

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

ESTEGITE CARVALHO LEITE MOURA

**A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA
PELOS DIRETORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA**

JUIZ DE FORA
2016

ESTEGITE CARVALHO LEITE MOURA

**A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA
PELOS DIRETORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA**

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

Orientador: Prof. Dr. Gilmar José dos Santos

JUIZ DE FORA

2016

ESTEGITE CARVALHO LEITE MOURA

**A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA
PELOS DIRETORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA**

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

Aprovada em:

Prof. Dr. Gilmar José dos Santos (orientador)

Membro da banca

Membro da banca

Dedico este trabalho aos meus pais José de Sá Coutinho Leite (*in memoriam*) e Raimunda Carvalho Leite, que não mediram esforços para que eu pudesse estudar, mesmo abdicando prematuramente da convivência física. A Valdinar Moura, meu esposo, amigo e companheiro sempre ao meu lado incentivando-me. Aos nossos filhos, Jairon, Jaivan e Janine razão de tudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu ultrapassar mais esta etapa em minha vida. Sem Ele nada seria possível.

Aos meus pais, José de Sá Coutinho Leite (*in memorian*) e Raimunda Carvalho Leite por acreditarem que por meio dos estudos eu poderia ter uma vida melhor que a deles e ainda pelas orações e entregas constantes.

Ao meu orientador Professor Dr. Gilmar José dos Santos, pela sua orientação sempre muito competente, pela disponibilidade em todos os momentos deste trabalho e, por todos os ensinamentos que contribuirão para o meu crescimento profissional e pessoal.

Ao meu esposo Valdinar Moura, companheiro e amigo que com muita paciência, amor e compreensão contribuiu e incentivou neste, e em todos os percursos de minha vida. Sou eternamente grata pelo apoio e incentivo sempre.

Aos meus queridos e amados filhos, Jairon, Jaivan e Janine, motivos maiores de todos os meus atos, ações e atitudes, por me incentivarem e compreenderem nos momentos mais difíceis desta e de todas as jornadas compartilhadas.

À minha irmã Zilma pelas orações e constante torcida; aos meus irmãos, Antônio Luís e Wellington, pelo apoio sempre; à minha cunhada Domília pela contribuição no momento que mais precisei, estando sempre presente; aos cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas pelas torcidas, contribuições e apoio nos momentos de necessidade e dificuldade. Enfim, a todos os familiares que me acompanham, torcem e apoiam sempre.

À minha cunhada Conceição Moura (*in memorian*), que me incentivou a continuar estudando independentemente de qualquer coisa na vida.

À grande amiga Hostiza Machado, que esteve presente e colaborou em todos os momentos com palavras, ensinamentos, muito conhecimento e sabedoria.

À colega de luta, Eudeilane, por partilhar deste percurso que, às vezes, era tão pesado e angustiante.

À Sara, minha sobrinha, pela dedicação e contribuição sempre que solicitava seus serviços.

À ASA, Priscila Campos Cunha, pelo incentivo, dedicação, paciência e competência nas orientações dos trabalhos desenvolvidos durante todo o curso.

Às colegas Superintendentes da Secretaria de Educação de Teresina, que diretamente contribuíram muito no momento da pesquisa.

Aos colegas da Divisão de Avaliação da Semec, Natan, Ludimar, professora Salete e em especial à Daniela, com seus conhecimentos estatísticos.

Aos diretores das escolas da Rede Municipal de Teresina que participaram da pesquisa, minha gratidão, pois sem a participação deles, seria impossível a realização deste trabalho.

Ao Secretário Municipal de Educação de Teresina, Kléber Montezuma e à Secretária Executiva, Irene Lustosa, pela oportunidade, incentivo e valorização dos profissionais que compõem sua equipe.

À amiga Giovanna, pelo companheirismo e incentivo nos momentos em que eu não acreditava que seria capaz de superar.

À professora Luísa Solano, pela disposição, contribuição e apoio em vários momentos desta pesquisa.

Aos professores Maurício Ângelo e Gizeuda Gomes pela compreensão e colaboração indispensáveis à realização deste trabalho.

Aos professores, tutores e colegas do mestrado, que de alguma forma contribuíram para minha formação e crescimento pessoal e acadêmico.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Sou licenciada em Letras/Português e em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Fiz Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), esses processos formativos contribuíram muito para minha prática e reflexão sobre o fazer pedagógico, pois ingressei na universidade quando já atuava como professora de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, visto que já tinha cursado o Magistério nível médio, que me habilitava para exercer a profissão nesses níveis de ensino.

Iniciei o meu trabalho como professora em 1984, na rede particular de ensino, atuando na função de professora auxiliar em turma de Educação Infantil e isso, certamente, despertou em mim um encantamento pela profissão, uma vez que, percebi que a partir do meu trabalho eu poderia contribuir com as crianças no processo de aquisição do código escrito e, ainda, aprender com elas o que não foi possível aprender no meio acadêmico. Era muito gratificante poder “vibrar” com as crianças diante das descobertas e auxiliá-las no processo de construção de novos conhecimentos.

Em 1986, após concurso público, passei a desempenhar a função de professora do Ensino Fundamental dos anos iniciais, que me possibilitava atuar na rede pública estadual do Piauí, em 1995, por meio de concurso público, inicio minha trajetória, também, na Rede Municipal de Teresina. Em 2000, fui convidada a compor a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (Semec), assumindo a função de professora formadora de professores alfabetizadores e, posteriormente, assumindo a formação dos coordenadores pedagógicos da Rede municipal. Isso permitiu que eu pudesse contribuir com meus colegas de profissão nas reflexões teórico-práticas do fazer nas escolas. A partir de 2006, por meio de concurso público passei a atuar, também, na função de Supervisor Escolar em uma Escola da Rede Estadual do Maranhão, a qual me oportunizou atuar como parte da equipe gestora de uma escola, na ocasião já havia me desligado da Rede estadual do Piauí podendo assim experimentar novos desafios em outro setor da educação pública.

Atualmente, faço parte da equipe técnica da Divisão de Avaliação da Semec, que tem por responsabilidade a coleta e análise dos dados referentes às avaliações

ou fornecimento de subsídios para análise de dados coletados pela Rede. Nesse sentido, a Secretaria busca, por meio do trabalho desempenhado pelas escolas e pela Divisão de Avaliação que sistematiza os dados fornecidos pelas escolas, transformar esses dados em informações que possam contribuir para a tomada de decisão da Secretaria. Além disso, tais informações servem como suporte à formação continuada oferecida aos professores municipais, que é planejada conforme as necessidades detectadas nas avaliações e/ou monitoramento das escolas.

No entanto, de acordo com o observado nas reuniões de divulgação e análises dos resultados das avaliações com os gestores escolares, percebi que estes têm dificuldades de se apropriar dessas informações e levá-las a suas escolas, a fim de implementar ações baseadas nesses resultados e momentos de reflexão. Diante disso, compreendi que havia necessidade de pesquisar quais são os fatores que interferem na apropriação dos resultados das avaliações por estes gestores escolares.

Em todo trabalho há proveito, mas ficar só
em palavras leva à pobreza.
(Provérbios 14:23)

RESUMO

Esta dissertação discute a utilização dos resultados das avaliações por parte dos gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Os objetivos definidos para este estudo foram: Identificar os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares da Rede Municipal de Teresina; descrever o perfil dos gestores escolares; avaliar a atitude dos diretores em relação aos sistemas de avaliação de desempenho escolar; levantar opiniões, comportamentos e experiências dos diretores com relação à gestão das escolas nos campos administrativo e pedagógico; relacionar o perfil e a atitude do diretor face aos resultados das avaliações com suas opiniões, comportamentos e experiências de gestão; identificar os fatores relacionados à proatividade dos diretores na utilização dos resultados das avaliações no planejamento e na gestão das escolas. A pesquisa foi desenvolvida a partir do método de Estudo de Caso. Assumimos como hipótese que o uso apropriado dos resultados das avaliações pelos gestores escolares pode ajudar a melhorar o trabalho de todos na escola e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos. Para tanto, utilizamos como técnica de pesquisa a entrevista a partir de dois grupos focais, além de questionários enviados a todos os diretores das escolas de Ensino Fundamental Regular da Rede Municipal de Teresina. Dessa forma, os instrumentos utilizados foram qualitativo (grupo focal) e quantitativo (questionário). De modo geral, o estudo realizado permitiu conhecer como os gestores das escolas de Teresina fazem uso dos resultados das avaliações externas e ainda o que poderá ser feito no intuito da melhoria da qualidade da educação oferecida aos teresinenses. Assim, a partir dos dados obtidos pelo *survey* e nos *grupos focais*, identificaram-se os fatores como: utilidade dos resultados, divulgação dos resultados e a proatividade no uso dos resultados. Com base nas informações, foi possível traçar um Plano de Ação Educacional (PAE), prevendo: a implantação de formação continuada para os diretores escolares; inserção de ações no PPP das escolas que viabilizem a divulgação dos resultados das avaliações nas práticas escolares; implantação de um sistema (*site*) de divulgação dos resultados das avaliações com objetivo de dar celeridade ao processo; realização de acompanhamento sistematizado das escolas pela secretaria; formação continuada para os professores; e realização de reuniões bimestrais com os gestores escolares com o intuito de provocar mudanças de atitude nos sujeitos envolvidos e que possam levar à melhoria da qualidade da educação na Rede Municipal de Teresina.

Palavras-Chave: Avaliação externa; Apropriação de resultados; Gestão escolar.

ABSTRACT

This paper discusses the use of external evaluation results by the school managers on the Municipal Education Network of Teresina/PI/BR. The objectives were to identify the factors that interfere with the use of evaluation results by the school managers and wardens; to describe the profile of school managers; to evaluate the attitude of those managers regarding the evaluation of school performance systems; to gather the opinions and experiences of the wardens concerning the management of schools in both administrative and educational fields, and their profiles and attitudes as well; to identify the factors related to the proactivity of the wardens on the use of evaluation results to plan and manage their schools. The research uses the case study method. We assume as hypothesis that the appropriate use of evaluation results by school managers can improve the work of school staff and this way it improves the performance of students. So we used two methods: a survey sent to the school managers of all elementary schools in Municipal Education Network of Teresina, and a focused qualitative group. This way we have identified how the wardens use the evaluation results, and we formulated an Educational Action Plan (EAP). This EAP contained a implementation of continuous formation plan for the wardens and teachers; actions in school's PPP for disclosure of the evaluation results; creation of a website to reveal the evaluation results in order to speed up the process; systematized monitoring of the schools by the Educational Division of the Government; bimonthly meetings with the wardens in order to change their attitudes and improve the education quality of the Municipal Education Network of Teresina

Keywords: External Evaluation; Results Appropriation; School Management.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
GEF	Gerência de Ensino Fundamental
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PES	Planejamento Estratégico da Secretaria
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PP	Prova Padronizada
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma simplificado da Semec	26
Figura 2 - Espaço de acesso aos dados da Prova Brasil	32
Figura 3 - Boletim do desempenho da escola na Prova Brasil	33
Figura 4 – Indicadores contextuais da Prova Brasil	34
Figura 5 - Participação dos alunos na Prova Brasil	34
Figura 6 - Nível de Proficiência dos alunos na Prova Brasil	34
Figura 7 - Página inicial do site Saethe	40
Figura 8 - Exemplo de relatório de resultado de escola	41
Figura 9 - Resultado por padrão de desempenho	42
Figura 10 - Percentual de aluno por padrão de desempenho.....	43
Figura 11 - Relatório de TCT por turma.....	44
Figura 12 - Relatório TCT por aluno	44
Figura 13 - Padrão de desempenho da Rede Municipal no 2º ano do Ensino Fundamental no final de 2015	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Números de salas nas Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016 ..	99
Gráfico 2 - Número de turmas nas Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016 .	100
Gráfico 3 - Número de alunos nas Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016..	100
Gráfico 4 -Número de funcionários nas Escolas Municipais de Teresina – PI 2016	101
Gráfico 5 - Número de professores nas Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016	102
Gráfico 6 - Faixa etária dos gestores das Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016.....	103
Gráfico 7 - Área de formação dos gestores das Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016	103
Gráfico 8 - Pós-graduação dos gestores das Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016	104
Gráfico 9 - Tempo de exercício na educação dos gestores das Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016	105
Gráfico 10 - Tempo de exercício no cargo de gestor escolar dos gestores das Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016.....	105
Gráfico 11 - Regime de trabalho dos gestores das Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016.....	106
Gráfico 12 - Meio que os gestores assumiram a direção das Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Semelhanças e diferenças entre ANEB e ANRESC	32
Quadro 2- Padrões de desempenho – Língua Portuguesa e Matemática.....	45
Quadro 3- Meios de divulgação dos resultados do Saethe	54
Quadro 4- Categorias, critérios e percentuais do bônus referente ao Programa de Valorização do Mérito.....	58
Quadro 5 - Grade curricular do curso de aperfeiçoamento em Gestão Escolar	61
Quadro 6 - Elementos críticos e o aporte teórico	89
Quadro 7- Estrutura da Ferramenta 5W2H	113
Quadro 8- Síntese das ações do PAE.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ideb observado em 2013 em todas as redes – comparação entre Piauí, Teresina e a média Nacional.....	23
Tabela 2 - Ideb de 2013 – Capitais nordestinas, redes municipais, anos iniciais.....	24
Tabela 3 - Ideb de 2013 – Capitais nordestinas, redes municipais, anos finais	24
Tabela 4 - IDEB da rede pública municipal de Teresina - 2005 a 2013 e projeções.	38
Tabela 5 - Proficiência dos alunos da rede no Saethe	47
Tabela 6 - Matriz dos fatores do constructo Predisposição à utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES PELOS DIRETORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESINA	22
1.1 A rede pública municipal de educação de Teresina	22
1.2 As avaliações dos sistemas escolares no Brasil	35
1.3 A avaliação das escolas públicas municipais de Teresina	38
1.3.1 O Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – Saethe.....	38
1.3.2 Outras avaliações externas na Rede Municipal de Ensino de Teresina.....	48
1.3.2.1 Prova padronizada do 6º ao 9º ano.....	48
1.3.2.2 Provinha Brasil do 2º ano	50
1.3.2.3 Avaliação Nacional da Alfabetização do 3º ano	51
1.3.2.4 Prova Padronizada do ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano	51
1.4 A utilização dos resultados das avaliações na rede pública municipal de Teresina.....	52
1.5 Uso dos resultados pelos diretores: desafios e pontos críticos	62
1.5.1 Ausência de uma cultura de gestão baseada em informações e indicadores ..	63
1.5.2 A formação e as necessidades inerentes à função de gestor escolar.....	64
1.5.3 A necessidade de intervenção do diretor na prática pedagógica da escola.....	66
1.5.4 A atitude e o comportamento dos gestores escolares em relação às novas tecnologias da informação e da comunicação.....	67
2 GESTÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA: DISCUSSÕES TEÓRICAS E PESQUISA EMPÍRICA.....	69
2.1 Fundamentação teórica	69
2.1.1 Sistema educacional e a gestão escolar	71
2.1.2 Avaliações externas e o trabalho possível na escola	74
2.1.3 Síntese das contribuições do referencial teórico	88
2.2 Estudo empírico	89
2.2.1 Procedimentos metodológicos	90
2.2.2 Resultados dos grupos focais	93
2.2.3 Resultados do <i>survey</i>	97
2.2.4 Análise dos dados	98
2.2.5 Perfil das escolas e dos diretores respondentes do <i>survey</i>	99

2.2.6 Análise fatorial do constructo	108
2.2.7 Relação entre os escores fatoriais e outras variáveis	109
3 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	112
3.1 Divulgação dos resultados.....	113
3.1.1 Implantação de formação continuada para os diretores escolares	113
3.1.2 Inserção de ações de divulgação dos resultados no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.....	114
3.1.3 Implantação de um sistema (<i>site</i>) de divulgação dos resultados das avaliações	115
3.2 Da utilidade dos resultados.....	116
3.2.1 Formação continuada para os professores	117
3.2.2. Realização de acompanhamento sistematizado pela secretaria.....	118
3.3 Da proatividade no uso dos resultados	118
3.3.1 Realização de reuniões bimestrais com os gestores escolares	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES	130
ANEXOS	155

INTRODUÇÃO

A partir das avaliações em larga escala, os indicadores educacionais ganham espaço tanto na esfera nacional quanto no âmbito dos sistemas educacionais em níveis municipal e estadual. Apesar disso, as secretarias de educação encontram alguns desafios para apoiar os gestores escolares e ajudá-los a superar as dificuldades a partir da utilização efetiva das informações apresentadas pelos sistemas avaliativos. Diante disso, é preciso orientá-los a utilizar esses resultados para tentar vencer as dificuldades e, assim, melhorar o desempenho escolar.

Diante dessa realidade, em 2014, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (Semec) implantou o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (Saethe), um instrumento particular de avaliação, com objetivo de subsidiar as escolas e diagnosticar as necessidades específicas dos alunos em duas áreas do conhecimento: língua portuguesa e matemática. Com isso, a Semec busca identificar possíveis lacunas no processo de formação dos alunos estabelecendo assim ações de curto médio e longo prazos por meio das as informações necessárias obtidas procurando intervir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Rede antes da realização das avaliações nacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação.

Para desenvolver esse trabalho de intervenção nas escolas a partir das informações obtidas, a Semec desenvolve algumas ações. A primeira é a promoção de reuniões com a equipe técnica da Secretaria e, posteriormente, com a equipe gestora da escola, a fim de esclarecer os reais significados dos resultados demonstrados no instrumento avaliativo. A segunda ação é a promoção de oficinas pedagógicas, coordenadas pelos técnicos da Divisão de Avaliação da Semec e desenvolvidas com gestores e professores das escolas, a fim de planejar estratégias para elevar o desempenho dos alunos nas habilidades mais críticas. Com isso, procura-se melhorar a qualidade da educação, pois com esse instrumento é possível saber o que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender ou melhorar em cada nível de ensino.

Dito isto, esta dissertação tentará responder ao seguinte problema de pesquisa: que fatores interferem na utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares da Rede Municipal de Teresina?

Em decorrência desse problema de pesquisa, tem-se o seguinte objetivo geral: Identificar os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares da Rede Municipal de Teresina.

Para operacionalizar o estudo, foram fixados os seguintes objetivos específicos:

- 1) Descrever o perfil dos gestores escolares;
- 2) Avaliar a atitude dos diretores em relação aos sistemas de avaliação de desempenho escolar;
- 3) Levantar as opiniões, comportamentos e experiências dos diretores com relação à gestão das escolas nos campos administrativo e pedagógico;
- 4) Relacionar o perfil e a atitude do diretor face aos resultados das avaliações com suas opiniões, comportamentos e experiências de gestão;
- 5) Identificar os fatores relacionados à proatividade dos diretores na utilização dos resultados das avaliações no planejamento e na gestão das escolas.

A pesquisa abrangerá a Rede Pública Municipal de Educação de Teresina, que atende aos alunos na faixa etária de 0 a 14 anos, matriculados na educação infantil, no ensino fundamental regular e na educação de jovens e adultos (EJA). Esse sistema é composto por 309 escolas para o atendimento, em média, de 80 mil alunos, nessas modalidades de ensino. Desse universo, será de interesse desta pesquisa analisar a utilização dos resultados das avaliações pelos gestores das escolas de ensino fundamental regular.

A Semec possui uma estrutura organizacional composta por gerências, divisões e coordenações. A Divisão de Avaliação faz parte da Gerência de Ensino, porém possui uma grande articulação com a Gerência de Gestão Escolar, da qual fazem parte os gestores escolares. Essa Divisão também se articula com a Gerência de Formação Continuada, pois a análise dos resultados avaliativos requer a realização de oficinas pedagógicas com os professores, desenvolvidas no Centro de Formação Odilon Nunes. A descrição detalhada do organograma da Semec e as ações de divulgação e capacitação em torno das avaliações encontra-se na subseção 1.1. Trata-se de um trabalho em parceria entre a formação continuada e a divisão de avaliação, a fim de possibilitar a reflexão dos sujeitos envolvidos no processo e tomada de decisão, a partir da formação dos professores com base nos resultados das avaliações.

Imbuída do espírito de desenvolver políticas que buscam, por meio do processo avaliativo, melhorar sua prática de atuação perante as escolas municipais, visando proporcionar uma educação de qualidade, a Secretaria vem procurando fortalecer a experiência local ao reafirmar estratégias que têm por objetivo o uso adequado dos resultados das avaliações pelos gestores escolares seja pela formação ou pelo monitoramento e orientação das ações desenvolvidas por estes. Diante disso, após a identificação dos fatores que interferem na apropriação dos resultados de avaliações educacionais pelos gestores escolares, é proposto um Plano de Ação Educacional (PAE). Este subsidiará a Semec a implantar ações na perspectiva de minimizar os entraves que envolvem a atuação dos gestores escolares no processo de uso dos resultados das avaliações e, assim, desenvolverem práticas administrativas e pedagógicas que visem à melhoria da qualidade da educação.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo apresenta-se o estudo de caso e a estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Teresina com suas especificidades e um panorama geral das escolas de ensino fundamental a serem pesquisadas. No capítulo dois é abordada uma reflexão teórica de temas relacionados ao caso de gestão que fundamentam as questões relacionadas ao uso dos resultados das avaliações pelos diretores das escolas municipais de ensino fundamental de Teresina. Em seguida, são discutidos os resultados de um estudo empírico que tinha como objetivo detectar os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações pelos diretores escolares da Rede Municipal de Teresina. Por fim, no capítulo três é proposto o Plano de Ação Educacional (PAE), baseado no referencial teórico e no estudo empírico, com ações a serem implementadas pela secretaria na tentativa aprimorar o uso dos resultados das avaliações pelos diretores escolares.

1 A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES PELOS DIRETORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESINA

A tendência da gestão contemporânea é o trabalho baseado em resultados. Para tanto, os processos avaliativos são de grande importância como recursos de diagnóstico e monitoramento das estratégias implantadas. Logicamente, essa tendência se estende para a gestão de sistemas educacionais públicos, como, por exemplo, a Rede Municipal de Teresina.

A utilização dos resultados das avaliações pelos gestores das escolas e a sua consequente conversão em ações pedagógicas e administrativas têm se apresentado como dificuldades nesse processo. No município de Teresina, a Rede Municipal de Ensino também enfrenta tais problemas, apesar de já possuir uma trajetória significativa de participação nesse cenário de avaliações, sejam nacionais ou por meio de sistemas próprios. Visando entender melhor esse problema e propor possíveis soluções, este trabalho tem como foco a identificação dos fatores que interferem na apropriação dos resultados pelos diretores das escolas da Rede Municipal de Teresina, conforme apontado na introdução.

Este capítulo é dedicado a relatar como ocorrem os processos de avaliação de desempenho pedagógico na Rede Pública Municipal de Teresina. Primeiramente, apresenta-se a Rede com sua estrutura e suas especificidades. Em seguida, contextualiza essa rede de ensino, situando-a no cenário nacional considerando seus indicadores. Depois, são descritos os processos de avaliação educacional no Brasil e, em especial, no município de Teresina. Por fim, apontam-se as dificuldades, desafios e pontos críticos enfrentados pelos gestores das escolas nesse processo de apropriação dos resultados das avaliações.

1.1 A rede pública municipal de educação de Teresina

Teresina, capital do Piauí, é um município com uma área de 1.392 km², que abriga 818.230 habitantes, dos quais 192.732 são pessoas de 0 a 15 anos e, desses, 169.288 estão frequentando creches ou escolas de Ensino Fundamental, seja na rede pública ou na rede particular de ensino (IBGE, 2010). Segundo o Atlas

do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010), a cidade apresenta um IDH-M¹ de 0,751 e ocupa o 526º lugar entre os municípios brasileiros. Para fins de comparação, o primeiro colocado é São Caetano do Sul (SP) com um IDH-M de 0.862, considerado muito alto. Já Teresina encontra-se na faixa entre 0,700 e 0,799, considerado alto, porém, ainda, é preciso crescer muito quando comparado aos dados dos primeiros colocados.

Ainda, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010), quanto ao IDH-Educação, Teresina apresenta um índice de 0,707. Apesar de ter havido um crescimento de 0,219 no período de 2000 a 2010, a cidade ainda tem muito que crescer para chegar ao patamar do município de Águas de São Pedro (SP), que possui um índice de 0,825, ocupando o primeiro lugar no *ranking* nacional. Percebe-se, portanto, que Teresina ainda precisa desenvolver-se muito para evoluir e aproximar-se dos municípios bem colocados no cenário nacional.

Convém salientar que Teresina, no tocante ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2013, apresentou médias superiores à nacional, no âmbito de rede pública, conseguindo um resultado de 5,0 pontos nos anos iniciais (5º ano) e 4,3 nos anos finais (9º ano). Nesse mesmo ano, a média brasileira da rede pública foi 4,9 e 4,0 pontos, respectivamente. Em relação às redes municipais, Teresina também apresenta índices melhores que os nacionais conforme Tabela 1 apresentada a seguir.

Tabela 1 - Ideb observado em 2013 em todas as redes – comparação entre Piauí, Teresina e a média Nacional

REDES	Anos Iniciais Teresina	Anos Iniciais Piauí	Anos Iniciais Média nacional	Anos Finais Teresina	Anos Finais Piauí	Anos Finais Média nacional
Estadual	4.5	4.5	5.4	3.4	3.5	4.0
Municipal	5.0	*	4.9	4.3	*	3.8
Pública	*	*	4.9	*	*	4.0
Privada	*	6.6	6.7	*	6.0	5.9
Total	*	4.5	5.2	*	4.0	4.2

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do INEP (2015a).

*Informação não disponibilizada no site.

¹ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/IDHM.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDHM>. Acesso em: 12 out. 2015.

Vale ressaltar que as escolas da Rede Pública Municipal de Teresina, em 2013, apresentaram um desempenho no Ideb superior às capitais nordestinas, mas tais resultados não agradam nem envaidece nenhum gestor visto que ainda são baixos considerando a escala de zero a dez.

Tabela 2 - Ideb de 2013 – Capitais nordestinas, redes municipais, anos iniciais

	Capitais	Anos iniciais
1.	Teresina	5.0
2.	Fortaleza	4.6
3.	João pessoa	4.5
4.	Natal	4.3
5.	Recife	4.2
6.	Aracaju	4.1
7.	São Luís	4.1
8.	Maceió	4.1
9.	Salvador	4.0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do INEP (2015a).

Conforme apresentado na tabela 2, Teresina encontra-se em primeiro lugar entre as capitais nordestinas, em se tratando dos resultados apresentados pelos alunos dos anos iniciais que fizeram a Prova Brasil em 2013. O mesmo acontece ao examinar os anos finais do ensino fundamental conforme exposto na tabela 3.

Tabela 3 - Ideb de 2013 – Capitais nordestinas, redes municipais, anos finais

	Capitais	Anos finais
1.	Teresina	4.3
2.	Fortaleza	3.8
3.	São Luís	3.7
4.	João Pessoa	3.7
5.	Recife	3.2
6.	Natal	3.2
7.	Aracaju	3.1
8.	Salvador	3.0
9.	Maceió	*

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do INEP (2015a).

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

Apesar dos resultados apresentados, muito ainda precisa ser feito para que a educação municipal melhore e assim atinja as metas previstas ou venha a superá-las. Em 2015, o município tem a meta de 5.6 para os anos iniciais e 5.1 para os anos finais. Para isso, a equipe da Secretaria, juntamente com as equipes de gestão das

escolas, tenta melhorar a cada dia as suas práticas para que possam transformar as realidades vivenciadas por muitas escolas.

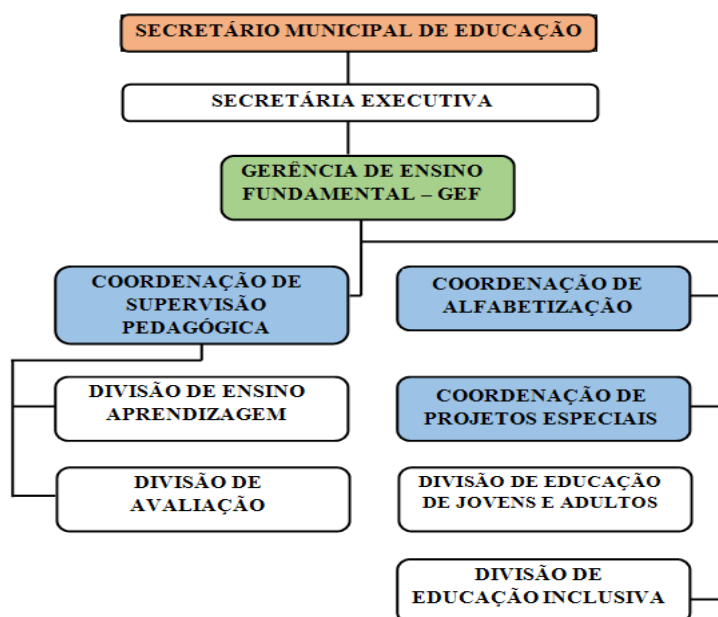
De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os municípios são responsáveis prioritariamente pelo Ensino Fundamental e também pela Educação Infantil (BRASIL, 1996). Para cumprir essa obrigação legal, a Rede Pública Municipal de Teresina é composta por 301 escolas que atendem a aproximadamente 80 mil alunos nas referidas modalidades de ensino. O corpo docente é composto de 4.154 efetivos, 1.256 estagiários e 194 professores com contratos temporários.

O gerenciamento dessa Rede é de responsabilidade da Semec, que funciona em prédios descentralizados. O quadro de funcionários é formado, em sua maioria, por professores que desempenham funções administrativas e burocráticas. Essa Secretaria possui uma estrutura organizada em gerências, coordenações e divisões. As gerências são: Administração, Assistência ao Educando, Assessoria Jurídica, Assessoria de Comunicação, Ensino Fundamental, Ensino Infantil, Finanças, Formação, Gestão Escolar, Informática e Gerência de Manutenção e Conservação, além do Gabinete.

A Divisão de Avaliação encontra-se Subordinada à Coordenação de Supervisão e à Gerência de Ensino Fundamental (GEF), cujo objetivo é fornecer *feedback* das informações que ajudam os gestores a determinar o que precisa especificamente ser melhorado. Neste intuito, a avaliação é vista como instrumento que direciona as ações em busca de objetivos e metas pretendidas, fazendo com que os gestores possam atuar com maior eficiência e eficácia.

Para melhor compreensão, a Figura 1, apresenta de forma simplificada, o organograma da Secretaria, destacando a Divisão de Avaliação e sua interface com as gerências e coordenações.

Figura 1 - Organograma simplificado da Semec



Fonte: Semec (2015).

A estrutura organizacional da Secretaria apresenta a Divisão de Avaliação subordinada à Coordenação de Supervisão Pedagógica. Esta, por sua vez, está subordinada à Gerência de Ensino Fundamental (GEF), assim como as demais divisões e coordenações. Porém, ressalta-se que, na prática, pela funcionalidade e especificidade dos trabalhos desenvolvidos pela Divisão de Avaliação, atualmente encontra-se diretamente ligada à GEF. Além disso, em função do caráter dos serviços prestados, articula-se também com outras gerências, como a de Formação e a de Gestão Escolar.

Ao elaborar o Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), foi elencado como visão alguns valores estruturantes para melhor atender à sua comunidade neste contexto político, econômico e social que prima por resultados:

Qualidade: Eficiência e eficácia nos serviços prestados pela Semec.
 Democratização: Gestão participativa e colaborativa. Equidade: Acesso, permanência e sucesso no processo educacional, respeitando as diferenças individuais. Inovação: Ações empreendedoras, comprometidas com a sustentabilidade. Ética: Responsabilidade, zelo e valorização da pessoa humana e do bem público. (SEMEC, 2014, s./p.)

A referida instituição elenca em seu PES a sua missão, sua visão de futuro, seus objetivos e suas estratégias:

MISSÃO a garantia de uma educação de qualidade, viabilizando o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino. Por todo o trabalho que desenvolve e que pretende desenvolver, traz como VISÃO DE FUTURO ser referência pela excelência do ensino oferecido pela Rede Pública Municipal. Buscando como OBJETIVO primeiro, garantir a melhoria da qualidade do desempenho acadêmico do aluno. Para cumprimento de tais objetivos, procura desenvolver ESTRATÉGIAS como: Implementar práticas pedagógicas para melhorar o desempenho acadêmico do aluno, fortalecer a gestão dos núcleos administrativos e unidades de ensino da Rede. (SEMEC, 2014, s./p.)

Nesse processo, entende-se que é responsabilidade da Secretaria atuar para que a gestão escolar possa ser de fato exercida de forma eficiente e eficaz, procurando atender de modo satisfatório a toda sua comunidade escolar. O gestor escolar, por sua vez, desempenha um papel relevante no contexto educacional, pois sua intervenção vai impactar na qualidade da educação. O gestor tem grande responsabilidade nesse processo, seja da secretaria ou da escola, especialmente na tomada de decisão. Para tanto, faz-se necessário o planejamento e desenvolvimento de ações que sejam exequíveis.

A Semec, baseada nas informações das avaliações externas e internas, visto que a Rede é submetida a várias avaliações, desenvolve um planejamento estratégico com objetivo de monitorar, avaliar e redirecionar as ações conforme sejam os indicadores identificados, cumprindo ao que se propõe: prestar serviço de qualidade e promover a equidade no setor educacional. O governo, nos seus diversos níveis, tem procurado produzir esses indicadores, e como ferramentas surgiram as avaliações e o Ideb, que são de grande valia no planejamento e desenvolvimento de estratégias em todos os setores.

Considerando a relevância dos resultados das avaliações, tanto do ponto de vista da secretaria quanto das escolas, entende-se que se faz necessário que os diretores conheçam, compreendam e divulguem esses resultados junto aos demais atores da comunidade escolar. Com isso, há maior compreensão e desenvolvimento de trabalhos baseados em dados e informações mais precisos visando melhorar suas práticas por meio de ações e programas que impactarão positivamente a qualidade da educação.

Na subseção seguinte será apresentado um panorama geral das avaliações de rendimento escolar no Brasil e alguns marcos de sua trajetória visto que é preciso olhar o macro para compreender o micro, ou seja ao olhar o panorama nacional é possível pensar em atitudes no contexto municipal.

1.2 As avaliações dos sistemas escolares no Brasil

A avaliação em larga escala chegou ao Brasil na década de 1990 (HORTA NETO, 2007), tendo como objetivo fornecer informações sobre o desempenho dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de políticas públicas de aprimoramento da educação oferecida pelas redes federal, estadual e municipal. Os indicadores educacionais produzidos a partir das avaliações em larga escala ganharam espaço tanto na esfera nacional quanto no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de educação.

Atualmente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que utiliza os indicadores de taxa de aprovação (fluxo) e a média adquirida em língua portuguesa e em matemática no teste conhecido como Prova Brasil, representa um exemplo de indicador que vem se consolidando e sendo amplamente difundido com o objetivo de auxiliar a União, os Estados e Municípios no planejamento das políticas educacionais.

