir da Jornada Pedagógica, no início do ano letivo. Como o processo de apropriação de resultados na escola deve ser contínuo e não apenas de forma pontual, o monitoramento e avaliação das ações do PAE se efetivarão no decorrer de sua aplicação, até o fechamento do seu ciclo, com uma avaliação e validação no final do processo. O circuito será baseado na proposta do *Data Wise*, que em muito se assemelha com o passo a passo da aplicação dos protocolos propostos na presente pesquisa, como também se aproxima do Circuito de Gestão do Jovem de Futuro (Diagnóstico da escola, Planejamento das ações, Execução do Plano, Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de Rotas), com o seu ciclo de atuação, já desenvolvido na escola, mas que precisa ser aprimorado.

O *Data Wise* é uma obra de pesquisadores americanos que discute formas sábias de utilização dos resultados das avaliações com o objetivo de melhorá-los. Numa tradução livre, *Data Wise* é um protocolo macro, um guia, um passo a passo para usar os resultados da avaliação para melhorar o ensino e a aprendizagem, que apresenta um plano claro e cuidadosamente testado para líderes escolares. Ele mostra como o exame de pontuações de testes e outros dados de sala de aula podem se tornar um catalisador para conversas importantes em toda a escola, aprimorando as habilidades das escolas para capturar o conhecimento dos professores, promover a colaboração, identificar obstáculos para a mudança e melhorar a cultura e o clima escolar. Para isso o *Data Wise* se organiza em um ciclo de oito passos que compõem três pilares de ação, como destaca Freitas (2017, p. 65):

Podemos relacionar a metodologia proposta pelos Protocolos, no que diz respeito à apropriação dos resultados das avaliações externas pela escola, subsídio para a avaliação interna de cada instituição, com a metodologia Data Wise, de Boudett, City e Murnane (2005). Segundo o livro Data Wise, na edição publicada em 2010, a proposta é baseada em três pilares: *preparar, investigar e agir*. [Grifo nosso]

O quadro 9 estabelece os principais pontos de avaliação e estruturação dos elementos a serem considerados nas etapas do PAE.

Quadro 9 - Síntese das etapas de avaliação do PAE a partir do Data Wise

(continua)

Etapa do PAE	Período de avaliação	Responsável	Forma de avaliar	Objetivo da avaliação
PROTOCOLO 1 - Plano anual de formação (PAF) - Dados básicos/ PROTOCOLO 2 - Percurso Formativo do Professor	Mensalmente, ao final de cada encontro (de março a novembro) e no final do ano letivo.	Coordenadora da Ação Curricular	Questionários no <i>Google Forms</i> e/ou Formulário de avaliação escrita (Apêndice C).	Verificar se o PAF está atendendo às necessidades formativas relativas ao processo de apropriação dos resultados da escola e correspondendo às expectativas dos professores para então se fazer a reestruturação e possíveis ajustes no PAF/Formações, quando necessário.
PROTOCOLO 03 - Análise de dados de desempenho dos estudantes	Ao final do encontro de aplicação do protocolo	Coordenadora da Ação Curricular	Avaliação oral do encontro e registro em Ata (APÊNDICE E), cujas opiniões sobre a execução do Protocolo e possíveis ajustes serão registradas no relatório que deverá ser lido no final para todos os participantes, o	Verificar o entendimento dos professores em relação aos dados de desempenho dos estudantes.

Quadro 9 - Síntese das etapas de avaliação do PAE a partir do Data Wise

(conclusão)

Etapa do PAE	Período de avaliação	Responsável	Forma de avaliar	Objetivo da avaliação
			que permite que as ações sejam revistas e validadas.	
PROTOCOLO 05 - Análise dos percentuais de acerto por descritor	Mensalmente	Comissão escolar	Por meio de reuniões e registro em Ata (APÊNDICE E),	Verificar se os descritores estão sendo compreendidos pelos professores, assim como as estratégias de exploração dos mesmos.
PROTOCOLO 10 - Definição de projetos de intervenção	Mensalmente	Comissão Escolar	Por meio de reuniões e registro em Ata (APÊNDICE E),	Avaliar o andamento de cada projeto de intervenção/ações (Plano de Ação) para fazer os ajustes e/ou mudanças necessárias em tempo hábil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Essa trajetória cíclica, com suas paradas para encontros e debates, retomadas, ajustes, definição e checagem das metas a curto, a médio e longo prazo, mudanças de rotas ao longo do percurso e não apenas no final do processo, tudo isso contribuirá para o aperfeiçoamento do PAE e pretende cumprir o importante e indispensável propósito de conhecer a fundo a realidade da escola para então se fazer um aprofundamento do processo de apropriação de resultados e, assim, firmar um compromisso coletivo, desenvolver o senso de pertencimento da equipe e unir forças de todos os atores educacionais em prol da melhoria dos resultados da escola.

A tomada de decisões e o desenvolvimento de ações baseadas em evidências e/ou dados educacionais é uma exigência do cenário educacional atual em relação ao cumprimento do papel social da escola e mecanismos de *accountability* que a cada dia precisam ser mais aprimorados no contexto escolar. Portanto, o monitoramento sistemático do PAE será feito pela Comissão Escolar, no decorrer do desenvolvimento de cada ação, seguindo o passo a passo já descrito nos

protocolos anteriormente, através de encontros pedagógicos sistemáticos e registros em atas e formulários de avaliação dos encontros pedagógicos e formações docentes sobre os debates em torno do diagnóstico da escola, dos dados consolidados e a execução das ações do Plano. Será feita uma análise comparativa pela Comissão Escolar, citada anteriormente, em relação aos resultados da escola em anos anteriores e após a aplicação do PAE, a fim de verificar quais os impactos deste em relação à melhoria de tais resultados. Por fim, para avaliar a efetivação das ações do PAE, no final do seu processo de aplicação, o grupo de gestores e professores será consultado através de uma reunião coletiva e aplicação de um questionário para gestores e docentes, que validará se o plano atingiu os seus objetivos e se as suas ações se reverteram em maior compreensão dos resultados pela equipe, maior engajamento, senso de pertencimento, responsabilização, se houve melhoria dos resultados das avaliações externas e quais as mudanças e ajustes serão necessários para aprimorar a sua eficiência e eficácia.

Vale ressaltar que os protocolos aqui explorados são produtos elaborados por um agente externo à escola, tanto os publicados por Silva (2016) quanto os de Burgos et al, (2019), sendo que estes se aproximam da realidade da escola em análise e vão ao encontro das suas necessidades em busca de uma melhor sistematização dos processos de apropriação de resultados. No entanto, os mesmos não podem ser considerados com rigidez e sem levar em conta as especificidades da escola, implantados num modelo *top-down*, de cima para baixo. Por este motivo precisam ser adequados à realidade da escola e avaliados sistematicamente para que sejam feitos os ajustes necessários.

Em se tratando da validação dos protocolos apresentados por Burgos et al (2019), na obra *Protocolos Para Alfabetizar Na Idade Certa*, centrada no estudo dos protocolos de formação, avaliação e monitoramento que institucionalizam as rotinas do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implantado no Ceará desde 2007, trata-se de uma política pública, ao que parece, considerada exitosa e reconhecida nacionalmente. Segundo os pesquisadores, “com base nessa investigação tornou-se possível a formulação de um conjunto de protocolos de boas práticas, com o objetivo de torná-las acessíveis a outras redes estaduais e municipais”, a qual destaca sua "proposta e pretensão de fazer desse conjunto de protocolos um guia de boas práticas” (BURGOS, et al., 2019, p.7)

O questionário a ser aplicado (APÊNDICE C) contemplará questões relacionadas às lacunas identificadas durante a pesquisa a fim de verificar se as ações propostas no PAE supriram estas lacunas e se atenderam de fato à realidade da escola.

Avaliar essas características do Plano de Ação Educacional – PAE de forma processual, ao longo do ano e também após sua execução na escola, consultando e ouvindo os principais sujeitos educacionais envolvidos é uma forma de validá-lo e se constitui uma importante etapa do processo, visto que a partir de cada momento de avaliação, poderão ser tomadas medidas de correção de rota, mudanças e melhorias sugeridas, a fim de estar sempre aprimorando o processo de apropriação de resultados dentro da instituição. A partir de então, a escola poderá seguir galgando outros níveis de conhecimento, amadurecimento e atuação da equipe, avançando para o próximo estágio, que é a utilização pedagógica dos dados, tendo sempre como foco a melhoria da aprendizagem dos educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trouxe discussões em torno da abrangência das avaliações externas no cenário internacional e nacional e suas influências na criação dos sistemas estaduais de avaliação, dentre eles, o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará, o SPAECE, que trouxeram à tona a necessidade de estudos e pesquisas neste campo, dada a sua relevância para a elaboração, execução e reelaboração das políticas públicas educacionais, que têm como premissa a busca pela qualidade da educação pública.

A proposta inicial deste trabalho pretendia focar na repercussão da apropriação de resultados nas práticas pedagógicas da EEM Raimundo Nonato Ribeiro. Entretanto, no decorrer do percurso de análise desse processo na instituição e com base nas pesquisas bibliográficas realizadas, foram detectadas algumas lacunas no trabalho já desenvolvido pela escola que apontaram para a necessidade de se realizar um movimento anterior ao proposto inicialmente, em torno da busca de uma maior compreensão, interpretação e apropriação dos dados para só depois promover uma caminhada em busca da apropriação pedagógica de fato. Confirmou-se então, a hipótese de que a escola precisa aprimorar este trabalho, para assim, chegar ao ponto de utilizar pedagogicamente os resultados de forma mais efetiva e, conseqüentemente, alcançar a melhoria dos seus resultados nas avaliações educacionais, tanto internas como externas.

Acredita-se que esta mudança de foco da pesquisa proporcionou uma visão mais abrangente de apropriação, não só dos resultados em si, mas para além deles, compreendendo-se e dando uma maior atenção à análise e compreensão dos fatores contextuais, que determinam os Indicadores de Nível Socioeconômico (Inse) e como estes influenciam nos resultados de aprendizagem. Com isso, os resultados terão um significado maior para gestores, professores, enfim, para a comunidade escolar, a fim de que possam ter uma compreensão mais nítida e profunda da sua realidade, subsidiando a tomada de decisões pautada em dados e evidências para então, focar em intervenções que efetivamente atendam as reais necessidades da escola.

A partir das necessidades e desafios vivenciados pela escola em sua trajetória em busca da efetivação do processo de apropriação, foi-se desenhando o Plano de Ação Educacional – PAE a ser implantado na instituição, com base na adaptação e aplicação de protocolos, que atendam à sua realidade. Estes descrevem sistematicamente o passo a passo das ações, formas de utilização de um material estruturado, próprio da escola (Compêndio Pedagógico de Apropriação de

Resultados), responsabilidades dos sujeitos, definição do tempo das atividades e formas de avaliação, monitoramento e reestruturação do Plano, se e quando necessário.

A execução do PAE na escola poderá enfrentar alguns entraves relacionados à articulação em tempo hábil das diversas demandas internas e externas que a escola deve responder e, principalmente, ao engajamento e receptividade de toda a equipe para entender que não é mais uma demanda, mas sim, uma proposta de aprimoramento do trabalho de apropriação já realizado pela escola. No entanto, vencidos os possíveis desafios, a equipe escolar tem em mãos uma Proposta de PAE exequível, com materiais próprios, pensados para atender, suprimir ou pelo menos dirimir as necessidades e lacunas detectadas, de um modo bem peculiar e de acordo com a realidade da EEM Raimundo Nonato Ribeiro. Os objetivos propostos na pesquisa de analisar o processo de apropriação de resultados da escola, a fim de propor melhorias e sugestões de aprimoramento foram alcançados a contento.