As avaliações em larga escala no Brasil têm suas origens nas discussões que se intensificaram na década de 1970, segundo Horta Neto (2007). Para o referido autor, um dos maiores problemas do Brasil, naquele período, era o abandono dos estudos pelos alunos do ensino fundamental regular. Buscava-se colocar em prática, no Brasil, o que era discutido sobre avaliações em outras partes do mundo.

Segundo Horta Neto (2007), ainda sobre as avaliações externas no Brasil, aconteceu uma experiência piloto em 1988:

[...] em novembro de 1988 foi feito o teste piloto da avaliação nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, com o objetivo de testar os instrumentos e os procedimentos com vistas à sua aplicação em nível nacional no início de 1989. Por problemas orçamentários, a [Secretaria Nacional de Educação Básica] SENEb só retomou os trabalhos em agosto de 1990, ano em que ocorreu a primeira avaliação em nível nacional [...]. Foram avaliados os alunos das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries. (HORTA NETO, 2007, p. 8)

Ainda de acordo com Horta Neto (2007), em 1989, o Banco Mundial fez uma proposta de financiamento ao Brasil, cuja contrapartida seria a montagem de um sistema de avaliação. Naquela época, o grande movimento nacional era o combate

à repetência, daí a necessidade de se fazer algo relevante que amenizasse tal situação.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi implantado em 1989 experimentalmente, a partir de então se tornou referência para os estados e municípios desenvolverem sistemas próprios de avaliação, com a intenção de contribuir para a qualidade da educação oferecida em todos os níveis e regiões (HORTA NETO, 2007).

A partir de 1992, as avaliações seriam aplicadas a cada dois anos, tempo necessário para completar um ciclo de avaliação. Esse interstício justifica-se dada a grande complexidade envolvida nesses processos avaliativos, conforme observa Horta Neto (2007):

[...] cada avaliação é conhecida como um ciclo de avaliação, pois ela exige um árduo trabalho de elaboração e aplicação das provas, processamento e análise dos dados, e a elaboração dos relatórios e informes para a divulgação dos resultados (HORTA NETO, 2007, p.9).

Esses ciclos perduram até hoje, acontecendo nos anos ímpares com frequência bianual.

Em 1993, essa experiência foi ampliada e 15 estados aderiram ao sistema e fizeram aplicação de uma avaliação em larga escala. Esses estados ainda usavam a Teoria Clássica dos Testes (TCT)², que não permitia comparabilidade, como destacam Silva e Soares (2010):

Até 1993, o Saeb utilizou a Teoria Clássica de Testes (TCT) para a construção dos instrumentos, atribuição dos escores e análise dos resultados, não havendo planejamento para uma comparação dos resultados. A partir de 1995, o Saeb introduz a Teoria de Resposta ao Item (TRI), com as seguintes características:

- Avaliações amostrais com representatividade de agregação de resultados para todos os estados brasileiros;
- Participação das redes de ensino estaduais, municipais, federais e particulares;
- Avaliações em Língua Portuguesa e em Matemática na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio;
- Criação de escalas de habilidades para Língua Portuguesa e para Matemática, por meio da técnica estatística da TRI, tendo a 8ª série do ensino fundamental de 1997 média de 250 pontos e desvio padrão de 50

² A Teoria Clássica de Testes (TCT) consiste em atribuir notas a partir do número de acertos, descontados os erros. Dessa forma, na Teoria Clássica, só é possível comparar desempenho de estudantes que tenham feito as mesmas provas. A Teoria de Resposta ao Item (TRI), por sua vez, é uma modelagem estatística criada para mensurar características que não podem ser medidas diretamente por meio de instrumentos apropriados, como ocorre com altura e peso (INEP, 2015a).

pontos, garantindo, portanto, a comparabilidade de resultados entre os anos avaliados. Essa média e esse desvio padrão são a referência de escala de habilidades;

• Avaliações realizadas a cada dois anos: 1997, 1999, 2001, 2003, 2005 e 2007 (SILVA e SOARES, 2010, p. 10).

Porém, apenas em 1995, ocorreu a primeira experiência com escala de proficiência, esta definida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como: [...] uma régua construída com base em informações previamente estabelecidas sobre o comportamento dos itens (questões) aplicados nos testes, com base no uso do modelo da Teoria da Resposta ao Item (TRI)(INEP, 2015a, p.17).

Em 1997, foi construída a matriz de referência do Saeb, na qual se apresentam as descrições das habilidades que são avaliadas. Segundo o Inep (2015), essas matrizes de referência “[...] reúnem os conteúdos (tópicos ou temas) e as descrições das habilidades (descritores) a serem avaliados em cada área do conhecimento e etapa do Ensino Fundamental avaliada – 5º e 9º anos”.

Desde 2005, acontece a Prova Brasil nos moldes atuais. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada Prova Brasil, é aplicada de dois em dois anos, sempre nos anos ímpares. É definida pelo Inep (2015a) como:

[...] uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (INEP, 2015a, p. 5-6).

Segundo Horta Neto (2007), no ciclo de 2005, o Saeb sofreu novas modificações, transformando-se em um sistema composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que mantém a mesma característica e objetivos do Saeb, aplicado até 2003, e a Anresc, para avaliar apenas as escolas públicas do ensino básico. Os objetivos gerais da Anresc foram definidos pela Portaria MEC nº 482, de 7 de junho de 2013, no seu artigo 3º:

Art. 3º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC manterá os objetivos, as características e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora, com os seguintes objetivos gerais:

- I - Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- II - Ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, de periodicidade bianual;
- III - Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- IV- Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e política estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e
- V- Oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (BRASIL, 2013, s/p.).

Horta Neto (2007) destaca ainda que as regras definidas para o ciclo de 2005, do Saeb e da Prova Brasil foram regulamentadas pelo Inep, autarquia vinculada ao MEC, por meio das portarias do MEC 69 e 89, ambas de 2005:

A Portaria INEP nº 89, de 25 de maio de 2005, regulamentou a sistemática da ANEB, sem modificações substantivas com relação aos procedimentos adotados até o ciclo de 2003 do Saeb. A Portaria INEP nº 69, de 4 de maio de 2005 regulamentou a ANRESC, determinando a realização da prova em todas as escolas públicas que estejam localizadas nas zonas urbanas e que possuam mais de 30 alunos matriculados. Os conteúdos avaliados na ANRESC envolvem somente os conhecimentos de Língua Portuguesa, e serão avaliados os alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular. A Portaria determinou também que as escolas participantes recebam os resultados sob a forma de média geral da escola e sob a forma de percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do Saeb (HORTA NETO, 2007, p.11).

O Saeb e a Prova Brasil são avaliações que têm como objetivo avaliar e diagnosticar a “qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos” (BRASIL, 2013, s/p.). Os testes são aplicados aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, nas áreas de língua portuguesa (leitura) e matemática (resolução de problemas). Os resultados são disponibilizados para todas as redes, sendo possível identificar, por meio dos boletins, o índice de aprovação, o Ideb e o nível de conhecimento dos alunos. A partir daí, os gestores públicos podem implementar políticas de melhoria para os resultados observados.

Para melhor compreender a Anresc (Prova Brasil) e a Aneb, o quadro 1 apresenta as principais características.

Quadro 1 - Semelhanças e diferenças entre ANEB e ANRESC

Semelhanças e diferenças		
	ANEB	ANRESC (Prova Brasil)
Público-alvo	Estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio.	Estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.
Instituição avaliada	Escolas da rede pública e da rede privada localizadas nas áreas urbana e rural.	Escolas da rede pública localizadas em área urbana e rural.
Características da avaliação	Amostral: apenas parte dos estudantes brasileiros das séries/anos avaliados participam da prova.	A avaliação é censitária: todos os estudantes das séries/anos avaliados, de todas as escolas públicas urbanas e rurais com mais de 20 alunos na série/ano.
O que é avaliado	Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).	Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Divulgação dos resultados	Oferece resultados de desempenho apenas para as unidades da federação, regiões e Brasil.	Fornecer as médias de desempenho para cada escola participante, cada um dos municípios, unidades da federação, regiões e Brasil.

Fonte: INEP (2015a).

No site do Inep, estão disponíveis dados e informações relevantes para o desenvolvimento do trabalho do gestor escolar e de toda a sua equipe. Conforme Figura 2, todas as informações podem ser acessadas por qualquer pessoa e servem como suporte ao planejamento do trabalho na escola.

Figura 2 - Espaço de acesso aos dados da Prova Brasil

Fonte: INEP (2015b).

Assim como o Inep, várias secretarias estaduais e municipais de educação dispõem de sistemas de avaliação próprios, tornando disponíveis os resultados para que as escolas possam trabalhar a partir de dados concretos.

O site do Inep apresenta os dados que servem de subsídios para a reflexão e o planejamento das ações desenvolvidas pela escola, para que as políticas públicas sejam redirecionadas com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação:

Para auxiliar na análise dos resultados, está disponível [Nota Explicativa da Prova Brasil 2013](#). O documento apresenta as normativas, a metodologia, os processos de aplicação, o cálculo dos resultados de desempenho e de divulgação da Prova Brasil 2013, bem como comentários sobre a contextualização e a análise dos resultados (INEP, 2015b, s/p.).

Além das informações *online* existem ainda documentos para *download*, que podem ser consultados em momentos posteriores, por exemplo, o boletim com o desempenho da escola, conforme Figura 3.

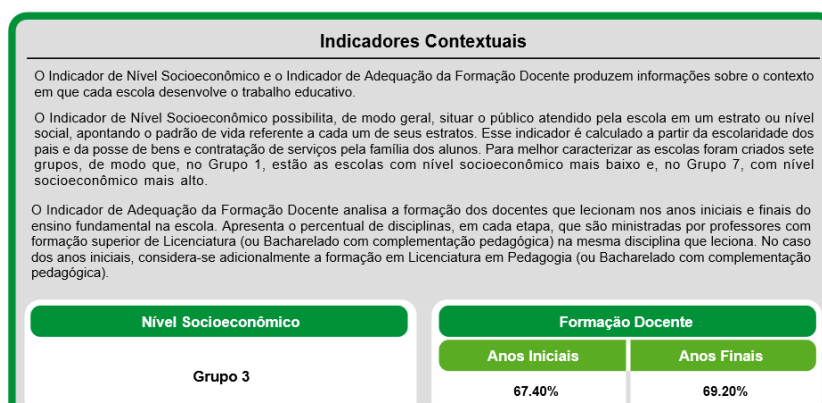
Figura 3 - Boletim do desempenho da escola na Prova Brasil



Fonte: INEP (2015c).

Existem ainda informações contextuais neste boletim que servem para maior compreensão do contexto no qual vivem e convivem os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar e assim poderão ser mais bem compreendidos em suas necessidades, conforme Figura 4.

Figura 4 – Indicadores contextuais da Prova Brasil



Fonte: INEP (2015c).

Além das informações apresentadas nas figuras anteriores, é possível identificar a participação dos alunos nas avaliações e o nível de proficiência (Figuras 5 e 6), respectivamente.

Figura 5 - Participação dos alunos na Prova Brasil

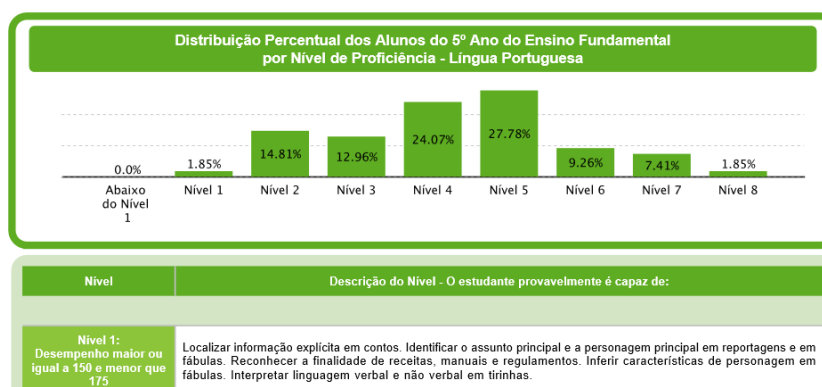
Participação na Avaliação

O quadro a seguir mostra o número de alunos que realizou a Prova Brasil e a respectiva taxa de participação da escola, com base nos dados do Censo Escolar 2013.

	5º Ano	9º Ano
Alunos que realizaram a prova	54	127
Taxa de participação da escola (%)	96.43%	97.69%

Fonte: INEP (2015c).

Figura 6 - Nível de Proficiência dos alunos na Prova Brasil



Fonte: INEP (2015c).

No Brasil, existe um sistema de avaliação em larga escala e os estados e municípios, em sua maioria, contam com sistemas próprios de avaliação. Vale

destacar, porém, que todos esses investimentos em nada adiantarão se os resultados não forem usados para redesenhar as políticas e ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Teresina, na busca pela melhoria do processo de ensino e aprendizagem, assim como vários estados e municípios, organizou seu sistema de avaliação como forma de “monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes” (CASTRO, 2009, p. 6). A autora acrescenta que para obter uma visão geral desse desempenho seria por meio das avaliações de larga escala e que estas possibilitam ver o que os alunos estão aprendendo e a relação dessa aprendizagem com o currículo estabelecido nacionalmente.

Na subseção seguinte, o processo de avaliação na Rede Pública Municipal de Teresina será descrito mais detalhadamente.

1.3 A Avaliação das escolas públicas municipais de Teresina

A LDB (BRASIL,1996), destaca em seu texto, a relevância da análise de dados decorrentes das avaliações do rendimento escolar para a definição de políticas que visem à melhoria da educação. Assim, o artigo 9º da referida lei evidencia que:

A União incumbir-se-á de:

V - Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, s/p.).

Nesta perspectiva, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) garante, em seu art. 206, que “o ensino ministrado terá como base o princípio da garantia de padrão de qualidade”. Nessa ótica, Teresina implantou o sistema próprio de avaliação, Saethe, que tem por objetivo o fornecimento de dados e informações que subsidiam o trabalho com metas, estratégias e ações que consolidam tais direitos, em consonância com os objetivos nacionais e locais observados no PES e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

O PNE, decênio 2014-2014, estabelece nas metas 1, 2 e 3 estratégias em torno da necessidade de promover a qualidade explicitando desafios da

universalização da educação básica, na mesma linha, a meta 7, que discorre sobre as médias nacionais para a educação básica, para os anos iniciais do ensino fundamental, até 2021, média 6,0 e para os anos finais, 5,5. Dados estes que apontam para trabalho árduo dos profissionais da educação em todas as instâncias.

A LDB (BRASIL, 1996, s/p.) destaca, no art. 3º, que o “ensino será ministrado baseado nos princípios: I. Igualdade de acesso e permanência na escola. IX. Garantia de padrões de qualidade”. Acrescenta, no art. 12, que os estabelecimentos de ensino devem prover meios para recuperação dos alunos, e, no art. 13, reafirma a responsabilidade do professor da recuperação do aluno e que ele deverá estabelecer estratégias eficientes para retomar conteúdos e que os discentes desenvolvam as habilidades necessárias para prosseguir nos estudos e na vida.

Neste sentido, a Secretaria procura, com a implantação do Saethe, contribuir com trabalho em todos os aspectos e setores, visto que, com o programa, é possível identificar as reais necessidades dos alunos, buscando garantir que os gestores e demais atores das escolas possam planejar suas atividades e práticas pedagógicas baseadas em evidências de suas realidades no contexto escolar.

Além disso, é possível acessar todos os dados das avaliações disponibilizados no *site* do Saethe.

Dessa forma, toda a comunidade escolar poderá acessar as informações disponíveis *on line*, e ainda, com o apoio dos técnicos do CAEd, e da Semec, são realizadas oficinas de apropriação de resultados, para que possa haver maior compreensão e venham fazer uso dos dados e das informações com maior eficácia.

A avaliação das escolas públicas municipais de Teresina é de responsabilidade da Semec e é executada pela Divisão de Avaliação, ligada à GEF. Esta divisão funciona com um quadro composto por dois técnicos com formação pedagógica, um com formação pedagógica e língua portuguesa e um com formação em matemática e estatística, um estagiário em estatística, um programador e dois digitadores. Essa equipe atua na coleta e tratamentos dos dados e nas análises das informações.

Neste contexto, a Divisão de Avaliação é responsável pelo acompanhamento das avaliações, coleta de dados e divulgação das informações referentes a diagnósticos verificados em contextos nacionais e/ou locais.

No decorrer de sua história, a Semec vem executando diversos projetos de avaliação em parceria com institutos de pesquisa e avaliação. No período de 1995 a

1997, a Secretaria desenvolveu um projeto intitulado “Qualidade da Educação Básica e Avaliação de Rede” e “iniciou a organização de um sistema de avaliação institucional a partir de um projeto intermunicipal de iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), financiado pelo MEC/FNDE” (TERESINA, 2014, s/p.).

No período de 1998 a 2000, a experiência evoluiu. A prefeitura assumiu o projeto contratando professores da Universidade Federal do Piauí (UFPI) para elaboração dos testes. Os resultados eram divulgados por escola e série e todo o trabalho era assumido pela Semec (CAEd, 2014).

Entre 2001 e 2010, a avaliação ganhou novo formato. A coordenação do projeto passou a ser de responsabilidade do núcleo de avaliação criado na SEMEC. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Teresina eram a base para a construção dos itens de avaliação, baseados em habilidades. Nesse mesmo período,

[...] os resultados informam percentual de acerto por habilidade e categoria de conteúdos de escola, turma, disciplina e aluno, para: professores, pais, alunos, conselhos escolares e divulgação ampla na mídia (CAEd, 2014, s/p).

Ainda em 2010, aconteceu avaliação dos alunos de 5º e 9º anos nas áreas de língua portuguesa e matemática, nas 147 escolas da rede, tendo como referência a escala do Saeb/Prova Brasil.

Com o intuito de melhorar a prática pedagógica nas escolas e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos, em 2014, Teresina firmou parceria com o CAEd, com objetivo avaliar habilidades em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática dos alunos do 2º, 3º, 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e ainda o 2º período da Educação Infantil, neste caso, apenas em língua portuguesa. Foram usadas a TRI e a escala do Saeb para 8º ano e a escala de alfabetização para as demais séries (CAEd, 2014).

Ao analisar os dados nas avaliações externas, no Município de Teresina, referentes à nota do IDEB nos anos iniciais e finais em uma série histórica, observando o conquistado e as metas projetadas, percebe-se que foi preciso tomar algumas medidas para que aconteçam melhorias. A Tabela 4 apresenta estes dados:

Tabela 4 - IDEB da rede pública municipal de Teresina - 2005 a 2013 e projeções

	IDEB observado					Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais	4.2	4.4	5.2	5.2	5.0	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.4
Anos finais	3.9	3.9	4.7	4.4	4.3	3.9	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do INEP (2015a).

Os dados da Tabela 4 mostram que houve um crescimento significativo de 2005 a 2009, passando de 4,2 para 5,2. Porém, mantém esse mesmo índice no ano seguinte. No ano de 2013, sofre uma leve queda de 0,2, ficando abaixo da meta projetada e aumentando ainda mais o desafio para 2015.

Percebe-se que os resultados estão melhorando, até certo período. Porém, a Rede Pública Municipal não consegue atingir as metas estabelecidas nacionalmente. Esses resultados demonstram que há uma dificuldade tanto da Secretaria quanto dos gestores das escolas em implantar programas pedagógicos que tragam resultados efetivos. Isso denota que o grande problema atualmente em Teresina não é a falta de indicadores avaliativos do seu sistema público de educação, mas sim a implantação de ações baseadas nessas informações.

A Semec tem focado no processo avaliativo, buscando a melhoria da qualidade do ensino. Por isso, fortaleceu a experiência local ao reafirmar, em 2014, a parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), órgão da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que realiza processos avaliativos em larga escala. Dessa parceria surgiu o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (Saethe).

Na seção seguinte será demonstrado como funciona o Saethe e suas contribuições para a melhoria do sistema educacional do Município.

1.3.1 O Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – Saethe

O Saethe é uma avaliação censitária e transversal que segue a matriz de descritores condizentes com os PCNs e a matriz curricular da Rede Pública Municipal de Teresina. A matriz de referência da avaliação levou em consideração o mínimo a ser exigido no desempenho do aluno em uma determinada série/ano, a fim de garantir uma educação de qualidade oferecida pela Rede. Entretanto, essa matriz

não será tomada como o currículo, mas apenas serve de norte ao apontar o mínimo de habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos alunos.

O Saethe é um sistema cuja avaliação aconteceu inicialmente em 2014, no início e no final do ano, em séries específicas e estratégicas, como o ciclo de alfabetização e nas séries em que o trabalho deveria estar focado na preparação dos alunos para fechamento do ciclo (4º e 8º anos) no ano seguinte (2015).

Essas avaliações são aplicadas por pessoas externas à Rede Municipal de Teresina, que sejam formadas ou estejam cursando pelo menos o 4º período de alguma licenciatura e não possuam vínculo empregatício com a Rede. Esses aplicadores são treinados para execução do trabalho por profissionais da Semec, que anteriormente foram orientados pela equipe do CAEd.

As provas de matemática e de leitura são de múltipla escolha. É realizada ainda uma prova de produção escrita com proposta compatível ao ano/série do aluno.

As provas do Saethe acontecem em dois dias, sendo um dia para cada disciplina. As turmas de 2º período da educação infantil fazem as provas em dois dias, sendo um dia para leitura e outro para realização da produção escrita. Nessas turmas, ficam dois aplicadores, dada a especificidade dessa modalidade de ensino.

No ensino fundamental, as avaliações acontecem também em dois dias, mas apenas com um aplicador por turma e um coordenador por escola, sendo este o diretor da unidade de ensino.

O Saethe produz e disponibiliza relatórios completos que apresentam diagnósticos por escola, por turma e por alunos. Esses documentos podem ser visualizados no *site* do Saethe³ no início do ano (letivo), ou em qualquer outro momento, seguinte à realização dos testes, com possibilidades de analisar e imprimir relatórios por escola e turma.

Para tanto, os diretores recebem uma senha para que todos da escola tenham acesso a esses relatórios com os resultados gerais da Rede, da sua escola e de todas as turmas, dando aos profissionais a possibilidade de analisar o desempenho dos alunos e planejar ações interventivas.

³ Disponível em: <<http://www.saethe.caeduff.net/>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

A seguir são apresentados alguns modelos de relatórios que são estudados nas oficinas de apropriação de resultados e também estão disponíveis no *site* do Saethe.

Na Figura 7 é exibida a página inicial do site, mostrando que é possível escolher o que deseja visualizar de acordo com o objetivo de trabalho naquele momento.

Figura 7 - Página inicial do site Saethe



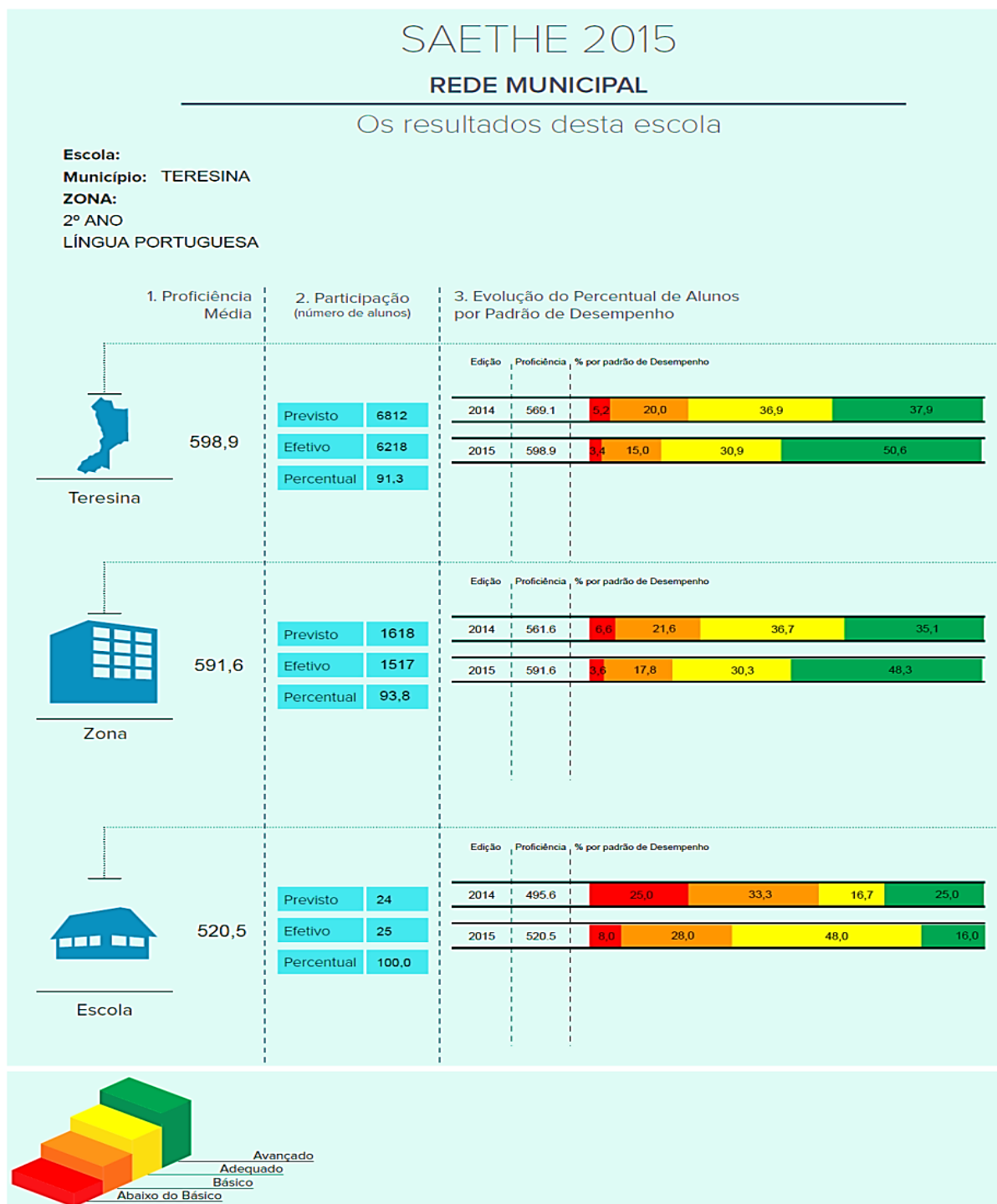
Fonte: Saethe, Teresina (2015).

Observa-se que estão disponíveis os *links* de acesso ao resultado da escola, as coleções de revistas, os *downloads* dos materiais trabalhados nas oficinas de apropriação dos resultados e ainda as notícias referentes ao processo de desenvolvimento do Saethe.

A Figura 8, apresenta o resultado da escola em comparação com a zona⁴ e a Rede Municipal de Ensino.

⁴ Para fins administrativos, a Rede Municipal de Ensino é subdividida em Zonas, quais sejam: Zona Norte, Zona Sul, Zona Leste e Zona Sudeste.

Figura 8 - Exemplo de relatório de resultado de escola

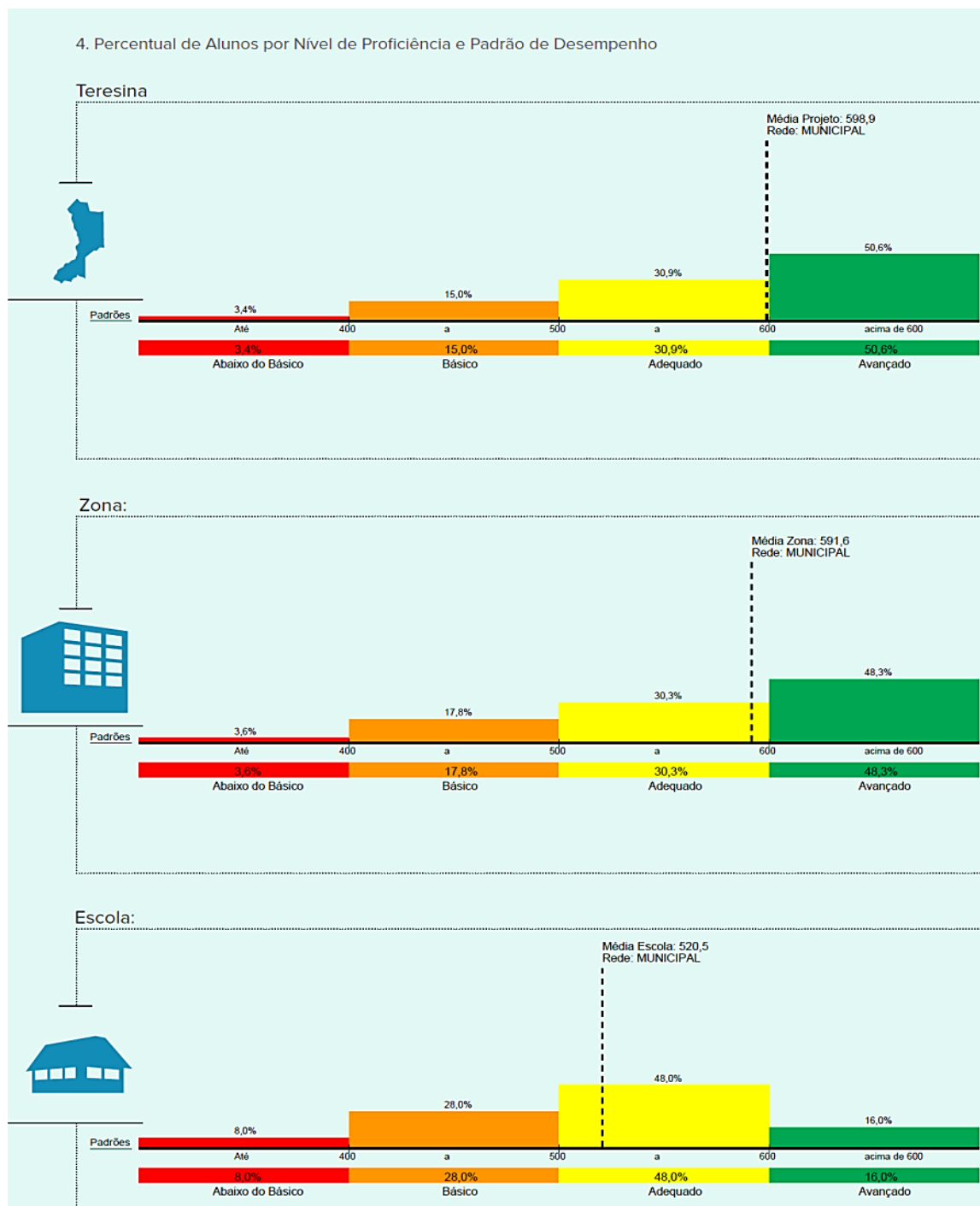


Fonte: Saethe, Teresina (2015).

O relatório possibilita ao gestor observar os resultados obtidos pela escola no desempenho, na participação prevista e efetiva, comparativamente e situando-se em relação às outras escolas de sua zona e da Rede, possibilitando assim o diagnóstico e conseqüentemente proposta para melhoria dos resultados.

A Figura 9 apresenta o resultado por padrão de desempenho obtido pela Rede, zona e escola.

Figura 9 - Resultado por padrão de desempenho



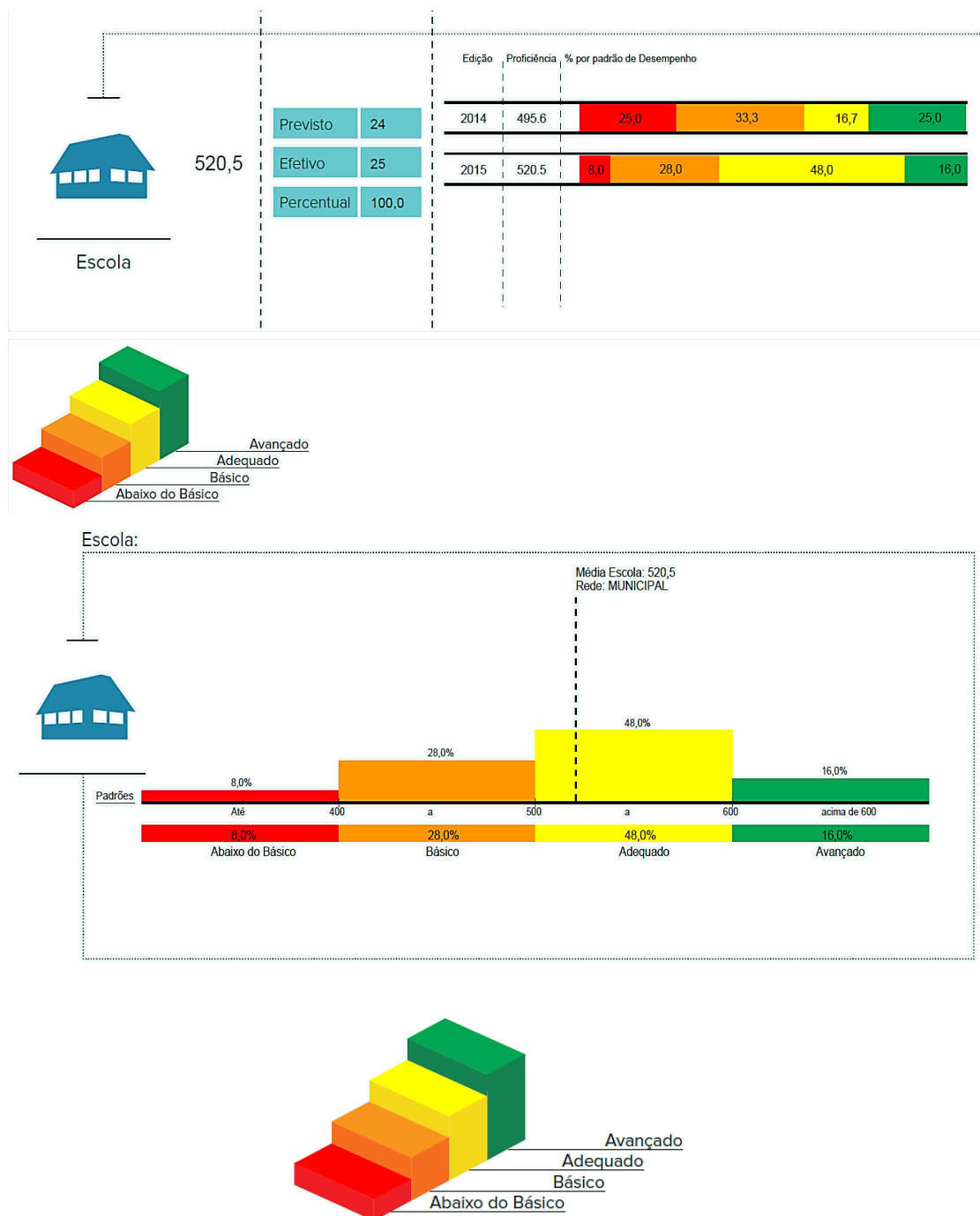
Fonte: Saethe, Teresina (2015).

Observando a Figura 9, é possível fazer uma análise dos padrões de desempenho obtidos pela escola em comparação à zona e à rede, sendo possível

traçar estratégias para atingir as metas de cada escola e as da rede de ensino ou mesmo superá-las.