A pesquisa limitou-se a fazer um estudo de caso da Escola Raimundo Nonato especificamente, mas por outro lado apresenta possibilidades de análises da realidade de outras instituições, com características semelhantes ou não, que poderão se utilizar das propostas de apropriação de resultados e materiais aqui sugeridos, visto que, estudos apontam que todas as escolas, por mais que já tenham atingido bons resultados e esse processo de apropriação se apresente bem consolidado, ainda assim, necessitam reavaliá-lo e aperfeiçoá-lo constantemente.

REFERÊNCIAS

AMARO, I. Avaliação Externa da Escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.

ARELLANO, David et al. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas - ¿Como construirlos efectivamente?** México, D.F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net>. Acesso em: 25 de mar. 2019. TRADUÇÃO: Luís Antônio Fajardo Pontes.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. . **Educação e Sociedade**. v.22 n.75 Campinas ago. 2001. Disponível em: http://www.cursos.caedufjf.net/file.php/1/ce_2009/pdf/ce_2009_monografia_mod3_texto_1-3.pdf. Acesso em: 30 jul. 2010.

BAUER, A; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em 27 mai. 2019.

BLASIS, Eloisa de. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. **Cadernos cenpec** | São Paulo | v.3 | n.1 | p.251-268 | jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/213>. Acesso: 11 mai. 2019.

BONAMINO, Alicia/FRANCO, Creso. AVALIAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL: O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 101-132, novembro/1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **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. 373-388, abr./jun. 2012.

BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

_____. **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann. et al, **PARA ALFABETIZAR NA IDADE CERTA: PROTOCOLOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DE INCENTIVO AO COMPROMISSO COM OS RESULTADOS PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES**. Caed/UFJF, 2019. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/para-alfabetizar-na-idade-certa-protocolos-para-a-organizacao-de-uma-politica-de-formacao-continuada-e-de-incentivo-ao-compromisso-com-os-resultados-para-professores-alfabetizadores/> Acesso: 06 abr. 2020.

CEARÁ, 2014. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2014/03/31/orientacoes-para-selecao-do-professor-coordenador-de-area-do-ce-no-pacto-do-em/> Acesso em: 18 jun. 2020.

CEARÁ, 2020. Disponível em: [Sisedu.ced.ce.gov.br](https://sisedu.ced.ce.gov.br) Acesso em: 08 jun. 2020

CEARÁ. Lei nº 16.448, de 12 de dezembro de 2017. INSTITUI O PRÊMIO FOCO NA APRENDIZAGEM, DESTINADO AO QUADRO FUNCIONAL DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO. **LEI N.º 16.448, DE 12.12.17 (D.O. 12.12.17)**, Fortaleza-CE, 12 dez. 2017. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/6057-lei-n-16-448-de-12-12-17-d-o-12-12-17#:~:text=12.12.17,-tamanho%20da%20fonte&text=INSTITUI%20O%20PR%C3%84MIO%20FOCO%20NA,DA%20REDE%20ESTADUAL%20DE%20ENSINO>. Acesso em: 22 maio 2019.

CEMARIS (Censo e Mapa de Risco Pessoal e Social), 2019. Disponível em: Centro de Educação Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. **POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DO CEARÁ: HISTÓRICO DOS PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SEDUC), Tópicos Educacionais**, Recife, v.19, n.2, jul./dez. 2013.

ESCOLA RAIMUNDO NONATO RIBEIRO. **PPP: Projeto Político Pedagógico, 2019.**

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: Fernando Veloso; Samuel Pessôa; Ricardo Henriques; Fábio Giambiagi. (Org.). **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. 1ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, v. 1, p. 213-238. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

FOGAÇA, Jennifer. Organização do tempo escolar. 2019 In.: Site. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacao-escolar/organizacao-tempo-escolar.htm>. Acesso em: 23 mai 2020.

FREITAS, Ramon dos Reis. **PROTÓCOLOS DE GESTÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: O USO DE FERRAMENTAS PARA APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 89. 2017.

GOVEIA, RITA IZABEL DO CARMO. **O DESAFIO DA RETENÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLAS DO CAMPO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ FRANCO EM CALDAS – MG**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 125. 2017.

GREMAUD, Amaury Patrick. **Indicador de efeito escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil** / Amaury Patrick Gremaud, Fabiana de Felício, Roberta Loboda Biondi. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Indicador+de+efeito+escola+uma+metodologia+para+identifica%C3%A7%C3%A3o+dos+sucessos+escolares+a+partir+dos+dados+da+Prova+Brasil/166ad2c0-2b43-436f-bada-7f6c8ef31409?version=1.3>. Acesso em: 13 ago. 2020.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação Mediadora: Uma Prática da Construção da Pré-escola a Universidade. 17ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo**. Tese (Doutorado em Política Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 358 f.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/trairi.html>. Acesso em: 25 mai. 2019

INSTITUTO UNIBANCO, **Circuito de Gestão: Princípios e Métodos – Percorso Formativo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem**, Ed. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO, 2020. Disponível em: <https://www.sigae.org.br/> Acesso em: 20 abr. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. COMO UTILIZAR AS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM. **BOLETIM APRENDIZAGEM EM FOCO** - No 8 – p.1-4, abr. 2016. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/8/> Acesso em: 21 out. 2019.

JÚNIOR, Antônio Germano Magalhães; FARIAS, Maria Adalgiza de. SPAECE: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 525-547, jul./dez. 2016.

LIMA, Alessio Costa. **O Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da Política Pública de Avaliação Educacional do Estado**. Fortaleza, 2007, 248p.

MACHADO C. AVALIAÇÃO EXTERNA E GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE USOS DOS RESULTADOS. **Revista @mbienteeducação**. 5(1): 70-82, jan/jun, 2012. ISSN 1982-8632.

MARQUES, Maria Vanderli de Souza. **APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM UMA ESCOLA MINEIRA DE ENSINO MÉDIO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE AÇÕES GESTORAS**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Conferência de Jomtien. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 06 nov. 2020.

NOGUEIRA, ELSILENE LAVAREDA. **PRÁTICAS INFLUENTES NA MELHORIA DOS ÍNDICES EDUCACIONAIS: O CASO DE UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM MANAUS**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

PEREIRA, Luiz Henrique Ferraz. Avaliações externas em matemática: estímulo para o professor ser um investigador. In: **Revista Thema**, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas, RS, Brasil. 2017 | Volume 14 | No 3. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/556> Acesso: 22 abr. 2019.

Portal Inep. **Taxas de rendimento escolar**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2018/taxas_de_rendimento_escolar.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

Portal Inep, devolutivas. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/devolutivas>. Acesso em: 04 nov. 2019.

Portal QEdu, 2020. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/106-ceara/taxas-rendimento> Acesso: 12 mar. 2020.

Portal SPAECE. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/o-spaece/> Acesso em: 06 abr. 2019.

SEDUC, IDE- MÉDIO. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/ide_medio_ceara.pdf. Acesso em 25 abr. 2019.

SEDUC, ORIENTAÇÕES GERAIS PARA SELEÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA NO ÂMBITO DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2014/03/31/orientacoes-para-selecao-do-professor-coordenador-de-area-do-ce-no-pacto-do-em/> Acesso em 20 jun. 2020.

SILVA, Jane Bete Martins Nunes da. **DESAFIOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ESTADO DO AMAZONAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A DIVULGAÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM** / Jane Bete Martins Nunes da Silva. -- Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016. 117 f.

SILVA, Isabelle Fiorelle. **O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados**. 2010. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf> Acesso em: 10 mai. 2019.

SOARES, Tufi Machado. UTILIZAÇÃO DA TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM NA PRODUÇÃO DE INDICADORES SÓCIO-ECONÔMICOS. **Pesquisa Operacional**, v.25, n.1, p.83-112, Janeiro a Abril de 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-74382005000100006&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 27 dez. 2019.

SOARES, T. M. et al. A Expectativa do Professor e o Desempenho dos Alunos. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Jan-Mar 2010, Vol. 26 n. 1, pp. 157-170. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a18v26n1>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SOUSA, Sandra Zákia. **CONCEPÇÕES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA FORJADAS POR MEIO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALAS**. In: Simpósio “Avaliação educativa de larga escala e qualidade da educação”, integrante da programação VIII Congresso Internacional de Educação e III Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação, Unisinos- Gramado/out./2013. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

UBRIACO, Fabiana Esméria de Castro Alves. INTERPRETAÇÃO DE ESCALAS DE PROFICIÊNCIA COM UTILIZAÇÃO DO MÉTODO DO MARCADOR. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 86-105, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/396b/71e15fc65564fcdebdd7a09c122507212af5.pdf> Acesso em: 08 dez. 2019.

WEST, Martin R.; PETERSON, Paul E. A política e a prática da responsabilização. In: BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

APÊNDICE A – Fotos da Escola Raimundo Nonato Ribeiro

Imagem 2 – Pátio coberto da escola



Fonte: A autoria da pesquisadora (2019)

Imagem 3 – Pátio coberto da escola – Local de eventos



Fonte: A autoria da pesquisadora (2019)

Imagem 4 – Salas de aula sem ventilação adequada



Fonte: A autoria da pesquisadora (2019)

Imagem 5 – Galerias e entrada principal da escola



Fonte: A autoria da pesquisadora (2019)

APÊNDICE B – Compêndio Pedagógico de Apropriação de Resultados para a Escola Estadual Raimundo Nonato Ribeiro

Esta seção traz um esboço do material que constituirá o Compêndio Pedagógico de Apropriação dos resultados, cujo objetivo é guiar e apoiar as discussões que acontecerão na escola. A importância deste Compêndio reside no fato de ser um material próprio, produzido especificamente para atender a realidade da escola Raimundo Nonato Ribeiro, de forma a complementar o uso de outros materiais de apropriação existentes e já utilizados pela instituição, como é o caso dos protocolos do SPAECE e Jovem de Futuro.

O Compêndio terá oito seções descritas de forma geral a seguir, apresentando o que este material contemplará:

SEÇÃO 1 – Breve histórico das avaliações externas

Nesta seção apresentamos um histórico das avaliações externas e sua correlação com a avaliação interna, sua abrangência no cenário internacional e nacional e suas influências na criação dos sistemas estaduais de avaliação, dentre eles o sistema de avaliação do estado do Ceará, o SPAECE;

SEÇÃO 2 – Descrição de um histórico do SPAECE

Nesta seção apresentamos a trajetória do SPAECE ao longo dos seus quase trinta anos e suas influências no âmbito escolar, destacando seus limites e possibilidades;

SEÇÃO 3 – Principais conceitos que fazem parte do contexto das avaliações externas

Pretende-se nesta seção fazer uma exploração de instrumentos e conceitos que fazem parte do contexto das avaliações externas e que devem ser compreendidos por todos os sujeitos, pois são de suma importância no processo de apropriação dos resultados.

3.1 Escala de Proficiência

Nesta seção será apresentado o que é a escala de proficiência e como ela se articula com o trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido pelo professor a partir das competências e

habilidades que os alunos já desenvolveram ou ainda precisam desenvolver. A explicação da escala torna-se importante, pois ela pode ser visualizada como uma régua construída com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. Em cada ciclo da avaliação, o conjunto de itens aplicados nos testes de desempenho é posicionado na escala de proficiência a partir dos parâmetros calculados com base na Teoria de Resposta ao Item - TRI. Após a aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas em cada intervalo da escala. A Escala de Proficiência tem o objetivo de traduzir medidas de proficiência em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ela orienta, por exemplo, o trabalho do professor com relação às competências que seus alunos desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua, graduada de 25 em 25 pontos, em que os valores de proficiência obtidos são ordenados e categorizados em intervalos, que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os alunos que alcançaram determinado Nível de Desempenho.