A Figura 10 apresenta o percentual de alunos da escola por padrões de desempenhos distribuídos entre abaixo do básico (vermelho), básico (laranja), adequado (amarelo) e avançado (verde).

Figura 10 - Percentual de aluno por padrão de desempenho



Fonte: Saethe, Teresina (2015).

Os gráficos possibilitam analisar a quantidade de alunos da escola que estão distribuídos entre os padrões de desempenho, do abaixo do básico ao avançado, possibilitando uma reflexão sobre o padrão de maior concentração de alunos por escola e onde será possível avançar.

Nas Figuras 11 e 12, estão disponíveis os relatórios de TCT por turma e por alunos.

Figura 11 - Relatório de TCT por turma

Resultado de Aluno

Filtro do resultado

Gerar resultado Excel

Sair

Hierarquia selecionada

SAETHE 2015 / 2º ANO / LÍNGUA PORTUGUESA / MUNICIPAL / NORTE / TERESINA / ESCOLA MUNICIPAL AMBIENTAL 15 DE OUTUBRO

Turma	D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17
12AM	92,59	96,30			85,19	92,59			88,89			71,60	85,19	44,44	77,78	53,70	59,26
12BM	88,46	96,15		100,00	76,92			30,77	100,00		84,62	94,87	46,15	94,23	92,31	94,23	84,62

Fonte: Saethe, Teresina (2015).

Figura 12 - Relatório TCT por aluno

Hierarquia selecionada																						
SAETHE 2015 / 2º ANO / LÍNGUA PORTUGUESA																						
Nome do aluno	Descrição	D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	% de Acertos	C.D.	Proficiência	Padrão de Desempenho
	Nº de Acertos	1	-	1	-	1	1	-	-	2	-	1	1	0	0	1	2	2	65,00		528,20	Adequado
	Total de Itens	1		1		1	1			2		1	3	1	1	2	3	3				
	Nº de Acertos	1	-	1	-	0	1	-	-	2	-	1	3	0	1	1	3	1	75,00		600,58	Avançado
	Total de Itens	1		1		1	1			2		1	3	1	1	2	3	3				
	Nº de Acertos	1	-	0	-	0	1	-	-	2	-	0	1	0	0	0	1	1	35,00		436,93	Básico
	Total de Itens	1		1		1	1			2		1	3	1	1	2	3	3				
	Nº de Acertos	1	-	1	-	1	1	-	-	2	-	1	2	0	1	0	2	1	65,00		528,29	Adequado
	Total de Itens	1		1		1	1			2		1	3	1	1	2	3	3				
	Nº de Acertos	1	-	1	-	0	1	-	-	2	-	0	1	0	1	0	1	1	45,00		466,91	Básico
	Total de Itens	1		1		1	1			2		1	3	1	1	2	3	3				
	Nº de Acertos	1	-	1	-	0	0	-	-	2	-	1	1	1	1	1	2	3	70,00		553,74	Adequado
	Total de Itens	1		1		1	1			2		1	3	1	1	2	3	3				
	Nº de Acertos	1	-	1	-	1	1	-	-	2	-	1	1	0	0	0	2	2	60,00		508,02	Adequado
	Total de Itens	1		1		1	1			2		1	3	1	1	2	3	3				

Fonte: Saethe, Teresina (2015).

Por meio dos relatórios da turma e dos alunos, mostrados nas Figuras 11 e 12, tanto os gestores das escolas quanto os professores podem analisar o desempenho e redirecionar o seu planejamento no intuito de subsidiar os alunos a melhorarem cada vez mais o seu desempenho.

As figuras anteriormente apresentadas são exemplos de como a equipe escolar pode ter dados que servirão como informações para direcionamento das

ações a serem desenvolvidas na busca pela melhoria da qualidade do ensino ofertada pelas instituições.

As informações que possibilitam a análise e interpretação dos resultados poderão ser acessadas no *site* do Saethe e, ainda, na Revista da Gestão e a Revista Pedagógica, da Coleção Saethe que além de impressa é disponibilizada *online*.

Nas revistas pedagógicas são disponibilizados dados gerais sobre o projeto e os resultados de desempenho e participação do município, informações sobre a participação dos estudantes, as médias de proficiência e os resultados da escola. As revistas trazem, ainda, fundamentos e instrumentos de avaliação educacional, matriz de referência, o método estatístico utilizado, a definição dos padrões de desempenho e os princípios da avaliação.

Todas estas informações têm por objetivo fomentar debates e provocar reflexões acerca do trabalho pedagógico e das possibilidades de intervenções. Na edição de 2016, veio um encarte com fichas que facilitam a reflexão e o planejamento das ações com os dados e as informações sobre os resultados da escola, da turma e dos alunos avaliados.

As informações do *site* e as revistas que são enviadas às escolas posteriormente tornam-se ferramentas importantes para que a escola reflita sobre o seu fazer pedagógico e se empenhe na busca pela superação de desafios enfrentados, principalmente no que diz respeito às habilidades a serem desenvolvidas por cada aluno, dentro do seu ano/série de ensino. O Quadro 2 mostra os padrões de desempenho nas disciplinas de língua portuguesa e matemática das escolas de Teresina.

Quadro 2- Padrões de desempenho – Língua Portuguesa e Matemática

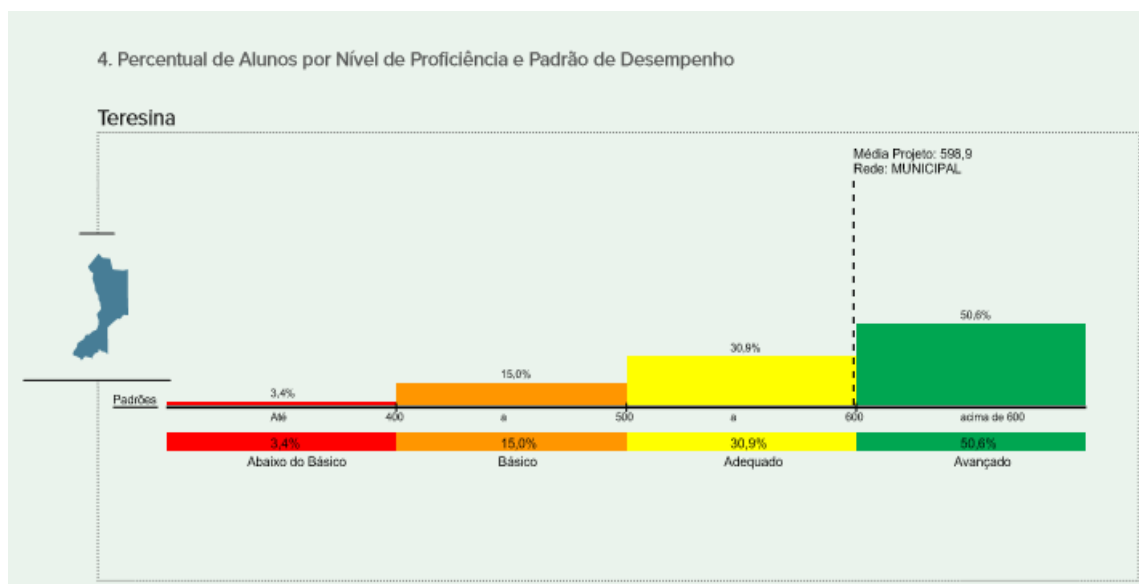
Padrões de Desempenho de Língua Portuguesa de acordo com a proficiência				
Etapa de Escolaridade	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2º período EI	até 250	250 a 400	400 a 1000	-
2º ano EF	até 400	400 a 500	500 a 600	acima de 600
3º ano EF	até 500	500 a 600	600 a 700	acima de 700
4º ano EF	até 600	600 a 650	650 a 750	acima de 750
8º ano EF	até 200	200 a 250	250 a 300	acima de 300
2º ano EF	até 350	350 a 450	450 a 550	acima de 550
3º ano EF	até 400	400 a 500	500 a 600	acima de 600
4º ano EF	até 450	450 a 550	550 a 650	acima de 650
8º ano EF	até 225	225 a 275	275 a 325	acima de 325

Fonte: Saethe, Teresina (2015).

Os padrões de desempenho são obtidos a partir das avaliações em larga escala que utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), e possibilita formar grupos baseados nas proficiências obtidas, para facilitar a interpretação pedagógica dos dados ou habilidades adquiridas pelos estudantes. Tais padrões de desempenho podem ser divididos em até quatro, conforme as diretrizes pedagógicas da Rede de Ensino.

O Quadro 2 mostra os padrões de desempenho, permitindo uma análise dos conhecimentos adquiridos pelos alunos avaliados. O ideal, como o próprio nome diz, seria o estudante atingir o nível adequado, ou seja, o mínimo de conhecimentos que os alunos de uma dada série devem possuir. Já os alunos que se encontram no nível avançado possuem conhecimentos além de sua série. Os que obtêm resultados no nível básico estão no limite mínimo aceitável e os que atingem o nível abaixo do básico estão muito aquém do desejado. A Figura 13, apresenta o padrão de desempenho da Rede no 2º ano do ensino fundamental no ano de 2015.

Figura 13 - Padrão de desempenho da Rede Municipal no 2º ano do ensino fundamental no final de 2015



Fonte: Saethe, Teresina (2015).

A escala de proficiência, vem explicitada na Revista Pedagógica de língua portuguesa do 8º ano do Saethe:

A ESCALA DE PROFICIÊNCIA foi desenvolvida com o objetivo de traduzir medidas 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 onde os valores obtidos são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os alunos que alcançaram determinado nível de desempenho (TERESINA, 2014, p. 20).

A escala de proficiência pode-se, assim dizer, serve de norte para o planejamento do professor, baseado em dados o docente poderá redirecionar as suas práticas com foco na melhoria da educação dos discentes de sua escola levando sempre em consideração o que o aluno já sabe e o que precisa saber naquela etapa do ensino.

A Tabela 5, destaca as proficiências apresentadas pelos alunos nas avaliações realizadas em 2014.

Tabela 5 - Proficiência dos alunos da rede no Saethe

Ano escolar	Proficiência			
	Entrada		Saída	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2º período	-	-	586,3	-
2º ano	527	447,8	580	485,4
3º ano	-	-	586,7	520,2
4º ano	618,2	530,9	655,4	578,1
8º ano	223,6	222	238,9	241,9

Fonte: Teresina (2014).

No ano de 2014, os alunos do 2º período da educação infantil somente foram avaliados no final do ano, na avaliação de saída. Além disso, foram submetidos apenas à prova de língua portuguesa (leitura e produção escrita), visto que, nesse segmento de ensino, ainda não é o foco o trabalho em matemática. Percebe-se que os resultados obtidos se enquadram no nível adequado.

Já os alunos do 3º ano do ensino fundamental participaram também, mas apenas da avaliação de saída em língua portuguesa e matemática. Nessas provas, os alunos do 3º ano, apresentaram nível de proficiência básico em língua portuguesa e adequado em matemática.

As demais séries/anos (2º, 4º e 8º anos) participaram da avaliação de entrada, que foi aplicada no início do ano, e de saída no final do ano, sendo avaliadas em língua portuguesa (leitura e produção escrita) e matemática. Os resultados, conforme mostrado na Tabela 5, revelam que os alunos do 2º ano, em

língua portuguesa, permanecem com a mesma média de entrada na avaliação de saída, enquanto que os do 4º ano passaram do básico para o adequado e os do 8º ano permaneceram no básico. Em relação ao resultado de matemática, os alunos do 2º e 4º anos permanecem na avaliação de saída com o mesmo padrão de desempenho, adequado, apesar de melhorar um pouco a proficiência. Os alunos do 8º ano passaram de uma proficiência abaixo do básico para o básico.

Percebe-se, pelos resultados, que existem desafios a serem superados na busca da melhoria da qualidade da educação em Teresina, visto que nenhum dos segmentos avaliados atingiu o nível avançado e que as avaliações de entrada ainda apresentam turmas no nível básico, com pouca evolução em relação à avaliação de saída. Neste sentido, cabe à Semec e aos diretores das escolas conhecerem os dados das avaliações e desenvolverem políticas e ações que resultem num avanço da qualidade da educação.

Na subseção a seguir, discutir-se-á a utilização de resultados das avaliações, descrevendo, de forma breve, como outras avaliações externas acontecem na Rede pesquisada, mesmo não sendo estas o foco desta dissertação.

1.3.2 Outras avaliações externas na Rede Municipal de Ensino de Teresina

Buscando subsidiar o trabalho de melhoria da qualidade com dados e informações, a Rede Municipal de Ensino de Teresina participa de outras avaliações externas que acontecem no contexto nacional, como a Provinha Brasil, com alunos de 2º ano do ensino fundamental, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com a participação dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Ainda com objetivo de diagnosticar e desenvolver ações que busquem a melhoria da qualidade da educação, a Rede desenvolve por conta própria a Prova Padronizada do Ciclo de Alfabetização, com os alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e a Prova Padronizada com os alunos do 6º ao 9º ano. A seguir são descritas as peculiaridades de cada avaliação supracitada.

1.3.2.1 Prova padronizada do 6º ao 9º ano

A prova padronizada (PP) acontece na Rede Municipal para todos os alunos matriculados nas turmas de 6º ao 9º ano.

A PP é uma avaliação própria da Rede Municipal de Ensino de Teresina, que acontece desde 2009. É uma prova de leitura e matemática, com o objetivo de diagnosticar as habilidades adquiridas pelos alunos a cada bimestre, possibilitando uma retomada dos conteúdos não consolidados ainda.

A prova é elaborada por especialistas em língua portuguesa e matemática que desempenham o papel de coordenadores de área. Estes trabalham um turno na escola e no outro fazem o acompanhamento dos colegas nas escolas. Quinzenalmente reúnem-se com os profissionais da mesma área para fazerem o planejamento da quinzena.

Após a aplicação e a correção das provas pelos professores na escola, os resultados são inseridos em planilhas enviadas previamente pela Semec. Estas são devolvidas para que sejam consolidados os resultados a fim de que a Semec, as escolas e os professores, em sala de aula, redirecionem as ações. Em 2016 foi desenvolvido um programa com um sistema *online* de inserção das respostas dos alunos. Isso propiciou à Secretaria e às escolas o acesso mais rápido aos resultados da avaliação, possibilitando assim ações interventivas mais imediatas.

A prova padronizada do 6º ao 9º ano acontece nos três primeiros bimestres do ano e a sua nota é somada com a prova mensal, feita pela escola, e tirada a média da nota do bimestre. As habilidades avaliadas são referendadas pela matriz curricular do município e pela matriz de referência da Prova Brasil.

A cada bimestre são analisados os resultados em reunião com os diretores e em oficinas de replanejamento com os coordenadores de área e os professores, identificando-se as habilidades que precisam ser mais bem trabalhadas para que os alunos recuperem os conteúdos que precisam ser reforçados.

Em 2015 foi organizada uma equipe composta por professores especialistas em língua portuguesa e matemática para orientar o planejamento dos demais professores dessas áreas nas escolas. O objetivo desse trabalho é dar um suporte à equipe gestora em relação ao planejamento e acompanhamento do trabalho desenvolvido em sala de aula, nas disciplinas que os alunos participam das avaliações externas.

1.3.2.2 Provinha Brasil do 2º ano

A Provinha Brasil acontece desde 2008, quando foi aplicada a primeira edição, de acordo com informações disponibilizadas no site do MEC. Cerca de 3.133 municípios e 22 unidades federativas receberam do MEC/FNDE o material impresso e as demais secretarias de educação puderam fazer o *download* do material na página do Inep. No segundo semestre do mesmo ano, todas as secretarias receberam o material impresso, além da possibilidade de acesso pela internet.

O objetivo da Provinha Brasil é

[...] investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras (INEP, 2016, s/p.).

Os alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas de todo país participam desta avaliação, que acontece no início e no final do ano, pretendendo-se mensurar o que foi agregado aos conhecimentos dos alunos, em relação às habilidades de matemática e leitura.

A Provinha Brasil é uma avaliação opcional, por adesão da unidade federativa ou do município e a data de sua aplicação fica por conta da rede de ensino. É elaborada e distribuída pelo Inep, para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal.

A Rede Municipal de Teresina sempre aderiu e vem participando desde a sua primeira edição, acreditando ser um diagnóstico importante que serve como apoio para o planejamento de ações desenvolvidas para as turmas de alfabetização de todas as escolas municipais.

Após a aplicação da Provinha Brasil, as escolas da Rede de Teresina fazem a inserção das informações das respostas de cada aluno em um sistema próprio desenvolvido e gerenciado pela Semec. Esses dados geram os relatórios que, posteriormente, são analisados com os gestores das escolas e trabalhados com os professores em oficinas que acontecem no centro de formação. Busca-se, assim, cumprir o propósito da avaliação, que é produzir informações para redirecionar o planejamento e as práticas na escola.

1.3.2.3 Avaliação Nacional da Alfabetização do 3º ano

A ANA tem o objetivo de avaliar o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática dos alunos matriculados regularmente no 3º ano do ensino fundamental. Busca avaliar o final do ciclo de alfabetização em todas as unidades escolares do país, produzindo indicadores que contribuirão para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

Nessa avaliação, que acontece uma vez por ano, são usados questionários e testes de desempenho dos alunos. A aplicação e correção são feitas pelo Inep, permitindo apenas que o professor da classe esteja presente no momento da aplicação do teste.

A Rede Municipal de Teresina participa da ANA por considerá-la mais um instrumento de diagnóstico que contribuirá para a melhoria das ações desenvolvidas pela escola, em especial nas turmas de alfabetização, que é uma preocupação constante dos gestores e demais atores do processo educacional.

1.3.2.4 Prova Padronizada do ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano

A prova padronizada do ciclo de alfabetização é uma avaliação própria da Rede Municipal de Teresina, que tem por objetivo avaliar as habilidades de leitura e escrita e matemática das turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), diagnosticando o nível de letramento e os conhecimentos matemáticos desenvolvidos pelas crianças em cada semestre letivo. A primeira edição aconteceu em 2015.

A prova é elaborada pelos orientadores de estudo do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), baseada nas habilidades da Provinha Brasil, na ANA e na matriz curricular da Rede Municipal de Teresina. Esta avaliação leva em consideração o que o aluno precisava saber no ano escolar (1º, 2º ou 3º ano) e no período letivo avaliado. A avaliação é enviada à escola, que a reproduz, aplica e corrige sob orientação do grupo de professores formadores (orientadores de estudo).

Os dados são inseridos num sistema próprio desenvolvido pela Semec e os resultados são discutidos com as equipes gestoras e os professores das escolas envolvidas. As informações servem de diagnóstico e orientação do trabalho a ser

desenvolvido nas escolas, nas turmas de alfabetização da Rede Municipal de Teresina.

A Rede Municipal de Teresina, por acreditar num trabalho baseado em dados e informações, realiza avaliações em todos os segmentos de ensino, vislumbrando práticas a possibilidade de subsidiar a gestão escolar com instrumentos capazes de mostrar a realidade contextual da escola e, a partir dessas análises, redirecionar suas ações.

Vale ressaltar ainda que, apesar de o foco desta pesquisa ser o uso dos resultados do Saethe, convém lembrar que toda a forma de avaliação presente na escola deve ser analisada e tomada como base para o desenvolvimento das práticas na escola. Dito isto, destacar-se-á, a seguir, a utilização dos resultados das avaliações na Rede Municipal de Ensino de Teresina.

1.4 A utilização dos resultados das avaliações na rede pública municipal de Teresina

As avaliações em larga escala têm se tornado cada vez mais um instrumento de uso e possibilidade de implementação de políticas e ações em busca de uma educação de qualidade. Porém, de nada adianta implantar sistemas de avaliação se o trabalho não estiver focado na utilização dos resultados dessas avaliações como subsídio para implantação de políticas, programas e ações. Infelizmente, a Semec ainda percebe, no nível das unidades escolares, o pouco uso dessas informações como recursos para o planejamento das ações a serem desenvolvidas nas instituições. A Secretaria tem algumas hipóteses para esse fenômeno, como o pouco entendimento dos dados ou porque muitos dos atores educacionais não acreditam na possibilidade de usos e contribuições das avaliações no processo educacional.

Sabendo-se que um dos principais objetivos dos sistemas de avaliação é fortalecer o trabalho desenvolvido pelas escolas, as secretarias de educação precisam capacitar os diretores e demais gestores no nível das unidades escolares, oferecendo formação para análise dos dados em oficinas com todos os segmentos, desde os técnicos das secretarias aos atores centrais que fazem a educação no contexto escolar. As reflexões devem envolver os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, sendo que, para estes últimos, é preciso

que sejam oferecidas oficinas separadas por séries e disciplinas (língua portuguesa e matemática), para melhor exploração e aproveitamento das discussões.

A Semec tem empreendido alguns esforços, como a realização de oficinas, reuniões individuais com gestor escolar, acompanhamento realizado pelos técnicos da secretaria, responsáveis pelo monitoramento da gestão na escola. Essas ações buscam clarificar e apoiar a gestão escolar para melhor trabalhar com os dados, porém ainda se percebe a carência de iniciativas mais eficazes nas escolas.

A Semec, ao receber os resultados das avaliações por meio da Divisão de Avaliação, reúne inicialmente os técnicos da secretaria para que analisem em primeira mão essas informações. Em seguida, planejam os meios pelos quais os resultados serão apresentados e analisados com os demais atores da rede.

Na etapa seguinte, a Semec realiza reuniões de até quatro horas com os gestores escolares no Centro de Formação (espaço destinado às reuniões e formação dos profissionais da Secretaria), separados por zona para que seja mais fácil o diálogo. As reuniões acontecem logo após a divulgação dos dados para a Semec, que são feitos pelo CAEd, ocasião em que os diretores conhecem e analisam os resultados de sua escola em relação à rede e às demais escolas de sua zona.

Nessas reuniões são apresentados os dados de forma geral e por escola. Em seguida, são analisados os dados, observando e compreendendo o que significa cada número e as possibilidades de trabalho a partir das informações ali contidas.

Para melhor compreensão, são organizadas oficinas com cada grupo de professores, por disciplina e série, para que possam visualizar nos dados as informações a serem apropriadas. Os encontros têm como coordenador dos trabalhos os professores formadores que são especialistas em língua portuguesa e matemática e desenvolvem o trabalho de formação com os professores da Rede. O objetivo das reuniões é buscar possibilidades de redirecionamento das práticas desenvolvidas nas escolas, em especial nas salas de aulas.

A análise dos resultados é o momento primordial de todo processo avaliativo, momento este que todos têm a oportunidade de refletir e, diante das informações, de avaliar o trabalho realizado, o que foi e o que ainda poderá ser feito. Em cada momento dessa prática é possível ir sempre além do que está posto, buscar nas entrelinhas o que está “travando” o processo. É nesse ato que cada ator deve tomar para si a responsabilidade e ver a sua parcela de contribuição. De posse das

informações percebe-se a responsabilidade de mudar ou pelo menos tentar fazer a diferença.

Além das reuniões de apresentação dos resultados, semanalmente são organizadas oficinas com todos os professores, no espaço próprio de formação continuada (Centro de Formação) da Semec. Esses encontros têm por objetivo desenvolver um trabalho com foco em dois tipos de habilidades: aquelas em que os alunos apresentaram desempenho menos favorável; e as consideradas estruturantes, ou seja, aquelas que, se desenvolvidas, outras serão contempladas. Portanto, os docentes participam de formação fora do espaço escolar, em espaço definido para tais fins (Centro de Formação), nos horários pedagógicos (destinados a estudos e planejamentos), com professores formadores que desempenham esta função específica na rede.

A escola tem acesso aos resultados das avaliações no *site* do Saethe, por meio de senha disponibilizada ao diretor. Desse modo, o diretor consulta as informações e as divulga aos demais membros da escola. Além disso, recebe também um kit com as revistas pedagógicas publicadas pelo CAEd/Semec, sendo: Revista da Gestão Escolar, que traz informações sobre o desempenho e a participação da escola em todas as etapas e disciplinas avaliadas, esta é destinada ao gestor escolar e sua equipe; e a Revista Pedagógica, designada à equipe pedagógica e aos professores, para que sejam realizadas discussões acerca do desempenho dos estudantes e da qualidade do ensino ofertado pela escola.

Além das revistas, o kit da escola conta com um cartaz com o resumo dos dados contidos na Revista Pedagógica. Este é destinado à comunidade escolar. Para as famílias, existe o Boletim da Família que, numa linguagem acessível, apresenta o desempenho do aluno em todas as disciplinas avaliadas, comparando-o em relação à escola. O Quadro 3, apresenta os meios de divulgação do Saethe.

Quadro 3- Meios de divulgação dos resultados do Saethe

Meios de divulgação	Objetivo	Público
<i>Site</i>	Oferecer maior número de informação a todos os usuários da rede municipal de ensino de Teresina	Secretaria e toda a comunidade escolar
Revistas pedagógicas	Possibilitar momentos de reflexões pedagógicas na escola com gestores e professores.	Gestores e professores
Cartaz	Disponibilizar as informações de forma condensada à comunidade escolar	Toda a comunidade escolar
Boletins	Informar às famílias o desempenho do aluno.	Famílias
*Encartes	Facilitar a análise e planejamento das ações com os dados	Gestores e professores

	e informações das avaliações.	
--	-------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações CAEd (2014,2015).

*Disponível a partir da avaliação de 2015 para trabalhar em 2016.

Esses recursos possibilitam aos gestores e professores analisarem e refletirem a situação em que se encontra a escola e o que podem e devem fazer a partir das informações disponibilizadas.

Para maior possibilidade de compreensão e uso dos resultados das avaliações, bem como administração em sua totalidade, os gestores participaram também de formações específicas, intituladas Curso de Gestão, que aconteceram às sextas-feiras e sábados. Na ocasião, são levados a analisar os dados de sua escola e buscar possibilidades de trabalho com a equipe escolar, planejando ações que poderão ser implementadas com base nas informações ali contidas e nas reflexões com seus pares. Em 2015 todos os diretores das escolas da Rede já tinham participado do curso de gestão, num total de 324 pessoas.

O curso de Gestão Escolar é garantido pela Lei nº 4.274 de 17 de maio de 2012 (TERESINA, 2012, s/p), que, no artigo 6º expressa:

[...] a Secretaria Municipal de Educação providenciará para todos os Diretores, Vice-Diretores ou Diretores-Adjuntos eleitos participem do curso de gestão, compreendendo gestão pedagógica, administrativa e financeira a ser oferecido às custas da Secretaria Municipal de Educação.

No parágrafo 1º do art. 6º da lei supracitada, destaca-se que será dispensado do curso de gestão oferecido pela Semec o candidato que já possui o curso de Especialização em Gestão Escolar. No parágrafo 2º ressalta-se que o candidato eleito frequentará, nos três primeiros meses, o curso de Gestão Escolar oferecido pela Semec, devendo ter um desempenho satisfatório. No parágrafo 3º acrescenta-se que será exonerado o candidato que não atender aos parágrafos anteriores (1º e 2º).

O curso de Gestão Escolar aconteceu a partir de setembro de 2014 até setembro de 2015, dividido em três etapas, com 72h em cada uma, e 27 participantes por turma, num total de 12 turmas e 324 diretores cursistas.

Em maio de 2016 aconteceu novo processo eleitoral para o cargo de diretor e vice-diretor ou diretor-adjunto. Naquele momento, vários diretores foram reeleitos e outros novos profissionais assumiram o cargo, sendo estes os cursistas de uma nova turma de Gestão Escolar, conforme previsto na Lei anteriormente descrita.

A autora desta dissertação constatou, em conversa com pessoas em cargo de chefia Semec e também em conversas com os diretores das escolas durante reuniões na secretaria, que os gestores não conseguem, ainda, desenvolver ações que envolvam a comunidade escolar como um todo, a partir dos resultados das avaliações.

Na visão da gerente da GGE, professora L.S⁵, em uma conversa informal, pós-reunião, existem alguns problemas devido aos quais os gestores não conseguem se apropriar dos resultados das avaliações. Dentre eles, citou a não compreensão dos dados disponíveis e a formação deficitária para o desempenho de suas funções de líder de uma equipe. Acrescentou que, mesmo com o oferecimento e com a participação dos diretores no curso de gestão e na realização do acompanhamento pelas superintendentes escolares, ainda perduram algumas dificuldades. Ressaltou, ainda, que o diretor não consegue motivar o grupo para utilizar os resultados das avaliações em seus planejamentos, precisando de um acompanhamento e apoio maior por parte da Secretaria.

A gestão da Semec tem procurado instrumentalizar as escolas com formação e acompanhamento para que os diretores se sintam seguros e compreendam melhor os resultados produzidos pelas avaliações e, assim, consigam fazer uso em suas práticas escolares. Para tanto, oferece, desde 2014, um curso de aperfeiçoamento para os diretores das escolas com o objetivo de proporcionar uma visão ampla do modelo de gestão, tendo como foco aspectos conceituais e práticos, incluindo análise estatística e pedagógica do resultado das avaliações externas e internas.

Ainda no intuito de incentivar a melhoria dos resultados e, conseqüentemente, da qualidade da educação oferecida pela Rede, foi instituído o Programa de Valorização do Mérito, por meio da Lei nº 4.499, de 20 de dezembro de 2013, com a finalidade de “motivar os profissionais do magistério para a melhoria da prática docente, contribuir para a profissionalização do magistério, bem como para a elevação do desempenho acadêmico dos alunos” (TERESINA, 2013, s/p)

A referida lei determinava no seu artigo 4º que:

[...] Os profissionais do magistério lotados nas Escolas classificadas, por um período igual ou superior a 06 (seis) meses, durante o ano de referência do IDEB e que foram enquadradas nas categorias descritas no art. 3º, desta Lei, receberão um bônus no valor anual de até R\$ 9.000,00 (nove mil reais)

⁵ Com objetivo de preservar a identidade do sujeito pesquisado, foi trado apenas pelas iniciais.

por profissional com jornada de 40 horas semanais e o valor anual de até R\$ 4.500,00 (quatro mil e quinhentos reais) por profissional com jornada de 20 horas semanais, distribuído em 12 (doze) meses, com o pagamento da primeira parcela após 60 (sessenta) dias da divulgação do IDEB.

Em 2015 o artigo 4º sofreu alteração pela Lei n.º 4.824, de 23 de outubro, determinando que:

[...] Os profissionais do magistério lotados nas Escolas classificadas, enquadradas nas categorias descritas no art. 3º, desta Lei, receberão um bônus no valor anual de até R\$ 18.000,00 (dezoito mil reais) por profissional com jornada de 40 horas semanais e o valor anual de até R\$ 9.000,00 (nove mil reais) por profissional com jornada de 20 horas semanais, distribuído em 24 (vinte e quatro) meses, com o pagamento da primeira parcela após 60 (sessenta) dias da divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. (TERESINA, 2015, s/p.).

O Programa de Valorização do Mérito é uma política de incentivo destinada a todos os profissionais do magistério lotados nas escolas de ensino fundamental regular, com jornadas de 20 ou 40 horas semanais, e está atrelado ao Ideb adquirido pela escola. São considerados profissionais do magistério: diretor, vice-diretor, diretor-adjunto, pedagogo e professor do quadro efetivo e em exercício da docência.

O objetivo da secretaria não é ranquear as escolas, visto que terão como base os seus próprios resultados e metas a serem alcançadas. O objetivo primeiro da implantação do sistema próprio de avaliação na Rede é diagnosticar a aprendizagem dos alunos e redirecionar as práticas na busca da melhoria da qualidade da educação, existe um entendimento por parte da gestão municipal de reconhecer o trabalho desenvolvido por toda equipe escolar em prol do bom desempenho dos educandos.

Os artigos 3º e 4º da Lei nº 4.499 de dezembro de 2013 (TERESINA, 2013), que institui o Programa de Valorização do Mérito, definem um enquadramento das escolas de ensino fundamental regular em seis categorias, critérios e percentuais, para concessão do bônus aos profissionais dessas instituições de ensino. Para maior compreensão, as informações estão organizadas no Quadro 4.

Quadro 4- Categorias, critérios e percentuais do bônus referente ao Programa de Valorização do Mérito

CATEGORIAS	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
	CRITÉRIO	PERCENTUAL DO BÔNUS	CRITÉRIO	PERCENTUAL DO BÔNUS
1	IDEB abaixo de 5,0 e crescer em relação ao IDEB anterior.	20%	IDEB abaixo de 4,5 e crescer em relação ao IDEB anterior.	20%
2	IDEB entre 5,0 e 5,9 e não crescer em relação ao IDEB anterior.	25%	IDEB entre 4,5 e 5,4 e não crescer em relação ao IDEB anterior.	25%
3	IDEB entre 5,0 e 5,9 e crescer em relação ao IDEB anterior.	45%	IDEB entre 4,5 e 5,4 e crescer em relação ao IDEB anterior.	45%
4	IDEB entre 6,0 e 6,9 e não crescer em relação ao IDEB anterior.	50%	IDEB entre 5,5 e 6,4 e não crescer em relação ao IDEB anterior.	50%
5	IDEB entre 6,0 e 6,9 e crescer em relação ao IDEB anterior.	70%	IDEB entre 5,5 e 6,4 e crescer em relação ao IDEB anterior.	70%
6	IDEB a partir de 7,0.	100%	IDEB a partir de 6,5.	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da lei nº 4.499 (TERESINA, 2013).

Conforme disposto no quadro, é possível observar que o Programa possui uma variação no pagamento do bônus de acordo com o Ideb adquirido pela escola. Assim, os profissionais poderão receber entre 20% e 100% do valor total do bônus.

A Semec busca, com esta política de Valorização do Mérito, reconhecer o esforço e o trabalho desenvolvido por todos que estão diretamente responsáveis pela melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas.

As escolas têm recebido apoio, acompanhamento e incentivo constante por parte da Semec, para que possam melhorar as suas práticas e a qualidade da educação. Essas ações incluem a formação de todos os profissionais da escola de acordo com suas funções, necessidades e especificidades, oficinas para os professores fora da jornada de trabalho (pagando hora aula excedente), reforço para os alunos com baixo desempenho, organização de uma equipe de especialistas por área de ensino (língua portuguesa e matemática) nas quais os alunos são avaliados, além disso, há programas de ensino estruturados com foco na aprendizagem dos alunos em cada série.

Todos os programas, ações ou políticas implantados na rede de ensino têm o objetivo de valorizar o trabalho escolar coletivo, bem como contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos e a consequente a qualidade da educação.

A Semec acredita que os profissionais do magistério que desempenham o seu trabalho na escola podem, por meio das avaliações, melhorar as suas práticas e estimular a melhoria da qualidade da educação em cada comunidade escolar, ao mesmo tempo em que também se tornam responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações. Embora tenham outros fatores que possam interferir neste processo, os atores na escola ainda podem fazer muito pela educação em seu contexto real.

O Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 prevê, na meta 7, o estímulo à valorização do mérito baseado no Ideb adquirido pelas redes, conforme segue: “7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, s/p).