3.2 Matrizes de Referência

O estudo sobre as matrizes de referência deve ser apresentado por contemplarem os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina. É importante ressaltar que as matrizes não englobam todo o currículo escolar e não devem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, já que o recorte da avaliação só pode ser feito com base em métricas aferíveis. Os testes das avaliações externas são elaborados a partir de matrizes de referência.

3.3 Descritores

Esta seção mostra a importância de entender as partes constituintes das matrizes de Referência, que apresentam os conteúdos subdivididos em partes menores, os descritores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir. Os descritores, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas.

3.4 Item

A abordagem sobre o que é um Item, suas partes constituintes, como devem ser elaborados deve fazer parte do cotidiano de gestores e professores para que haja uma aproximação do que é explorado nas avaliações externas e as avaliações internas.

Como parte integrante das avaliações e responsável por mensurar o desempenho dos estudantes, os itens devem ser explicados mais detidamente para não serem confundidos com os descritores. Assim, o item é cada questão utilizada nos testes das avaliações em larga escala. O item se caracteriza por avaliar uma única habilidade, indicada por um descritor da Matriz de Referência do teste, sendo, portanto, unidimensional. O item é constituído das seguintes partes:

1. Enunciado – estímulo para que o aluno mobilize recursos cognitivos, visando solucionar o problema apresentado.
2. Suporte – texto, imagem e/ou outros recursos que servem de base para a resolução do item.
3. Comando – texto necessariamente relacionado à habilidade que se deseja avaliar, delimitando com clareza a tarefa a ser realizada.
4. Distratores – alternativas incorretas, mas plausíveis – os Distratores devem referir-se a raciocínios possíveis.
5. Gabarito – alternativa correta.

3.5 Testes padronizados

A apresentação e estudo de termos que fazem parte do campo da avaliação, até mesmo os termos técnicos, que por sinal são bastante complexos, são de grande valia, pois promove uma aproximação dos atores escolares, desmistificando esse universo, tornando-o mais palpável e mostrando que é possível assimilá-los ao lidar com eles no cotidiano escolar. Continuamos com a apresentação de mais conceitos a seguir.

O teste deve conter muitos itens, pois um dos objetivos da avaliação em larga escala é medir de forma abrangente as habilidades essenciais à etapa de escolaridade que será avaliada, de forma a garantir a cobertura de toda a Matriz de Referência adotada. Por outro lado, o teste não

pode ser longo, pois isso inviabiliza sua resolução pelo aluno. Para solucionar essa dificuldade, é utilizado um tipo de planejamento de testes denominado Blocos Incompletos Balanceados – BIB.

3.6 O que é um BIB – Bloco Incompleto Balanceado?

Pretende-se apresentar o que são os BIBs e como os itens são organizados em blocos. Alguns desses blocos formam um caderno de teste. Com o uso do BIB, é possível elaborar muitos cadernos de teste diferentes para serem aplicados a alunos de uma mesma série. Podemos destacar duas vantagens na utilização desse modelo de montagem de teste: a disponibilização de um maior número de itens em circulação no teste, avaliando, assim, uma maior variedade de habilidades; e o equilíbrio em relação à dificuldade dos cadernos de teste, uma vez que os blocos são inseridos em diferentes posições nos cadernos, evitando, dessa forma, que um caderno seja mais difícil que outro.

3.7 Proficiência

Torna-se fundamental uma maior explicação do que vem a ser a proficiência, pois a partir de sua mensuração e estabelecimento são formulados os processos na alocação dos alunos em escalas. A proficiência relaciona o conhecimento do aluno com a probabilidade de acerto nos itens dos testes. A proficiência é estimada considerando o padrão de respostas dos alunos, de acordo com o grau de dificuldade e com os demais parâmetros dos itens. Devemos explicar aos sujeitos a proficiência de um aluno como uma síntese numérica de seu nível de domínio em uma competência. Trata-se do resultado puro e simples da aplicação da Teoria de Resposta ao Item.

3.7.1 Proficiência Média

É importante ressaltar que ficar apenas na análise da média de proficiência é insuficiente, pois a média pode esconder aspectos significativos que precisam ser analisados de forma mais aprofundada. Além da média, que traz uma visão mais geral é preciso se deter nas especificidades de cada turma e de cada aluno.

É a utilização da média da proficiência dos alunos que compõem uma escola para obter um resultado geral. A proficiência média da escola corresponde à média aritmética das proficiências dos estudantes em cada disciplina e etapa avaliadas.

3.8 Padrões de Desempenho e o que eles representam / Níveis de desempenho

Pretende-se apresentar os Padrões de Desempenho, que constituem uma caracterização das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos de determinada etapa de escolaridade, em uma disciplina/área de conhecimento específica. Essa caracterização corresponde a intervalos numéricos estabelecidos na Escala de Proficiência. Esses Intervalos são denominados Níveis de Desempenho e um agrupamento de níveis consiste em um Padrão de Desempenho. Esses **padrões** podem ser divididos em três ou quatro níveis, de acordo com as diretrizes pedagógicas adotadas pelos municípios e estados. O agrupamento visa a facilitar a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, pois apresenta a descrição das habilidades distintivas de cada um de seus intervalos, em um continuum, do nível mais baixo ao mais alto. No SPAECE, os padrões de desempenho são definidos como: MUITO CRÍTICO/CRÍTICO/INTERMEDIÁRIO E ADEQUADO, podendo receber outras nomenclaturas em outros sistemas de avaliação. No Saeb esses padrões são divididos em: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado.

O foco deverá recair nas características da aprendizagem dos alunos que se encontram em cada um desses padrões, quais as competências e habilidades desenvolvidas e as que ainda faltam desenvolver para que se possa fazer o uso pedagógico dessas informações.

SEÇÃO 4 - Correlação Matriz Curricular / item / Currículo

Pretende-se ressaltar que as Matrizes de Referência consistem como “recortes” do Currículo, ou da Matriz Curricular: uma avaliação em larga escala não verifica o desempenho dos alunos em todos os conteúdos abarcados pelo Currículo, mas, sim, naquelas habilidades consideradas mínimas e essenciais para que os discentes avancem em sua trajetória educacional. Como o próprio nome diz, as Matrizes de Referência apresentam os conhecimentos e as habilidades para cada etapa de escolaridade avaliada. Ou seja, elas especificam o que será

avaliado, tendo em vista as operações mentais desenvolvidas pelos alunos em relação aos conteúdos escolares, passíveis de serem aferidos pelos testes de proficiência. Os Descritores descrevem as habilidades que serão avaliadas por meio dos itens que compõem os testes de uma avaliação em larga escala.

SEÇÃO 5 - Questionários Contextuais

Pretende-se desenvolver um texto, no qual seja debatida a importância de compreender os significados dos questionários contextuais e a influências destes fatores nos resultados de proficiência. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, os sistemas de avaliação refletem os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. Os sistemas de avaliação, através da aplicação dos questionários, recolhem dados sobre os alunos, os professores e os diretores, permitindo, desta forma, levantar hipóteses explicativas em torno dos resultados obtidos.

Enquanto os resultados dos estudantes nos testes cognitivos permitem avaliar a aprendizagem, as respostas dos questionários possibilitam analisar o nível socioeconômico, os serviços sociais, a infraestrutura, a formação de professores, o material didático e os programas estruturados. A aferição da aprendizagem isoladamente não é capaz de estimar a qualidade porque a educação escolar não envolve apenas aquilo que os estudantes demonstram saber, mas também as interações entre o ambiente que os envolvem e as relações que estabelecem entre os diversos sujeitos do processo educacional.

Os secretários estaduais e municipais respondem sobre o funcionamento das redes de ensino, com a abordagem de temas como conselhos, currículos, práticas avaliativas e contratação de professores.

Diretores de escolas fornecem dados sobre o perfil e a experiência dos gestores escolares, as atividades desenvolvidas, os recursos disponíveis e a infraestrutura do estabelecimento. O conjunto de perguntas permitirá conhecer mais sobre a realidade da educação nas escolas.

Professores acrescentam informações sobre formação docente, experiência profissional, condições de trabalho, dificuldades de aprendizagem dos alunos, violência no ambiente escolar, recursos didáticos e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

No caso dos estudantes, o questionário aborda temas como: nível socioeconômico, participação da família e atividades pedagógicas desenvolvidas.

SEÇÃO 6 - Teoria de Resposta ao Item (TRI) x Teoria Clássica dos Testes (TCT)

Esta seção pretende apresentar a diferença entre as Teorias que medem o desempenho dos alunos. A compreensão destes conceitos é de suma importância para o professor entender os motivos que levaram os alunos a atingirem determinada proficiência.

Existem, principalmente, duas formas de produzir a medida de desempenho dos alunos submetidos a uma avaliação externa em larga escala:

- a) a Teoria Clássica dos Testes (TCT);
- b) a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Os resultados analisados a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT) são calculados de uma forma muito próxima às avaliações realizadas pelo professor em sala de aula. Consistem, basicamente, no percentual de acertos em relação ao total de itens do teste, apresentando, também, o percentual de acerto para cada descritor avaliado.

A Teoria de Resposta ao Item (TRI), por sua vez, permite a produção de uma medida mais robusta do desempenho dos alunos porque leva em consideração um conjunto de modelos estatísticos capazes de determinar um valor/peso diferenciado para cada item que o aluno respondeu no teste de proficiência e, com isso, estimar o que o aluno é capaz de fazer, tendo em vista os itens respondidos corretamente. Não podemos medir diretamente o conhecimento ou a aptidão de um aluno. Os modelos matemáticos usados pela TRI permitem estimar esses traços não observáveis.

SEÇÃO 7 - Indicador de Nível Socioeconômico (Inse)

Pretende-se aqui apresentar o significado do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) para que o professor possa compreender os resultados de proficiência para além do que os números estão mostrando, tendo ciência da realidade socioeconômica dos alunos, e assim, entender a importância de desenvolver um trabalho equânime, que possa atendê-los de modo diferenciado a fim de minimizar os impactos de tais fatores sobre os resultados de aprendizagem.

Trata-se de uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais (Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015).

SEÇÃO 8 – Desvio padrão

O desvio padrão é uma medida que expressa o grau de dispersão de um conjunto de dados. Ou seja, o desvio padrão indica o quanto um conjunto de dados é uniforme. Quanto mais próximo de 0 (zero) for o desvio padrão, mais homogêneo são os dados. Quando o desvio é baixo quer dizer que os dados do conjunto estão mais próximos da média.

Esclarecemos existir nos materiais do Jovem do Futuro e SPAECE explicações sobre os pontos acima apresentados. Nossa proposta reside em avaliá-los, complementá-los e utilizá-los, referenciando-os, para abordar a especificidade da escola e sua realidade. Tal como apresentamos na segunda parte do trabalho, existem processos de apropriação e de materiais usados pela escola, mas em nossa perspectiva, a elaboração de um material próprio à escola e que possa ser modificado e retroalimentado durante o ano todo pelos professores, poderá contribuir para a ampliação de sentidos atribuídos à avaliação.