A gestão da Secretaria elencou tal política desde 2014, acreditando que está valorizando os profissionais da educação que atuam na escola, incentivando também toda a equipe escolar para que esta procure assim garantir os padrões mínimos de desempenho, e que estes venham contribuir para a melhoria do ensino oferecido e a formação do cidadão teresinense.

Face aos desafios, a Semec tem intensificado o diálogo com os gestores das escolas na perspectiva de que estes, no âmbito da comunidade escolar, por meio da articulação com sua equipe, possam propiciar medidas interventivas capazes de elevar quantitativamente e qualitativamente o desempenho acadêmico dos alunos.

Os gestores têm acesso a informações diversas sobre os resultados das avaliações, podendo analisar o desempenho dos alunos por meio de boletins que apresentam o nível de desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas como no caso da Prova Brasil, por exemplo:

Os resultados da Prova Brasil fornecem informações sobre o desempenho dos estudantes das escolas públicas em Língua Portuguesa e em Matemática, apresentando, a cada escola:

- a distribuição percentual dos alunos avaliados pelos níveis das escalas de proficiência;
- as médias de proficiência da escola nas áreas avaliadas;
- uma síntese do desempenho do grupo “Escolas Similares”;
- indicadores contextuais: o indicador de nível socioeconômico e o indicador de formação docente.

Além disso, são apresentados resultados agregados de desempenho por rede de ensino, município, estado e para o Brasil e dados do desempenho da escola na edição anterior desta avaliação (INEP, 2015a, s/p).

A divulgação dos resultados do Saethe acontece nos mesmo moldes da Prova Brasil, quando são disponibilizadas no *site* as informações sobre o desempenho dos alunos e nos *kits* de revistas entregues às escolas com dados e sugestões de trabalho reflexivo e prático. Portanto, o acesso aos resultados das avaliações não deveria ser um fator impeditivo para os diretores utilizarem esses dados na gestão das escolas.

A Semec acompanha as escolas por meio das superintendentes escolares, que são técnicas da secretaria responsáveis pelo monitoramento da gestão pedagógica e administrativa das unidades de ensino. Na ocasião de suas visitas às escolas, procuram orientar e apoiar a gestão escolar para que possam trabalhar melhor, utilizando-se dos dados produzidos interna ou externamente, conforme destaca o trecho de um dos itens do relatório da superintendente:

Em 02 escolas foi realizada a análise dos resultados apresentados na avaliação de saída do SAETHE, além da análise dos resultados foi apresentado à equipe gestora a matriz de referência e os padrões de desempenho. Com base na discussão, foi solicitado da equipe gestora que fosse realizada a análise e discussão com os docentes para redirecionamento da prática pedagógica e Programa de Ensino, além de apresentar aos docentes de 6º ao 9º a possibilidade de reenturmação de acordo com os resultados apresentados (TERESINA, 2015, p. 02).

O trecho supracitado é parte do relatório de uma superintendente, produzido a partir da pauta elaborada para ser desenvolvida na quinzena. Depreende-se que essa é uma das ações desenvolvidas pela Semec na tentativa de apoiar a gestão escolar no trato com os dados das avaliações externas do Saethe. Demonstra o monitoramento das estratégias desenvolvidas pela escola na busca pela melhoria da atuação de atores envolvidos nesse processo de alavancar o desempenho de seus alunos e a qualidade da educação oferecida pela rede.

Ressalta-se que, tanto os gestores quanto as superintendentes escolares participam das oficinas de apropriação de resultados promovidas pela Secretaria, em parceria com os técnicos do CAEd. No que se refere ao trabalho desenvolvido pelas superintendentes escolares, estas analisam os relatórios do seu conjunto de escolas, buscando se apropriar da realidade apresentada por cada uma delas. Além disso, discutem conjuntamente com a gerente de gestão e as superintendentes

adjuntas, que realizam o acompanhamento do trabalho do gestor escolar, por meio dos relatos das superintendentes escolares. Estas, por sua vez, realizam visitas às escolas com o objetivo de apoiar os diretores no processo de uso dos resultados nas escolas.

Na busca pelo apoio e fortalecimento da equipe gestora da escola, a Semec desenvolve também políticas de formação, oferecendo um curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar para os gestores escolares, com o objetivo de proporcionar aos cursistas uma visão ampla do modelo de gestão, baseado em resultados. O referido curso traz uma organização curricular, conforme exposto no Quadro 5.

Quadro 5 - Grade curricular do curso de aperfeiçoamento em Gestão Escolar

Gestão educacional	
Legislação Escolar	30h
Administração e Sistemas Educacionais	
Gestão Estratégica de Pessoas	
A Motivação e a Liderança no Processo de Gestão Escolar	
Gestão do Projeto Pedagógico da Escola	
Gestão do desempenho acadêmico	
Alfabetização e desempenho escolar.	40h
Formação em serviço com foco no desempenho do aluno.	
O papel da equipe da escola na minimização do fracasso escolar.	
Conceitos e papéis da avaliação	
Enfoques da avaliação educacional: panorama geral	
Avaliação e desenvolvimento da qualidade: usos da avaliação.	
Responsabilização da escola pelo desempenho do aluno: promovendo uma cultura de avaliação.	
Medidas de correção do fluxo escolar.	
Gestão financeira	
Fundamentação Legal para Gestão Financeira na escola	30h
Gestão democrática dos recursos da escola	
Prestação de Contas	
Gestão Financeira, Física e Patrimonial	

Fonte: Semec (2014).

Apesar de todo o esforço da Semec em monitorar, acompanhar e fortalecer a gestão escolar por meio de formações e orientações quanto às questões administrativas, financeiras e pedagógicas, acredita-se que a melhoria da escola pode e deve acontecer por meio do engajamento de toda a equipe escolar numa gestão colaborativa e sistêmica.

Todo e qualquer indicador somente terá sentido ser avaliado e apresentado se for convertido em ações a serviço da melhoria da qualidade da educação e,

assim, que este promova a tão sonhada equidade educacional. Mas, ainda se percebe um hiato entre a comunicação dos resultados e a implantação de ações por parte dos diretores, e isso mostra, portanto, as necessidades de um olhar sobre os problemas encontrados no uso dos resultados pelos diretores tratando mais cuidadosamente deste assunto na próxima seção deste capítulo.

1.5 Uso dos resultados pelos diretores: desafios e pontos críticos

Nesta seção, pretende-se elencar os principais problemas e pontos críticos no tocante ao uso dos resultados pelos gestores e observados a partir da vivência da autora deste trabalho. Apresentam-se também os desafios postos neste processo de leitura, compreensão, transformação de dados em informação. Essa prática é necessária para o desempenho da função de gestor para o planejamento das ações a serem desenvolvidas na escola, em consonância com a tendência de foco em resultados.

Neste sentido, a seguir, elencam-se algumas dessas dificuldades e pontos críticos observados a partir da prática da autora enquanto técnica que atua na Divisão de Avaliação. Além da visão profissional da autora, a seção foi construída a partir dos depoimentos dos técnicos que trabalham direta ou indiretamente com gestores no acompanhamento de suas práticas e nas tentativas da Secretaria de apoiá-los quanto ao uso dos resultados das avaliações.

Os problemas e pontos críticos aqui destacados, bem como os fatos evidenciados servirão de base para estruturação do plano de ação a ser desenvolvido posteriormente.

Em síntese, os principais pontos críticos levantados a partir da análise do caso da utilização dos resultados das avaliações pelos diretores escolares são os seguintes:

- Ausência de uma cultura de gestão baseada em informações e indicadores;
- A formação e as necessidades inerentes à função de gestor escolar;
- A necessidade de intervenção do diretor na prática pedagógica da escola;
- A atitude e o comportamento dos gestores escolares em relação às novas tecnologias da informação e da comunicação.

A seguir, cada um desses elementos críticos será comentado em maior profundidade.

1.5.1 Ausência de uma cultura de gestão baseada em informações e indicadores

Embora para a Semec esteja claro que, por meio das avaliações, as escolas poderão redirecionar os seus trabalhos, baseando-se nas variadas informações, nem sempre é isso que acontece no contexto escolar. Ainda parece existir uma barreira entre as informações e o seu efetivo uso por toda equipe da escola. Talvez por não compreenderem ou por não acreditarem que será possível redirecionar as suas ações, baseando-se nos dados concretos dos resultados das avaliações externas de sua escola, turmas e alunos.

Ao realizar as oficinas de divulgação e análise dos resultados das avaliações, percebe-se, por parte de alguns professores e/ou diretores, pouca compreensão e às vezes baixo interesse, talvez por não acreditarem que os dados e as informações ali contidos poderão redirecionar o seu trabalho, tendo impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem e, em especial, na prática pedagógica desenvolvida nas escolas, nas salas de aula.

Outro aspecto observado durante as oficinas é que poucos buscaram ou tiveram interesse em acessar os resultados antecipadamente. Isso também dificulta a compreensão das informações repassadas, pois somente quando vão olhar os dados reais de suas escolas/turmas se deparam, na prática, com entraves que ofuscam o entendimento e a busca por meios para redirecionar essas práticas no intuito de melhorar os resultados de desempenho dos alunos.

Os gestores da Rede Municipal de Ensino têm, por meio das informações sobre os resultados das avaliações, possibilidades de redirecionar os trabalhos em seu contexto escolar. Mas para tanto se faz necessário que se conscientizem do que poderão fazer a partir dos dados observados nas avaliações e que os analisem percebendo o que já foi feito e o que ainda poderá ser redirecionado. Juntamente com a sua comunidade escolar, poderão planejar as ações e programas que contribuirão para melhoria da qualidade da educação.

Uma das superintendentes, em seu relatório, destaca que observa “a falta de conexão entre os conceitos de avaliação e planejamento” na atuação dos diretores. Fica evidente que estes não conseguem relacionar o planejamento das ações com as avaliações e não veem os resultados de sua escola nas avaliações como suporte para os planejamentos.

Nessa mesma direção, em conversa informal, outra técnica de gestão, acrescenta que “infelizmente nem todos utilizam os resultados para redirecionar o planejamento ou para planejar com foco nos objetivos”. Estes depoimentos indicam que os diretores ainda não conseguem articular o planejamento de suas atividades aos dados fornecidos a partir das avaliações.

Prevalece a hipótese de que continuam planejando com base em dados aleatórios ou dados não atualizados ou simplesmente nem planejam, não tendo uma rotina organizada e definida, seguindo apenas as demandas que aparecem na urgência do dia a dia, “apagando incêndios”.

A este respeito, o depoimento de uma das superintendentes que acompanha o trabalho dos gestores e também desempenhava o papel de monitora no curso de gestão, expressa que os gestores não se dispõem a compreender e a analisar os dados. Essa técnica de gestão destaca que eles não sabem lidar com números, estatística, tabelas e gráficos, ou seja, dados organizados e relatórios estatísticos. A referida técnica acrescenta que não se trata apenas de “realizar a interpretação a partir dos dados estatísticos e gráficos, mas também falta disposição, compromisso em tentar aprender. Tem diretor [...] que não se dispõe sequer a olhar”, esta é a fala de uma das superintendentes sobre o entendimento dos dados pelos gestores. Isso denota que precisam ser motivados e apoiados para aproveitarem as informações disponibilizadas para redirecionar as práticas da escola.

Trabalhar com informações na gestão escolar é algo “novo”. Logo, percebe-se a dificuldade de quem precisa se arriscar nesse caminho. Trata-se de uma cultura e uma filosofia de trabalho que precisa ser desenvolvida pela Semec. Os diretores escolares têm a capacidade para isso e precisam trabalhar nesses moldes, cabendo à Semec liderar esse processo de mudanças de paradigmas.

1.5.2 A formação e as necessidades inerentes à função de gestor escolar

Na Rede Municipal de ensino de Teresina, os diretores assumem esta função por meio do voto direto dos docentes e dos discentes ou por seus representantes, em caso de menor idade. Com isso, são eleitos professores de formações acadêmicas em diversas áreas e não apenas em Pedagogia.

Não existe um curso específico de graduação que prepare para o desempenho da função de diretor escolar. O que existe atualmente são pós-

graduações ou cursos de formação continuada que procuram minimizar essa lacuna deixada pelos cursos de graduação. Mesmo nos cursos de Pedagogia deveria haver mais conteúdo para subsidiar o pedagogo a atuar em todas as funções do contexto escolar.

No contexto atual, na Rede Municipal de Ensino de Teresina, a equipe gestora da escola é composta por um diretor titular e um diretor adjunto ou vice-diretor, sendo estes professores que ingressaram na rede por meio de concurso público e que, posteriormente, candidataram-se e foram eleitos pela comunidade escolar para ocuparem esses cargos. Na ocasião da posse, os gestores assinaram um contrato de gestão se comprometendo a exercer com autonomia a gestão administrativa, pedagógica e financeira, tendo como prioridade assegurar condições para o sucesso e a permanência dos alunos na escola. Compõe ainda à equipe gestora, em média, um(a) pedagogo(a) efetivo(a) concursado(a).

No desempenho da função, por falta de experiência ou por lacuna em sua formação, muitos diretores enfrentam dificuldades em planejar ações e/ou programas/projetos baseados no uso dos resultados das avaliações, sejam elas internas ou externas. Buscando melhorar o desempenho dos diretores no exercício de suas funções, a Semec incentiva, apoia e oferece cursos e oportunidades de qualificação desta equipe gestora para que possam atuar com maior segurança juntamente com sua comunidade escolar.

O curso de aperfeiçoamento oferecido pela Semec aos gestores já contou com a participação de todos os diretores em exercício em 2015 e os eleitos em 2016 estão em curso. Todavia, constata-se, pelas falas das superintendentes nas reuniões técnicas e pelo acompanhamento às escolas que ainda é preciso avançar, buscando meios que instrumentalizem ainda mais os diretores quanto ao uso dos resultados das avaliações.

A gestão administrativa de uma escola precisa contar com pessoas que se proponham a aprender, que estejam abertas às possibilidades e às oportunidades de melhorar e contribuir com o trabalho desempenhado por toda sua equipe. Os resultados das avaliações são recursos que podem subsidiar o desenvolvimento das ações na escola, mas, para tanto, faz-se necessário a compreensão dos dados. Além disso, nem sempre o diretor faz com que sua equipe busque esses meios, oportunidades de mudanças nas práticas, limitando assim, a sua atuação ao papel

daquele gestor que deve estar sempre à frente, mas desmerecendo que precisa do apoio de todos para o cumprimento de sua função.

1.5.3 A necessidade de intervenção do diretor na prática pedagógica da escola

Preocupada com o desempenho dos seus profissionais, a Semec adota uma política de formação que busca desenvolver e fortalecer a prática de todos, proporcionando a participação em cursos de acordo com as necessidades de cada categoria. Nessa direção, os gestores das escolas da Rede Municipal de Ensino também têm participado constantemente de reuniões para esclarecimentos sobre o uso dos resultados das avaliações nas suas escolas.

Considerando que nem sempre as reuniões dessa natureza são suficientes, foi oferecido curso de gestão aos diretores das escolas e aos técnicos (superintendentes) que fazem o acompanhamento das escolas. Entende-se que essas duas categorias de profissionais são as responsáveis pelo gerenciamento dos dados e pela transformação destes em informações que redirecionem as práticas no contexto escolar,

Os gestores das escolas precisam, no seu papel de líder, exercer o papel da pessoa que deve estar à frente, buscando envolver sua equipe escolar na melhoria das ações desenvolvidas. A este respeito, uma das professoras do curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, mencionado na seção 1.4, destaca que os diretores esperam que os professores tomem a iniciativa ou decisão de usar ou não os dados em suas práticas.

A Secretaria, ao realizar reunião com diretores, tem como objetivo capacitá-los quanto ao uso dos dados e das informações sobre sua escola para que, juntamente com suas equipes, busquem os caminhos que possam trilhar e vejam, nos resultados das avaliações, subsídios para o desenvolvimento de ações. Neste sentido, os gestores precisam assumir o protagonismo necessário ao bom andamento dos trabalhos na escola, transmitindo confiança à sua comunidade escolar, demonstrando entendimento acerca dos dados e as decisões a serem tomadas a partir das informações disponibilizadas e das discussões com sua equipe.

Pelas práticas observadas, percebe-se que ainda não é isso que acontece na Rede Municipal de Ensino de Teresina. Muitos diretores não se sentem responsáveis pelo fazer pedagógico na escola, esquecendo-se que a função deve ir além dos

aspectos administrativos e financeiros, atuando especialmente na essência da escola, que é função pedagógica. Alguns chegam a delegar totalmente essa função ao pedagogo que, embora tenha nesse fazer a principal missão, nada consegue avançar se não tiver como aliado principal o diretor da escola incentivando, motivando e informando toda sua equipe, ou seja, o trabalho na escola deve ser coletivo.

A equipe da Semec repete, a cada reunião, que o diretor tem responsabilidade sobre que acontece na escola, especialmente quanto à parte pedagógica. Porém, como reforça uma das superintendentes, muitos ainda não conseguem ir além das prestações de conta ou dos reparos aqui ou ali, esquecendo que isso não é mais importante que o fazer pedagógico de sua equipe.

1.5.4 A atitude e o comportamento dos gestores escolares em relação às novas tecnologias da informação e da comunicação

No mundo globalizado, cada vez mais se faz necessário o uso das tecnologias em todas as práticas, inclusive na escola. Não é possível ignorar que as informações são essenciais a qualquer profissão ou no desempenho de qualquer função. O gestor, dos mais diversos setores, precisa saber lidar com as tecnologias e gerenciar dados e informações para compreensão e desempenho de sua função.

O gestor escolar não é diferente, precisa buscar apoio nas tecnologias para se comunicar melhor e desempenhar bem a função de liderança dentro de sua comunidade, compreender para explicar e convencer que as informações são primordiais para o redirecionamento das práticas no contexto escolar.

Os resultados das avaliações são divulgados por meio de páginas na *internet* e outros recursos digitais. O que se percebe é que muitos dos gestores, pelo pouco uso ou pela ausência de domínio das tecnologias por meio das quais são divulgados os resultados das avaliações, não têm acesso a estes materiais. Assim, não conseguem apresentar os dados ou transformá-los em informações úteis ao planejamento das ações que precisam ser implementadas juntamente com toda equipe em seu contexto escolar.

Desse modo, fica evidente que a escola ao fazer parte dessa sociedade que anseia por resultados e não podendo ficar à margem do uso dessas tecnologias,

precisa que seus gestores as domine, e em especial, tenham nessas tecnologias apoio necessário ao planejamento das ações a serem desenvolvidas na escola.

Pelo que se observa, a partir da experiência da autora e dos depoimentos das superintendentes, as dificuldades dos gestores em analisar e compreender os dados justifica-se em parte pela pouca familiaridade com as novas tecnologias.

Os caminhos só existem para os que buscam os dados, estes somente poderão ser transformados em informações, se o gestor, seja da Semec ou das escolas, empenhar-se em trilhar novos rumos direcionados pelos resultados das avaliações. Assim, poderá encontrar soluções, juntamente com sua equipe, para transformar a sua realidade.

No capítulo 2, será analisado o caso à luz de um referencial teórico e de um estudo empírico.

2 GESTÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA: DISCUSSÕES TEÓRICAS E PESQUISA EMPÍRICA

No capítulo 1 foi apresentado o caso de gestão relacionado à utilização de resultados de avaliações pelos gestores escolares da Rede Municipal de Teresina.

Por ocasião do estudo desse caso foram identificados os seguintes elementos críticos:

- Ausência de uma cultura de gestão baseada em informações e indicadores;
- A formação e as necessidades inerentes à função de gestor escolar;
- A necessidade de intervenção do diretor na prática pedagógica da escola;
- A atitude e o comportamento dos gestores escolares em relação às novas tecnologias da informação e da comunicação.

Para tentar resolver ou minimizar esses problemas, esta dissertação tem como objetivo identificar os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares da Rede Municipal de Teresina.

Este capítulo é composto por fundamentação teórica e por estudo empírico. Na seção 2.1 é feita revisão teórica e conceitual sobre os temas pertinentes ao caso de gestão e seus elementos críticos, contribuindo para a reflexão mais aprofundada do problema empírico da dissertação, que é a dificuldade apresentada pelos gestores escolares em utilizar os resultados das avaliações para fins de planejamento administrativo e pedagógico das escolas.

O estudo empírico traz dados e informações coletados especialmente para esta pesquisa, cuja análise permite ter uma compreensão mais aprofundada e detalhada dos elementos críticos verificados no caso de gestão.

Tanto a fundamentação teórica quanto o estudo empírico servem de subsídios para elaborar o Plano de Ação Educacional (PAE), que é objeto do capítulo 3.

2.1 Fundamentação teórica

No atual contexto da educação brasileira, percebe-se que existe uma política de valorização dos dados e informações resultantes das avaliações, para subsidiar o planejamento das ações com objetivo de melhoria na qualidade da educação.

Contudo, a apresentação do caso da Rede Pública Municipal de Teresina revela que existem alguns entraves para a utilização dos resultados das avaliações.

Esta seção tem como objetivo fazer uma reflexão desse fenômeno à luz da teoria, estando organizada em duas subseções: Sistema educacional e a gestão escolar; Avaliações Externas e o trabalho possível na escola.

No intuito de aprimorar as discussões sinalizadas, inicialmente são discutidas as contribuições teóricas de autores como Werle (2011), Horta Neto (2010), Soligo (2010) Sousa e Oliveira (2010), Machado (2012), Silva (2010), Machado e Freitas (2014) e outros.

De Werle (2011), a trajetória das avaliações em larga escala no Brasil, as políticas adotadas a partir das avaliações externas, bem como a legislação que garante as avaliações em um percurso histórico.

Horta Neto (2010) contribui com um breve histórico e conceitos relativos às avaliações externas e de sistemas educacionais. A obra deste autor é utilizada também para discutir as políticas públicas e as questões referentes à qualidade, às medidas em educação e à responsabilização nos sistemas educacionais.

Em relação às ideias de Soligo (2010), é feita uma análise das possibilidades e desafios do uso dos resultados das avaliações em larga escala. O autor problematiza o uso dos resultados pelos gestores, professores e técnicos, defendendo o argumento de que o trabalho com os resultados das avaliações pode contribuir para melhorar o acompanhamento e as práticas pedagógicas nas escolas.

Sousa e Oliveira (2010) embasam as discussões sobre o desenvolvimento dos sistemas de avaliação, bem como os esforços na busca da melhoria da qualidade do ensino, em especial, a apropriação dos resultados das avaliações e do redirecionamento das políticas a partir destes. São discutidas também questões referentes à qualidade e à responsabilização nos sistemas educacionais.

De Machado (2012) reflexão sobre uso dos resultados das avaliações em larga escala e as possibilidades de uso pela gestão escolar na busca pela melhoria da qualidade do ensino. A referida autora contribui com um resgate histórico da avaliação em larga escala no Brasil e ainda sobre o uso dos resultados pelos gestores e coordenadores, tendo como motivação a crença de que o trabalho com os resultados das avaliações pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino nas escolas.

No que diz respeito aos estudos de Silva (2010), são destacados alguns aspectos úteis nas discussões sobre apropriação dos resultados das avaliações pelos gestores escolares. Dentre eles, as características do sistema de avaliação, observando sua funcionalidade e aspectos legais e algumas informações a respeito do desempenho estudantil e a utilização de tais informações.

Machado e Freitas (2014) trazem algumas reflexões que contribuem por tratar de uma pesquisa realizada com gestores escolares em São Paulo e as possíveis formas de apropriação dos resultados das avaliações externas pelos gestores das escolas pesquisadas. As autoras abordam a trajetória das avaliações externas no Brasil, aspectos estes relevantes para esta dissertação.

Além dos autores citados, outros foram pesquisados e incorporados ao texto, de acordo com os eixos temáticos alinhados aos elementos críticos do caso. As subseções a seguir estão divididas de acordo com esses elementos.

2.1.1 Sistema educacional e a gestão escolar

Os sistemas educacionais brasileiros vêm tentando dar visibilidade aos resultados de suas redes, buscando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, os gestores federais, estaduais e municipais têm investido em políticas e programas de incentivo nas áreas de formação, planos de cargos e salários, melhoria da estrutura física e aquisição de recursos humanos e materiais.

Como afirmam Klein e Fontaine (2009, p.19) “um sistema educacional eficaz é aquele em que os alunos aprendem, passam de ano e concluem a educação básica”. Nesta ótica, é possível observar se tais objetivos estão sendo cumpridos por meio da avaliação do desempenho desses alunos. Esses autores acrescentam ainda que, embora tenha se observado alguns avanços, muito ainda precisa ser feito para que as informações produzidas pelas avaliações sejam usadas para verificar a aprendizagem dos alunos e para redirecionar políticas públicas como formação e/ou materiais didáticos e pedagógicos.

Machado (2012, p. 73) diferencia gestão escolar de gestão educacional dizendo que, embora sejam complementares, precisam ser diferenciadas. Destaca então, como gestão escolar a “organização das unidades educacionais, das escolas, enquanto gestão educacional refere-se à gestão dos sistemas educacionais em

todos os níveis” (loc. cit.). Tais definições fazem sentido para o entendimento do processo.

Ainda sobre gestão escolar e gestão educacional, Vieira (2007) diz que:

Vieira (2007) considera que a gestão educacional está no âmbito “macro” e que a gestão escolar no “micro”, muito embora precisem estar sempre bem articuladas para que os direitos previstos na Constituição Federal e na LDB sejam garantidos, ou seja, enquanto a gestão educacional age mais no setor do planejamento, acompanhamento e avaliação, a gestão escolar, atua mais na prática e concretude do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar como o próprio nome a define.

Dito isso, é preciso que fique evidente que ambas participam da mesma parcela de responsabilidade, visto que os interesses são comuns, pois o direito de aprendizagem dos alunos precisa ser garantido, como acrescenta Vieira (2007), afirmando que essas duas esferas precisam estar cada vez mais próximas para assegurar o direito de todos à educação de qualidade.

Segundo Arellano et al. (2002, p.2), o discurso atual é “administração ou gestão de resultados” e, seguindo essa linha, os “governos são prestadores de serviços e provedores de bens críticos para a sociedade”. Arellano et al. (2012) afirma ainda que os problemas públicos não podem ser atacados de forma linear e serão necessários vários programas, atores e interações para conseguir os objetivos desejados. Considerando isso, e na intenção de medir o que já foi ou não alcançado, é preciso realizar constantemente o monitoramento e a avaliação, a fim de que seja detectado o que já foi feito e até que ponto se está conseguindo avançar conforme as normas e, ainda, identificar quais ações estão sendo realizadas e sua eficácia.

A este respeito, Castro (2009) destaca que:

[...] o principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento. (CASTRO, 2009, p. 8).

De acordo com a referida autora, não basta estar munido de dados, se estes não estiverem a serviço da melhoria da prática desenvolvida pelos atores da escola, buscando uma educação de qualidade satisfatória para a formação do cidadão.

Paro (2010, p. 766) diz que “é o diretor que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola – onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania”, direito este garantido na Constituição Federal brasileira. O diretor escolar, na visão de Paro (2010) é o “encarregado” da administração escolar, ou seja, é responsável pelo bom funcionamento e coordenação dos esforços humanos coletivos, visto que está no topo da hierarquia escolar.

Segundo Lück (2009, p. 15) “a ação do diretor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola”. Assim, o diretor precisa entender o seu papel para que desempenhe bem a sua função em todas as dimensões, seja administrativa, financeira ou pedagógica. Referente à função de diretor escolar, Lück (2009) ressalta que é o “responsável maior pelo norteamiento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados” (LUCK, 2009, p.22). Cabe a ele a responsabilidade de motivar, de promover o envolvimento de toda a equipe no intuito de alcançar os objetivos pretendidos.

Sobre a responsabilidade do diretor escolar e o seu papel de liderança no contexto escolar, Lück (2009) diz que:

[...] o diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão (LÜCK, 2009, p. 23).

Portanto, cabe ao diretor a responsabilidade de buscar o envolvimento de toda equipe para fazer uso dos resultados das avaliações, tendo assim o suporte e a base para o desenvolvimento das ações no contexto escolar.

Lück (2009, p. 35) acrescenta ainda que o diretor é

[...] quem planeja, examina e analisa dados, comparando-os criteriosamente, coteja-os com uma visão de conjunto, estuda limitações,

dificuldades e identifica possibilidades de superação das mesmas (LÜCK, 2009, p. 35).

Vale ressaltar que, apesar de ser o diretor o líder e iniciador do processo, ele não faz sozinho. Precisa do envolvimento e da participação de toda equipe escolar, em especial do coordenador pedagógico e dos professores. Tudo isso se faz necessário e possibilita intervenções cabíveis. As dificuldades são mais fáceis de serem enfrentadas quando se tem por base os dados reais e destes são feitas análises de forma adequada.

O sucesso de uma gestão escolar, segundo Vieira (2007), está na garantia da aprendizagem de todos os seus alunos, ou seja, estará assim firmando um direito social imprescindível e cumprindo com a função social da escola, que é a oferta de uma educação de qualidade. A referida autora acrescenta que muitos são os problemas que acontecem na prática, em uma escola, e que isso, muitas vezes, desvia o foco da gestão, precisando, portanto, estar atento à “difusão do saber” no contexto escolar.

Sobre o uso dos resultados das avaliações pela gestão escolar, Vieira (2007) diz que:

[...] é preciso incorporar ao sistema escolar e à escola uma cultura de avaliação que torne possível fazer melhor uso dos resultados do aparato de avaliação hoje existente no país e nos estados. A gestão por resultados não deve ser temida, mas, antes, estimulada, para que seja possível diferenciar as necessidades no interior do sistema e sobre elas trabalhar (VIEIRA, 2007, p. 68).

É possível dizer, a partir dos pensamentos de Vieira (2007), que o uso dos resultados das avaliações deve servir de base para todo trabalho desenvolvido na escola e estes poderão fazer a diferença no contexto escolar e evidentemente no processo ensino-aprendizagem.

2.1.2 Avaliações externas e o trabalho possível na escola

Embora atualmente estejam presentes muitos dados referentes aos resultados das avaliações, nem sempre se constata uma prática baseada nestas informações. O que, na maioria das vezes, ocorre apenas uma intenção de melhorar os índices sem um planejamento das políticas ou ações fundamentadas e

embasadas nos seus próprios resultados. É como se avaliar e divulgar os resultados fossem o suficiente para avançar, sem se preocupar em se apropriar e fazer com que os demais atores envolvidos sintam-se também parte do processo.

A avaliação externa é definida por Machado (2012, p. 71) como sendo “todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar”. A autora acrescenta ainda que essas avaliações podem fornecer subsídios para diversas ações e políticas educacionais. Machado e Freitas (2014, p. 115) dizem que a avaliação externa “também é conhecida como avaliação em larga escala, pois abrange contingente considerável de participantes”.

Segundo Machado (2012), é preciso que se vejam nas informações fornecidas pelas avaliações outras possibilidades e formas de efetivar as avaliações externas, ou seja:

[...] as informações coletadas e divulgadas pelo INEP são ferramentas imprescindíveis para a gestão da educação nacional, porém só fazem sentido quando desencadeiam as outras etapas necessárias para a efetivação da avaliação externa: a interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas (MACHADO, 2012, p. 73).

A referida autora acrescenta ainda informações sobre uso dos resultados das avaliações externas, segunda ela:

[...] os processos avaliativos externos devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no ensino-aprendizagem (MACHADO, 2012, p. 73).

Sobre o uso dos resultados das avaliações, Machado (2012) enfatiza que, para se assegurar a melhoria da qualidade da educação nas escolas, é preciso que sejam analisados e usados na prática esses resultados por parte de todos os profissionais da escola.

Sobre o uso dos resultados das avaliações, Machado (2012) afirma:

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

Referindo-se à organização do trabalho na escola e à possibilidade de uso dos resultados, Machado (2012, p.79) acrescenta ainda que a gestão escolar pode organizar reuniões pedagógicas ou mesmo na própria rotina da escola deverá “estabelecer as prioridades para a continuidade das ações coletivas da escola na constante busca da melhoria da sua qualidade”.

Nessa perspectiva, Soligo (2010, p.03) diz que o “ponto central está em definir com clareza quais são os motivos e a finalidade de uma avaliação, seja ela externa ou prática do professor cotidianamente em sala”, ou seja, não basta avaliar, é preciso saber a finalidade e o uso dos resultados das avaliações de qualquer natureza.

O referido autor destaca que “os resultados dos testes indicam possíveis deficiências no processo que resultam no não domínio de certas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no âmbito da escola” (SOLIGO, 2010, p. 5). Acrescenta que tais resultados, *per se*, não definem a escola como ineficiente, mas que algo precisa ser feito e, se trabalhado de forma adequada, com foco nas “deficiências”, poderá transformar a prática pedagógica e obter uma educação de qualidade. Complementa dizendo que “transformar os índices e resultados em aliados na busca pela qualidade da educação é um desafio importante no processo de melhoria do ensino” (SOLIGO, 2010, p. 5-6).

Soligo (2010) diz que o material e as formas de divulgação dos resultados das avaliações podem dizer muito para toda a equipe escolar:

[...] a divulgação do material recebido deve ser pensado, coletivamente com professores e corpo técnico da escola, de forma a proporcionar o entendimento do que está sendo disponibilizado, para que estes resultados sirvam como instrumento de problematização sobre a qualidade da educação neste estabelecimento (SOLIGO, 2010, p. 6).

Esse autor diz também que é preciso ter um olhar atento sobre “a interpretação dos dados fornecidos pelas avaliações” (SOLIGO, 2010, p.8), verificando as informações e o que existe por trás delas, as condições de trabalho de que dispõe a escola, que deve sempre partir dos dados concretos e da realidade do contexto escolar. Soligo (2010) ainda ressalta que ao proceder à análise do material disponível, a escola será capaz de ver o que os alunos estão aprendendo e o que precisam aprender, o que a equipe da escola está fazendo e o que ainda

precisa e é possível fazer. Para tanto, precisa ver nas avaliações possibilidades além de números, ter nos dados o diagnóstico do trabalho realizado ou as possíveis saídas para alavancar, não somente os resultados, mas também a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Sousa e Oliveira (2010, p.801) destacam que [...] ao realizar determinado processo avaliativo, espera-se, explicitamente, verificar quão distante se está da situação desejável e, a partir daí, definir elementos para modificar a situação em direção ao padrão desejado.

Ou seja, toda avaliação traz consigo uma carga de significância para o processo na qual está inserida. Complementa dizendo que “não é possível pensar a avaliação dissociada da ideia de modificação” (*loc. cit.*), porém, para tanto, é preciso que todos se sintam parte desse processo ou que sejam envolvidos da melhor forma possível.

Somente será possível implementar políticas educacionais baseadas nas avaliações analisando e compreendendo os resultados destas. Sousa e Oliveira (2010, p.813) dizem que “ao buscar exemplos concretos de uso desses resultados, verifica-se que as iniciativas tomadas indicam majoritariamente a escola como grande usuária, tendendo-se a responsabilizá-la pelos resultados”. Isso torna-se possível porque é na escola que práticas pedagógicas acontecem.

Apesar de se reconhecer a necessidade de a escola fundamentar o seu planejamento nos resultados das avaliações, nem sempre isso é percebido. Como afirmam Sousa e Oliveira (2010, p. 813) “não faz parte, no entanto, da cultura e da dinâmica da organização do trabalho escolar pautar seu planejamento em resultados de avaliação”, e para que o contrário ocorra é preciso que haja formação com foco no entendimento dessas informações. Assim, acrescentam os autores, que “os próprios gestores, no entanto, responsáveis por iniciativas nessa direção, reconhecem que as escolas têm dificuldade até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos pelo sistema de avaliação” (*loc. cit.*). Aqui vale ressaltar que, às vezes, nem mesmo os gestores compreendem ou são capazes de proceder tais orientações, precisando, portanto, de suporte para que de fato seja concretizada a ação.

Sousa e Oliveira (2010), analisando o uso dos sistemas avaliativos em alguns estados brasileiros, dizem que:

[...] o uso dos resultados dos sistemas de avaliação por parte dos gestores é escasso ou inexistente. É preciso compreender e ver nos resultados das avaliações sua própria natureza, diagnosticar, refletir, agir, os caminhos por eles apontados presentes no diagnóstico, possibilitando reflexões e uso em prol da melhoria das práticas na escola (SOUSA e OLIVEIRA, 2010, p. 813-817).

Sobre a análise das informações e o uso dos resultados, Sousa e Oliveira (2010) enfatizam:

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

É preciso que se tenha o cuidado e a sensibilidade necessários para que as informações não sirvam apenas para classificar ou premiar, mas que cumpram o seu papel primeiro de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Sobre o uso das informações a partir das avaliações externas, seja pelos sistemas educacionais ou pelas escolas, Machado e Freitas (2014) destacam:

As informações sistematizadas pela avaliação externa possibilitam revisões a respeito do trabalho desenvolvido pela gestão educacional, seja de sistema e/ou de escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade educacional e escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as complexidades inerentes à educação (MACHADO e FREITAS 2014, p. 118).

As referidas autoras acrescentam que assim procedendo, a avaliação estaria cumprindo o seu papel na educação e na escola, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre o uso dos resultados das avaliações externas, Machado e Freitas (2014, p. 123) sugerem que “iniciativas como cursos internos, estudos dirigidos, palestras, reuniões e/ou discussões sobre o conjunto de avaliações externas realizadas, podem ser ferramentas imprescindíveis na compreensão dos dados” e investir na formação faz-se necessário. Acrescentam ainda que, além da formação necessária à compreensão dos dados, poderá existir outro fator, que é o tempo em que são informados os resultados para as redes e escolas.

Nesse sentido, Silva (2010) ressalta que, ao se fazer uso desses resultados, deve-se ter cautela:

[...] deve haver parcimônia na utilização de seus resultados, pois podemos utilizá-los tanto como norteadores no aprimoramento das políticas educacionais rumo à universalização da qualidade do ensino como incorrer numa simplificação do significado da qualidade de ensino, vertendo para uma lógica meritocrática e, conseqüentemente, competitiva entre as unidades e redes de ensino (SILVA, 2010, p. 427).

Silva (2010) ressalta que se deve sempre levar em consideração, ao analisar resultados das avaliações, as informações intra e extraescolares, fatores estes de grande importância ao se olhar o desempenho dos estudantes. Complementa dizendo que “a análise e utilização de tais informações devem servir como norteadores no aprimoramento das políticas educacionais rumo à universalização da qualidade do ensino enquanto direito subjetivo dos cidadãos” (SILVA, 2010, p. 446).

Becker (2010, p. 2) adverte quanto à forma de se apresentar os resultados das avaliações em larga escala, devendo estes serem coerentes com as intenções de mediações, pois “não adianta divulgar um dado por escola se o objetivo é identificar alunos problemáticos, por exemplo”, ou seja, é preciso se criar meios de ver os problemas nos seus por menores.

Becker (2010, p. 6) enfatiza que existe uma crítica em relação à divulgação dos resultados das avaliações, referindo-se “ao excesso de técnicas complexas na apresentação das informações”. Complementa dizendo que “os processos de modelagem e as estatísticas utilizadas são complexos, mas ao transmitir as análises para o público em geral se faz necessário utilizar uma linguagem menos técnica, mais acessível” (loc. cit.). Isso demonstra o cuidado que se deve ter em cada momento de divulgação, apresentação e análise desses resultados, procurando adequar a linguagem ao público presente e aos objetivos previamente estabelecidos.

Becker (2010), em relação às avaliações em larga escala no Brasil e à coleta e análise de dados, diz:

Embora o Brasil tenha avançado muito na coleta de dados e nos sistemas de avaliação ainda é preciso construir mecanismos para que os resultados sejam utilizados por gestores e professores de modo a melhorar a qualidade do ensino oferecido (BECKER, 2010, p. 10).

Sendo assim, os dados fornecidos pelas avaliações externas somente terão significância se todos os gestores (das diversas instâncias) fizerem uso adequado dessas informações, do contrário será apenas desperdício de recursos públicos.

As políticas de avaliação em larga escala, devem estar voltadas para a prestação de serviço para a comunidade escolar de modo geral, tendo sempre como objetivo primeiro a prestação de uma educação de qualidade. Werle (2011, p. 790) corrobora dizendo que as políticas de avaliação do cenário brasileiro deverão ir além de “comparações e emulações”, mas que estas deverão “responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltada para resultados”. Ou seja, que esses resultados sirvam para redirecionar recursos e valorizar as ações bem desenvolvidas que são implementadas pelos sistemas e/ou escolas.

No que se refere a institucionalização da avaliação educacional no Brasil Castro (2009, p. 6) diz que “é hoje, sem dúvida, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país”, visto que a realização das avaliações externas em larga escala fornecem algumas informações sobre a dinâmica dos sistemas educacionais brasileiros e os resultados por eles obtidos.

A referida autora acrescenta:

[...] um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre a situação educacional de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo (CASTRO, 2009, p. 7).

Em relação ao uso dos resultados, Castro (2009) destaca que apesar de o Brasil ter avançado quanto à montagem dos sistemas de avaliações, ainda não é possível perceber o mesmo em se tratando do uso desses resultados, ou seja, ainda não se usa de forma eficiente, buscando a melhoria da formação de professores, da escola e das salas de aulas. Complementa dizendo que esse tem sido um dos principais desafios das políticas de avaliação, que é cumprir com o propósito e o sentido a quem mais deveria interessar: professores e alunos.

Os sistemas próprios de avaliação, segundo Castro (2009), têm as vantagens de permitirem aos gestores analisar peculiaridades de suas escolas, tendo em vista que levam em consideração em suas matrizes de referências as diretrizes curriculares de seus sistemas educacionais. Assim, “conseguem analisar cada uma das escolas e identificar o que elas precisam para melhorar o desempenho dos alunos, considerando as características de cada uma” (CASTRO, 2009, p. 13).

O sucesso dos sistemas próprios de avaliação dependerá das ações desempenhadas pelas secretarias de educação e os cuidados que estas terão em acompanhar e monitorar o processo e o envolvimento das equipes das instituições educacionais. A respeito disso Castro (2009) enfatiza:

[...] o futuro das mudanças implantadas dependerá, em grande medida, da continuidade, persistência, flexibilidade e capacidade institucional da Secretaria de Educação em assegurar um monitoramento efetivo da gestão das ações, com prioridade ao pedagógico, sem o quê não será possível o necessário aprimoramento de todas as iniciativas recentes. O papel dos dirigentes, diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos neste processo será tão crucial quanto a efetiva participação dos pais e alunos, colaborando e cobrando das escolas mais qualidade e compromisso com a aprendizagem de todas as crianças [...]. É essa a principal finalidade da boa escola pública tão almejada por todos (CASTRO, 2009, p. 17).

Castro (2000) destaca também que é importante que os resultados das avaliações contribuam no redirecionamento das políticas educacionais públicas:

A produção de dados e informações estatístico-educacionais de forma ágil e fidedigna, que retrate a realidade do setor educacional, é o instrumento básico de avaliação, planejamento e auxílio ao processo decisório para o estabelecimento de políticas de melhoria da educação brasileira (CASTRO, 2000, p. 122).

Por fim, Castro (2000, p. 127) afirma que “a divulgação das informações contribui para qualificar a demanda, desencadeando uma dinâmica de transformação na qual a sociedade torna-se o agente principal”.

Sobre as avaliações externas, faz-se necessário um cuidado especial quando se trata das informações por elas disponibilizadas, visto que podem propiciar tomadas de decisões. Barbacovi, Caldeirano e Pereira (2013) dizem que:

[...] pouca produção de conhecimento se faz a partir dos efeitos dessas avaliações nas escolas, pouco se aprimora o processo pedagógico a partir delas e pouco se discute sobre as razões que sustentam o “descaso” das escolas frente a elas (BARBACOVI, CALDEIRANO E PEREIRA, 2013, p. 15).

Os referidos autores acrescentam que existe nas escolas, e consequentemente, por parte dos professores, certa desconfiança, ou não crença de que as avaliações externas possam ser efetivamente um instrumento de melhoria educacional, pois nem sempre as informações chegam de forma efetiva possuindo, assim, uma desconexão entre os resultados e o que, de fato, é ensinado na escola.

Segundo as autoras Marques, Calderano e Pereira (2013, p. 46), as “avaliações são necessárias, mas se elas não vierem acompanhadas de medidas educacionais adequadas, por si só não se justificam”. Ou seja, as avaliações servem de diagnóstico para que seja feito algo a mais sempre. Acrescentam ainda que “elas retratam uma realidade” (MARQUES, CALDERANO e PEREIRA, 2013, p. 46) e que precisam ser “conhecidas e superadas através de procedimentos específicos” (loc. cit.). Assim “professores e alunos buscam e propõem o campo do saber e do trabalho cotidiano” (loc. cit.) com a intenção de vencer os desafios encontrados no processo ensino e aprendizagem.

Calderano (2013, p. 199) também faz reflexões sobre esse aspecto, dizendo que “nem sempre a avaliação é vista como um procedimento de diagnóstico associado a uma tomada de atitude junto aos sujeitos envolvidos”. Vale ressaltar ainda, que nem sempre os objetivos estão claros e bem traçados na busca de uma educação de qualidade. A autora destaca ainda que a avaliação é compreendida como objeto de poder, e que nem sempre é tomada como forma de construir ou constituir políticas. No caso das avaliações externas nem sempre são compartilhadas com e pelos envolvidos como professores, gestores, alunos e até mesmo os pais e a comunidade de modo geral.

Calderano (2013), ao tratar do uso dos resultados e da participação dos envolvidos, ressalta que, mesmo nos casos de avaliações da aprendizagem escolar, esta é apresentada sem levar em consideração o caminho percorrido para se chegar a tal resultado, ou seja, não se escuta o principal envolvido, o aluno não tem a oportunidade de dizer o raciocínio utilizado. Logo, se vê que não há discussão a respeito dos resultados obtidos, seja em nível micro ou macro. Somente o produto é levado em consideração, quase não se parte desses resultados para redirecionar o planejamento de novas práticas.

A escola é feita com a participação de vários atores, equipe gestora, professores, alunos e pais, que devem sempre estar envolvidos em todo e qualquer processo que se desenvolve no contexto escolar. Pensar a avaliação implica considerar o envolvimento desses diferentes atores e, também, na participação desses em algum momento mais, em outro menos, dependendo da função de cada um e do objetivo do uso que se pretende fazer dos resultados.

Freitas, Sordi e Malavasi (2011, p. 48) dizem que “avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo de reflexão nas escolas”. Nessa ótica, asseveram que:

[...] importância de que as redes desenvolvam um processo de comunicação com a comunidade da escola, tendo como foco o consumo de dados no processo de avaliação institucional, baseado na análise de dados do processo de avaliação em larga escala e ancorado na avaliação periódica do projeto político-pedagógico da escola (FREITAS, SORDI E MALAVASI. 2011, p. 54).

Assim sendo, a comunidade escolar saberia o que de fato faz a escola da qual é parte. Na opinião de Freitas, Sordi e Malavasi (2011), por ocasião da formulação e reformulação do projeto político-pedagógico, os dados das avaliações são de grande relevância, permitindo a todos os sujeitos da comunidade escolar uma reflexão, percebendo as demandas e o compromisso desses atores com o desenvolvimento da educação da instituição.

Freitas, Sordi e Malavasi (2011) fazem a seguinte afirmação sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala:

[...] outra forma que se tem tentado usar é enviar à escola os resultados da avaliação com o objetivo de que seja examinada pelos profissionais de cada escola e alternativas sejam elaboradas com a finalidade de melhorar as práticas de ensino e aprendizagem. As dificuldades que o Saeb encontra para realizar essa tarefa são conhecidas. Os dados não são “reconhecidos” pelas escolas e seu uso fica muito limitado (FREITAS, SORDI E MALAVASI., 2011, p. 65).

Para Freitas, Sordi e Malavasi (2011) a avaliação, juntamente com o sistema de monitoramento do desempenho dos alunos, deve criar condições para melhoria da instituição e a construção de uma educação de qualidade.

Para Stauber (2015, p. 20), a “avaliação deverá vir acompanhada de uma série de outras medidas que criem condições e possibilidades de se encaminhar para uma melhoria da qualidade de ensino”. Acrescenta ainda que a “utilização dos resultados da avaliação possibilitará uma reflexão sobre o sistema educacional, fundamental para formulação de políticas” (loc. cit.), que deverão vir no intuito da melhoria da educação.

Na visão de Stauber (2015, p. 30), a “avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em

critérios previamente definidos”, fazendo-se assim um julgamento com base em alguma escala. O sistema educacional, para Stauber (loc. cit.), “visa à universalização do acesso à equidade e à qualidade do ensino, a avaliação deverá verificar se esses objetivos estão sendo atingidos”. Caso não estejam, é preciso que se tomem medidas para implementar melhorias nos sistemas educacionais.

Nesse contexto de sistemas educacionais, o papel do gestor escolar é de fundamental importância, assim Stauber (2015) destaca:

[...] no âmbito da escola, passe-se de uma concepção de administração do cotidiano das relações de ensino-aprendizagem para a noção mais ampla relacionada não apenas com uma comunidade interna constituída por professores, alunos e funcionários, mas que se articula com as famílias e a comunidade externa. Assim o diretor e/ou a unidade administrativa dirigente, passa a serem chamadas de “gestor” (STAUBER 2015, p. 66).

O conceito de gestor está mais relacionado à democratização, ou seja, a participação de todos que fazem a escola. O gestor deve ser a pessoa que propicia ou facilita a relação entre os demais atores, incluindo a comunidade, no contexto atual da educação frente a todos os seus desafios e possibilidades.

Sousa, Pimenta e Machado (2012) destacam o papel das avaliações como instrumento de monitoramento e controle:

A investigação aponta que a avaliação vem sendo assumida, por gestores das redes e por seus profissionais, como instrumento de monitoramento e controle do ensino fundamental, atribuindo-se à iniciativa local maior poder de subsidiar decisões, comparando-se com os elementos trazidos pela avaliação conduzida pelo governo federal, em especial, a Prova Brasil (SOUSA, PIMENTA e MACHADO, 2012, p. 32).

As autoras acrescentam:

Ao tempo em que se reconhece uma ênfase em resultados de avaliações, que induz ao estreitamento do currículo escolar e, até mesmo, supervaloriza as provas como instrumento de avaliação, há que se realçar que, de algum modo, tem mobilizado os diversos segmentos das redes de ensino para a garantia de desenvolvimento dos alunos, mesmo que esse se restrinja ao domínio de conteúdos e habilidades de determinadas disciplinas (SOUSA, PIMENTA e MACHADO, 2012, p. 33).

Sobre os sistemas municipais de educação e a atuação dos gestores, Sousa, Pimenta e Machado (2012, p. 21) destacam que as “gestões municipais estão propondo alternativas para enfrentar os desafios da educação pública e garantir

ações políticas com perspectivas de construir a tão almejada qualidade da educação”.

Gatti (2007, p. 1) diz que “se avaliações externas por si melhorassem a qualidade da educação, seríamos o país com melhor desempenho dos alunos no mundo”. Ou seja, avaliar por si só não é suficiente, é preciso que se tomem medidas a partir dos resultados e de suas análises.

A referida autora acrescenta que “não nos faltam avaliações, que se repetem e se superpõem, e não nos faltam dados sobre escolas, diretores, professores, alunos” (loc. cit.). Assim, reforça a autora, “estes dados deveriam subsidiar políticas de melhoria da educação escolar e ajudar a balizar as atividades de ensino nas escolas” (loc. cit.), porém nem sempre é isso que acontece.

Uma das causas da não melhoria na educação, segundo Gatti (2007), é que existe uma descontinuidade nas ações das gestões em todas as instâncias nas instituições. Sobre isso a autora comenta:

[...] mudanças sucessivas de direção sem continuidade de gestão, mudanças sucessivas de professores, ou seja, não fixação de equipes escolares com ação pedagógica continuada, avaliada e podendo ser aperfeiçoada. Isso dificulta o desenvolvimento de um processo de ensinar mais integrado e sequencial, e dificulta a identificação de diretores e professores com o resultado da escola (GATTI, 2007, p. 2).

De acordo com Gatti (2007), essa descontinuidade dificulta a compreensão dos dados e uma real identificação com os problemas observados por meio dos resultados das avaliações nas escolas nas quais estão inseridas as equipes de professores e seus gestores. Isso dificulta o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

As avaliações devem sempre ter um propósito no contexto educacional. Assim é preciso que se faça análise e se busque possibilidades, como enfatiza Gatti (2007, p. 7), ao dizer que

[...] toda avaliação educacional tem por objetivo trazer elementos para novas ações/intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões, ou, para reafirmar caminhos tomados, quem sabe acrescentando algo.

A referida autora acrescenta ainda que as avaliações devem servir

[...] como um processo de investigação de uma realidade educativa, em que aspectos qualitativos se entrecruzam com os quantitativos, numa dada perspectiva sobre qualidade sócio-educacional. Essa questão de “qualificar” de que tipo de qualidade está-se falando é um dos problemas não enfrentados nos modelos que temos adotado entre nós. Isto leva a comparações inadequadas e a classificações bem problemáticas (GATTI, 2007, p. 7).

Gatti (2007) enfatiza que um dos problemas existentes em relação ao uso dos resultados das avaliações diz respeito à maneira como são disseminados no interior das escolas. A autora critica que nem sempre eles são traduzidos de forma que possam ter sentido para os gestores e professores nas escolas. Assim, faz-se necessário:

[...] buscar alternativas de enunciação dos resultados, de modo mais detalhado e de forma que faça sentido para educadores, bem como buscar meios para conseguir que as escolas, diretores, professores se apropriem desses resultados e os discutam, e que haja condições de utilização dos mesmos para a melhoria do ensino (GATTI, 2007, p. 8).

Frente aos resultados disponibilizados a partir das avaliações, ainda restam desafios aos educadores nas redes de ensino. Segundo Gatti (2007, p. 10), falta “desenvolver certo esforço para compreensão dos dados divulgados. Mas este esforço só poderá ser exigido se cada escola a eles tiver acesso, com informação suficiente para incorporá-los como elementos orientadores de ações”.

Quanto ao uso dos resultados das avaliações, Gatti (2007, p. 10) adverte que “ainda será necessário envolver mais a população em geral, e os pais de alunos, em particular, na compreensão e discussão desses resultados gerando cobranças a quem de direito”. Ou seja, é preciso que a discussão ultrapasse os muros da escola para que seja efetivado e cumpra com sua função de contribuir com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, Brooke (2006, p. 3) define políticas de responsabilização como uma maneira de buscar “melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos”. Tais políticas nem sempre encontram apoio por parte dos professores, visto que estes não acreditam nos resultados, muitos acham que é uma ameaça à sua autonomia. Brooke (2006) acrescenta ainda que, para os professores, a

mensuração em larga escala não está relacionada às características específicas das escolas.

Para Brooke (2006), a política de *accountability* ou de responsabilização considera o gestor e demais membros da escola como corresponsáveis pelo desempenho dos alunos e, a partir dos resultados do sistema como um todo e da instituição, aumentam as exigências sobre eles.

Brooke (2006) ressalta a importância de se ter um olhar atento às políticas de bonificação, enfatizando a necessidade de se oferecer condições para que a escola melhore os seus resultados:

É igualmente desejável combinar o diagnóstico da escola com sistemas de apoio e capacitação de acordo com os problemas identificados, para assegurar que as escolas com pontuação menor recebam ajuda necessária para interpretar seus resultados e empreender mudanças (BROOKE, 2006, p. 399-340).

Porém, de acordo com matéria veiculada na Revista Educação, citando Antônio Bara Bresolin, coordenador da área de Avaliação Econômica de Projetos Sociais da Fundação Itaú Social:

[...] quando se fala de políticas de reconhecimento do mérito do professor é preciso ter muito definido o que se está chamando de 'reconhecimento' e de 'mérito', você pode cair numa armadilha. [...] reconhecimento pode ser em benefícios, um troféu, um prêmio, uma remuneração variável. E o mérito também pode variar: é possível avaliar o professor que não falta e cujos alunos têm melhores resultados (CHARÃO, 2014, p 126).

Brooke (2006), sobre os responsáveis pelos resultados das atividades desenvolvidas nesse intuito, diz que:

A lógica de estabelecer uma associação entre as atividades e os resultados da escola é clara: se os membros profissionais da comunidade escolar podem ser considerados responsáveis pela qualidade da experiência educativa sob seu controle direto, e se os resultados dessa experiência podem ser medidos objetivamente, então a avaliação do desempenho do aluno pode se tornar parte de um sistema de responsabilização que visa estimular a melhoria mediante a divulgação dos resultados da escola (BROOKE, 2006, p. 398).

Ainda sobre responsabilização, Brooke (2006) acrescenta:

Se é evidente que a escola tem responsabilidade pela formação integral do aluno, ainda é necessário chegar a um consenso mais amplo sobre a

legitimidade da responsabilização e sobre os indicadores da qualidade na educação (BROOKE, 2006, p. 340).

Enquanto não se chega a um consenso, os alunos precisam e têm direito a uma educação de qualidade e todos que fazem parte do setor educacional são responsáveis e precisam buscar desenvolver ações neste sentido.

Na visão de Locatelli (2002, p. 5) para se obter adesão dos professores às avaliações de larga escala, “é preciso que os professores entendam que estas podem ajudá-los, fornecendo informações complementares às avaliações que realizam”. É preciso que os professores compreendam o processo e os resultados, assim sendo, os incorporem em suas práticas diárias.

2.1.3 Síntese das contribuições do referencial teórico

Consoante com o que se discorreu no referencial teórico, a Semec, por meio de vários instrumentos avaliativos, busca fornecer o máximo de informações sobre a realidade do sistema educacional da Rede Municipal, para que a equipe escolar possa planejar e, conseqüentemente, buscar as transformações necessárias aos seus contextos educacionais.

A Semec, ao implantar o Saethe, procura apoiar as escolas no intuito de fortalecer o trabalho com ações que impactarão no desempenho dos alunos e nos resultados da escola.

Os dados produzidos pelo Saethe têm contribuído no redirecionamento das ações desenvolvidas pela secretaria, sejam na formação, no planejamento e no acompanhamento do trabalho desenvolvido na escola, especialmente nas práticas dos professores em sala de aula.

Para maior compreensão apresenta-se a seguir um quadro teórico-analítico, (Quadro 6), com uma síntese das principais contribuições da teoria para embasamento na proposição do plano de ação.

Quadro 6 - Elementos críticos e o aporte teórico

ELEMENTOS CRÍTICOS	APORTE TEÓRICO RELACIONADO AOS ELEMENTOS CRÍTICOS
Ausência de uma cultura de gestão baseada em informações e indicadores	Sousa e Oliveira (2010) destacam que não faz parte cultura da escola uma dinâmica baseada em dados. Soligo (2010) defende a transformação dos índices em aliados a qualidade da educação.
A formação e as necessidades inerentes à função de gestor escolar	Lück (2009) diz que o diretor é quem planeja e detecta a necessidade de superação dos desafios. Machado e Freitas (2010) esclarecem que deve haver discussões, cursos, palestras, estudos dirigidos para que haja entendimento dos resultados.
A necessidade de intervenção do diretor na prática pedagógica da escola	Segundo Paro (2010) o diretor é o responsável pelo bom funcionamento da escola. Vieira (2007) enfatiza que uso dos resultados deve servir de base para todo trabalho da escola.
A atitude e o comportamento dos gestores escolares em relação às novas tecnologias da informação e da comunicação	Para Becker (2010) os processos de modelagem e estatísticas são complexos. Gatti (2007) diz que a condição para que a escola compreenda os resultados deve ser ter acesso às informações.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.2 Estudo empírico

No caso pesquisado, foi realizado um estudo empírico identificando os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares da Rede Municipal de Teresina, cujo resultado deste estudo, juntamente com a fundamentação teórica, traz subsídios para a elaboração do PAE.

A pesquisa doravante desenvolvida concilia as abordagens qualitativa e quantitativa. Segundo Günther (2006) essas podem ser diferenciadas, visto que:

[...] a pesquisa quantitativa refere-se ao fato de que na pesquisa qualitativa há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados. Já na pesquisa quantitativa, crenças e valores pessoais não são considerados fontes de influência no processo científico (GÜNTHER, 2006, p. 203).

Segundo Günther (2006), ao se trabalhar com a pesquisa qualitativa deve se levar em consideração todas as variáveis do contexto como importantes, enquanto que na pesquisa quantitativa tentam obter um controle máximo sobre o contexto, daí a justificativa em se optar por usar na pesquisa em curso as duas abordagens visto que foram utilizadas para obtenção das informações grupos focais e questionários.

Minayo e Sanches (1993, p. 245) destacam que a abordagem qualitativa só pode ser empregada para “a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis

mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa”.

Segundo os autores:

[...] uma análise qualitativa completa interpreta o conteúdo dos discursos ou a fala cotidiana dentro de um quadro de referência, onde a ação e a ação objetivada nas instituições permitem ultrapassar a mensagem manifesta e atingir os significados latentes. Análise quantitativa tem por objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 246-247).

Os referidos autores acrescentam que nenhuma das duas abordagens é mais ou menos científica e que o “estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 247).

Neste sentido, serão bastante pertinentes as duas abordagens, permitindo que seja feita uma análise dos dados obtidos nos grupos focais observando as falas dos diretores ao mesmo tempo em que serão analisadas as respostas dadas às questões relativas às suas práticas no contexto da escola.

O estudo empírico foi dividido em quatro subseções sendo: Procedimentos metodológicos, que mostra a abordagem das técnicas utilizadas na pesquisa; na subseção dois ressaltam-se os resultados dos grupos focais, mostrando o que se obteve a partir destes grupos; na subseção seguinte intitulada “resultados do *survey*” foram vistos os dados da pesquisa quantitativa; e por fim, foi feita a análise dos dados obtidos, e ainda reflexões baseadas nas informações coletadas por meio de questionários.

Esse estudo empírico se orientou pelos elementos críticos do caso, pelas considerações encontradas no referencial teórico para, juntamente com este, embasar a elaboração do PAE.

2.2.1 Procedimentos metodológicos

Conforme exposto, o estudo realizado integra as abordagens qualitativa e quantitativa, compreendendo que se complementam, visto que a primeira envolve um caráter mais exploratório e em profundidade e a segunda permite a mensuração e a relação estatística entre variáveis, com certo poder de generalização.

Na parte qualitativa, exploratória, foi utilizada a técnica de grupos focais. Essa ferramenta de pesquisa, que segundo Dias (2000, p.3) tem por objetivo “identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade”. Visto que o intuito da pesquisa era ver as percepções e atitudes dos diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Teresina em relação ao uso dos resultados das avaliações externas pelos diretores no contexto das práticas escolares. Assim sendo, pode-se dizer que os grupos focais ainda permitem “que o processo de interação grupal se desenvolva, favorecendo trocas, descobertas e participações comprometidas” (RESSEL *et al.*, 2008, p. 780).

Para realização dos grupos focais foi feito antecipadamente um planejamento com a definição dos objetivos, das questões a serem discutidas, do tempo e a definição dos participantes, para que fosse garantido o cumprimento da meta do trabalho.

Dias (2000, p. 8) destaca que “o grupo focal é útil no planejamento de pesquisas quantitativas e na elaboração de questionários”, neste sentido que os grupos focais foram realizados para subsidiar a elaboração dos questionários que foram aplicados aos diretores das demais escolas da Rede e que não participaram dos grupos focais, sendo assim, os questionários foram aplicados posteriormente.

O referendado autor ressalta que “grupo focal é uma técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas, apropriada para avaliação de produtos e serviços”. (DIAS, 2000, p.10). O autor complementa dizendo que pode ser usado na geração de novos conceitos e ideias, bem como no entendimento de motivações. Neste propósito, foram investigadas as opiniões, ideias e motivações dos diretores quanto ao uso dos resultados das avaliações nas suas escolas e aplicabilidade nas práticas dos sujeitos de sua equipe.

Essa etapa qualitativa serviu de base para a etapa seguinte, quantitativa, fornecendo elementos para elaboração de um questionário que foi aplicado aos demais diretores da rede. Os grupos focais foram utilizados também para levantar aspectos não mensuráveis presentes nos fenômenos estudados e identificados nos questionários.

A etapa quantitativa foi feita por meio de um *survey cross section*, que é a aplicação de um instrumento padronizado de coleta de dados, num único momento, visando à obtenção de informações sobre características, ações e opiniões

(FREITAS *et al.*, 2000). Esses registros são analisados de forma agregada, permitindo uma relação quantitativa entre as questões (BABBE, 1999). Foram enviados questionários para as 125 escolas da Rede que oferecem o ensino fundamental regular, obtendo-se o retorno de 118, o que corresponde a 94% da população.

Para análise, primeiramente foram utilizadas técnicas de estatística univariada, mostrando distribuição de frequência, médias e moda (BABBE, 1999). Em seguida, foi utilizada a análise fatorial exploratória, que é uma técnica multivariada para identificar as dimensões subjacentes a uma estrutura de dados e reduzir um número grande de variáveis a um conjunto que melhor representa esses fatores (HAIR *et al.*, 2009).

Segundo Freitas *et al.* (2000) a pesquisa *survey* exploratória tem por objetivo:

[...] familiarizar-se com o tópico ou identificar os conceitos iniciais sobre um tópico, dar ênfase na determinação de quais conceitos devem ser medidos e como devem ser medidos, buscar descobrir novas possibilidades e dimensões da população de interesse (FREITAS *et al.*, 2000, p. 3).

Os referidos autores enfatizam que o propósito da pesquisa é ser descritiva, e, por isso a sua intenção é

[...] buscar identificar quais situações, eventos, atitudes ou opiniões estão manifestos em uma população; descreve a distribuição de algum fenômeno na população ou entre os subgrupos da população ou, ainda, faz uma comparação entre essas distribuições (FREITAS *et al.*, 2000, p.3).

Toda pesquisa tem como objetivo investigar as hipóteses levantadas, comprová-las ou não, após a aplicação e análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados, observando os fatos em comparação com a realidade. A pesquisa descritiva exploratória dá ao pesquisador possibilidades de identificar causas e possibilidades de intervenção, visto que traz evidências sobre o uso dos resultados das avaliações na rede.

Freitas *et al.* (2000, p. 11) dizem que os dados obtidos com a realização da *survey* devem ser analisados “por meio de ferramenta estatística para a obtenção das informações desejadas, devendo-se, para tanto, considerar o tipo de análise estatística aplicável às variáveis em estudo”. Seguindo o que dizem Freitas *et al.*, será feita a uma análise fatorial dos dados obtidos na pesquisa.

De acordo com Gil (2008, p. 173), análise fatorial é “um nome genérico dado a uma classe de técnicas estatísticas multivariadas que têm como propósito definir a estrutura subjacente em uma matriz de dados”. O referido autor acrescenta ainda que a análise fatorial “trata, pois, da estrutura das correlações entre um grande número de variáveis” (GIL, 2008, p. 173).

Na visão de Gil (2008) a análise fatorial tem como finalidade o resumo e a redução de dados, explica ainda que:

O resumo é obtido mediante a identificação de dimensões latentes capazes de descrever os dados num número bem menor de conceitos do que as variáveis originais. A redução, por sua vez, é obtida mediante o cálculo de escores para cada dimensão e a substituição das variáveis originais (GIL, 2008, p. 173).

Nas próximas subseções serão exibidos e discutidos os resultados dessas duas etapas da pesquisa, qualitativa e quantitativa.

2.2.2 Resultados dos grupos focais

A abordagem qualitativa se deu com a realização de dois grupos focais em dois turnos do mesmo dia, com a participação de oito e nove diretores respectivamente, perfazendo um total de dezessete participantes.

Foram realizados dois grupos focais: um com os oito diretores das escolas que têm implantado (ou estão tentando implantar) planejamento administrativo e pedagógico com base nos resultados das avaliações (Grupo A); e outro com nove diretores que não têm utilizado, satisfatoriamente, essas informações, por não estarem conscientes da sua importância ou porque não estão sabendo lidar com estas (Grupo B).

O trabalho teve como base um roteiro previamente elaborado com questões que focavam no trabalho dos diretores, nas escolas e, em especial, o uso que fazem do resultado das avaliações. O roteiro dos grupos focais encontra-se no apêndice 2B desta dissertação.

Os grupos focais foram gravados/filmados e transcritos. Na ocasião, os diretores preencheram uma ficha sobre o seu perfil e os dados da escola. Vale ressaltar que a identidade das escolas e dos diretores foi mantida em sigilo. Nessa

etapa do trabalho houve a contribuição de uma pedagoga no direcionamento e condução das discussões.

Quanto ao perfil dos diretores que participaram dos grupos focais foi identificado o fator idade assim distribuídos: entre 26 e 33 anos apenas um diretor, cinco tem entre 34 a 41 anos, sete entre 42 a 49 anos e quatro com 50 anos ou mais, prevalecendo assim uma média maior entre os diretores com 42 a 49 anos.

Em relação ao tempo de atuação profissional por seguimento de ensino foi observado que na educação infantil apenas três diretores possuem experiência, no ensino fundamental anos iniciais dez, nos anos finais oito sinalizaram experiências no ensino médio apenas seis, no ensino superior cinco. Quanto à atuação na rede pública todos possuem experiência variando entre 10 e 22 anos, na rede privada, apenas três diretores vivenciaram esta experiência.

Quanto ao regime de trabalho, nove diretores trabalham dois turnos e oito trabalham os três turnos.

Em relação à formação acadêmica, doze possuem licenciatura em pedagogia, um pedagogia normal superior e três é formado em ciências biológicas, um em educação física, quatorze possuem pós-graduação *lato sensu* e três pós-graduação *stricto sensu*.

Ao analisar as discussões nos grupos focais, foi observado, no Grupo A, quando perguntado onde era seu foco de trabalho, se no administrativo, pedagógico ou financeiro, os participantes foram unânimes em dizer que era no aspecto pedagógico e até falaram da importância do seu envolvimento com as práticas pedagógicas. Já no Grupo B disseram que se preocupam mais com o financeiro ou com o administrativo em sua maioria. Poucos citaram o pedagógico como o foco e acrescentavam que esta parte ficava com o coordenador pedagógico ou com outro diretor.