SEÇÃO 9 – Elaboração de um Glossário de termos das avaliações externas

Pretendemos nessa ação elaborar um material de consulta rápida para sanar possíveis dúvidas durante os momentos de estudo nas formações contínuas, para o grupo conhecer, compreender e construir sentidos, visto que os conceitos relacionados à avaliação externa não são tão simples. Seguem alguns dos conceitos que serão trabalhados.

a) Fluxo - O conceito de fluxo escolar está igualmente relacionado ao acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização. O fluxo escolar indica a progressão de alunos de uma coorte, em determinado nível de ensino, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido. Os indicadores de fluxo escolar avaliam a transição do aluno entre dois anos

consecutivos, considerando os seguintes cenários possíveis: promoção, repetência, migração para EJA e evasão escolar.

b) Rendimento – Os indicadores de rendimento se referem à situação final do aluno ao final de um período letivo declarada no Censo Escolar, podendo o mesmo ser aprovado, reprovado ou ter abandonado a escola durante aquele ano letivo.

b) Indicadores - Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis, principalmente, para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola.

c) Avaliação externa x Interna – Também chamadas de avaliações em larga escala, as avaliações externas são elaboradas e aplicadas por agentes externos à escola e têm como objetivo avaliar a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino, as redes e instituições escolares, cujos resultados subsidiarão a elaboração e reformulação de políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino. Já as avaliações internas são as realizadas pelo professor no âmbito escolar para avaliar se os objetivos de ensino estão sendo alcançados e devem servir de orientação e redirecionamento do trabalho docente para que os alunos efetivamente aprendam.

d) Avaliação diagnóstica – tem como objetivo: diagnosticar, verificar e levantar os pontos fracos e fortes do aluno em determinada área de conhecimento.

e) Avaliação formativa x Avaliação somativa – Na **avaliação formativa** o processo de descoberta que induz a novas elaborações de aprendizado, sempre mediadas pelo professor, é o que de fato importa e conta. Já a **avaliação somativa**, cujo único objetivo é meramente alcançar determinada nota para “passar” de ano, os alunos são rotulados pelas notas que alcançam e não são auxiliados onde de fato precisam de ajuda.

f) Efeito escola – A definição precisa deste termo é objetiva e técnica do ponto de vista estatístico. Efeito escola é, portanto, uma medida que tem uma definição estatística muito precisa e técnica. *Grosso modo*, ele procura representar o valor agregado pelas unidades escolares na aprendizagem de seus alunos relativamente ao das demais unidades, geralmente levando em consideração as diferenças socioeconômicas do grupo de estudantes e da região em que estão inseridas.

Vale ressaltar que estes conceitos e termos não se esgotam no item “f”, pois estes são apenas alguns exemplos. Os professores e gestores darão sequência à complementação destes processos de apropriação dentro do *Classroom*, ampliando o glossário, assim como o compêndio de materiais pedagógicos de apropriação apresentados, de acordo com as necessidades de compreensão que forem surgindo dentro do processo das formações contínuas.

APÊNDICE C – Modelo de formulário para avaliar as formações**TEMA DA FORMAÇÃO:** _____
_____**DATA:** ____/____/____

CONTRIBUA COM A MELHORIA DAS NOSSAS FORMAÇÕES, RESPONDENDO AS QUESTÕES A SEGUIR. SUA AVALIAÇÃO É MUITO IMPORTANTE PARA APRIMORAR O NOSSO TRABALHO!

1. EM SUA CONCEPÇÃO, OS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO FORAM ATINGIDOS? SIM NÃO EM PARTE**1.1. Por quê?**

2. A METODOLOGIA UTILIZADA FOI ADEQUADA PARA A EXPLORAÇÃO DO TEMA? SIM NÃO EM PARTE**2.1 Por quê?**

3. O TEMPO UTILIZADO FOI SUFICIENTE PARA AS DISCUSSÕES? SIM NÃO, PRECISA AUMENTAR NÃO, PRECISA DIMINUIR**4. AS TEMÁTICAS EXPLORADAS SÃO SIGNIFICATIVAS E TEM RELAÇÃO COM SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?** SIM NÃO EM PARTE

5. SUGESTÃO DE TEMA PARA O PRÓXIMO ENCONTRO:

6. CASO ACHE NECESSÁRIO, UTILIZE ESTE ESPAÇO PARA DEIXAR CRÍTICAS, SUGESTÕES, OU DESTACAR ALGUM PONTO QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE E NÃO FOI CONTEMPLADO NOS CRITÉRIOS ACIMA AVALIADOS.

Agradecemos a sua valiosa contribuição!

APÊNDICE D – Proposta de questionário para validação do Plano De Ação Educacional (PAE) junto aos gestores e professores da EEM Raimundo Nonato Ribeiro

Esta proposta de questionário busca coletar as informações sobre as ações de apropriação de resultados ocorridas após 1 (um) ano das rotinas de discussão ocorridas na EEM Raimundo Nonato Ribeiro, servindo de base para possíveis ajustes e/ou modificação do PAE. Ressalto que a confidencialidade dos respondentes será mantida.

INSTRUÇÕES:

Não existem respostas certas ou erradas. Assinale apenas as alternativas que mais condizem com a sua realidade, assinalando apenas **UMA ALTERNATIVA POR QUESTÃO**, após ler atentamente as perguntas.

CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA:

1. QUAL A SUA IDADE ?

- (A) Menos de 25 anos.
- (B) De 26 a 30 anos.
- (C) De 31 a 35 anos.
- (D) De 36 a 40 anos.
- (E) De 41 a 45 anos.
- (F) De 46 a 50 anos.
- (G) De 51 a 55 anos.
- (H) Mais de 55 anos.

2. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ LECIONA, CONSIDERANDO TAMBÉM O SEU TRABALHO EM OUTRAS ESCOLAS?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) Entre 1 e 5 anos.
- (C) Entre 6 e 10 anos.
- (D) Entre 11 e 15 anos
- (E) Entre 16 e 20 anos.
- (F) Há mais de 21 anos.

3. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ LECIONA NESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) Entre 1 e 5 anos.
- (C) Entre 6 e 10 anos.
- (D) Entre 11 e 15 anos.
- (E) Entre 16 e 20 anos.
- (F) Há mais de 21 anos.

4. QUAL A PRINCIPAL DISCIPLINA QUE VOCÊ LECIONA NESTA ESCOLA?

- (A) Língua Portuguesa.
- (B) Matemática.
- (C) Outra. Qual? _____

5. VOCÊ REALIZOU FORMAÇÕES CONTÍNUAS EM SERVIÇO NA SUA ESCOLA NESTE ANO?

- (A) Não participei.
- (B) Sim e não houve impacto.
- (C) Sim e houve um pequeno impacto.
- (D) Sim e houve um impacto moderado.
- (E) Sim e houve um grande impacto.

NESTA SEÇÃO OBJETIVA-SE ANALISAR O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS. Lembre-se, não há respostas corretas ou incorretas. Por isso, responda às perguntas ponderando o que acontece na sua escola.

6. QUANTO AO TRATAMENTO DADO PELA GESTÃO EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ESCOLA NO CORRENTE ANO, ASSINALE O ITEM QUE EM SUA CONCEPÇÃO MAIS SE APROXIMA DA SUA REALIDADE:

- (A) A gestão só divulga, mas não discute os resultados das avaliações externas e os dados contextuais com a comunidade escolar.

(B) A gestão divulga e discute os resultados das avaliações externas e dados contextuais com a comunidade escolar, mas não os utiliza em suas ações pedagógicas.

(C) A gestão divulga, discute, se apropria dos resultados das avaliações externas e dados contextuais com a comunidade escolar e os utiliza para nortear suas ações pedagógicas.

EM RELAÇÃO AO TRATAMENTO DADO PELOS PROFESSORES AOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA SUA ESCOLA NESTE ANO, COMO VOCÊ ANALISA AS SEGUINTE SITUACÕES?	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo	Discordo mais que concordo	Discordo totalmente
7. Acreditam que tais resultados representam a realidade da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Discutem nos planejamentos coletivos.	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Aplicam atividades diferenciadas na sala de aula com base nestes resultados, considerando os níveis de aprendizagem dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Apenas os professores de Língua Portuguesa e Matemática demonstram engajamento e interesse pelo assunto e utilizam estes dados nos planejamentos de suas aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Sentem-se responsáveis pela melhoria dos resultados.	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Os alunos são os únicos responsáveis pelos resultados.	(A)	(B)	(C)	(D)

13 – COMO VOCÊ CARACTERIZA OS PROCEDIMENTOS DE APROPRIAÇÃO DA ESCOLA AO LONGO DO ANO?

(A) Excelente (B) Ótimo (C) Bom (D) Regular (D) Insuficiente

15 - COMO VOCÊ AVALIA O SEU NÍVEL DE COMPREENSÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS AO LONGO DO ANO E FRENTE ÀS DISCUSSÕES REALIZADAS?

(A) Permaneceu como antes. (B) Melhorou um pouco. (C) Melhorou consideravelmente.

CANAIS DE DIVULGAÇÃO

CONHECIMENTO SOBRE OS CANAIS DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS. Lembre-se, não há respostas corretas ou incorretas. Por isso, responda conforme a sua realidade.	Não conheço	Conheço, mas não utilizo nas práticas pedagógicas.	Conheço e utilizo nas práticas pedagógicas.
16. Devolutivas Pedagógicas	(A)	(B)	(C)
17. Portais de divulgação das avaliações externas	(A)	(B)	(C)
18. Revistas pedagógicas	(A)	(B)	(C)
19. Boletim Pedagógico de Apropriação de Resultados da Escola RNR	(A)	(B)	(C)

FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO: Sabemos dos desafios para se realizar formações docentes que atendam às expectativas e necessidades do professor e das demandas da escola. Por isso responda sinceramente:

20. COM QUE FREQUÊNCIA É REALIZADA FORMAÇÕES NA SUA ESCOLA, QUE EXPLORAM A TEMÁTICA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS?

(A) Nunca. (B) Uma vez por ano. (C) De 3 a 4 vezes ao ano. (D) Mensalmente.

21. QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS FORMAÇÕES NA SUA ESCOLA QUE EXPLORAM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS?

(A) Totalmente satisfeito. (B) Satisfeito. (C) Pouco satisfeito.
(D) Pouco insatisfeito. (E) Insatisfeito. (F) Totalmente insatisfeito.

22. DE 1 A 4, COMO VOCÊ AVALIA O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE DESENVOLVIDO DURANTE ESTE ANO EM SUA ESCOLA?

(1) Inexequível e não trouxe impacto.
(2) Exequível e trouxe um pequeno impacto.

(3) Exequível e trouxe um impacto moderado.

(4) Exequível e trouxe um grande impacto.

23. FIQUE À VONTADE PARA APRESENTAR CRÍTICAS E/OU SUGESTÕES DE AJUSTES, REESTRUTURAÇÃO E MUDANÇAS PARA A MELHORIA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE PARA O PRÓXIMO ANO OU OUTROS ASPECTOS QUE NÃO FORAM CONTEMPLADOS NOS ITENS ANTERIORES DESTE QUESTIONÁRIO.

Agradecemos sua valiosa participação!

APÊNDICE E – Formulário de ata para avaliação e validação dos protocolos

Durante a aplicação dos protocolos, a coordenadora, autora da presente pesquisa fará a observação e registro do processo, das falas, dos pontos que os professores consideraram problemáticos, das reflexões do grupo de como estes pontos estão sendo avaliados, conforme os critérios destacados na tabela abaixo. Ao final, o núcleo gestor consolidará as discussões, estabelecendo assim, os principais elementos de validação dos protocolos.

ASPECTOS OBSERVADOS E AVALIADOS DURANTE A APLICAÇÃO DOS PROTOCOLOS

PASSOS DO PROTOCOLO	OBSERVAÇÕES REALIZADAS DURANTE A APLICAÇÃO DE CADA PASSO DO PROTOCOLO	ASPECTOS DO PROTOCOLO A SEREM ALTERADOS	RESPONSÁVEL POR AVALIAR E REGISTRAR