Uma das ressalvas presentes nos dois grupos foi que nem sempre a escola conta com recursos humanos suficientes para desempenhar todas as funções ou tarefas exigidas para o bom funcionamento de uma escola, como afirma a diretora O (DO) da escola 15 (E15) Grupo B quando diz “Eu tenho que fazer esse papel... eu sou tudo, sempre atrasei nas coisas...”. De acordo com a fala da diretora, a secretaria precisa rever essa situação no contexto escolar, quando a diretora diz que precisa fazer tudo, é provável que em alguma das funções, ou na atuação do papel

de outro profissional que ela não tem, não conseguirá desempenhar a contento todas essas tarefas ou o que de fato era parte de sua função.

Quando perguntado aos diretores qual é a utilidade do resultado das avaliações externas, foi respondido, pelos diretores do Grupo A, que usam para planejar, ou replanejar as suas ações, para fazer as intervenções necessárias na intenção de melhorar cada vez mais os resultados, buscando alcançar suas metas e assim serem contemplados no Programa de Valorização do Mérito, como destaca o diretor E (DE) da escola 5 (E5) do Grupo A dizendo que:

[...] uso pra melhorar os resultados, faço análise dos dados, onde foi melhor ou pior, e o objetivo maior é melhorar o resultado da escola, questão da valorização do mérito, é muito importante, percebo que os professores estão muito mais interessados, eles se preocupam muito mais com essas avaliações, com esses resultados, melhorar o resultado da escola e de contemplar eles também (DE E5, grupo focal realizado 26.02.2016).

O diretor D (DD) da escola 4 (E4) Grupo A, complementa dizendo que utiliza no “processo de planejamento, e a partir daí visa planejar as ações, as intervenções, aquilo que se faz necessário para permanecer com o que deu certo ou melhorar com aquilo que está um tanto quanto não satisfatório”. Como se percebe nestas e em outras falas, os diretores parecem ter claro o que se deve fazer com os resultados das avaliações, como destaca o diretor O (DO) da escola 15 (E15) do Grupo B quando diz que usa o resultado para “refletir sobre o nosso fazer pedagógico, dá um novo sentido às nossas ações, é um suporte para o planejamento, nos avaliando e dando norte”.

Ainda em relação ao uso dos resultados das avaliações externas o diretor I (DI) da escola 9 (E9) Grupo B ressalta que esses resultados levam a escola e a rede a se reavaliarem dizendo que os resultados

[...] mostram a nossa realidade, quem são nossos alunos, que nível estão, quais dificuldades estão tendo e onde a gente pode mudar. Os professores mudaram seus objetivos, começaram a rever suas posturas, modificar todo seu planejamento. Leva a escola e a rede a se reavaliar (DI E9 grupo focal realizado 26.02.2016).

Assim, é possível perceber o trabalho dos professores e até mesmo da gestão, o que foi feito ou o que ainda é preciso fazer. Estas colocações em torno do planejamento e do replanejamento estavam bem presente nas falas dos diretores, além disso, temas como o propósito da avaliação externa, o que era necessário ser

feito com os resultados e a importância para equipe da escola e da secretaria apareceram com frequência.

Quando perguntado se eles se consideravam bem informados sobre os resultados das avaliações, todos responderam que eram bem informados. O único problema era a demora com que esses resultados chegam à escola, dificultando o trabalho baseado nessas informações ou o tempo que eles não têm para repassá-las aos demais agentes da equipe escolar. Ressaltaram ainda que o curso de gestão ajudou bastante no entendimento desses resultados.

Vale ressaltar que a partir da implantação do curso de gestão “obrigatório” para todos os diretores, tem-se percebido uma melhora na atuação desses sujeitos quanto ao uso dos resultados das avaliações, como cita a diretora J (DJ) escola 10 (E10) Grupo B “depois do curso de gestão a gente tem mais propriedade para entender os resultados e se tem internet, então”, reforçando, portanto que independentemente da formação inicial é preciso que se ofereça formação específica aos diretores.

Neste sentido, o diretor J (DJ) da escola 10 (E10) Grupo B destaca que em relação à divulgação dos resultados o “problema é a demora na entrega dos resultados, pois quanto mais cedo tivermos esses resultados é possível fazer alguma coisa pelo aluno que está precisando de reforço”. O diretor demonstrou em sua fala, assim, uma consciência do uso dos resultados das avaliações externas.

No grupo focal foi perguntado como e para quem os diretores divulgam os resultados das avaliações. Eles responderam que informam aos professores de modo específico, aos alunos e pais de modo mais geral de ambos os Grupos. Embora essa resposta não seja unânime, pois alguns divulgam apenas para equipe escolar (professores e alunos), é possível ver que parte dos diretores já entenderam a importância de toda comunidade escolar conhecer, inclusive os pais e os alunos, o desempenho dos alunos e o que a escola tem feito para melhorar a educação em seu contexto local e social.

Para reforçar, destaca-se a fala do diretor P (DP) escola 16 (E16) Grupo B “Sempre que os retornos dos resultados permitem, a gente insere dentro do planejamento seguinte, a divulgação para os professores, para a equipe gestora, na sequência tanto para os pais quanto para os alunos”. Ainda em relação à divulgação desses resultados, disseram ser mais fácil o trabalho com as séries iniciais (1º ao 5º

ano), visto que é mais difícil conciliar um horário que todos estejam na escola no caso dos anos finais (6º ao 9º ano).

Quando perguntado aos diretores se percebem a utilização dos resultados das avaliações externas pelos professores para fazer o planejamento de suas aulas, responderam que alguns usam. Como destaca a diretora B (DB) escola 2 (E2) Grupo A “têm professores que não usam esses resultados, enquanto têm outros que o caderno é uma verdadeira ata, tem tudo sobre os alunos. Alguns, quanto mais conhecimento, mais difícil conseguirem lidar com o dia a dia na sala de aula”. É como enfatiza o outro diretor C do Grupo A:

Essa questão da gente se apropriar do resultado é muito do perfil do professor, você não vai ter como mudar a personalidade. Muitas vezes é até mesmo a questão técnica, de conhecimento daquele conteúdo, falta dois anos pra se aposentar, com isso interfere nos resultados, e também de como trabalhar esses resultados (DC E3 grupo focal realizado 26.02.2016).

Percebe-se que alguns professores, segundo a fala dos diretores, usam os resultados das avaliações em seus planejamentos. Relataram ainda que com os professores dos anos iniciais é mais fácil de acompanhar e redirecionar as práticas que com os professores dos anos finais, isso por conta dos horários pedagógicos diferenciados.

Foi observado no Grupo A uma fluência maior na fala, sobre o que era questionado, do que no Grupo B que respondia apenas, ou basicamente o perguntado, com respostas mais sintéticas, resumidas e quase sempre remetiam ao pedagogo quando falavam das práticas de uso da avaliação.

Em síntese, as discussões levaram à identificação prévia de três dimensões inerentes à utilização dos resultados das avaliações: 1) A percepção da utilidade das avaliações externas na escola; 2) A divulgação dos resultados; 3) A proatividade dos gestores no uso das avaliações.

2.2.3 Resultados do *survey*

A pesquisa quantitativa foi realizada por meio de questionários, encaminhado aos diretores pelas superintendentes escolares (que realizam o acompanhamento das escolas) e/ou via *e-mail*, às 125 escolas de ensino fundamental regular.

Após a aplicação dos questionários, foi realizada a tabulação dos dados e análise estatística descritiva e fatorial dos dados obtidos nos questionários.

A análise fatorial foi escolhida com o intuito de poder observar os fatores que interferem ou poderão interferir na prática dos gestores escolares especialmente em relação ao uso dos resultados das avaliações nas práticas dos professores e demais atores no contexto educacional.

A seguir será realizada a análise dos dados estatísticos com base nos resultados coletados na pesquisa com os gestores das escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Teresina.

2.2.4 Análise dos dados

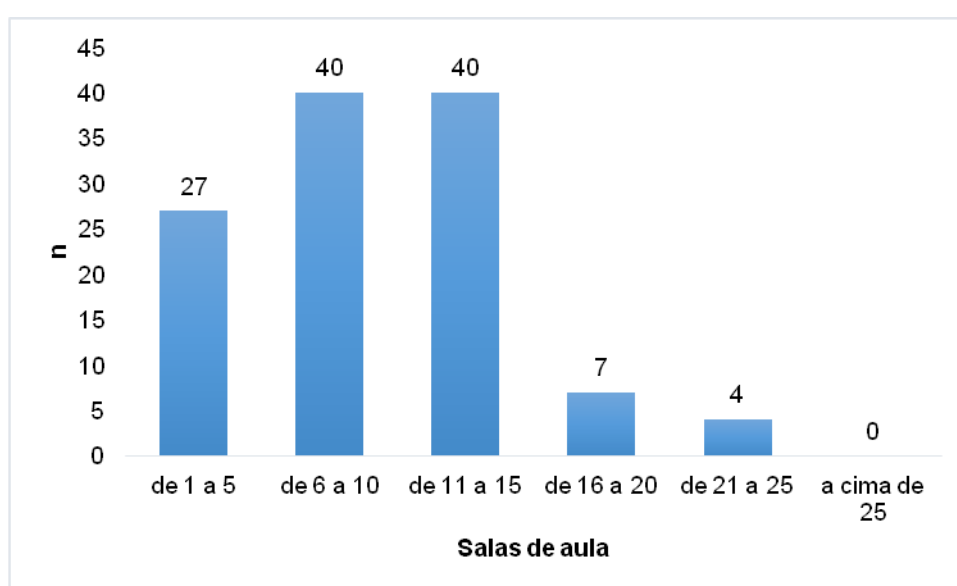
A análise dos dados foi feita levando em consideração ou buscando evidenciar as dificuldades apresentadas pelos gestores escolares em utilizar os resultados das avaliações para fins de planejamento administrativo e pedagógico nas escolas. Têm como base os objetivos elencados no início deste trabalho, quais sejam: descrever o perfil dos gestores escolares, avaliar a atitude dos diretores em relação aos sistemas de avaliação de desempenho escolar, levantar as opiniões, comportamentos e experiências dos diretores com relação à gestão das escolas nos campos administrativo e pedagógico, relacionar o perfil e a atitude do diretor face aos resultados das avaliações com suas opiniões, comportamentos e experiências de gestão.

No decorrer do trabalho, foram elencados elementos críticos, relacionados à proatividade dos diretores na utilização dos resultados das avaliações no planejamento e na gestão das escolas, ausência de uma cultura de gestão baseada em informações e indicadores, a formação e as necessidades inerentes à função de gestor escolar, a necessidade de intervenção do diretor na prática pedagógica da escola, atitude e o comportamento dos gestores escolares em relação às novas tecnologias da informação e da comunicação, a análise de respostas dos diretores, por meio dos questionários, mostrará os fatores e grau de interferência de tais elementos.

2.2.5 Perfil das escolas e dos diretores respondentes do *survey*

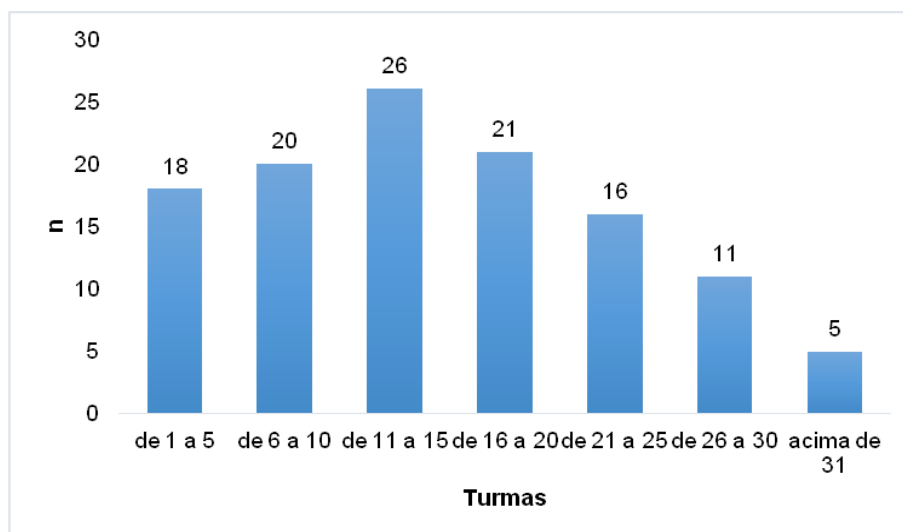
As escolas pesquisadas por meio do *survey* possuíam um número de salas de aula e turmas variadas com uma concentração maior entre 5 e 15 salas. Percebe-se que são escolas de grande porte, conforme indicam os Gráficos 1 e 2 a seguir, quando é percebido a quantidade de turmas bem distribuídas entre 6 e 25 turmas.

Gráfico 1 - Números de salas nas Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

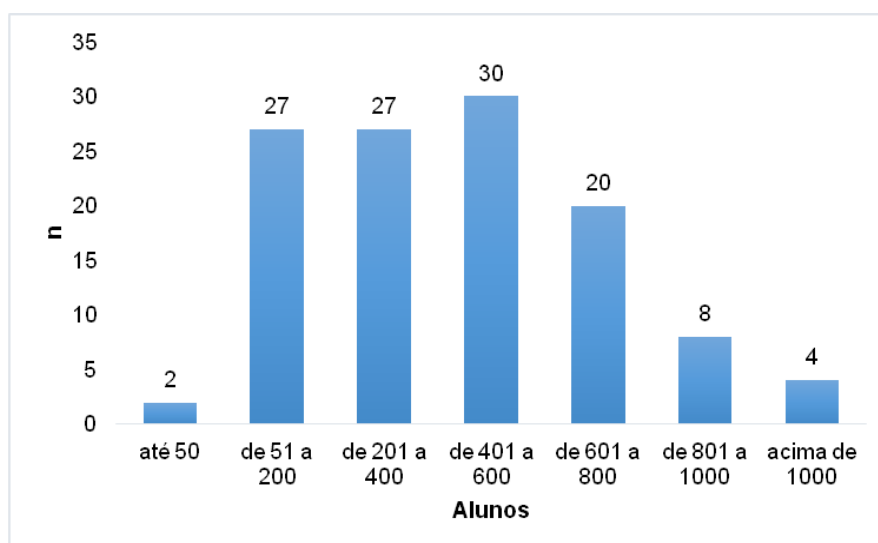
O número de salas de aulas das escolas da rede municipal nas quais os diretores respondentes dos questionários desempenham a função varia nos intervalos de uma a cinco salas e de 21 a vinte e cinco salas, possuindo uma concentração maior entre seis e quinze salas, demonstrando que apesar da variância, os problemas parecem aumentar com a mesma proporção, ou seja, quanto maior a escola, maiores as dificuldades de gerenciar a instituição.

Gráfico 2 - Número de turmas nas Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Observa-se que as escolas dos dois grupos possuem muitas salas em sua maioria. Quanto mais salas e turmas, mais trabalho a ser administrado pelos gestores em todos os aspectos, sejam recursos humanos, financeiros ou pedagógicos precisando de uma maior atenção e cuidado em todos seus aspectos sejam eles administrativos, pedagógicos ou financeiros.

O Gráfico 3, referente ao número de alunos, assim como o número de salas e turmas, demonstra que a maioria das escolas estão concentradas entre 51 a 800 alunos.

Gráfico 3 - Número de alunos nas Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016

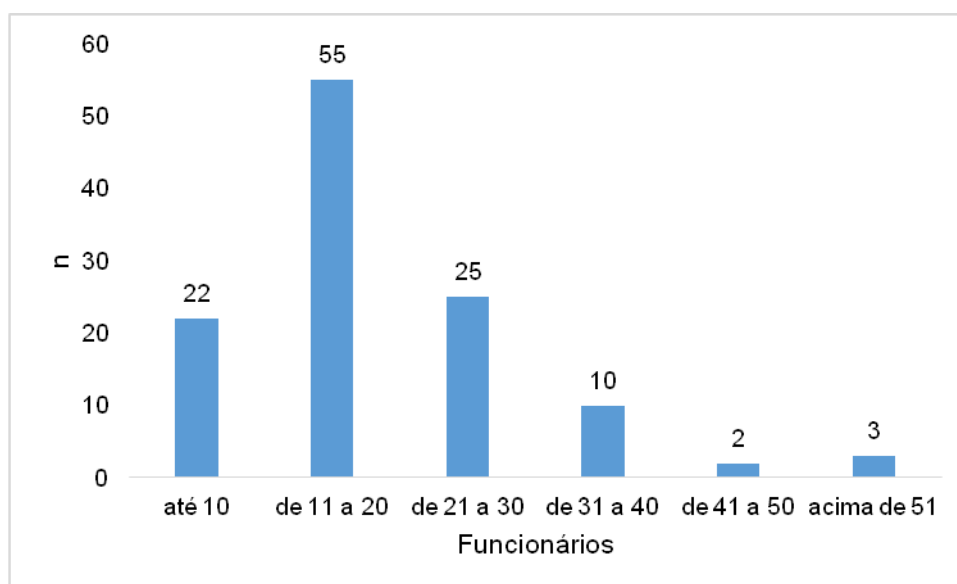
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os dados mostram que as escolas participantes da pesquisa têm um grande desafio, visto que, quanto mais alunos na escola, maior será a diversidade de estratégias para atender a todos de forma que possam avançar independentemente de suas diferenças. Assim sendo, a equipe da escola precisa planejar para que sejam melhorados os seus desempenhos em todos os aspectos, precisando de mais recursos financeiros e humanos e, às vezes, otimizar o pouco que têm para que melhore a qualidade da educação ofertada.

Foi observado na fala de alguns diretores, na realização do grupo focal, a deficiência no quantitativo de pessoas para desempenhar as funções necessárias para o bom funcionamento da escola, cabendo assim à gestão cuidar dos poucos recursos para desempenhar bem as suas tarefas.

Em relação à quantidade de funcionários nas escolas pesquisadas observa-se no Gráfico 4 que a concentração está entre 10 e 40 funcionários, conforme indicado a seguir.

Gráfico 4 - Número de funcionários nas Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016



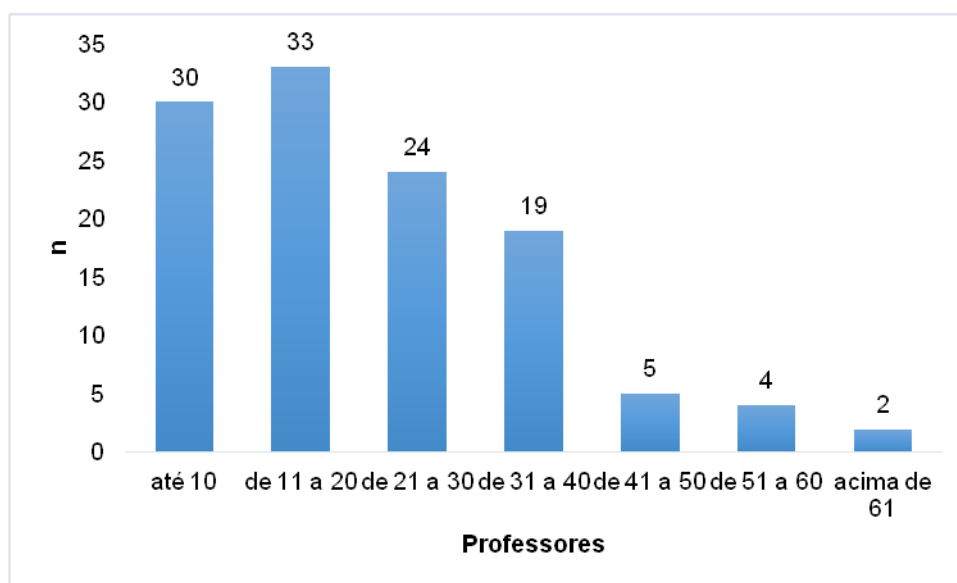
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A escola precisa de pessoas para desempenharem suas funções. Nas escolas trabalham profissionais em funções de diferentes naturezas, para atender às demandas educacionais. Assim, toda equipe escolar, deve perceber o que cada um dentro do seu contexto poderá fazer para melhorar o que compete à sua função.

Vale ressaltar que três quarto das escolas possuem até 20 funcionários, número esse que nem sempre é suficiente para a demanda escolar.

Em relação ao número de professores, o Gráfico 5 mostra que as escolas da Rede Municipal pesquisadas possuem entre 10 e 40 professores, conforme segue.

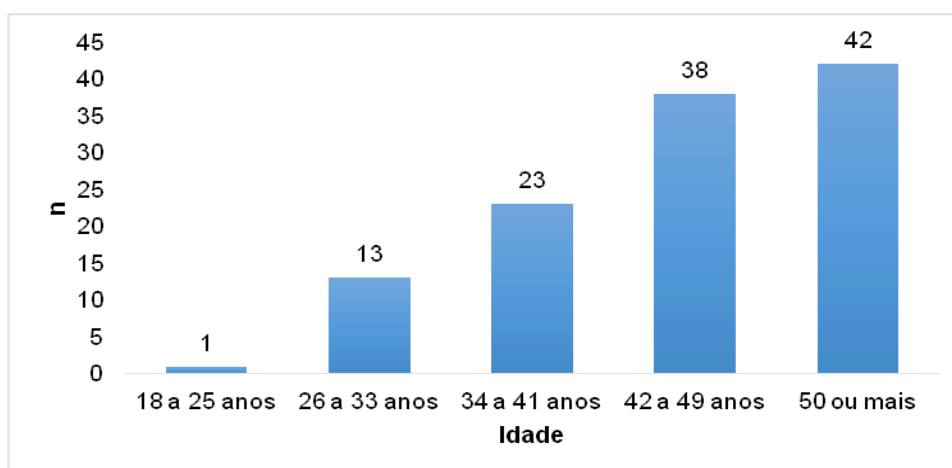
Gráfico 5 - Número de professores nas Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A gestão municipal tem se empenhado, nos últimos dois anos, realizando concurso público efetivo e temporário para que não falte na escola nenhum professor e, assim, sejam garantidos os direitos dos alunos, os dias letivos e cargas horárias previstos em leis, acreditando que o professor é a peça fundamental para garantir uma educação de qualidade. Neste propósito, além do concurso, a secretaria segue capacitando os docentes em suas áreas de atuação, em especial língua portuguesa e matemática. Destaca-se que 60% das escolas possui até 20 professores, número esse que tem sido suficiente para atender aos alunos em suas especificidades.

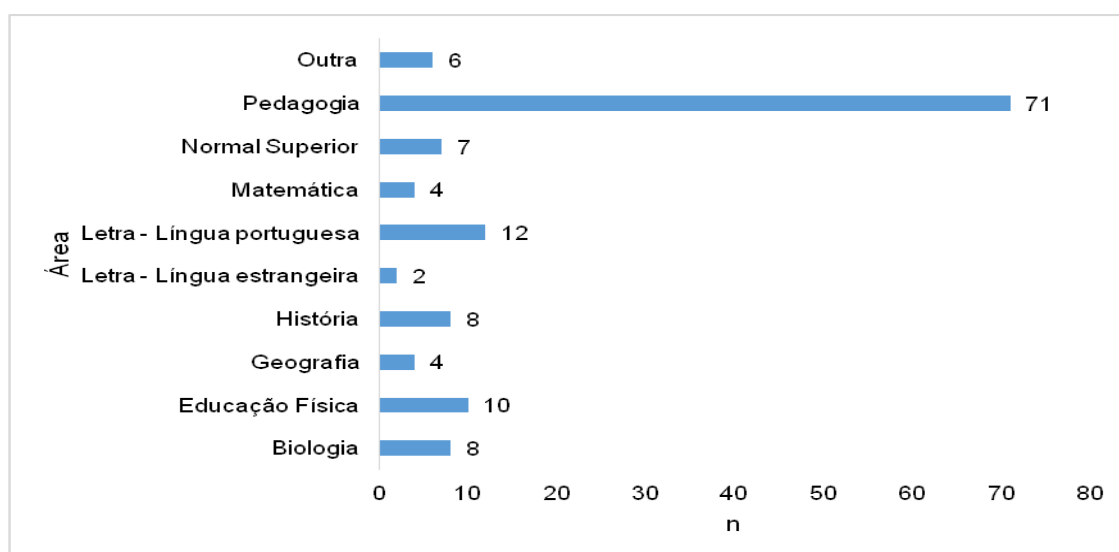
Em relação à faixa etária dos gestores, a concentração maior está entre 34 e 50 anos, conforme Gráfico 6 a seguir.

Gráfico 6 - Faixa etária dos gestores das Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os diretores que responderam à pesquisa são um pouco mais experientes, seria possível dizer que já viveram mais e isso podendo contribuir para lidar melhor com a gestão em alguns aspectos. Podendo, dessa forma, já terem vivenciado situações anteriormente parecidas ou iguais a que se deparam no atual momento de sua gestão, possibilitando assim uma maior e melhor reflexão sobre a situação.

Quanto à formação, os gestores possuem formação superior completa com uma concentração maior em pedagogia, conforme Gráfico 7 a seguir.

Gráfico 7 - Área de formação dos gestores das Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016

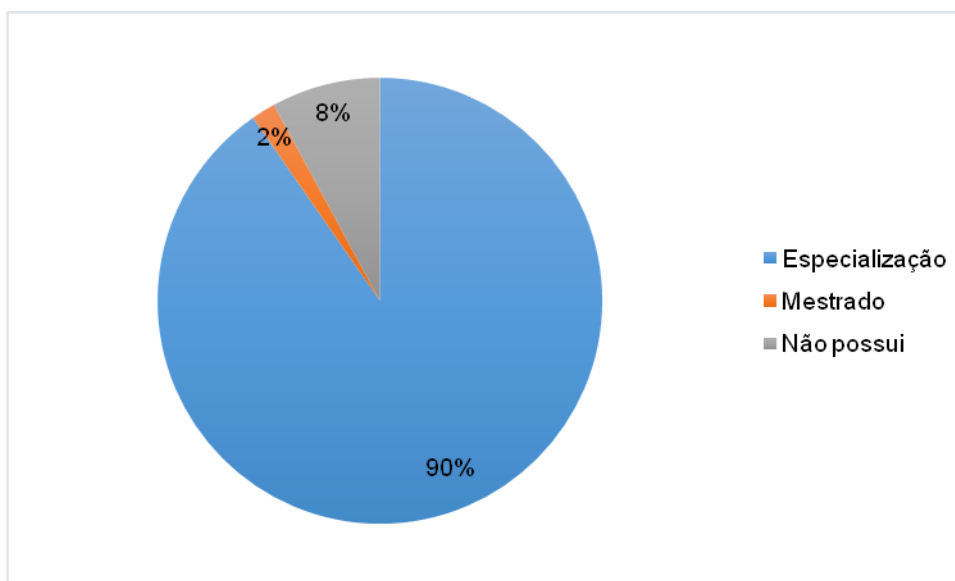
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A formação inicial dos diretores se concentra na área da pedagogia em sua maioria. Isso poderia ser muito bom se o curso tivesse em sua grade curricular disciplinas voltadas para a área de gestão escolar, mas pela prática, não é isso que se vê. Sendo assim, a gestão da Rede se preocupa e oferece um curso de gestão obrigatório a todos que assumem a função, com disciplinas voltadas para aspecto pedagógico, financeiro e administrativo.

O curso tem contribuído muito para melhorar a prática dos diretores no uso dos resultados das avaliações externas principalmente, na realização dos grupos focais foi possível constatar em algumas falas essas evidencias.

Em relação à pós-graduação 90% possui especialização, conforme Gráfico 8 a seguir:

Gráfico 8 - Pós-graduação dos gestores das Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016

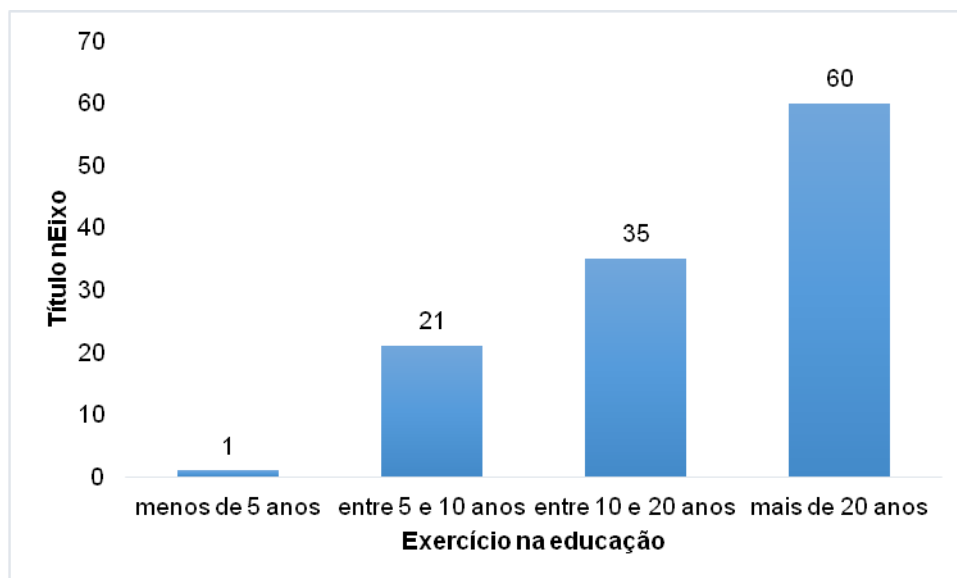


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Esses dados demonstram uma equipe gestora capacitada, mas que ainda precisa de formação na sua área de atuação, especialmente no contexto atual com grande quantidade de informações. Os diretores precisam ser capazes de trabalhar da melhor forma possível com esses dados e elevar cada vez mais o desempenho dos alunos e a qualidade da educação oferecida na instituição na qual ele é gestor.

O tempo de atuação dos diretores na educação varia entre 5 e 20 anos, tendo uma concentração maior neste último intervalo, conforme Gráfico 9 a seguir.

Gráfico 9 - Tempo de exercício na educação dos gestores das Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016

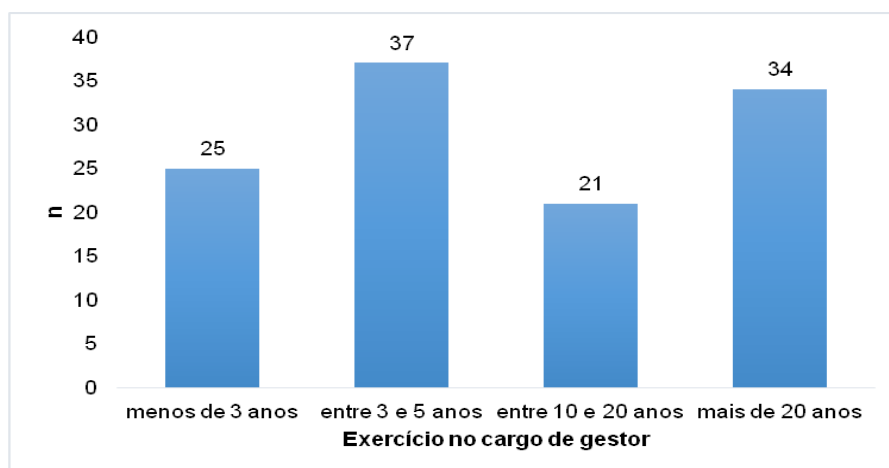


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A maioria dos diretores que participou dessa pesquisa disse possuir mais de 20 anos de atuação na área da educação. Pode-se dizer que foi nessa área que sempre trabalharam. Isso pode ser um ponto favorável, pois com maior tempo de atuação numa função poderá cada vez mais se aprimorar.

Quanto ao exercício no cargo de gestão escolar ficou bem distribuída entre 35 anos, conforme Gráfico 10.

Gráfico 10 - Tempo de exercício no cargo de gestor escolar dos gestores das Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016

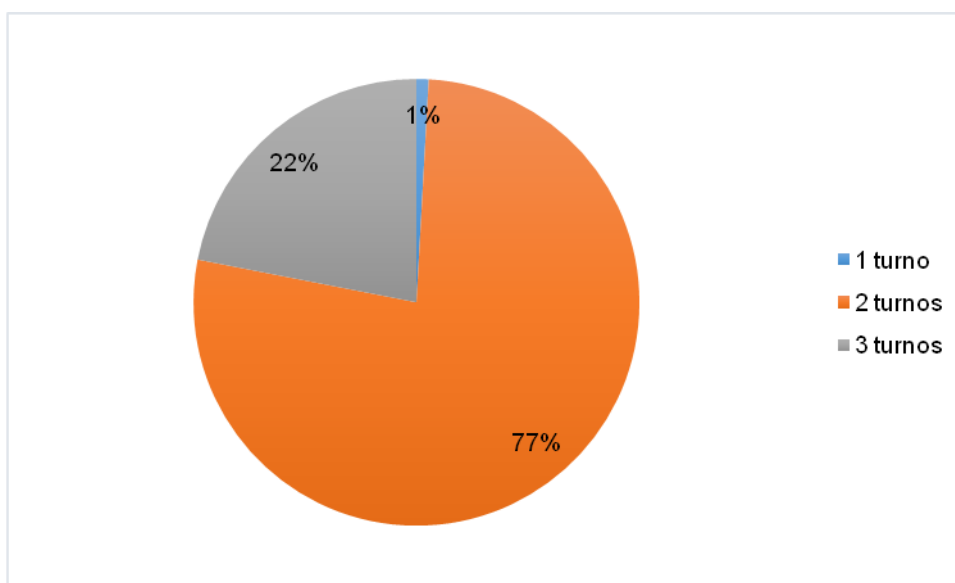


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os diretores possuem, em sua maioria, de três a cinco anos de experiência na gestão escolar, mas, ao mesmo tempo, têm muitos diretores com experiência de mais de 20 anos e outros com apenas três anos de atuação na gestão. Isso se deve à maneira como foi perguntado, pois não se especificou se seria na Rede Municipal apenas. Outro ponto a ser considerado é que alguns diretores terminam o mandato de diretor em uma escola e, às vezes, vão para outra ou ainda, ficam revezando com o diretor adjunto ou vice-diretor no momento de eleição. Isso pode ser positivo demonstrando que estão na função porque gostam ou se identificam com o cargo.

Os diretores possuem uma jornada de dois turnos em sua maioria, conforme segue o Gráfico 11.

Gráfico 11 - Regime de trabalho dos gestores das Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016

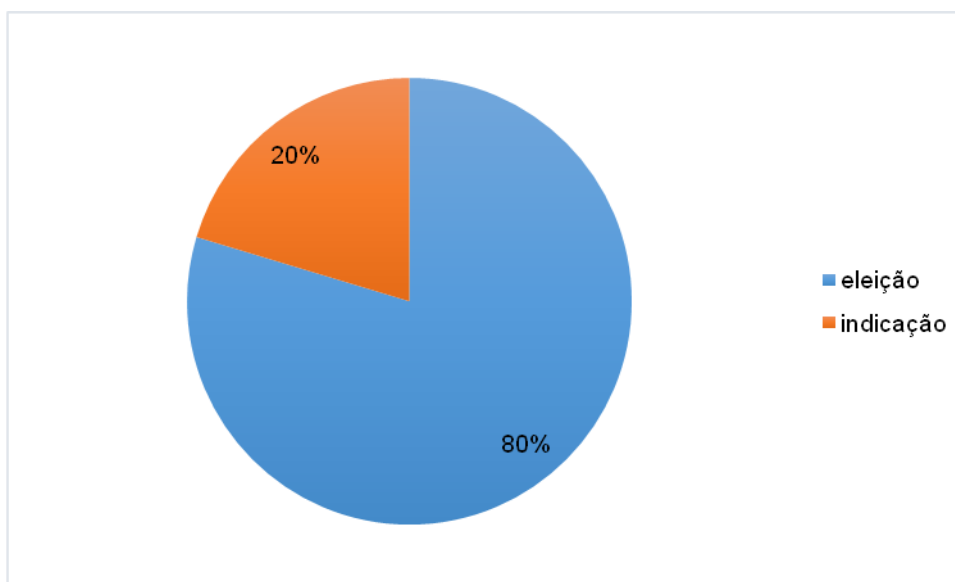


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Quanto ao regime de trabalho, os diretores disseram, em sua maioria, trabalhar dois turnos, embora a quantidade que indicou trabalhar três turnos seja bem significativa, vinte e dois por cento. Às vezes, o terceiro turno é na própria escola ou em escola da Rede Estadual como professor. Poderíamos dizer que ter uma jornada de trabalho de três turnos não é fácil para nenhum profissional, para os diretores não seria diferente, é possível de se imaginar que torna muito mais cansativa e árdua a missão podendo levar às vezes a uma atuação não satisfatória.

O meio pelo qual os gestores das escolas municipais de Teresina assumem a direção é quase sempre pelas eleições diretas, conforme Gráfico 12.

Gráfico 12 - Meio que os gestores assumiram a direção das Escolas Municipais de Teresina – PI, 2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os diretores escolares assumem a direção das escolas municipais por meio de eleições diretas, no caso pesquisado, 80%, enquanto 20% ainda são indicados pelo gestor da secretaria, nos casos em que é preciso realizar intervenção administrativa na escola ou quando não é possível a realização de eleição por não haver candidato interessado ao cargo.

Diante dos dados, conclui-se que os diretores das escolas municipais de Teresina são profissionais mais experientes e com boa formação pedagógica. Esse perfil indica um facilitador para se incentivar a utilização dos resultados das avaliações, pois nem a experiência educacional nem a formação constituem um traço impeditivo desse grupo de profissionais. Frente a tudo isso o gestor da secretaria preocupa-se em apoiá-los sempre oferecendo capacitações, acompanhamento na execução das ações inerentes à sua função.

2.2.6 Análise fatorial do constructo

Com base nos resultados dos grupos focais, foi elaborada uma lista inicial de 27 itens, composta por assertivas acerca das três dimensões previamente identificadas ao final da seção 2.2.2. Essas questões passaram por um processo de validação de conteúdo (LITWIN, 1995), realizado por um *expert* e cinco ex-diretores de escolas da Rede Municipal de Teresina, que se aposentaram ou deixaram o cargo recentemente. Esses itens foram apresentados no questionário em uma escala de discordância-concordância, do tipo *Likert*, com cinco intervalos, sendo 1=discordo totalmente e 5=concordo totalmente.

Para identificação dos fatores subjacentes ao constructo pesquisado, foi realizada a análise fatorial exploratória, empregando-se *software* estatístico devidamente licenciado. A adequação do conjunto de dados à técnica de análise fatorial foi confirmada pela medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que apresentou o valor de 0,711, indicando ajustamento razoável; e o teste de esfericidade de Bartlett, que resultou em nível de significância $<0,001$, também favorável ao uso dessa técnica estatística.

Os fatores foram extraídos pelo método Fatoração do Eixo Principal, com rotação Varimax. A princípio, não se fixou o número de fatores, adotando-se o critério Kaiser-Guttman de autovalores >1 . A rotação gerou sete fatores, que explicariam 64% da variância total. No entanto, verificou-se superestimação de fatores, com alguns contendo apenas duas variáveis, além de inconsistência no agrupamento de itens (DAMÁSIO, 2012). Decidiu-se, então, eliminar as variáveis com cargas fatoriais $<0,55$ — ponto de corte indicado por Hair *et al.* (2009), para amostras em torno de 100 elementos.

Uma nova extração foi realizada, fixando-se em três fatores. A medida de KMO aumentou para 0,727 e o nível de significância do teste de Bartlett manteve-se abaixo de 0,001. Os três fatores explicam aproximadamente 63% da variância total.

A confiabilidade dos fatores foi testada pelo Alfa de Cronbach, apresentando valores aceitáveis, segundo Hair *et al.* (2009). A Tabela 6, a seguir, exhibe a solução final, com os fatores, o índice Alfa de Cronbach, a carga fatorial, a média e a moda de cada item.

Tabela 6 - Matriz dos fatores do constructo Predisposição à utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares

Fator 1: Utilidade dos resultados Alfa de Cronbach: 0,806 Porcentagem da variância explicada: 23,19%	Cargas fatoriais	Média	Moda
Os resultados das avaliações externas refletem o trabalho da gestão escolar	0,735	4,2	4
Os resultados das avaliações externas contribuem para gestão administrativa da escola	0,693	4,6	5
A divulgação dos resultados das avaliações externas ajuda no trabalho da gestão escolar	0,688	4,7	5
Os resultados das avaliações externas mostram o que precisamos realmente mudar	0,686	4,3	4
Os resultados das avaliações externas mostram se conseguimos ensinar o que deveria ou o que precisaria ser ensinado	0,573	4,2	4
Fator 2: Divulgação dos resultados Alfa de Cronbach: 0,765 Porcentagem da variância explicada: 15,21%			
Poderiam ser usados outros meios de divulgação dos resultados das avaliações externas	0,732	3,9	4
O tempo que a Semec leva para divulgar os resultados é um fator que dificulta o trabalho de divulgação dos resultados	0,707	3,5	4
Os resultados das avaliações externas poderiam chegar mais cedo na escola para melhor aproveitarmos	0,631	4,5	5
Os meios de divulgação dos resultados das avaliações externas adotadas pela Semec devem ser aperfeiçoados	0,569	3,5	4
Fator 3: Proatividade no uso dos resultados Alfa de Cronbach: 0,801 Porcentagem da variância explicada: 12,91%			
Não tenho tempo para divulgar os resultados das avaliações externas	0,838	1,2	1
Não vejo utilidade nos resultados das avaliações externas	0,778	1,1	1
Não tenho acesso aos resultados das avaliações externas	0,667	1,2	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Tanto as médias quanto as modas das variáveis indicam alta concordância dos gestores no fator 1, indicando opinião favorável à utilidade dos resultados. Por outro lado, demonstraram alto grau de discordância no fator 3 e, como esses itens possuem as assertivas “invertidas”, isso indica alta predisposição. Chama a atenção, porém, que o Fator 2, referente à divulgação dos resultados, apresentou médias e modas nos intervalos superiores da escala, sugerindo que a Semec precisa atentar para melhorias nessa etapa das avaliações.

2.2.7 Relação entre os escores fatoriais e outras variáveis

Os escores fatoriais foram salvos como variáveis pelo método de Barlett (DISTEFANO; ZHU; MÎNDRILĂ, 2009) e correlacionados com as algumas variáveis

pesquisadas, com o objetivo de se investigar associações relevantes. Foram consideradas as seguintes variáveis: idade do gestor, número de alunos e de professores na escola; tempo de exercício na educação e tempo de exercício na gestão da escola.

Para tanto, utilizou-se a correlação o teste de Pearson, que varia de -1 a 1. No entanto, o teste mostrou que não há correlação relevante ou significativa entre os fatores e as variáveis selecionadas, exceto entre o fator 3 (*Proatividade no uso dos resultados*) e o tempo de exercício na educação. A correlação é negativa (-0,207) e significativa ao nível 0,05, indicando que quanto mais tempo na educação menor o interesse nos resultados das avaliações. Porém, é de fraca magnitude. Tais resultados denotam que não há uma tendência definida na predisposição à utilização dos resultados das avaliações e essas características do grupo pesquisado.

A aplicação da técnica de análise fatorial exploratória reduziu de 27 para 12 o número de itens subjacentes ao constructo *Predisposição à utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares*, agrupando-os em três fatores. Embora esse instrumento de medição possa ser aperfeiçoado, já é um primeiro passo para a Semec avaliar como os diretores têm lidado com essas informações.

O fator *Utilidade dos resultados* explica, sozinho, cerca de 23% da variância total, respaldando as colocações de Castro (2009), Sousa e Oliveira (2010), Soligo (2010), Machado (2012), Machado e Freitas (2014), dentre outros. Isso indica que se deve reforçar a importância dessas avaliações e demonstrar como podem ser utilizadas no planejamento pedagógico e administrativo das escolas, se possível recompensando casos exemplares.

O segundo fator, *Divulgação dos resultados*, explica aproximadamente 15% da variância total. Também é um aspecto a ser considerado, desenvolvendo meios mais eficazes para essas informações chegarem na forma e no tempo certos, consoante com as afirmações de Gatti (2007), Becker (2010), Freitas *et al.* (2009) e Machado e Freitas (2014).

O último fator, *Proatividade no uso dos resultados*, explica cerca de 13% da variância total. Indica que se deve implementar meios de quebrar quaisquer resistências ou falta de interesse nos resultados das avaliações, apontando para a responsabilização dos gestores. Isso vai ao encontro do que afirmam Brooke (2006), Vieira (2007), Paro (2010), Machado (2012) e Barbacovi *et al.* (2013).

A seguir será apresentado um Plano de Ação Educacional baseado nas percepções e indicações das análises realizadas dos dados aferidos pelos instrumentos que subsidiaram o trabalho até aqui desenvolvido, procurando dar, a partir dos fatores revelados possíveis caminhos para Rede Municipal de Educação de Teresina com vistas aos resultados das avaliações externas no intuito de melhorar a qualidade da educação oferecida aos teresinenses.

3 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo, com base no referencial teórico e no estudo empírico, apresenta-se um Plano de Ação Educacional (PAE), baseado no modelo 5w2h, ferramenta administrativa que surgiu no Japão, cuja finalidade é auxiliar na elaboração de plano de ação, sendo utilizado para definir o que deve ser feito, quem, em quanto tempo e qual área e a intenção de determinada atividade (Portal do Administrador, 2011).

O modelo 5W2H utiliza metodologia com origens nos termos da língua inglesa: *What* (o quê será feito?), *Who* (quem executará?), *Why* (por que será feito?), *Where* (onde será feito?), *When* (quando será realizado?), *How* (como será feito?) e *How Much* (quanto custa?), cujas perguntas servirão de apoio ao desenvolvimento das atividades do planejamento das ações do PAE.

As ações do PAE aqui definidas estão alinhadas com os elementos críticos: ausência de uma cultura de gestão baseada em informações e indicadores, a formação e as necessidades inerentes à função de gestor escolar, a necessidade de intervenção do diretor na prática pedagógica da escola, atitude e o comportamento dos gestores escolares em relação às novas tecnologias da informação e da comunicação, que foram levantados no capítulo 1 e foram fundamentadas nos resultados da pesquisa teórica e do estudo empírico.

A partir dos dados obtidos pelo *survey* identificaram-se os três fatores a seguir: utilidade dos resultados, divulgação dos resultados e o fator 3: proatividade no uso dos resultados, estes foram a base para o plano de ação aqui apresentado, assim sendo, as ações apresentadas a seguir terão como foco a melhoria da práticas dos gestores quanto ao uso dos resultados das avaliações externas no contexto escolar de Teresina.

O modelo 5W2H é um tipo de plano de ação utilizado para garantir que o planejamento seja conduzido sem nenhuma dúvida por parte dos gestores ou por quem planejou as ações. Essa ferramenta ajuda a reunir todas as informações que a grande maioria dos gestores julga como necessárias para a execução de um determinado plano de ação e assim prossiga sem perder o foco.

O Quadro 7, a seguir apresenta a estrutura da ferramenta:

Quadro 7- Estrutura da Ferramenta 5W2H

<i>What?</i> (o quê)	O que é feito?
<i>Who?</i> (quem)	Quem executará? (responsável)
<i>Why?</i> (por quê)	Por que será feito? (justificativa)
<i>Where?</i> (onde)	Onde será feito? (local)
<i>When?</i> (quando)	Quando será feito? (tempo)
<i>How?</i> (como)	Como será feito? (método)
<i>How much?</i> (quanto)	Quanto custará? (custo)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Meira (2003).

Com uso do método 5W2H, é possível organizar o plano de ação no qual serão definidas todas as atividades que serão executadas, quem será o responsável, onde e quando será executada cada ação e os detalhes dos métodos bem como os custos de tais ações. Tudo isso permitirá o máximo de organização e mais facilidade de execução com maior probabilidade de êxito.

Segundo Daychouw (2007), o método 5W2H auxilia no planejamento de forma geral, podendo ser utilizado em diversas áreas do conhecimento, visto que facilita um controle de acompanhamento das ações.

3.1 Divulgação dos resultados

O diretor como responsável primeiro, por tomar a iniciativa de desenvolvimentos das ações no contexto escolar, deve procurar formas de gerenciamento e divulgação dos resultados e meios que facilitem a utilização dos dados das avaliações por toda equipe escolar. Neste sentido, esta seção será destinada às ações voltadas para os diretores das escolas visando à divulgação dos resultados na escola: implantação de formação continuada para os diretores escolares, inserção de ações no PPP da escola que viabilizem a divulgação dos resultados das avaliações nas práticas da escola, implantação de um sistema (*site*) de divulgação dos resultados das avaliações com objetivo de dar celeridade ao processo.

3.1.1 Implantação de formação continuada para os diretores escolares

Os diretores das escolas da Rede Municipal de Teresina têm se empenhado em fazer um trabalho de qualidade, mas apesar dos esforços da secretaria e dos

próprios diretores, ainda se percebe, pelas falas no grupo focal e observando esses sujeitos, nas reuniões de análises dos resultados das avaliações externas, que eles ainda têm muita dificuldade em analisar esses dados.

Neste sentido, sugere-se a implantação de encontros de formação continuada no centro de formação Odilon Nunes, espaço da prefeitura destinado a este fim, buscando subsidiar os diretores na busca de informações para melhoria das práticas na escola.

A referida formação deverá acontecer sempre após a divulgação dos resultados das avaliações externas, para que os diretores possam trabalhar com base nesses resultados redirecionando o planejamento das ações na escola.

Os técnicos da secretaria serão os responsáveis pelas formações, organizando cronograma, espaços, turmas e demais materiais que se fizerem necessários para realização desta ação tendo sempre como objetivo primeiro a análise e a compreensão dos dados como suporte para o trabalho na escola.

O tempo necessário para realização dessas formações está previsto para uma carga horário de 8h acreditando que seja um tempo razoável para análise e compreensão dos dados disponibilizados pelas avaliações externas e confiando que o diretor deverá sair do encontro com base suficiente para trabalhar as análises com toda equipe escolar, inclusive pais e alunos. Essa formação acontecerá no horário regular de trabalho dos diretores e será ministrada por técnicos da secretaria que têm se empenhado em estudar e fundamentar os sujeitos envolvidos no processo de apropriação dos resultados das avaliações no contexto escolar.

O custo previsto para essa formação será de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), visto que será necessário utilizar cópias de material impresso e disponibilizar material para os diretores levarem para as escolas e usar nos encontros com sua equipe por ocasião das análises dos dados.

3.1.2 Inserção de ações de divulgação dos resultados no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola

O Projeto Político Pedagógico da escola é o documento que sistematiza todas as ações desenvolvidas no contexto escolar e que todos da equipe dessa instituição poderão consultar a cada momento de tomada de decisão, definindo assim a

identidade e os caminhos que todos deverão seguir rumo a uma educação de qualidade.

Neste intuito, faz-se necessário garantir que ações de análise dos resultados das avaliações externas estejam presentes nesse documento que suas ações estejam sempre na rotina cotidiana da escola.

O PPP é elaborado ou reformulado sempre no início do ano letivo, momento este que já deverá constar as ações de análise dos resultados das avaliações externas como uma garantia de que o planejamento das ações ali seja também baseado nas informações dessas avaliações como forma de trabalho baseado em evidências.

A equipe gestora da escola, como sendo a primeira responsável pela elaboração ou reformulação desse documento, deverá, juntamente com a assessoria das superintendentes escolares garantir a construção desse plano de trabalho da escola, não se esquecendo de envolver os demais atores da equipe escolar nas proposições das ações desse instrumento, visto que o PPP deve ser sempre resultado de um trabalho coletivo e democrático.

O PPP deverá ser a certeza de implementação de ações que garantam a análise, coletivamente, de todos os resultados das avaliações externas na escola servindo de suporte e direcionamento das práticas de toda equipe escolar em especial na sala de aula, visto que a avaliação tem em seu fim primeiro o diagnóstico para tomadas de decisões em todas as instâncias da educação com foco na melhoria da qualidade do ensino.

Os custos previstos para esta ação estão orçados em R\$ 1.000,00, justificados pela necessidade de uso de material, como xerox para socializar os resultados e elencar ações com base nos resultados com intenção de melhoria sempre.

3.1.3 Implantação de um sistema (*site*) de divulgação dos resultados das avaliações

No atual contexto mundial em que as informações circulam cada vez mais rápido, no setor educacional não é diferente, os alunos e toda comunidade escolar precisam estar atentos e cientes das informações que envolvem a instituição e podem contribuir para a melhoria da educação ofertada no ambiente escolar.

Neste sentido, a criação de um *site* no qual a escola poderá abrir portas e construir uma interação maior com a comunidade escolar, disponibilizando dados e informações imprescindíveis para os projetos a serem desenvolvidos baseados nos resultados das avaliações, torna-se uma importante ferramenta de comunicação/interação entre os atores envolvidos.

O *site*, a ser construído, enquanto recurso facilitador de aprendizagem deverá ser constituído de espaços onde pais, alunos, professores e funcionários, enfim, a comunidades em geral poderá visualizar todas as informações da escola, principalmente os resultados das avaliações externas e os projetos desenvolvidos na escola.

A criação do *site* tem por objetivo garantir meio mais eficaz de divulgação dos resultados das avaliações externa, será criado no início do ano letivo e alimentado a cada momento em que os dados forem disponibilizados à comunidade escolar.

Serão contratadas pessoas especialistas em criação de *site* para criar um instrumento eficaz para visualização dos dados pelos diretores, sua equipe, alunos e pais possam acompanhar o desempenho da escola e venham a contribuir com sugestão de ações para melhoria da qualidade da educação.

A contratação de pessoas especialistas para construção do *site* deverá disponibilizar recursos para efetivação da ação em torno R\$ 3.000,00 (três mil reais), visto que será um investimento que poderá acelerar a visualização das informações por todos que fazem a educação na Rede Municipal e até a comunidade de modo geral.

3.2 Da utilidade dos resultados

Os resultados das avaliações externas devem ser utilizados para direcionar as tomadas de decisões no contexto educacional, visto que é possível diagnosticar o desempenho dos alunos e assim podem contribuir no acompanhamento e desenvolvimento das escolas.

As escolas podem utilizar os resultados das avaliações para redirecionar os planejamentos e principalmente as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula. Para tanto, é preciso que os diretores estejam aptos a analisar os dados com sua equipe escolar, especialmente que o professor compreenda a importância que tem essas informações para construção de uma educação de qualidade, neste

sentido, é preciso oferecer suporte aos diretores com formação continuada para os professores para que analisem os resultados das avaliações externas e estas de fato sejam um instrumento para melhorar as práticas dos professores e consequentemente os resultados da aprendizagem dos alunos.

3.2.1 Formação continuada para os professores

A utilização dos resultados das avaliações externas, nem sempre é cultura evidenciada em todas as escolas da rede, as práticas de sala de aula deveriam ser orientadas por esses resultados, mas nem sempre o professor consegue fazer essa transposição, assim sendo, é preciso que seja oferecida formação continuada aos professores com o objetivo de garantir que tenham acesso e compreendam os dados fornecidos pelas avaliações, fazendo uma análise adequada e útil em suas práticas.

A formação a ser oferecida aos professores da Rede Municipal de Teresina deve acontecer no espaço próprio para esse fim, Centro de Formação Odilon Nunes, não tirando a responsabilidade da equipe gestora da escola que também deverá formar, informar e disponibilizar o suporte necessário aos professores para que desempenhem da melhor forma possível as práticas pedagógicas na sala de aula, baseado nos resultados fornecidos pelas avaliações externas.

A formação oferecida aos professores deverá acontecer sempre imediatamente após a divulgação dos resultados das avaliações externas, para que não perca o sentido da avaliação de diagnosticar e direcionar o planejamento dos profissionais da escola.

Os técnicos da secretaria e os professores especialistas nas áreas avaliadas serão os formadores dos professores, buscando subsidiar o professor quanto ao uso dos resultados das avaliações em suas práticas escolares, levando-os a analisarem e compreenderem os dados e as informações necessárias ao desempenho de suas funções, ou seja, deverá ser feita uma análise estatística e pedagógica dos resultados das avaliações externas que chegam até a escola.

A secretaria organizará grupos de estudo e formação para análise dos dados de acordo com o horário pedagógico do professor, tempo este destinado a estudo e planejamento de suas práticas baseadas nas informações das avaliações externas

pensando no que já foi feito e o que ainda poderá realizar buscando sempre meios que façam com que os alunos avancem nos conteúdos e conhecimentos adquiridos.

Os custos destinados à formação dos professores serão de R\$ 1.000,00 (hum mil reais) para reprodução de material necessário. Os ministrantes da formação serão os técnicos da secretaria e os especialistas e os coordenadores de área de cada disciplina avaliada na rede, esses profissionais já realizam um trabalho de formação continuada na secretaria e assim estariam ampliando a formação para atender às necessidades específicas dos professores em relação à compreensão dos dados disponibilizados.

3.2.2 Realização de acompanhamento sistematizado pela secretaria

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina realizará acompanhamento sistematizado das escolas com objetivo de apoiá-las nos momentos de análises e interpretação dos resultados das avaliações externas para que os diretores se sintam mais seguro e confiantes na divulgação desses resultados para sua equipe escolar.

As escolas receberão visitas das superintendentes escolares logo após a divulgação dos resultados das avaliações externas com objetivo de garantir que sejam feitas as análises de forma eficiente pelos gestores escolares com o apoio e explicação de maneira mais clara possível dos dados da avaliação referentes à escola de cada diretor.

As superintendentes organizarão cronogramas de visitas de monitoramento às escolas de acordo com as necessidades buscando apoiar àquelas que mais precisarem de suporte para desempenhar bem a função de planejar baseada em evidências.

Os custos destinados a esta ação serão de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) que servirão para compra de material necessário para divulgar os resultados nas escolas, sejam xerox ou outro suporte necessário.

3.3 Da proatividade no uso dos resultados

No contexto educacional atual a proatividade é cada vez mais necessária ao trabalho dos gestores escolares para que aconteça a melhoria da qualidade da

educação oferecida nas escolas por eles gestadas, sendo preciso ver as iniciativas pessoais desses sujeitos em relação ao uso dos resultados das avaliações externas.

Neste sentido, a secretaria realizará reuniões bimestrais com os diretores para socialização dos resultados das avaliações e trocas de experiências vivenciadas pelos diretores em suas escolas.

3.3.1 Realização de reuniões bimestrais com os gestores escolares

A realização de reuniões bimestrais com os gestores escolares da Rede Municipal de Teresina terá como objetivo primeiro a socialização dos resultados das avaliações externas, acreditando ser este momento uma oportunidade de trocas de experiências entre os pares e que poderá contribuir muito para atuação do gestor na escola juntamente com toda sua equipe, dessa forma, o gestor poderá mostrar o que tem feito a partir do uso dos resultados das avaliações em sua escola.

O diretor poderá, baseado nos resultados das avaliações, evidenciar as turmas e os alunos que precisam de apoio e, conseqüentemente, as alterações nas práticas dos professores para atender às necessidades específicas de cada turma, de cada aluno buscando exercitar a equidade oferecendo mais para aqueles que mais precisam, nesse propósito, a secretaria já busca atender aos alunos que possuem desempenho abaixo do básico com reforço na escola no quinto horário de aula ou no contraturno, reforço semanal (no sábado) em espaço nucleado para esse fim, pagando hora excedente para os professores e oferecendo vales extras para os alunos, para os alunos com altas habilidades são oferecidos reforço no projeto denominado “Cidade Olímpica”, em que, nos sábados, os alunos e professores se encontram para aprimorarem os conhecimentos com foco nas olimpíadas nacionais.

Neste sentido, a secretaria, por meio de uma atuação mais eficiente dos diretores, procura fazer com que atuem e ampliem essas práticas em suas escolas, tendo como foco a melhoria da qualidade da educação com base nas evidências fornecidas pelas avaliações e, é claro, compreendendo o que cada dado traz e como poderá direcionar as práticas de todos os atores da escola.

Na ocasião, a secretaria apresentará o resultado da Rede enquanto algumas escolas apresentam os seus resultados, mostrando os fatores que contribuíram para alcançar tais resultados e ainda os desafios e propostas de ações para melhorar ainda mais os dados apresentados.

As reuniões acontecerão no Centro de Formação Odilon Nunes por ser um local preparado e próprio para tais fins, possuindo estrutura adequada e confortável para concretização da proposta.

Ao final de cada bimestre ou quando se fizer necessário, serão realizadas as reuniões com gestores escolares para socialização e análise dos resultados e ainda as trocas de experiências.

Os responsáveis pela efetivação dessa ação serão os técnicos da secretaria e os gestores escolares que preparam as apresentações com a equipe da escola e suporte dos técnicos na organização da pauta e condução da reunião.

Para que aconteça de forma satisfatória, as reuniões são agendadas previamente para que todos tenham tempo de se organizar e para que possam tirar maior proveito possível desses momentos de compartilhamentos e aprendizados.

Os custos destinados a essa ação serão de aproximadamente R\$ 1.000,00 (hum mil reais) visto que sempre será preciso impressão de material para condução da reunião e para que os diretores levem registradas algumas orientações básicas para socialização das informações para sua equipe escolar.

A seguir será apresentado um quadro síntese das ações do PAE a serem desenvolvidas na Rede Municipal de Educação de Teresina objetivando melhorar o uso dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares com o intuito de alavancar a qualidade da educação oferecida aos teresinenses.

Quadro 8- Síntese das ações do PAE

What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	When Quando?	Who? Por quem?	How? Como?	How much? Quanto?
Implantação de formação continuada para os diretores escolares	Pela dificuldade dos gestores em analisar os resultados das avaliações externas.	No centro de formação Odilon Nunes	Após disponibilização dos resultados de cada avaliação externa.	Pelos técnicos da secretaria.	Organizando formações de pelo menos 8h para oficina de formação para os gestores.	R\$ 2.000,00
Inserção de ações de divulgação dos resultados no PPP da escola	Para garantir que ações de análise dos resultados estejam garantidas nas rotinas da escola.	No PPP das escolas.	No início do ano letivo quando é reformulado o PPP.	Pelos gestores da escola com assessoria da secretaria.	Implementando ações que garanta a análise de todos os resultados das avaliações externas na escola.	R\$ 1.000,00
Implantação de um sistema (site) de divulgação dos resultados das avaliações	Para garantir meio mais eficaz de divulgação dos resultados das avaliações externas	No sitio da prefeitura de Teresina	No inicio do ano letivo	Pessoas especializadas em construção do site.	Contratando pessoas especialistas	R\$ 3.000,00
Formação continuada para os professores	Garantir que os professores tenham acesso e compreendam e façam análise dos resultados das avaliações externas	No centro de formação Odilon Nunes	Após os resultados de avaliação externa	Por professores especialistas de cada área avaliada.	Organizando grupos de estudos dos dados das avaliações externas	R\$ 1.000,00

What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	When Quando?	Who? Por quem?	How? Como?	How much? Quanto?
Realização de acompanhamento sistematizado pela secretaria	Apoiar as escolas nos momentos de análises dos resultados das avaliações externas	Nas escolas da rede municipal de Teresina	Após a divulgação do resultado de cada avaliação externa	Pelos técnicos (superintendentes escolares) da secretaria	Organizando cronograma de acompanhamento das escolas	R\$ 1.500,00
Realização de reuniões bimestrais com os gestores escolares	Socialização dos resultados da escola no período	No centro de formação Odilon Nunes	No final de cada bimestre	Pelos técnicos da secretaria e gestores das escolas	Organizando um calendário de reuniões bimestrais	R\$ 1.000,00.

Fonte: Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas reflexões acerca do estudo aqui realizado estão abordadas neste espaço levando em consideração os resultados alcançados na pesquisa dos grupos focais e na aplicação *survey* que foram aplicados aos diretores das escolas da Rede Municipal de Teresina, levando em consideração ainda o estudo de caso e o referencial teórico.

Nesta pesquisa, foram detectados como pontos críticos a ausência de uma cultura de gestão baseada em informações e indicadores, a formação e as necessidades inerentes à função de gestor escolar, a necessidade de intervenção do diretor na prática pedagógica da escola e a atitude e o comportamento dos gestores escolares em relação às novas tecnologias da informação e da comunicação.

Neste sentido, buscou-se identificar e analisar os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares da Rede Municipal de Teresina.

Os achados do estudo permitiram conhecer como os gestores escolares fazem uso dos resultados das avaliações externas no intuito de melhorar a qualidade da educação, assim, a partir dos dados obtidos pelo *survey*, identificou-se os fatores: utilidade dos resultados, divulgação dos resultados e a proatividade no uso dos resultados.

Tendo como base essas informações, foi possível construir um Plano de Ação Educacional (PAE), com o objetivo de sugerir ações a serem implantadas com a intenção de melhorar uso dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares da Rede Municipal de Educação de Teresina, considerando que tal mudança de atitude desses sujeitos levará à melhoria da qualidade da educação.

Considera-se trabalho como este, que busca analisar o uso dos resultados das avaliações como recursos de apoio da gestão escolar, não finda aqui e que outros estudos deverão ser conduzidos, para se encontrar novos indicadores que componham uma medida que explique uma porcentagem maior da variância total. É importante também que a Semec faça novas pesquisas para estudar outros aspectos envolvidos em sua política de Avaliação em larga escala.

Futuras pesquisas poderão verificar o que mudou em relação ao uso desses resultados no contexto pelos demais atores desses sistemas educacionais e a relação com as outras avaliações que são realizadas na escola, que tratamento é

dado a esses resultados, como se cruzam e que mudanças trazem para os planejamentos e as práticas pedagógicas.

Outra sugestão de pesquisa seria acompanhar a implantação e execução do Plano de Ação Educacional observando o que deu ou não certo, quais lacunas observadas e até ampliação da pesquisa com outros atores como professores ou outro segmento de ensino como Educação Infantil.

Por fim, é notável a contribuição que este estudo trouxe tanto para a Rede de Ensino Municipal de Teresina, como relevante subsídio acadêmicos e profissionais importantes para a pesquisadora, que atua como técnica da divisão de avaliação, setor este que busca apoiar as escolas na busca de análise e compreensão dos dados das avaliações externas como suporte no planejamento das ações realizadas na escola pelos gestores e demais atores dessas instituições.

Com base nos resultados da pesquisa, será possível, na função que desempenha a pesquisadora, direcionar o uso dos resultados das avaliações como ação na prática da gestão escolar com objetivo de melhoria dos indicadores de resultados da educação de Teresina.

REFERÊNCIAS

ARELLANO, Gault David; LEPORE, Walter; ZAMUDIO, Emilio e BLANCO, Felipe. Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas: ¿Cómo construirlos efectivamente?. **Gest. polít. pública**, México, v. 22, n. 1, p. 261-265, Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792013000100008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 12 maio 2015.

Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. **Índice de Desenvolvimento Humano em Educação, 2010**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BARBACOVİ, J. Leci; CALDERANO, M. da Assunção; PEREIRA, M. Conceição. **O que o IDEB não conta**. Considerações iniciais. *In*: O que o IDEB não Conta. Processo e Resultados Alcançados pela Escola Básica. Ed.: UFJF, 2013.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 53/1. 2010. Disponível em: <rieoei.org/deloslectores/3684Becker.pdf>. Acesso em: 04 maio 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm>. Acesso em: 24 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 482 de 07 de junho de 2013. **Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - SASE, 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE/2014**. [online] Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, UFMG, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

CALDERANO, M. da Assunção. **Avaliação da aprendizagem e o processo de formação docente**. *In*: O que o IDEB não Conta. Processo e Resultados Alcançados pela Escola Básica. UFJF, 2013.

CASTRO. Maria Helena Guimarães de. **Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, nº 1, 2000.

CASTRO. Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p.5-18, jan/jun.2009. [online] Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em 06 abr. 2015.

CHARÃO, Cristina. **A Métrica da educação**. Revista Educação, 4 de agosto 2014. Disponível em:< <http://www.revistaeducacao.com.br/a-metrica-da-educacao>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

DAMÁSIO, Bruno F. **Uso da Análise Fatorial Exploratória em Psicologia**. Avaliação Psicológica, v. 2, n. 11, p.213-228, 2012.

DAYCHOUW, M. **40 ferramentas e técnicas de gerenciamento**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

DIAS, Claudia A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, 2000, p.1-12.

DISTEFANO, Christine; ZHU, Min; MÎNDRILĂ, Diana. Understanding and using factor scores: considerations for the applied researcher. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 14, n. 20, p. 1-11, 2009.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z. e MOSCAROLA, J.. O método de pesquisa survey. São Paulo/SP: **Revista de Administração da USP, RAUSP**, v. 35, nr. 3, p. 105-112, Jul-Set. 2000.

FREITAS, L. Carlos de; SORDI, M. R. Lemes; MALAVASI. M. M. Sigris. **Avaliação Educacional caminhando na contra mão**. Vozes. 2011.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação e Qualidade da Educação**. Texto apresentado na Anpae, 2007. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (mimeo).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GÜNTHER, H. **Psic.: Teor. e Pesq.** Brasília, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

HAIR, Joseph F.; BLACK, Bill; BABIN, Barry; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L. **Análise Multivariada de Dados**. 6. ed. São Paulo: Bookman, 2009.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 42, n. 5, p. 1-14, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Escolar. 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. [online] Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 mai. 2015a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Boletins com resultados da Prova Brasil 2013**. [online] Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>>. Acesso em: 14 out. 2015b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado de Aprovação de Teresina**. Censo escolar. [online] Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 19 nov. 2015c.

KLEIN, Ruben. Fontaine, NILMA. Alguns Indicadores Educacionais de Qualidade no Brasil de Hoje. **São Paulo Perspec**, v.23, n.1, p. 19-28, jan/jun.2009.

LITWIN, Mark S. **How to measure survey reliability and validity**. The survey kit: v. 7. Thousand Oaks: Sage, 1995.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 25, p. 03-21, jan./jun., 2002.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO, Cristiane; FREITAS Pâmela Félix. Gestão escolar e avaliação externa: Experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014.

MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan/jun, 2012.

MARQUES, G.F. Carneiro; CALDERANO, M. da as Implicações das Avaliações Externas no Brasil. Assunção; PEREIRA, M. Conceição. **Algum/n: O que o IDEB não Conta**. Processo e Resultados Alcançados pela Escola Básica. UFJF, 2013.

MEIRA, R. C. **As ferramentas para a melhoria da qualidade**. Porto Alegre: SEBRAE, 2003.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PORTAL DA ADMINISTRAÇÃO. **O que é e como utilizar 5w2h**. [online] Disponível em: <<http://www.portal-administracao.com/2014/12/5w2h-o-que-e-e-como-utilizar.html>>. Acesso em 22 dez. 2015.

RESSEL, Lúcia B.; BECK, Carmem L. C.; GUALDA, Dulce M. R.; HOFFMANN, Izabel C.; SILVA, Rosângela M.; SEHNEM, Graciela D. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v.17, n.4, 2008, p.779-86. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010

SILVA, W. SOARES, T.M. Eficácia dos processos de linkagem na avaliação educacional em larga escala. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 191-211, jan./abr. 2010

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Política e Gestão Educacional (Online)**, v. 8, p. 1-15, 2010. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas Estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Caderno de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010. Disponível em:<<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/forum/discuss.php?d=813#p59734>>. Acesso em: 08 set. 2015.

SOUSA. S. Zakia, PIMENTA, C. O. MACHADO, C. Avaliação e gestão municipal da educação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set/dez. 2012.

STAUBER, Elza. **O SARESP na visão dos gestores e professores**. Alexa cultural, Embu, SP. 2015.

TERESINA. Lei nº 4.499, de 20 de dezembro de 2013. **Institui o “Programa de Valorização do Mérito”, no âmbito das Escolas de Ensino Fundamental Regular da Rede Pública Municipal d Ensino de Teresina, na forma específica.**

TERESINA. **Revista Pedagógica de Língua Portuguesa do 8º ano do Saethe**, 2014.

TERESINA. Lei nº 4.824, de 23 de outubro de 2015. **Altera dispositivos da Lei nº 4.499, de 20 de dezembro de 2013 – modificada pela Lei nº 4.669, de 22 de dezembro de 2014 –, que instituiu o Programa de Valorização do Mérito, no âmbito das Escolas de Ensino Fundamental Regular da Rede Pública Municipal d Ensino de Teresina, e dá outras providências.**

TERESINA. **Portal do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (Saethe)**. Disponível em: < <http://www.saethe.caedufjf.net/>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

TERESINA. **Coleção Saethe**, 2015. Disponível em:< <http://www.saethe.caedufjf.net/colecoes/colecao-2015/>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

TERESINA (município). Lei Municipal nº 4.274/2012. **Eleições diretores municipais**. Disponível em:< www.teresina.pi.leg.br/acervodigital/norma/arq_dw?doc_id=837&arq_id=179>. Acesso em: 18 out. 2016.

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação de Teresina. **Novo Organograma da Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em:< <http://www.semec.pi.gov.br/Normal/Novo-organograma-da-SEMEC-e-disponibilizado-para-internautas.html>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação de Teresina. **Planejamento estratégico da SEMEC-PES**. Disponível em: <http://www.Semec.pi.gov.br/cat_view/83-planejamento-estrategico>. Acesso em: 07 abr. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DIRETORES NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA

QUESTIONÁRIO DIRETORES

Prezado(a) Diretor(a),

Este questionário faz parte do projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF), intitulado: A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA PELOS DIRETORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA. Tem por objetivo Identificar os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares da rede municipal de Teresina. Pesquisadora: Estegite carvalho Leite Moura. Orientador: Gilmar José dos Santos. Sua participação é voluntária. As informações serão coletadas de forma anônima e tratadas com absoluto sigilo. Neste questionário não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante que o dado reflita a realidade.

Certa de contar com sua contribuição, obrigada.

1. DADOS SOBRE A ESCOLA

1.1. Escola _____ (o nome da escola servirá apenas para controle estatístico e não será divulgado)

1.2. Número de salas de aula

() de 1 a 5

() de 6 a 10

() de 11 a 15

() de 16 a 20

() de 21 a 25

() a cima de 25

1.4. Número de turmas

() de 1 a 5

() de 6 a 10

() de 11 a 15

() de 16 a 20

() de 21 a 25

() de 26 a 30

☐) acima de 31

1.4. Número de alunos

☐) até 50

☐) de 51 a 200

☐) de 201 a 400

☐) de 401 a 600

☐) de 601 a 800

☐) de 801 a 1000

☐) acima de 1000

1.5. Número de funcionários

☐) até 10

☐) de 11 a 20

☐) de 21 a 30

☐) de 31 a 40

☐) de 41 a 50

☐) acima de 51

1.6. Número de professores

☐) até 10

☐) de 11 a 20

☐) de 21 a 30

☐) de 31 a 40

☐) de 41 a 50

☐) de 51 a 60

☐) acima de 61

2. DADOS DO GESTOR

2.1- Idade:

☐) 18 a 25 anos

☐) 26 a 33 anos

☐) 34 a 41 anos

☐) 42 a 49 anos

☐) 50 ou mais

2.2. Área de formação

☐) Administração

☐) Biologia

☐) Ciências

☐) Educação física

☐) Filosofia

☐) Física

☐) Geografia

☐) História

☐) Letras – Língua estrangeira

☐) Letras – Língua portuguesa

☐) Matemática

☐) Normal superior

☐) Pedagogia

☐) Sociologia

☐) Química

☐) Outra: _____

2.3. Pós-graduação

- () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado
 () Não possui

2.4. Tempo de exercício na educação

- () menos de 5 anos
 () entre 5 e 10 anos
 () entre 10 e 20 anos
 () mais de 20 anos

2.5. Tempo de exercício no cargo de gestor escolar

- () menos de 3 anos
 () entre 3 e 5 anos
 () entre 5 e 10 anos
 () mais de 10 anos

2.6. Regime de Trabalho:

- () 1 turno
 () 2 turnos
 () 3 turnos

2.7. Você assumiu a direção desta escola por meio de:

- () eleição
 () indicação

2.8. Tempo de atuação profissional em cada um dos segmentos

Educação Infantil _____

Anos iniciais do Ensino Fundamental _____

Anos finais do Ensino Fundamental _____

Ensino médio _____

Ensino Superior _____

Pós graduação _____

2.9. Tempo de atuação profissional em

Rede Pública _____

Rede Privada _____

3. ASSINALE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA SOBRE OS SEGUINTE ASPECTOS RELATIVOS ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Questão	Discordo totalmente	Discordo em parte	Indiferente	Concordo em parte	Concordo totalmente
Os resultados das avaliações externas são fundamentais para o planejamento escolar					
Busco informações sobre os resultados das avaliações externas na internet					
Divulgo os resultados das avaliações externas para toda equipe da escola					
Uso os resultados das avaliações externas como diagnóstico da aprendizagem dos alunos					
.Considero que os resultados das					

avaliações externas são bem divulgados.					
Busco meios diversos para que todos da escola tenham acesso aos resultados das avaliações externas.					
Os resultados das avaliações externas mostram o que de fato os alunos estão aprendendo ou não.					
Considero as orientações sobre os resultados das avaliações externas suficientes.					
Faço discussões regulares com toda a equipe da escola sobre os resultados das avaliações externas.					
Os resultados das avaliações externas mostram se conseguimos ensinar o que deveria ou o que precisaria ser ensinado.					
Os resultados das avaliações externas chegam a tempo para se planejar na escola.					
Os resultados das avaliações externas mostram o que o precisamos realmente mudar.					
Não me preocupo com a divulgação dos resultados das avaliações externas na escola.					
A divulgação dos resultados das avaliações externas é eficaz.					
Não tenho tempo para divulgar os resultados das avaliações externas					
Os resultados das avaliações externas refletem o trabalho da gestão escolar					
As formas que a Semec usa para fornecer as informações sobre os resultados das avaliações externas são eficientes.					
Faço discussões com as famílias dos alunos sobre os resultados das avaliações externas.					
Os resultados das avaliações externas contribuem para gestão administrativa da escola.					
A divulgação dos resultados das avaliações externas ajuda no trabalho da gestão escolar.					
Divulgo os resultados das avaliações externas para todos os alunos .					

Não vejo utilidade nos resultados das avaliações externas.					
Não tenho acesso aos resultados das avaliações externas.					
Os meios de divulgação dos resultados das avaliações externas adotados pela Semec devem ser aperfeiçoados.					
Os resultados das avaliações externas poderiam chegar mais cedo na escola para melhor aproveitarmos.					
Poderiam ser usados outros meios para divulgação dos resultados das avaliações externas.					
O tempo que a Semec leva para divulgar os resultados é um fator que dificulta o trabalho de divulgação dos resultados.					

Sua contribuição é grande relevância para a pesquisa aqui em desenvolvimento e esperamos que ajude a melhorar educação da rede municipal de Teresina.

Obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

GRUPO FOCAL

Mestranda: Estegite Carvalho Leite Moura

Orientador: Professor Dr. Gilmar José dos Santos

ASA: Priscila Campos Cunha

Dissertação: **A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA PELOS DIRETORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA**

Objetivo geral: Identificar os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares da rede municipal de Teresina.

Objetivos específicos:

- 1) Descrever o perfil dos gestores escolares;
- 2) Avaliar a atitude dos diretores em relação aos sistemas de avaliação de desempenho escolar;
- 3) Levantar as opiniões, comportamentos e experiências dos diretores com relação à gestão das escolas nos campos administrativo e pedagógico;
- 4) Relacionar o perfil e a atitude do diretor face aos resultados das avaliações com suas opiniões, comportamentos e experiências de gestão;
- 5) Identificar os fatores relacionados à proatividade dos diretores na utilização dos resultados das avaliações no planejamento e na gestão das escolas.

Pontos críticos:

- Ausência de uma cultura de gestão baseada em informações e indicadores;
- A formação e as necessidades inerentes à função de gestor escolar;
- A necessidade de intervenção do diretor na prática pedagógica da escola;
- A atitude e o comportamento dos gestores escolares em relação às novas tecnologias da informação e da comunicação.

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

Participantes: 10 diretores (3 zona sul, 3 da zona leste, 2 da zona norte e 2 da zona sudeste)

Datas: 26.02

Horário: **Grupo 1:** de 8h as 10h

Grupo 2: de 14h as 16h

Mediadora (mestranda): Estegite

Colaboradora: Hostiza Vieira

Cinegrafista: Natan Ferreira e Ludimar

Procedimentos:

1. Organizar a sala com três mesas, quatro cadeiras em cada uma e chá (quente e gelado) e biscoitos para irem degustando durante a reunião;
2. Acolher os participantes com cartão de boas-vindas, um crachá com número e uma letra identificando escola e participante respectivamente;
3. Entregar uma ficha para preencherem com nome, formação, tempo de atuação no magistério e na função de diretor;
4. Fala da professora Luísa Solano
5. Apresentar o mediador e demais da equipe, esclarecimento do trabalho e objetivo da reunião;
6. Solicitar que os demais se apresentem com identificação do diretor e da escola sendo substituído o nome da escola por um número e nome do participante por uma letra (virá no crachá);
7. Iniciar o trabalho lembrando que não existe pergunta certa ou errada, apenas gostaria da contribuição de todos ali presentes e sua opinião.
8. Solicitar que assinem um termo de compromisso e ao mesmo tempo esclarecer que todo material ali coletado será utilizado única e especificamente na pesquisa.

PERGUNTAS:

1. Na sua opinião, qual a utilidade dos resultados das avaliações externas?
2. Você se considera bem informado sobre os resultados das avaliações? (Se as respostas tenderem para o negativo, perguntar);
- 2.1 Quais os problemas que você percebe na divulgação desses resultados? (Se forem mais positivas, perguntar) O que você acha que ainda pode ser feito para melhorar a divulgação desses resultados?
3. Vocês disseram que os resultados das avaliações externas servem para (citar algumas das respostas da pergunta 1). Alguém já utilizou os resultados para tais fins?
4. Como você utiliza o resultado das avaliações externas em sua escola? (Dependendo das respostas, acrescentar) Alguém tem algum caso

interessante de utilização desses resultados que gostaria de compartilhar com o grupo?

5. Que dificuldades vocês enfrentam para utilizar os resultados das avaliações externas no planejamento e no redirecionamento do trabalho pedagógico na sua escola?
6. Como vocês divulgam os resultados das avaliações externas para a equipe da escola?
 - 6.1 Para quem vocês divulgam?
 - 6.2 Com que frequência esses resultados são apresentados e discutidos?
7. O planejamento geral das atividades na escola leva em consideração os resultados das avaliações observados/discutidos? Como é feito esse planejamento?
 - 7.1 Vocês percebem se os professores utilizam os resultados das avaliações no planejamento de suas aulas?
 - 7.2 A escola cobra isso dos professores?
 - 7.3 Que dificuldades vocês acham que os professores têm para utilizar esses resultados?
8. Quais as dificuldades para realização do planejamento na escola?
9. O professor é acompanhado na execução do seu planejamento? De que maneira?
10. Você costuma acessar a internet para buscar informações sobre as avaliações que a escola participa? Com que frequência?
11. As atividades que você se dedica mais dizem respeito aos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro?
 - 11.1 Qual deles você sente mais dificuldade para executar?
12. Qual a sua opinião sobre o Saethe?

Ao final agradecer ao grupo e oferecer um lanche e uma lembrancinha aos participantes.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

1- Nome: _____

2- Idade:

() 18 a 25 anos

() 26 a 33 anos

() 34 a 41 anos

() 42 a 49 anos

() 50 ou mais

II – TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM ACADA UM DOS SEGMENTOS

Educação Infantil _____

Anos iniciais do Ensino Fundamental _____

Anos finais do Ensino Fundamental _____

Ensino médio _____

Ensino Superior _____

Formação contínua _____

Rede Pública _____

Rede Privada _____

2- Regime de Trabalho:

1 turno (); 2 turnos (); 3 turnos ().

III – DADOS ACADÊMICOS:

1- Quais são os cursos de formação que você já realizou ou está realizando?
(poderá marcar mais de um)

() Normal Superior

() Licenciatura Plena em Pedagogia ()

Outra (s) licenciatura (s) qual (is) _____

() Pós-graduação (*lato sensu*)

() Pós-graduação (*stricto sensu*)

() Outro (s) _____

GRUPO FOCAL 1 (DATA 26/02/2016) de 8h as 10h

ZONA	ESCOLA	DIRETOR
LESTE	01	A
	02	B
	03	C
SUL	04	D
	05	E
	06	F
NORTE	07	G
	08	H
SUDESTE	09	I
	10	J

GRUPO FOCAL 2 (DATA :26/02/2016) de 14h as 16h

ZONA	ESCOLA	DIRETOR
LESTE	11	K
	12	L
	13	M
SUL	14	N
	15	O
	16	P
NORTE	17	Q
	18	R
SUDESTE	19	S
	20	T

APÊNDICE C – RELATÓRIO DO GRUPO FOCAL

Iniciamos o encontro do Grupo Focal 1, às 8:15 e encerrou às 10h, contamos com a presença de 7 dos participantes do turno manhã e uma que era do turno da tarde e veio pela manhã, ao transcrever deslocarei as suas falas para o seu grupo do turno da tarde.

O turno da tarde, Grupo Focal 2, começou às 14:20 e encerrou às 15:50, vieram 8 do grupo da tarde e uma do grupo da manhã a qual deslocarei sua fala para o seu grupo no momento da transcrição.

A cada participante que ia chegando eu entregava uma lembrancinha (bloquinho de anotações, com grafite e um bloquinho de postit), ficha de identificação e o termo de consentimento para que pudesse ir lendo enquanto os demais chegassem.

A professora Luísa Solano, Gerente de Gestão, fez a abertura do encontro falando da importância da pesquisa para a secretaria e para o trabalho dos gestores, esclarecendo que eles tinham sido convidados para participar do Grupo Focal, uma espécie de entrevista coletiva e que os demais diretores iria participar respondendo a um questionário posteriormente, sendo que, todos os diretores das escolas 146 escolas de ensino fundamental participarão da pesquisa sobre o uso dos resultados das avaliações externas pelos diretores das escolas da rede municipal de Teresina.

Em seguida apresentei a professora Hostiza como nossa colaboradora neste trabalho e que a mesma é doutoranda e ainda expliquei a importância da participação deles e que era voltária que poderiam desistir de participar mas que ficaria triste, caso alguém desistisse mas entenderia. Expliquei sobre a Ficha de Identificação e do Termo de Consentimento Livre Escolha e do sigilo de seus nomes e de suas escolas, que as gravações de áudios e imagens serviriam apenas como suporte para as informações.

Iniciei com os questionamentos seguindo o roteiro elaborado previamente e com o cuidado e garantia de que todos falassem e de verificar as perguntas que estavam sendo antecipadas, como por exemplo, as questões 8 e 9 foram sendo respondidas desde a primeira pergunta quando foi perguntado da utilidade dos resultados eles já falaram como principalmente para planejar, replanejar, comparar e intervir para melhorar, já falavam das dificuldades de planejar na questão 7.

O que chamou atenção no Grupo Focal 1, foi quando perguntado onde era seu foco de trabalho, se administrativo, pedagógico ou financeiro foram unânime em dizer que era mais no pedagógico até falaram da importância do seu envolvimento com o pedagógico. Enquanto que o Grupo Focal 2, disseram que se preocupam mais com o financeiro ou administrativo em sua maioria, poucos citaram o pedagógico como o foco e acrescentavam que esta parte ficava com o coordenador pedagógico ou com o diretor adjunto .

Percebemos também que o Grupo 1 falava mais e às vezes até pediam para complementar a sua resposta enquanto que o grupo 2, os participantes tinham respostas mais sintéticas, resumidas e quase sempre remetiam ao pedagogo quando falava das práticas pedagógicas de uso da avaliação.

No Grupo 1- manhã- compareceu uma participante do Grupo 2- tarde, mas terei o cuidado de transcrever as informações de acordo com o grupo para o qual foi selecionado, a seguir listo as escolas com seu número de identificação e a respectiva letra referente ao diretor(a) que se garanta o sigilo de suas identidades.

GRUPO FOCAL 1 (DATA 26/02/2016) de 8h as 10h

ZONA	ESCOLA	DIRETOR
LESTE	01	A
	02	B
	03	C
SUL	04	D
	05	E
	06	F
NORTE	07	G
	08	H
SUDESTE	09	I
	10	J

GRUPO FOCAL 2 (DATA:26/02/2016) de 14h as 16h

ZONA	ESCOLA	DIRETOR
LESTE	11	K
	12	L
	13	M
SUL	14	N
	15	O
	16	P
NORTE	17	Q
	18	R
SUDESTE	19	S
	20	T

GRUPO 1

Ao caracterizar o Grupo Focal 1 percebe-se que, quanto ao fator idade eles encontram-se na faixa etária entre 26 e 33 anos apenas um, quatro entre 34 e 41 anos e três entre 42 e 49 anos, prevalecendo uma média entre 34 e 49 anos.

Em relação ao tempo de atuação profissional por seguimento de ensino, destaca-se na educação infantil apenas dois diretores possuem uma experiência de 2 a 4 ano, no ensino fundamental anos iniciais seis diretores marcaram que possuem experiências variando entre 05 a 22 anos, nos anos finais, três sinalizaram experiências de 02 a 18 anos, no ensino médio, apenas dois, entre 15 e 23 anos, no ensino superior somente dois com uma atuação de 3 a 5 anos, na formação continuada ninguém citou. Quanto à atuação na rede pública todos possuem experiência variando entre 10 e 22 anos, na rede privada, apenas 1 com 5 anos de atuação.

Quanto ao regime de trabalho, 4 diretores trabalham dois turnos e 4 trabalham os três turnos.

Em relação a formação acadêmica, dos diretores ali presentes, 7 possuem licenciatura em pedagogia, 1 pedagogia normal superior e 1 é formado em ciências biológicas, 7 possuem pós-graduação lato sensu e 2 pós-graduação stricto sensu.

O Grupo Focal 2 possui 1 diretor na faixa etária entre 34 e 41 anos, 4 entre 42 a 49 anos e 4 de 50 ou mais anos.

Quanto ao tempo de atuação, um possui experiência de dois anos na educação infantil, quatro atuaram de 11 a 34 anos no ensino fundamental anos iniciais e cinco nos anos finais com uma atuação entre 12 e 34 anos no ensino médio, quatro atuaram entre 3 e 23 anos e no ensino superior apenas um com uma experiência de seis meses, na formação continuada ninguém possui experiência, seis já atuaram na rede pública entre 9 e 34 anos e na rede privada apenas dois com uma experiência 1 e 14 anos.

Em relação ao regime de trabalho cinco trabalham dois turnos e quatro trabalham os três turnos.

Os cursos de formação que já realizaram, cinco fizeram licenciatura em pedagogia, dois em biologia e um em educação física. Seis possuem pós-graduação lato senso e 1 stricto senso.

SÍNTESE DA FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

GRUPO FOCAL 1

2- Idade:

- () 18 a 25 anos
- (01) 26 a 33 anos
- (04) 34 a 41 anos
- (03) 42 a 49 anos
- () 50 ou mais

II – TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM ACADA UM DOS SEGMENTOS

Educação Infantil = 04, 02

Anos iniciais do Ensino Fundamental =22, 15, 10 , 05, 12, 13

Anos finais do Ensino Fundamental=18 13 02

Ensino médio =23 15

Ensino Superior = 03 05

Formação contínua_____

Rede Pública =22, 15, 15 10, 10 13

Rede Privada =05

2- Regime de Trabalho:

1 turno (); 2 turnos (04); 3 turnos (04).

III – DADOS ACADÊMICOS:

1- Quais são os cursos de formação que você já realizou ou está realizando?
(poderá marcar mais de um)

(01) Normal Superior

(05) Licenciatura Plena em Pedagogia

Outra (s) licenciatura (s) qual (is)= biologia,

(07) Pós-graduação (*lato sensu*)

(02) Pós-graduação (*stricto sensu*)

() Outro (s) __ **gestão escolar**

SÍNTESE DA FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

GRUPO FOCAL 2

2- Idade:

() 18 a 25 anos

() 26 a 33 anos

(01) 34 a 41 anos/

(04) 42 a 49 anos

(04) 50 ou mais

II – TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM ACADA UM DOS SEGMENTOS

Educação Infantil = 2

Anos iniciais do Ensino Fundamental =20, 11,34, 20

Anos finais do Ensino Fundamental (15, 12,20 ,23,34

Ensino médio (3, 13,23, 22

Ensino Superior = 06 meses

Formação contínua_____

Rede Pública (18, 13, 10(filantropia), 9, 34,20

Rede Privada (1, 14

2- Regime de Trabalho:

1 turno (); 2 turnos (05); 3 turnos (04).

III – DADOS ACADÊMICOS:

1- Quais são os cursos de formação que você já realizou ou está realizando?
(poderá marcar mais de um)

() Normal Superior

(04) Licenciatura Plena em Pedagogia

() Outra (s) licenciatura (s) qual (is)= (biologia(2), letras, educação física

(06) Pós-graduação (*lato sensu*)

(01) Pós-graduação (*stricto sensu*)

() Outro (s) __aperfeiçoamento em língua portuguesa, pós em gestão escolar (2)

APÊNDICE D – ANÁLISE ESTATÍSTICA FATORIAL

ANÁLISE ESTATÍSTICA

Foi feito um estudo estatístico descritivo analítico dos dados das Escolas Municipais de Teresina e de seus respectivos gestores através das frequências absolutas (n) e relativas (%), medidas de tendência central (mínimo e máximo) e medidas de dispersão (média e desvio padrão). Para verificar a aplicação da técnica de Estatística Multivariada Análise Fatorial utilizou-se o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett. O nível de significância foi de $\alpha = 0,05$ fixado. Foi adotado o critério de autovalor maior do que 1,0 de Guttman-Kaiser para determinar o número de fatores à serem extraídos. Utilizou-se o método de rotação ortogonal de Varimax escolhendo a variável para representar o fator aquela com maior carga fatorial. Os dados foram tabulados e analisados no programa *IBM Statistical Package for the Social Sciences* versão 20.0. Para apresentação dos resultados se utilizará tabelas e gráficos.

RESULTADOS

Dados sobre as Escolas Municipais de Teresina - Piauí, 2016

	n	%
Número de salas de aula		
de 1 a 5	27	22,9
de 6 a 10	40	33,9
de 11 a 15	40	33,9
de 16 a 20	7	5,9
de 21 a 25	4	3,4
a cima de 25	0	0,0
Número de turmas		
de 1 a 5	18	15,4
de 6 a 10	20	17,1
de 11 a 15	26	22,2
de 16 a 20	21	17,9
de 21 a 25	16	13,7
de 26 a 30	11	9,4
acima de 31	5	4,3
Número de alunos		
até 50	2	1,7
de 51 a 200	27	22,9
de 201 a 400	27	22,9
de 401 a 600	30	25,4
de 601 a 800	20	16,9
de 801 a 1000	8	6,8
acima de 1000	4	3,4
Número de funcionários		
até 10	22	18,8
de 11 a 20	55	47,0
de 21 a 30	25	21,4
de 31 a 40	10	8,5
de 41 a 50	2	1,7
acima de 51	3	2,6
Número de professores		
até 10	30	25,7
de 11 a 20	33	28,2
de 21 a 30	24	20,5
de 31 a 40	19	16,2
de 41 a 50	5	4,3
de 51 a 60	4	3,4
acima de 61	2	1,7

Fonte: Pesquisa Direta

Dados dos gestores das Escolas Municipais de Teresina – Piauí, 2016

	n	%
Idade		
18 a 25 anos	1	0,9
26 a 33 anos	13	11,1
34 a 41 anos	23	19,7
42 a 49 anos	38	32,5
50 ou mais	42	35,9
Área de formação		
Biologia	8	6,8
Educação Física	10	8,5
Geografia	4	3,4
História	8	6,8
Letra - Língua estrangeira	2	1,7
Letra - Língua portuguesa	12	10,3
Matemática	4	3,4
Normal Superior	7	6,0
Pedagogia	71	60,7
Outra	6	4,6
Pós-graduação		
Especialização	103	90,4
Mestrado	2	1,8
Doutorado	0	0,0
Não possui	9	7,9
Tempo de exercício na educação		
menos de 5 anos	1	0,9
entre 5 e 10 anos	21	17,9
entre 10 e 20 anos	35	29,9
mais de 20 anos	60	51,3
Tempo de exercício no cargo de gestor escolar		
menos de 3 anos	25	21,4
entre 3 e 5 anos	37	31,6
entre 10 e 20 anos	21	17,9
mais de 20 anos	34	29,1
Regime de trabalho		
1 turno	1	0,9
2 turnos	88	77,2
3 turnos	25	21,9
Meio que assumiu a direção		
eleição	94	81,7
indicação	24	20,9

Fonte: Pesquisa Direta

Tempo em anos de atuação profissional do gestor em cada um dos seguimentos das Escolas Municipais de Teresina – Piauí, 2016

	n (%)	Média	Desvio Padrão	Mín - Máx
Educação Infantil	37 (31,4)	5,30	4,00	1 - 18
Ensino Fundamental (AI)	103 (87,3)	12,64	8,04	2 - 40
Ensino Fundamental (AF)	56 (47,5)	13,45	9,33	1 - 35
Ensino Médio	41 (34,7)	9,79	7,43	1 - 25
Ensino Superior	16 (13,6)	4,12	3,63	1 - 15
Pós-graduação	6 (5,1)	2,38	1,60	2 - 6
Pública	113 (95,8)	6,70	5,72	1 - 44
Privada	47 (39,8)	6,70	5,72	1 - 24

AI – Anos Iniciais; AF – Anos Finais; Mín = Mínimo; Máx = Máximo

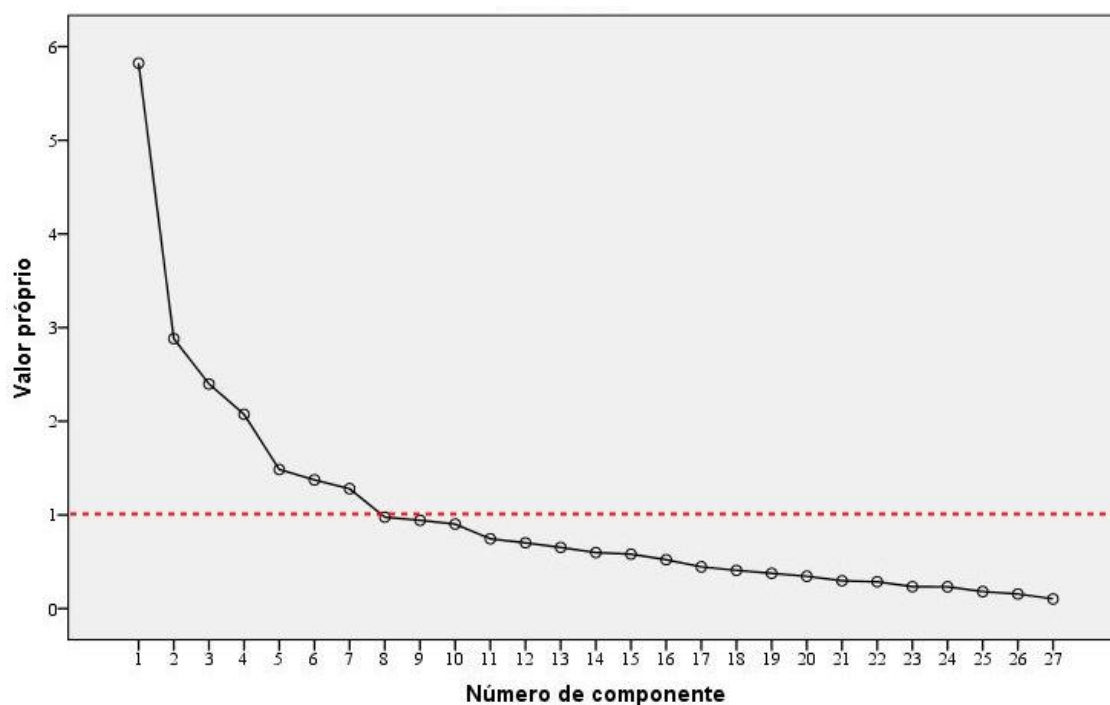
Fonte: Pesquisa Direta

Quadro 1 – Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e Bartlett para os aspectos relativos às avaliações externas da Semec, Teresina – PI, 2016.

Teste de KMO e Bartlett	Estatística e p-valor
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	0,711
Teste de esfericidade de Bartlett	<0,001

Fonte: Pesquisa Direta

Gráfico scree-plot dos autovalores



Fonte: Pesquisa Direta.

Variância total explicada pelos autovalores

Componente	Valores próprios iniciais			Somat rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variação	% cumulativa	Total	% de variação	% cumulativa
1	5,82	21,56	21,56	3,67	13,59	13,59
2	2,88	10,67	32,24	2,86	10,61	24,21
3	2,39	8,88	41,12	2,68	9,95	34,16
4	2,07	7,68	48,80	2,26	8,39	42,55
5	1,48	5,49	54,30	2,15	7,97	50,53
6	1,37	5,08	59,39	2,05	7,59	58,12
7	1,28	4,74	64,12	1,62	6,01	64,13

Fonte: Pesquisa Direta.

Composição dos fatores com respectivas comunalidade e cargas

Fator	Aspecto	Comunalidade	Carga
1	Os resultados das avaliações externas são fundamentais para o planejamento escolar	0,495	0,334
	Os resultados das avaliações externas mostram o que de fato os alunos estão aprendendo ou não	0,622	0,739
	Os resultados das avaliações externas mostram se conseguimos ensinar o que deveria ou o que precisaria ser ensinado	0,765	0,818
	Os resultados das avaliações externas mostram o que precisamos realmente mudar	0,702	0,766
	A divulgação dos resultados das avaliações externas é eficaz	0,528	0,530
	Os resultados das avaliações externas refletem o trabalho da gestão escolar	0,612	0,623
	As formas que a Semec usa para fornecer as informações sobre os resultados das avaliações externas são eficientes	0,529	0,479
2	Não me preocupo com a divulgação dos resultados das avaliações externas na escola	0,604	0,523
	Não tenho tempo para divulgar os resultados das avaliações externas	0,827	0,877
	Não vejo utilidades nos resultados das avaliações externas	0,734	0,851
	Não tenho acesso aos resultados das avaliações externas	0,641	0,751
3	Os meios de divulgação dos resultados das avaliações externas adotadas pela Semec devem ser aperfeiçoados	0,612	0,608
	Os resultados das avaliações externas poderiam chegar mais cedo na escola para melhor aproveitarmos	0,719	0,819
	Poderiam ser usados outros meios de divulgação dos resultados das avaliações externas	0,630	0,745
	O tempo que a Semec leva para divulgar os resultados é um fator que dificulta o trabalho de divulgação dos resultados	0,602	0,757
4	Divulgo os resultados das avaliações externas para toda equipe da escola	0,439	0,350
	Considero que os resultados das avaliações externas são bem divulgados	0,744	0,787
	Busco meios diversos para que todos da escola tenham acesso aos resultados das avaliações externas	0,656	0,724
	Considero as orientações sobre os resultados das avaliações externas suficientes	0,683	0,676
5	Uso os resultados das avaliações externas como diagnóstico da aprendizagem dos alunos	0,725	0,714
	Os resultados das avaliações externas chegam a tempo para se planejar na escola	0,614	0,641
	Os resultados das avaliações externas contribuem para gestão administrativa da escola	0,750	0,620
	A divulgação dos resultados das avaliações externas ajuda no trabalho da gestão escolar	0,764	0,563

6	Faço discussões com as famílias dos alunos sobre os resultados das avaliações externas	0,542	0,702
	Divulgo os resultados das avaliações externas para todos os alunos	0,660	0,720
7	Busco informações sobre os resultados das avaliações externas na internet	0,689	0,771
	Faço discussões regulares com toda a equipe da escola sobre os resultados das avaliações externas	0,427	0,508

Fonte: Pesquisa Direta.

Composição dos fatores com respectivas comunalidade e cargas

Fator	Item	Comunalidade	Carga
1	1	0,495	0,334
	7	0,622	0,739
	10	0,765	0,818
	12	0,702	0,766
	14	0,528	0,530
	16	0,612	0,623
	17	0,529	0,479
2	13	0,604	0,523
	15	0,827	0,877
	22	0,734	0,851
	23	0,641	0,751
3	24	0,612	0,608
	25	0,719	0,819
	26	0,630	0,745
	27	0,602	0,757

4	3	0,439	0,350
	5	0,744	0,787
	6	0,656	0,724
	8	0,683	0,676
5	4	0,725	0,714
	11	0,614	0,641
	19	0,750	0,620
	20	0,764	0,563
6	18	0,542	0,702
	21	0,660	0,720
7	2	0,689	0,771
	9	0,427	0,508

Fonte: Pesquisa Direta.

ANEXO A – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA

