

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

FERNANDA SEVAROLLI CRESTON FARIA

**A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROEB: ESTUDO DE CASO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA/MG**

JUIZ DE FORA

2015

FERNANDA SEVAROLLI CRESTON FARIA

**A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROEB: ESTUDO DE CASO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA/MG**

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

Orientadora: Prof(a) Dr(a). Edna Rezende
Silveira de Alcântara

JUIZ DE FORA

2015

FERNANDA SEVAROLLI CRESTON FARIA

**A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROEB: ESTUDO DE CASO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA/MG**

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.

Prof(a). Dr(a). Edna Resende Silveira de Alcântara (Orientadora)

Membro da banca

Membro da banca

À minha família e amigos, com muito amor e carinho, pelo incentivo constante, motivação, cuidado e dedicação incansáveis.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido Deus, meu mestre e orientador soberano, que jamais me deixou desistir.

Ao meu pai Gerson Faria, que desde sempre confiou e acreditou nos meus sonhos, fazendo parte de cada um deles e não me deixando parar, mesmo que eu quisesse.

À minha irmã Fabiana Sevarolli que, com muita paciência e puxões de orelha constantes, me fez prosseguir.

À minha mãe Sônia Sevarolli Creston Faria, por me acolher em momento tão delicado de minha vida.

Aos meus amigos, pelo apoio de sempre.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo crescimento proporcionado ao longo de tantos anos e formações realizadas.

À professora Dra. Mariângela Tostes Inocêncio, pela paciência e fundamentais orientações.

À professora, amiga e anjo da última hora Jani torres, pelo cuidado, apreço, orientação e compromisso essenciais á conclusão desta dissertação.

Aos colegas de mestrado e profissão, pelas trocas constantes.

RESUMO

A presente dissertação investiga as ações gestoras em uma escola estadual vinculada à Secretaria Regional de Educação de Juiz de Fora MG (SREMG). Tal unidade escolar apresenta resultados estáveis nas avaliações anuais do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), tendo nas edições 2013 e 2014, o padrão de desempenho intermediário. Para tanto, foi realizada uma pesquisa por meio de análise documental e pesquisa bibliográfica para verificar a realidade de apropriação de resultados de avaliações externas e observação da pesquisadora na escola foco para determinarmos a situação vivida em relação à apropriação de resultados do PROEB. Esta pesquisa tem como referencial teórico os seguintes autores: Pontes (2014), que trata da evolução da avaliação externa no Brasil e seus períodos; Fontanive (2014), que trata de questões de avaliação externa e apropriação de resultados e Polon (2012), que aborda a temática da gestão e os perfis de liderança do gestor escolar. O intuito foi desenvolver um plano de ação que capaz de promover o envolvimento da comunidade escolar, a divisão das tarefas administrativas e pedagógicas entre a equipe gestora e a comunidade escolar, que poderá favorecer a apropriação de resultados do PROEB e, ainda, a discussão das ações pedagógicas em favor de um melhor uso dos dados, o que refletirá em um melhor desempenho dos alunos e da escola, visando à organização espaço-temporal da escola, sendo o uso dos dados o referencial do trabalho gestor e escolar.

Palavras-chave: Educação; Avaliações Externas; PROEB.

ABSTRACT

This thesis investigates managing actions in a state school linked to the Regional Secretary of Education of Juiz de Fora MG (SREMG). This school unit presents stable results in the annual assessments of the evaluation of The Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), taking in 2013 and 2014 editions the intermediary performance standard. For both, was performed a search by means of documental analysis and bibliographic search to verify the reality of ownership of the results of external evaluations and observation of the researcher in the school focus to determine the situation experienced in relation to the ownership of the results of the PROEB. This research has as theoretical reference the following authors: Pontes (2014), which deals with the evolution of the external evaluation in Brazil and its periods; Fontanive (2014), which deals with questions of external evaluation and ownership of results and Polon (2012), which addresses the issue of management and leadership profiles of the school manager. The aim was to develop a plan of action that is able to promote the involvement of the school community, the division of the pedagogical and administrative tasks between the team manager and the school community, which may promote ownership of the results of the PROEB and still to promote the discussion of the pedagogical actions in favor of a better use of the data, which will reflect in a better performance of the students and of the school, aiming to space-time organization of this school, being the use of data the referential for the manager and school job.

Keywords: Education; External Evaluations; PROEB.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
ENEM – Exame Nacional do Exame Médio
EUA – Estados Unidos da América
FADEPE/JF – Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IETS – Instituto de Estudo do Trabalho e Sociedade
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC 100/07 – Lei Complementar nº 100 de 05 de novembro de 2007
MG – Minas Gerais
PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAV – Projeto Acelerar para Vencer
PEAS – Programa Educacional de Atenção ao Jovem
PIP – Plano de Intervenção Pedagógica
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROETI – Programa de Educação em Tempo Integral
PUB – Professores de Uso de Biblioteca
RJ – Rio de Janeiro
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE – Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora
TCT – Teoria Clássica dos Testes
TRI – Teoria de Resposta ao Item

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os objetivos gerais do SAEB	19
Figura 2: Sistemas próprios de avaliação	22
Figura 3: Linha do tempo - avaliações	24
Figura 4: Modelos e abordagens da <i>accountability</i>	37
Figura 5: Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental – PROEB 2014.....	45
Figura 6: Escala de Proficiência de Língua Portuguesa de 5º ano do Ensino Fundamental – 2014	48
Figura 7: Trajetória do Programa de Avaliação da Rede Pública Estadual de Educação Básica.....	54
Figura 8: Trajetória do Programa de Avaliação da Rede Pública Municipal de Educação Básica.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrículas ano 2013 Escola Estadual JF	57
Quadro 2 - Ideb do 5º ano do Ensino Fundamental entre 2007 e 2013 da Escola Estadual JF	62
Quadro 3 - Ideb do 9º do Ensino Fundamental ano entre 2007 e 2013 da Escola Estadual JF	62
Quadro 4 - Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental do PROEB.....	63
Quadro 5 - Proficiência Média dos Alunos em Português do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual JF no PROEB entre 2011 e 2014	64
Quadro 6 - Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental do PROEB.....	64
Quadro 7 - Proficiência Média dos Alunos em Português do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual JF no PROEB entre 2011 e 2014	65
Quadro 8 - Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa para o 3º do Ensino Médio do PROEB.....	66
Quadro 9 - Proficiência Média dos Alunos em Português do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual JF no PROEB entre 2011 e 2014	66
Quadro 10 - Padrões de Desempenho em Matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental do PROEB.....	67
Quadro 11 - Proficiência Média dos Alunos em Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual JF no PROEB entre 2011 e 2014	67
Quadro 12 - Padrões de Desempenho em Matemática para o 9º ano do Ensino Fundamental do PROEB.....	67
Quadro 13 - Proficiência Média dos Alunos em Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual JF no PROEB entre 2011 e 2014	68
Quadro 14 - Padrões de Desempenho em Matemática para o 3º do Ensino Médio do PROEB.....	68
Quadro 15 - Proficiência Média dos Alunos em Matemática do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual JF no PROEB entre 2011 e 2014	69
Quadro 16 - Síntese das ações a serem executadas no PAE.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A AVALIAÇÃO EXTERNA E A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS: COMO A ESCOLA ENFRENTA ESTE DESAFIO NA ATUALIDADE?.....	16
1.1 A avaliação externa e seus primeiros passos no Brasil	16
1.1.1 A expansão das avaliações em larga escala e os sistemas de avaliação estaduais no Brasil	22
1.2 A apropriação de resultados das avaliações externas	32
1.2.1 Definição de apropriação	32
1.2.2 O papel da responsabilização no contexto da apropriação de resultados das avaliações externas.....	35
1.2.3 O material de divulgação dos dados do PROEB e o papel do especialista na apropriação de resultados	40
1.3 Compreendendo o SIMAVE e o PROEB	42
1.3.1 Compreendendo o PROEB e seus instrumentos de divulgação de resultados.....	43
1.3.2 O PROEB e sua realidade no estado de Minas Gerais.....	54
1.4 Apresentação do contexto de pesquisa.....	56
1.4.1 Conhecendo a escola pesquisada	57
1.4.2 A apropriação de resultados na escola pesquisada.....	63
1.4.2.1 Padrões de Desempenho e proficiência em Língua Portuguesa	63
1.4.2.2 Padrões de Desempenho e proficiência em Matemática	63
1.4.3 Descrição da apropriação de resultados do PROEB na escola pesquisada	71
2 APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES: COMO ISSO ACONTECE NA ESCOLA PESQUISADA?	76
2.1 Concepções teóricas sobre apropriação de resultados	76
2.1.1 Encarando as dificuldades: os atores sociais envolvidos na apropriação	76
2.1.2 Apropriação de resultados de avaliações externas: análise de experiências exitosas	81
2.1.2.1 Experiência exitosa 1: observando o caso do Acre.....	81
2.1.2.2 Experiência exitosa 2: caso de escolas do interior do Ceará.....	81
2.1.2.3 Experiência exitosa 3: um caso do estado do Rio de Janeiro	81

2.1.3 Observações evidenciadas nas escolas do Acre, Ceará e Rio de Janeiro.....	88
2.1.4 O perfil de liderança dos gestores em relação à escola e aos dados	90
2.2 Procedimentos e detalhes da realização da pesquisa na Escola Estadual JF.....	92
2.2.1 Metodologia aplicada para abordagem da Escola Estadual JF	92
2.2.2 Apropriação dos resultados do PROEB no ano de 2013 na Escola Estadual JF	95
2.2.3 Apropriação dos resultados do PROEB no ano de 2014 na escola pesquisada	98
2.2.4 Apropriação do PROEB no ano de 2015 na escola em tela.....	99
2.2.5 A Escola Estadual JF e os resultados do PROEB: uma relação pouco estreita com os dados	101
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA A PROMOÇÃO DA APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROEB NA ESCOLA PESQUISADA.....	109
3.1 Proposições do Plano de Ação Educacional (PAE)	110
3.1.1 Etapas do Plano de Ação Educacional (PAE).....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	122

INTRODUÇÃO

O objetivo desta dissertação é apresentar como ocorre a apropriação de resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), nos anos de 2013 e 2014, pela equipe gestora de uma escola da rede pública estadual da cidade de Juiz de Fora, aqui chamada Escola Estadual JF¹. A partir da observação feita, verificou-se a experiência dessa unidade com algumas experiências de outras instituições escolares já pesquisadas nos estados do Acre, Ceará e Rio de Janeiro, a fim de que fossem sugeridas práticas organizacionais para a gestão escolar no intuito de garantir de que tal ação refletisse nas práticas gestoras e pedagógicas da escola.

O recorte desta pesquisa se baseará em dados do PROEB de 2013 e 2014, uma vez que os elementos analisados são de competência dos referidos anos, já que os resultados de 2013 foram divulgados em 2014 e os de 2014, em 2015. Como tais informações incidem em ações para o ano corrente e subsequentes, o cruzamento e a análise de dados dos anos mencionados se fazem necessários ao longo de todo o trabalho.

Nesse sentido, a pesquisa busca verificar como ocorre a divulgação e a apropriação dos resultados do PROEB na escola em questão e indicar alternativas viáveis para a realização adequada de tal atividade, a qual deve ser realizada pela equipe gestora, na pessoa do especialista educacional. Esse profissional deve divulgar e interpretar adequadamente os dados do PROEB, reconhecendo sua importância para o planejamento escolar do professor e de seu próprio planejamento na escola. Nesse sentido, é importante destacar as dificuldades apresentadas pela equipe gestora tanto no recebimento e na divulgação dos materiais quanto no trabalho com seu conteúdo, ou seja, gráficos, escalas de proficiência, entre outros, os quais são utilizados para promover a compreensão dos resultados.

Quando são mencionadas alternativas viáveis, as mesmas referem-se à organização da equipe gestora para recebimento e análise dos dados, estratégias de divulgação e uso dos resultados, além de acompanhamento e avaliação da

¹ Foi designado um nome fictício para a escola pesquisada com o intuito de preservar o local, a comunidade e os atores sociais nela envolvidos direta ou indiretamente.

equipe docente em relação aos dados que chegam à escola em um fluxo contínuo de informação.

A atuação da pesquisadora na escola, como professora, por quase quatro anos despertou reflexões sobre a forma como a gestão escolar pode fazer a diferença no processo pedagógico da unidade, a partir do recebimento e da divulgação dos resultados das avaliações externas.

Para a realização da apropriação de resultados, a escola recebe um material de divulgação, que chega às escolas na forma impressa e também está disponível nos portais do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que se baseia em revistas, contendo os dados a serem divulgados e trabalhados nas escolas.

Estas constatações permitiram a elaboração da questão-problema desta pesquisa: até que ponto a Escola Estadual JF apresenta práticas bem definidas (ou claras) de apropriação de resultados das avaliações externas?

Essa questão de pesquisa levou à definição do seguinte objetivo geral: analisar as possíveis contribuições das práticas de apropriação de resultados na escola pesquisada. Esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Descrever o contexto histórico das avaliações externas no Brasil;
2. Descrever o processo de apropriação de resultados das avaliações externas no estado de MG;
3. Identificar como ocorrem as boas práticas em alguns estados;
4. Analisar como ocorre a apropriação dos resultados das avaliações externas na Escola Estadual JF de MG;
5. Propor um Plano de Ação Educacional que possibilite um eficiente domínio dos resultados das avaliações externas na escola pesquisada.

Para executar tal pesquisa, utilizou-se como metodologia o estudo de caso e, para a produção de dados, os instrumentos metodológicos utilizados foram observação da pesquisadora, pesquisa documental e bibliográfica, a fim de descrever como a equipe gestora da escola pesquisada analisa, interpreta e divulga o material recebido, baseando-se nos resultados do PROEB 2013 e 2014.

Assim, o trabalho se encontra organizado da seguinte maneira. No primeiro capítulo, intitulado A AVALIAÇÃO EXTERNA E A APROPRIAÇÃO DE

RESULTADOS: COMO A ESCOLA ENFRENTA ESTE DESAFIO NA ATUALIDADE?, são apresentadas informações contextuais das avaliações externas no Brasil, sua expansão, um breve histórico dos sistemas avaliativos brasileiros e os processos de apropriação de resultados inerentes às avaliações mencionadas. Além disso, são contemplados nas discussões o SIMAVE e o PROEB. Ainda, são apresentadas a discussão sobre a apropriação de resultados e a divulgação dos dados do PROEB, além de como a Superintendência Regional de Ensino (SRE) e a escola realizam a referida apropriação, no caso específico da escola selecionada.

No segundo capítulo, intitulado 2 APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES: COMO ISSO ACONTECE NA ESCOLA PESQUISA?, que contém a análise dos dados da investigação, encontram-se examinadas a escola e o trabalho da equipe gestora em relação à apropriação de resultados. Para isso, há a necessidade de serem referenciados autores que tratam do assunto, buscando delinear academicamente a pesquisa, como fonte de referência e prosseguimento de estudos. Este capítulo pretende apresentar a teoria que ampara a apropriação de resultados das avaliações externas e, ainda, analisar a realidade da escola.

Também nesse capítulo são apresentadas três experiências exitosas de apropriação de resultados em avaliações de larga escala em escolas nos estados do Acre, Ceará e Rio de Janeiro, fornecendo possibilidades interpretativas para o estudo de caso.

No terceiro capítulo, intitulado PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA A PROMOÇÃO DA APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROEB NA ESCOLA PESQUISADA, após as análises empreendidas, propõe-se um plano de ação educacional, que versará sobre a elaboração de alternativas de apoio à equipe gestora no intuito de facilitar a divulgação, a interpretação e a apropriação dos dados das avaliações externas, a fim de que o uso consciente dos dados possa contribuir para o avanço da escola em seus resultados.

1 A AVALIAÇÃO EXTERNA E A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS: COMO A ESCOLA ENFRENTA ESTE DESAFIO NA ATUALIDADE?

Neste primeiro capítulo são descritos, de forma breve, o histórico das avaliações externas no Brasil e como a escola enfrenta hoje os desafios de integrar desempenho e qualidade de ensino, utilizando e compreendendo as referidas avaliações.

Além disso, pretende-se falar brevemente sobre o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação (PROEB) e como o governo de Minas Gerais utiliza esse programa para auxiliar as escolas no alcance de metas estabelecidas segundo escalas de proficiências e através de três padrões de desempenho, pré-estabelecidos: baixo, intermediário ou recomendado.

Finalizando o capítulo, a escola pesquisada é apresentada na forma como se dá a apropriação de resultados por seus atores, já que o foco da pesquisa é analisar como sua equipe gestora realiza a apropriação do PROEB.

1.1 A avaliação externa e seus primeiros passos no Brasil

As avaliações externas são um marco para a educação nacional. Seu início se deu em meio a situações diversas das atuais, as quais devem ser compreendidas e relatadas. O quadro educacional era marcado por alto índice de analfabetismo, abandono, distorção idade/série, sem grandes investimentos no que se refere à qualidade do ensino ofertado. Nesse sentido, o governo se via frente ao grande desafio de transpor os problemas citados e alcançar a qualidade na educação oferecida, assim como vários outros países que também buscavam soluções para tais impasses.

Para compreender melhor o papel e a importância das avaliações externas, será expressa de forma breve sua trajetória no Brasil. Para isso, se faz necessário compreender o início destas no país, que tomou como modelo os Estados Unidos da América (EUA), que já empreendiam estudos e pesquisas para a implementação das

referidas avaliações, objetivando seu uso como ferramenta para a melhoria da educação desde 1965².

Segundo Rezende (2013)³, na década de 1960, um dos grandes problemas enfrentados pelo Brasil em relação à educação eram os altos índices de abandono escolar. Ademais, registrava-se grande distorção idade/série, além do problema do analfabetismo cujos índices eram muito altos. Todas essas questões demandavam atitudes que pudessem modificar o que vinha ocorrendo.

Já na década de 1970, ainda sem encontrar soluções ou tomar atitudes concretas para os problemas apresentados, o debate sobre as avaliações educacionais, que eram amplamente discutidas no cenário internacional, começou a surgir no Brasil. Sua possível aplicação no país seria uma forma de corroborar para a mudança do quadro educacional aqui vivenciado (REZENDE, 2014).

Em 1989, o Banco Mundial apresentou uma proposta de financiamento para a educação brasileira que demandava uma articulação entre governo e estados, além de artifícios que demonstrassem os dados reais da educação e dos objetivos a serem alcançados para a obtenção dos recursos (REZENDE, 2014).

Tentando direcionar ações que culminassem nas soluções dos problemas educacionais brasileiros e tendo os EUA como modelo, o Brasil iniciou as discussões sobre a situação da educação e sobre as reformas educacionais na década de 1990. Tais discussões levaram à adoção de avaliações externas e estudos sobre seu impacto em estados e municípios (BROOKE, 2012). Assim, nos anos 1990, o Brasil adota as avaliações em larga escala, buscando enfrentar graves problemas educacionais que assolavam o país há várias décadas.

Tais avaliações tiveram início em 1990, com a primeira aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴, que se deu com a assistência internacional do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)⁵.

² Esse primeiro movimento da avaliação da educação básica no Brasil se relaciona também com o que ocorre e impulsiona a avaliação educacional no contexto internacional. Constituem parte desse contexto de influência, a aprovação do Primary and Secondary Education Act, em 1965, nos Estados Unidos e a publicação do Informe Coleman em 1968, que se conjugam com a criação da Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA, que se propõe a promover e realizar estudos internacionais de avaliação educacional, e ainda com a experiência de construção, nos anos de 1970, de indicadores internacionais de qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2014.

³ REZENDE, Wagner. *Data wise (1-8)*. Brasil: CAED/ Juiz de Fora, 2013, 270 min, cores.

⁴ Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 13 set. 2014.

Corroborando com essa afirmação, a Conferência Mundial de Educação para todos, ocorrida de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia, logrou a criação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O artigo 3 dessa declaração estabeleceu a universalização ao acesso à educação e a promoção da equidade, o acesso a uma educação com padrões mínimos de qualidade, o que coaduna diretamente com o princípio das avaliações externas (UNICEF, 2014).

Além do mencionado, a declaração traz também em seu escopo um plano de ação que está de acordo com os moldes e os princípios das avaliações em larga escala e que visa também ao estabelecimento de metas para o alcance da qualidade na educação⁶ (UNICEF, 2014).

Embora, nesse momento, ainda não se soubesse trabalhar eficazmente com os dados produzidos por esse tipo de teste, como primeiro passo em busca de respostas para a educação nacional, a aplicação das primeiras avaliações se constituiu como um marco importante (REZENDE, 2014).

Assim, desde os anos de 1990, o Brasil tem caminhado em direção ao aperfeiçoamento dos exames e da prestação de contas em educação.

(...) o Saeb é a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o nosso sistema educacional. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe (PONTES, 2012, p. 109).

Para Pontes (2012), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) deu início a uma nova fase para a educação nacional, pois, além de avaliar, seu intuito primeiro era reconhecer o público atendido e a real situação do ensino no país, estabelecendo os princípios diagnósticos do programa.

⁵ O compromisso de "Educação Básica para Todos", assumido em 1990, foi avaliado pelo Fórum Mundial de Educação de Dacar, promovido pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, em 2000, quando foram estabelecidas metas para superar as dificuldades identificadas na década, de forma a atingir a "universalização da educação básica de qualidade". Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 13 set. 2014.

⁶ A declaração, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990 – estabelece um plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Nela constam dez artigos, objetivos e metas e princípios de ação do referido plano. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 13 set. 2014.

De acordo com Bonamino e Franco (1999), “de 1990 até hoje já foram conduzidos quatro ciclos de avaliação” (BONAMINO E FRANCO, 1999, p.15). A Figura 1 sintetiza os objetivos gerais do Saeb ao longo dos quatro primeiros ciclos, tal qual expresso em documentos oficiais.

Figura 1: Os objetivos gerais do Saeb

Ciclo / Ano	Objetivos Gerais
1º Ciclo - 1990	Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, Secretarias Estaduais e Órgãos Municipais); regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em vias de implementação.
2º Ciclo - 1993	Fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da Educação; promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB; incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional no Brasil
3º Ciclo - 1995	Fornecer subsídios para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil.
4º Ciclo - 1997	Gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras.

Fonte: Página UFRRJ⁷

Na Figura 1, é possível verificar os objetivos gerais do Saeb, segundo Ortigão (2014). Para Bonamino e Franco (1999), no que diz respeito aos ciclos de avaliação e seus objetivos gerais, é importante destacar que

[...] na definição dos objetivos gerais do SAEB pode-se perceber que a formulação mais descentralizada e participativa adotada no primeiro Ciclo, que enfatiza os aspectos processuais ligados ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação no interior do sistema educacional, foi sendo secundarizada em favor de uma definição mais centralizada no âmbito do MEC (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 15).

Tal avaliação passou a ser sistematizada a partir de 1995, quando a equipe responsável por sua concepção e implementação buscou adotar procedimentos

⁷ Disponível em: <www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo.../saeb.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2015.

técnicos que possibilitaram uma maior comparabilidade de resultados ao longo dos anos.

Entre outras medidas, ficou decidido que o SAEB seria submetido a três séries, ou seja, ao final de cada um dos três ciclos de escolarização básica: o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Portanto, a concentração nessas três séries possibilitaria verificar e traçar a evolução dos níveis de desempenho da educação básica (PONTES, 2012).

Hoje, muitos já perceberam que tais processos se revertem como aliados da educação dentro e fora das escolas, pois é necessário reconhecê-los como ferramentas de apoio às práticas pedagógicas e aos professores em sua didática, como nos relatam Perrenoud e Thurler (2002):

Para que a avaliação não seja nem imposta nem reduzida a falsas aparências, mas transformadora em vontade coletiva de desenvolver a qualidade do sistema, deve haver um acerto entre as autoridades escolares e os atores de base. Ambas as partes tem de concordar em empreender uma análise de suas práticas e em partilhar e explorar o conjunto dos saberes existentes: saberes da experiência, dados empíricos, resultados de avaliações diferentes, etc (PERRENOUD e THURLER, 2002, p. 89).

Nesta passagem, os autores deixam claro que a ação dos atores sociais envolvidos em processos avaliativos deve ser conjunta em prol da qualidade da educação. Explicitam ainda, em sua fala, a necessidade da exploração dos dados obtidos a cada aplicação, ou seja, os resultados fornecidos pela mesma avaliação em edições diferentes, procedimentos importantes tanto nas avaliações internas quanto nas externas.

O ano de 1997 pode ser tomado como outro marco educacional para as avaliações em âmbito nacional, quando se procedeu à inserção da matriz de referência do SAEB por área do conhecimento que se constituiu como uma mudança fundamental (CASTRO, 2014; PONTES, 2012).

Segundo Ortigão (2014), a construção da referida matriz

[...] constituiu o universo possível de cruzamentos entre conteúdos e competências, referidos aos diferentes níveis e aos diferentes ciclos de avaliação (SAEB/97, p. 8). Este trabalho foi, em seguida, devolvido às Secretarias de Educação para validação, que *“foi conseguida mediante a indicação do conteúdo ministrado, sua caracterização como essencial ou complementar e a série prevista”*, como afirma o documento (SAEB-97) (MEC/SAEB 1997, p. 6 *apud* ORTIGÃO, 2014, p. 10).

Nesse período, também foi adotada a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que utiliza procedimentos probabilísticos, com os quais se torna possível calcular parâmetros para os itens que não dependam dos indivíduos avaliados. Tal teoria e método garantem estimativas mais úteis e confiáveis, através de estatística adotada na elaboração e análise dos itens, pois,

Dentre as grandes vantagens da Teoria de Resposta ao Item sobre a Teoria Clássica de Medidas estão: ela possibilita fazer comparações entre traço latente de indivíduos de populações diferentes quando são submetidos a testes ou questionários que tenham alguns itens comuns e permite, ainda, a comparação de indivíduos da mesma população submetidos a testes totalmente diferentes; isto é possível porque a TRI tem como elementos centrais os itens e não o teste ou questionário como um todo (BORTOLOTTI et al., 2014).

Ressalta-se que os anos compreendidos entre 1990 e 1997 são reconhecidos como o primeiro período das avaliações em larga escala no Brasil, ou seja, momento de estudos e as primeiras aplicações. O segundo, que se deu entre os anos de 1997 e 2007, foi marcado pela expansão do sistema de avaliação no país, ampliação esta que permitia a comparação dos grupos avaliados e o estabelecimento de metas para o sistema por todo o território nacional (PONTES, 2012).

Nessa fase, outro ponto a ser considerado é que os estados começaram a adotar sistemas próprios de avaliação em larga escala que atendessem às demandas regionais e às especificidades de cada sistema de ensino (PONTES, 2012).

Após a expansão das avaliações em larga escala no país, verifica-se o terceiro período, que teve início em 2007 e segue até o momento. Constata-se que o crescimento das avaliações e seu caráter de transparência na prestação de contas em todo o território nacional têm gerado a necessidade da criação de sistemas de avaliação próprios para cada estado. Tal urgência conduz à criação de vários sistemas dentro do país, que serão abordados na subseção a seguir.

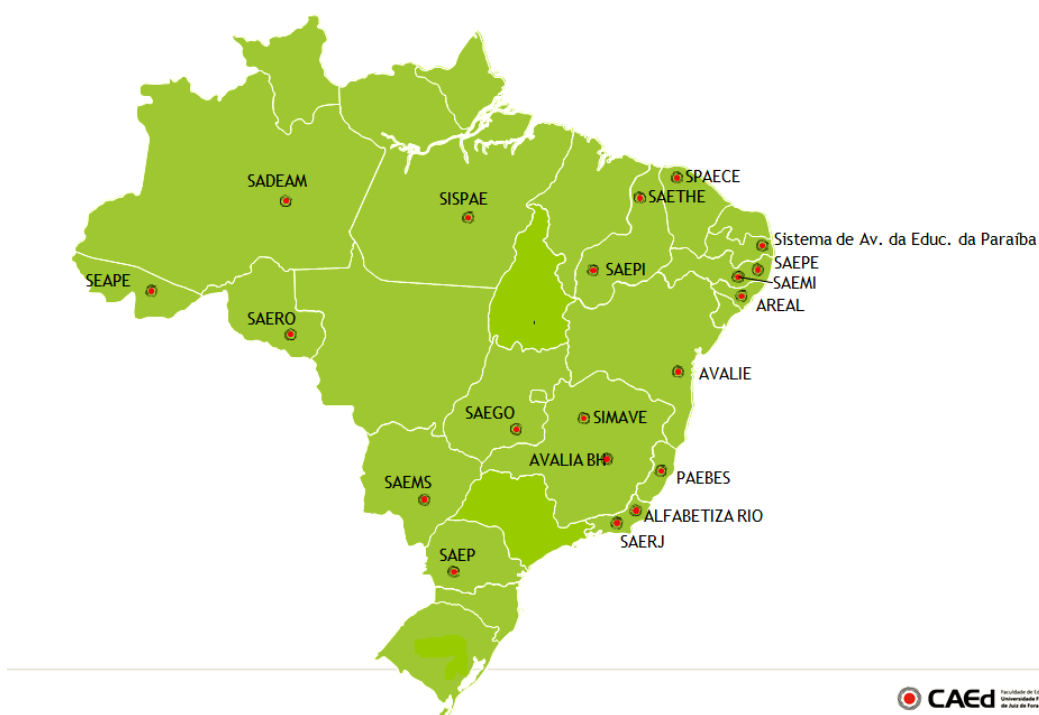
1.1.1 A expansão das avaliações em larga escala e os sistemas de avaliação estaduais no Brasil

A expansão das avaliações em larga escala no país permitiu a muitos estados desenvolverem seus próprios sistemas. A comprovação disso é que quase todo o território nacional possui algum sistema próprio para avaliar a educação na atualidade.

É possível observar, na Figura 2, a dimensão das avaliações executadas em muitos estados do país atualmente sob a responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) que, devido ao reconhecimento no que tange a esse tipo de trabalho, tem uma grande abrangência no país.

Figura 2: Sistemas próprios de avaliação

Sistemas próprios de Avaliação



Fonte: SAETHE, 2014, CAEd.

A Figura 2 demonstra que os sistemas de avaliação sob a responsabilidade do CAEd estão presentes em quase todo o território nacional, cada um buscando corresponder às expectativas de determinada região, política e sistema educacional.

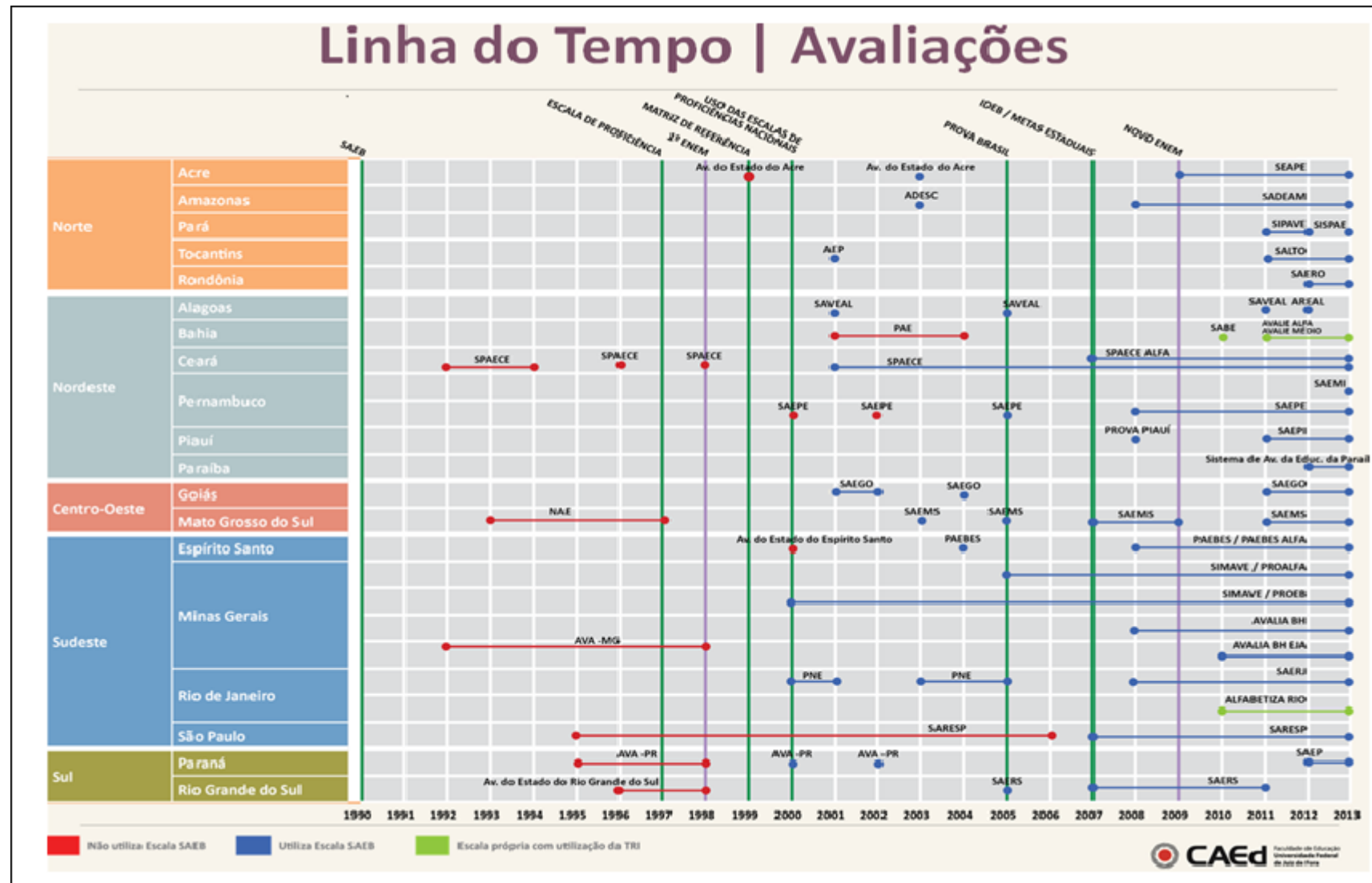
Apesar do papel de destaque do CAEd no que diz respeito às avaliações externas, ele não é o único responsável pela aplicação desse tipo de avaliação no país, já que alguns estados contam com sistemas próprios ou com outras instituições assessorando o processo.

Entre os estados que não se encontram sob a responsabilidade do CAEd em suas avaliações externas podemos apontar São Paulo, que dispõe do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), de incumbência do Centro de Referências em Educação Mario Covas. Assim como São Paulo, outros estados adotam outras instituições para desenvolverem, aplicarem e acompanharem as referidas avaliações. Dentre eles, podemos citar Mato Grosso, Amapá, Roraima, Maranhão, Rio Grande do Norte, Sergipe e Santa Catarina. No entanto, todos eles pretendem avaliar o desempenho e estabelecer parâmetros para o alcance de metas.

Nesse sentido, ao verificar cada sistema, mensura-se que, além da expansão e do alcance das avaliações em larga escala no país, “(...) é possível verificar o surgimento de novos sistemas próprios de avaliação, aos quais aderiram estados que antes não contavam entre os adeptos desses procedimentos avaliativos” (PONTES, 2012, p. 121).

Sobre a realidade e o avanço das avaliações externas existentes no país é possível evidenciar uma linha do tempo, conforme se pode verificar na Figura 3:

Figura 3: Linha do tempo - avaliações



Fonte: Oficina de apropriação de resultados SAERO 2012, CAEd.

Observando a Figura 3, percebemos que, entre 1990 e 1997 (primeiro período de avaliações no Brasil), somente Ceará, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul utilizaram tais sistemas de avaliação. Entre 1997 e 2005, alguns outros estados aderiram aos sistemas de avaliações, tais como Acre, Amazonas, Tocantins, Alagoas, Bahia, Pernambuco, Goiás, Espírito Santo, Rio de Janeiro, sendo que os anteriormente citados permaneceram com seus sistemas ativos.

Entre 2007 e 2013, ocorreu o terceiro período das avaliações com a adesão de mais estados como Pará, Rondônia, Alagoas, Piauí e Paraíba. Atualmente quase todo o território nacional conta com sistemas próprios de avaliação por estado, o que demonstra que esse processo demonstra eficiência na condução de uma educação de qualidade no país (PONTES, 2014). Seu papel se prende à necessidade de medir a qualidade do ensino e alicerçar as proposições de políticas públicas que vão atender às demandas na busca pela referida qualidade, que precisa ser aprimorada a partir dos índices determinados para cada escola.

De acordo com Neto (2014), a história da construção dos sistemas de avaliação no Brasil é longa e tem sido aprimorada com o passar dos anos na busca pela compreensão da necessidade de se avaliar para melhor definir os caminhos a serem seguidos pela educação.

Nesse sentido, a despeito da resistência ainda latente em se avaliar, Neto (2014) conclui que,

[...] contrariamente ao que tem se difundido, a avaliação externa no Brasil não teve início durante o governo FHC. Muito antes desse período, no início dos anos 80, diversos foram os estudos e pesquisas desenvolvidos pelo MEC e por entidades privadas, notadamente a Fundação Carlos Chagas. Foram estes estudos que formaram a base para a elaboração de um sistema de avaliação tão sofisticado como o SAEB. O que sim é verdade é que foi durante o governo FHC que a avaliação externa ganhou notoriedade e centralidade (NETO, 2014, p. 13).

Segundo Neto (2014), compreendemos que a busca por entendimento sobre a educação no Brasil é antiga e que o Ministério da Educação (MEC), antes dos empreendimentos em avaliação externa em si, tentando compreendê-la de alguma forma.

Estas iniciativas deixam claro que o país já cumulava uma preocupação com a educação antes dos anos 1990, mas somente a partir dessa década é que realmente os testes passaram a ser padronizados e periódicos.

Apesar das dificuldades e desafios encontrados para se manter uma avaliação externa, em todo o país há sistemas de avaliação próprios já consolidados e que ocorrem periodicamente em vários estados. Há, ainda, o sistema nacional de avaliação do qual fazem parte o SAEB e a Prova Brasil, que também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nesse sentido, para Silva (2014) existe:

[...] a construção de um sistema avaliativo complexo com informações relevantes a respeito do desempenho estudantil e do contexto intra e extraescolares. Entretanto, 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, 2014, p. 1).

Nesse caso, Silva (2014) chama atenção para uma situação que teve influência no Brasil no período inicial das avaliações que, apesar de serem importantes para a educação e uma ferramenta forte para a gestão escolar, servem, até hoje erroneamente, ranquear escolas.

Entretanto, aprimorando processos, com o passar dos anos, as avaliações têm conquistado seu lugar no intuito de verificarem o desempenho das escolas e, acima de tudo, direcioná-las na busca por melhores resultados, não, simplesmente, criando um ranking entre elas. A intenção é demonstrar a cada unidade a necessidade de aprimoramento dos resultados obtidos de modo a repassar o quadro para toda a comunidade escolar, para que as mudanças partam de cada uma alcançando a melhoria da educação local.

Portanto, aos poucos esse papel de ranqueamento de escolas tem perdido força, já que muitos atores sociais, envolvidos direta ou indiretamente com instituições escolares, têm se informado sobre o papel das avaliações e tentado trazê-las para a realidade da escola como aliada dos processos de ensino e aprendizagem (FONTANIVE et al., 2007).

Ademais, há que se buscar um sentido maior para as avaliações, que não apenas um simples ranqueamento entre escolas, percepção clara para Alavarase, Bravo e Machado (2013), quando afirmam que a avaliação passa a se vincular à aprendizagem, revelando a sua dimensão política, ou seja, garantir que a escola seja um espaço democrático e inclusivo, onde todos aprendam (ALAVARSE, BRAVO E MACHADO, 2013).

Portanto, é possível compreender o papel das avaliações e dimensionar a existência dos sistemas de avaliação, sistemas estes já consolidados e estabelecidos no Brasil. Segundo Castro (2014):

Se houve uma política que avançou no Brasil, nos últimos quinze anos, foi a política de Avaliação Educacional. Neste período, inúmeras iniciativas deram forma a um robusto e eficiente sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, que consolidaram uma efetiva política de Avaliação Educacional. Considerada hoje uma das mais abrangentes e eficientes do mundo, a política de avaliação abrange diferentes programas, como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, o Exame Nacional de Cursos/ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior/ENADE, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos/ENCCEJA, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da CAPES - o mais antigo sistema de avaliação do país no Setor Educação-configuram um macro sistema de avaliação da qualidade da educação brasileira (CASTRO, 2014, p. 3).

A avaliação em larga escala é parte da educação brasileira, sendo prova disso a evolução que os sistemas avaliativos sofreram com o passar dos anos e sua manutenção intensa nesses últimos quinze anos.

A permanência dos sistemas de avaliação no país denota a necessidade de se avaliar para diagnosticar a qualidade da educação e interferir em seu desenvolvimento, buscando-se a excelência e reparo de falhas ao longo do caminho de quaisquer unidades escolares.

Nesse sentido, vale ressaltar que o esforço brasileiro em estruturar um sistema de avaliação de qualidade na busca de resultados que reflitam a realidade da educação nacional, incidindo diretamente na qualidade do ensino oferecido e na promoção de políticas públicas de impacto real para a comunidade em geral,

demonstra a preocupação do Estado com a educação no país. Nas palavras de Fontanive (2013):

Os sistemas de avaliação do desempenho de alunos desenvolvidos no mundo contemporâneo, em particular nas duas últimas décadas, frequentemente aplicados a um grande número de estudantes e, por essa razão, chamados de sistemas de avaliação em larga escala, têm assumido prioritariamente um caráter diagnóstico. Eles podem ser mais bem definidos como sistemas de informações consistentes, confiáveis, válidos e comparáveis, voltados, em uma primeira instância, para fornecer às autoridades educacionais e aos demais interessados respostas sobre a qualidade da educação oferecida aos alunos pelas nações, estados, municípios ou determinada rede escolar (FONTANIVE, 2013, p. 3).

Percebemos como a educação na atualidade tem tomado contornos diferentes a cada época, adequando-se à realidade dos alunos e dos atores envolvidos direta ou indiretamente nos processos de ensino e aprendizagem, empreendendo uma mudança histórico-cultural. Fica evidente a preocupação daqueles que a gestam e direcionam a qualidade que ela vai ter, uma vez que ela precisa ser sempre aprimorada (FONTANIVE, 2013).

Evidenciando todo o aparato e a mobilização do governo ao promover ações que visam mudar a educação no país, muitos educadores ainda não sabem como analisar os resultados obtidos nas avaliações, tampouco como utilizá-los em sua prática pedagógica para alcançar as metas estabelecidas para suas próximas edições e, principalmente, orientar sua prática pedagógica no cotidiano escolar (FONTANIVE, 2014).

Entretanto, mesmo depois de quase duas décadas de divulgação das escalas e, apesar da grande quantidade de material produzido, tanto pelos técnicos do INEP/MEC, secretarias de educação e equipes das Instituições responsáveis pelas avaliações nos diferentes níveis de abrangência, constata-se que os resultados das avaliações parecem não ter sido adequadamente incorporados à prática docente e capazes de promover a melhoria da aprendizagem dos alunos da Educação Básica, no Brasil (FONTANIVE, 2014, p. 12).

Os dados obtidos por meio das avaliações mobilizam – ou, ao menos, deveriam mobilizar – a comunidade escolar e possibilitam ações concretas por parte do governo para verificar o rendimento das unidades escolares, e então construir políticas públicas realmente eficazes para a realidade vivenciada pela educação.

É importante ressaltar que as avaliações externas têm recebido destaque no cenário da educação brasileira e tal destaque abrange desde sua formulação até a divulgação dos resultados. Portanto, reconhecer, utilizar e interpretar as avaliações e os dados obtidos por meio delas é de suma importância para a educação atual, principalmente para os gestores que desempenham a orientação da prática pedagógica dentro das escolas e conhecem a realidade de fato.

Tais avaliações ocorrem para se conceber a realidade da educação e, assim, atuar sobre seu quadro, de modo a obter melhorias. Nesse sentido, é fundamental que os resultados cheguem às escolas, aos educadores e a toda comunidade escolar, não ficando restritos apenas aos setores técnicos da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE).

Além da necessidade de se conhecerem os dados, é importante compreendê-los e utilizá-los dentro da unidade escolar, sendo este o intuito da apropriação de dados, ou seja, sua compreensão e uso.

É preciso que se verifique uma maneira de analisar e intervir para o uso dos resultados desse tipo de avaliação. Dessa maneira, uma atitude deve ser tomada por parte dos atores escolares que vão desde a equipe diretiva, coordenadores, professores e alunos para que haja pertinência na apropriação dos referidos resultados em seu sentido pedagógico (SILVA V.G., 2015, p. 2).

Desde o início de sua aplicação, as avaliações externas no país trouxeram muitos desafios, a começar pela aceitação de quem terá de se apropriar dos dados para analisá-los e utilizá-los para o atingimento de suas metas. Contudo, um dos maiores desafios para esse tipo de avaliação tem sido reconhecer seu valor para a melhoria da educação pública a partir da correta utilização dos dados produzidos após sua aplicação.

O tema apropriação de resultados ainda apresenta para os envolvidos muitas dúvidas sobre a maneira de se interpretar e utilizarem os dados. É preciso conhecer mais sobre as avaliações e buscar fazer uso de tais dados que, oportunamente, são divulgados após a aplicação de cada avaliação externa.

Compreender e utilizar os resultados se torna fundamental para o progresso da educação no país, pois, além de eles serem orientadores por ações dentro da escola, também são utilizados pelos governos nas proposições de políticas públicas, ações e metas a serem alcançadas. Mas, e as escolas, como têm utilizado os dados

das avaliações a partir de práticas de apropriação que devem ser propostas pelo gestor?

Pensar em educação é pensar em princípios, processos, resultados e metas. Portanto, nada mais justo do que avaliar para se alcançarem resultados pautados em pesquisas previamente desenhadas, que denotem a necessidade de mudanças diversas e que instituem metas a serem alcançadas no intuito de melhorar o trabalho e a eficiência das escolas envolvidas.

Além da influência das avaliações no quadro educacional da atualidade, o grande esforço das secretarias de educação e dos gestores se prende ao fato de aqueles que estão mais diretamente ligados ao processo – o corpo docente e a equipe gestora – concretizarem a apropriação dos resultados nas escolas. Para isso, uma real compreensão dos dados – principalmente por parte da gestão escolar – se faz necessária.

Uma vez de posse dos dados, a gestão pode articular-se mais adequadamente para uma correta tomada de decisão e auxílio ao corpo docente. Entretanto, o que se observa, em muitos casos, é apenas a sua divulgação e não sua utilização em planejamentos pedagógicos e como ferramenta de gestão dentro das escolas (FONTANIVE, 2014).

A gestão deve se envolver de modo a planejar momentos de interpretação dos dados e torná-los referenciais de reuniões pedagógicas, já que esses dados são um diagnóstico da realidade da unidade escolar. Ao pensar na apropriação que escola e atores sociais têm empreendido de forma geral, fica claro que ainda é preciso empenho para tornar essa prática cada vez mais eficiente.

Apesar da qualidade do material impresso e midiático elaborado para a divulgação dos resultados, os primeiros responsáveis dentro da escola – a equipe gestora – muitas vezes não realizam a apropriação de resultados com base nos dados e materiais disponíveis, o que acaba por não garantir o impacto esperado para a educação (FONTANIVE, 2014).

Dessa forma, cabe refletir sobre a forma como é realizada a apropriação de resultados pela equipe gestora para que essa prática realmente ocorra e seja auxiliar na promoção da qualidade da educação na escola.

Como fora mencionado, as avaliações externas, que são ferramentas educacionais usadas pela gestão, acompanham o desempenho do sistema

educacional dos entes federados que possuem este tipo de instrumento. Os resultados alcançados por estado, região, secretaria etc. como em todo sistema, ajudam na tomada de decisão dentro e fora da escola.

Esses resultados servem de meio para que professores e equipe gestora se posicionem em relação aos planejamentos e estratégias intramuros em prol de uma educação que faça efeito ao objetivo a que se destina.

As avaliações externas geram resultados que deveriam funcionar como prestação de contas sobre o trabalho desenvolvido na escola em parceria com os governos. Elas transparecem o processo educativo e a aplicação de verbas, que se torna possível a partir do alcance de metas estabelecidas por escola, estado e/ou região.

Nesse sentido, Rezende (2014) relata que um dos primeiros passos em direção à adoção da avaliação em larga escala no Brasil foi sua aplicação como ferramenta diagnóstica para, mais tarde, ganhar contornos outros como verificação de aprendizado, verificação de desempenho etc.

Portanto, as referidas avaliações ainda incentivam a criação de programas de avaliação de desempenho docente, refletindo diretamente na qualidade do ensino.

Os professores, quando avaliados, encontram nesses programas projetos de incentivo salarial e apoio estratégico por parte da equipe gestora entre alternativas de apoio ao seu trabalho em sala de aula, tanto por parte do governo como da gestão escolar.

Dessa forma, eles se colocam como parte do processo, não como culpados ou premiados, mas como participantes. Trata-se de uma forma de responsabilização importante que faz parte das avaliações externas em uma escala maior, para além da escola, em conjunto com alunos, comunidade escolar e entorno.

É importante ressaltar também que, quando a comunidade escolar compreende as avaliações externas, é possível ter um maior entendimento do papel formador que elas desempenham. A escola é uma instituição que orienta os alunos ao longo da jornada estudantil, sendo essa iniciativa importante para o sucesso do indivíduo, seja como parte da unidade escolar ou egresso dela.

Portanto, ao constatar que o uso dos resultados colhidos a partir da avaliação externa empreende esforços tanto dos entes federados como o governo, a disseminação dos sistemas de avaliação em larga escala no país demonstra um

maior envolvimento dos estados para a melhoria da qualidade da educação. Tal envolvimento se dá na busca de soluções para a educação pública, demonstrando em suas práticas a transparência necessária através da aplicação das avaliações.

Na próxima seção serão apresentadas a função e a necessidade da apropriação de resultados em relação às avaliações externas.

1.2 A apropriação de resultados das avaliações externas

Nesta seção, serão abordados alguns pontos que corroboram com a pesquisa em questão e embasam a necessidade de se realizar uma apropriação de resultados coerente dos dados obtidos no PROEB ao fim que se destinam para a unidade escolar quanto à orientação dos professores e gestores na tomada de decisão.

Para se compreender a apropriação de resultados do PROEB nesse estudo, é necessário compreender o que é apropriação, o que dá suporte e como ela deve ocorrer no cenário escolar atual.

Na próxima subseção, serão retratadas informações sobre a avaliação e suas definições e usos.

1.2.1 Definição de apropriação

A título de pesquisa e definição, “apropriação” é o ato de interpretar os resultados das avaliações e utilizá-los nos planejamentos anuais e gerais da escola e do professor. Em outras palavras, apropriar-se é reconhecer falhas e êxitos, utilizando dados disponíveis como aparato de estratégia e organização (MINAS GERAIS, 2013).

O crescimento e a implementação de sistemas de avaliação educacionais estaduais por quase todo o território nacional, nas últimas décadas do século XX, apresentam duas ações centrais: a aplicação das avaliações externas e a divulgação de seus resultados.

Há que se pensar como a escola e seus atores envolvidos (professores, gestores e equipe pedagógica) têm agido em relação à interpretação dos referidos materiais, uma vez que os sistemas de avaliação e as formas de divulgação em massa desses sistemas estão padronizados.

Os mecanismos de divulgação dos resultados (revistas pedagógicas e materiais de divulgação para auxílio no reconhecimento dos resultados), utilizados para a comunidade escolar tomar conhecimento da realidade de cada unidade devem ser largamente difundidos, por se tratarem de uma ferramenta de gestão com o intuito de auxiliar os envolvidos na elaboração de um melhor planejamento geral.

Segundo Fontanive (2014) e Castro (2014) em que pese o fato de que a avaliação em larga escala no Brasil já tenha evoluído muito, a disseminação e a apropriação de resultados ainda precisam ser aprimoradas.

Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa⁸, em sua versão *online*, o verbo apropriar significa aplicar, atribuir, entre outras definições. Nesse sentido, é preciso compreender que a aplicação dos dados de forma pertinente ao fazer pedagógico e à gestão escolar, bem como a atribuição de valor aos dados obtidos, de forma coerente a cada situação e unidade escolar, aponta diretamente para ações positivas na busca pela qualidade da educação.

Apropriar-se dos resultados reflete diretamente nas ações dos envolvidos na escola e, principalmente, no fazer da equipe gestora. Reconhecendo tais dados, gestores, juntamente com sua equipe, devem proporcionar momentos de apresentação e explicação dos dados alcançados pela unidade escolar, no intuito de orientar planejamentos e/ou replanejamentos de professores e direcionar ações gestoras na escola.

Portanto, neste caso, a apropriação deve ser percebida de forma específica e relacionada à avaliação em larga escala: sua utilização se aplica à forma de entendimento e utilização dos resultados obtidos nas provas em questão. Porém, mesmo se reconhecendo a necessidade de se apropriar dos dados produzidos, essa realidade ainda é um desafio.

Fontanive, Elliot e Klein (2007) consideram que

[...] um dos desafios enfrentados pelos profissionais que conduzem os processos de avaliação de sistemas escolares é o de desenvolver estratégias de apresentação dos resultados capazes de facilitar a compreensão e a apropriação desses resultados pelas diferentes equipes das Secretarias de Educação, gestores das escolas, professores e demais membros da comunidade. (FONTANIVE, ELLIOT e KLEIN, 2007, p. 1)

⁸ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa *online*. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/apropria%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

Uma apropriação de resultados coerente e que atenda às necessidades de abrangência no processo vai além do simples ato de divulgar os materiais. Ela incide na compreensão e domínio dos resultados para seu uso eficiente.

Em outras palavras, é preciso que ocorra uma apropriação objetiva dos dados obtidos para que os responsáveis por determinada escola possam utilizá-los para traçar metas pedagógicas para a melhoria da educação local e, consecutivamente, regional e nacional.

Nesse caso, com as avaliações realizadas hoje, no país, já contando com uma estrutura consolidada e eficaz para a obtenção de dados, ainda é fato a fragilidade na interpretação dos resultados por elas fornecidos, o que gera a dificuldade de apropriação pelos maiores interessados em seu uso: os protagonistas sociais responsáveis pela gestão da escola e o corpo docente.

Ao refletir sobre a realidade da apropriação de resultados na atualidade, Fontanive (2014) diz que:

Os sistemas de avaliação de desempenho dos alunos, introduzidos no Brasil há quase duas décadas, apesar da enorme quantidade de dados coletados e divulgados, parecem não ter sido capazes de provocar as mudanças esperadas no cotidiano da relação professor-aluno-aprendizagem. São levantadas hipóteses de que os professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas não compreendam adequadamente as tecnologias empregadas na avaliação dos estudantes e nos mecanismos e materiais utilizados na divulgação dos resultados e, assim, não são capazes de orientar a prática docente para corrigir os erros e as dificuldades apresentadas pelos alunos (FONTANIVE, 2014, p. 1).

Logo, apropriação, no nosso caso, é o ato de reconhecer os resultados alcançados em uma avaliação externa após sua aplicação, quais sejam aqueles inerentes à escola. De posse dos dados publicados, a equipe gestora deve utilizá-los na reformulação de planejamentos, na concentração de esforços para a melhoria do desempenho de alunos e na criação de estratégias gestoras e pedagógicas para o progresso da escola como um todo.

Todavia, não raro, o que se percebe são a chegada e o abandono dos materiais com os referidos resultados pelas escolas, arquivados ou até mesmo ignorados. Talvez não por falta de interesse por parte dos gestores e professores, mas por falta de entendimento de como lidar com tais dados, pois, de acordo com Fontanive (2014),

Em outras palavras, as tentativas de simplificar informações complexas, tanto nos materiais de divulgação de variados formatos, como, manuais, livretos, boletins, entre outros, quanto na realização de numerosos seminários, videoconferências, jornadas de capacitação de professores, coordenadores pedagógicos e gestores, parecem não ter sido bem sucedidas, pois não provocaram os impactos esperados na qualidade e equidade da educação oferecida às crianças e aos jovens brasileiros (FONTANIVE, 2014, p. 12).

Segundo a autora, supracitada, é preciso dimensionar o objetivo das capacitações para professores no que tange à apropriação de resultados. Até o momento, os materiais e as capacitações já disponibilizados ainda não alcançaram integralmente o objetivo de fazer com que os professores e os gestores compreendam os dados disponibilizados e os utilizem de forma a adequar sua prática pedagógica e melhorar os resultados obtidos.

Relacionando a necessidade de apropriação de resultados à prática docente, verifica-se que os processos de apropriação de resultados das avaliações externas são frágeis ou ignorados pelos gestores, de modo que os dados alcançados pelas escolas são arquivados e não utilizados corretamente, ou seja, sua apropriação, em muitos casos, inexistente. Nesse sentido, conforme reforçam Sousa e Oliveira, “não faz parte, no entanto, da cultura e dinâmica da organização do trabalho escolar pautar seu planejamento em resultados de avaliação” (SOUSA e OLIVEIRA, 2015, p. 21).

A apropriação tem seu papel definido na escola, mas precisa estar alicerçada em ações e estratégias adequadas e próprias a cada realidade escolar. Fortalecendo as ações e estratégias, a responsabilização dos agentes sociais é de suma importância para o conhecimento e uso dos dados que chegam periodicamente à escola. Neste caso, a próxima subseção apresenta a questão da responsabilização e como ela se relaciona com a apropriação de resultados.

1.2.2 O papel da responsabilização no contexto da apropriação de resultados das avaliações externas

Nesta seção, será relacionada a apropriação de resultados dos processos avaliativos à responsabilização, uma vez que ambos estão coligados em prol do avanço da educação no atual quadro das avaliações externas. Não se busca culpabilizar aqueles que têm papel ativo no desenvolvimento educativos e, sim,

definir uma direção para tomada de decisão em relação à situação da educação e à transparência no que tange à aplicação de recursos relativos aos resultados alcançados por cada instituição.

A responsabilização é um processo conhecido na atualidade por *accountability* que, segundo Schneider (2014), é um termo

[...] de origem inglesa e sem tradução exata para o português, está presente na literatura americana desde antes da década de 1970. No Brasil, foi introduzido no início dos anos de 1990, justamente quando se instalava no país o regime democrático de administração pública. Assim, seu ingresso no contexto das políticas nacionais coincide com o discurso da descentralização, da desconcentração dos serviços públicos e da autonomia dos entes federados ainda que com princípios fundamentais diversos (SCHNEIDER, 2014, p. 2).

A responsabilização é um processo que identifica os protagonistas nas avaliações externas, ou seja, a partir da divulgação dos resultados, a escola deve criar condições para que aconteçam momentos de reconhecimento e de apropriação dos dados que elucidam as ações a serem tomadas e quais os responsáveis por cada etapa. Quando se fala em responsabilização na escola, é preciso compreender que se trata de um processo de reconhecimento de responsabilidades e comprometimento dos participantes para que os resultados alcancem as metas estabelecidas em cada avaliação, sistema, demanda etc.

Para Souza e Oliveira (2015), a realidade da apropriação dos dados e a responsabilização cabem à escola, devendo todos os seus atores sociais, gestores, professores, funcionários, pais e alunos, conhecerem os resultados. Portanto,

Na formulação dos objetivos dos sistemas, menciona-se a expectativa de que os resultados do sistema venham a subsidiar a tomada de decisões por parte de todas as instâncias da rede de ensino, dos gestores e equipes centrais, regionais e escolas, havendo referência, em alguns casos, até mesmo, à intenção de que a comunidade escolar como um todo venha a se inteirar dos resultados da avaliação. 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 (SOUZA E OLIVEIRA, 2015, p. 21).

Dessa forma, pode-se afirmar que a responsabilização possibilita um envolvimento real da equipe e da comunidade escolar para que, juntos, criem mecanismos de reconhecimento de falhas e formulem planejamentos futuros. Nesse

sentido, a busca pela excelência e qualidade da educação pública a partir de ações pedagógicas dentro de determinada escola se tornam mais evidentes e direcionadas aos reais responsáveis.

Para elucidar melhor o que é a responsabilização e seu alcance relativo à educação, destaca-se a Figura 4 de Malroy et al (2014, p. 9) e sua explanação:

Figura 4: Modelos e abordagens da *accountability*

Modelos e abordagens da accountability segundo Leithwood e Earl (2000)

Modelo	Contribuição maior ao "bem educacional"	Atores que devem prestar contas	A quem prestar contas
Profissional	Práticas profissionais	Professores	Pares
Empresarial	Práticas de gestão	Chefes de estabelecimentos	Administradores
Mercado/competição	Competição e concorrência	Escola e chefes de estabelecimentos	Pais usuários
Descentralização dos poderes de decisão	Práticas profissionais e práticas empresariais	Professores Diretores de estabelecimentos	Comunidade local e administradores hierárquicos

Fonte: Leithwood e Earl, 2000⁹.

De acordo com a Figura 4, é possível identificar quatro modelos de responsabilização e suas abordagens. Tais modelos incidem na qualidade da educação oferecida pela escola. Ou seja, o modelo de responsabilização profissional recai diretamente na ação docente, demonstrando que a reflexão sobre a prática e a prestação de contas conscientes gera resultados nos processos de ensino e aprendizagem, refletindo, conseqüentemente, nos resultados.

Já o modelo empresarial incide sobre a ação dos gestores escolares que, se compreendidos e adequados à função de administradores da escola, deverão gerenciar suas práticas de modo a atender às demandas da escola.

No modelo de responsabilização de mercado/empresarial se buscam atingir metas que se refere, diretamente no lucro da empresa. Já na educação não se busca o lucro, mas o resultado que reflete na formação do aluno, através da

⁹Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300012&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 mai. 2015.

melhoria da qualidade da educação, podendo ser visualizado através de índices, da adequação das práticas e da conquista de metas.

O modelo de responsabilização de descentralização dos poderes de decisão remete à construção de uma gestão democrática que descentraliza processos e compartilha mecanismos de gestão na busca de uma forma de responsabilização que legitime o papel da equipe gestora e o da escola enquanto promotora da cidadania e da transparência de ações em geral. (MALROY et al, 2014)

Além de a responsabilização ser uma das ações que corroboram para a manutenção do sistema avaliativo no Brasil, a apropriação dos resultados inicia todo esse processo, sendo muito importante para que, de fato, ele se concretize. Ela é o ponto de partida de quaisquer outras ações inerentes aos resultados obtidos por cada escola, na busca de aperfeiçoamento da educação.

Apesar dos avanços da avaliação em larga escala no país e dos esforços empreendidos por governo e SRE para a real apropriação objetiva de resultados por parte das escolas envolvidas no PROEB, conforme já citado anteriormente, essa iniciativa ainda é frágil na maioria das escolas (CASTRO, 2014).

Tal afirmativa não significa, porém, que não haja por parte das escolas e demais administrações públicas da educação uma preocupação com os resultados. Ela existe e as iniciativas que confirmam esse dado se refletem em uma melhor adaptação dos currículos escolares, produção de materiais didáticos e formação continuada de professores.

No entanto, ações dessa natureza serão mais eficazes se, na mesma proporção, forem as competências da gestão em utilizar de maneira, mais proveitosa, os relatórios e os boletins produzidos a partir das avaliações na escola com sua equipe e comunidade escolar, para então, conseguir dar significado às medidas de proficiências atingidas pelos alunos.

Só assim, ao se apropriarem dos resultados alcançadas, os gestores passarão a dispor de subsídios que orientem o aprimoramento da gestão e da escola.

A questão mais complexa em relação à apropriação de resultados ainda reside no uso que a escola faz ou não dos dados, ou seja, como os protagonistas envolvidos no processo dentro da escola interpretam e utilizam os resultados, pois é

[...] fundamental o estabelecimento de um fluxo de informação que possibilite [...] às equipes escolares conhecerem os objetivos, estrutura e procedimentos metodológicos da avaliação e, sobretudo, saber operar com os dados produzidos para a gestão da rede de ensino e do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2011, p. 171).

Para contornar tal situação, é preciso criar mecanismos que possibilitem a apropriação e o reconhecimento dos dados, uma vez que, segundo consta no artigo 3º da Portaria 931, compete ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) “definir as estratégias para disseminação dos resultados” (BRASIL. MEC, 2005).

Dessa maneira, mais uma vez fica evidente que as avaliações devem ser encaradas pela comunidade escolar como ferramentas importantes para a tomada de decisão tanto dela própria como para a gestão escolar principalmente, pois, como afirmam Sousa e Oliveira (2010, p. 803),

[...] os objetivos da avaliação, declarados nos documentos oficiais, tendem a afirmar como expectativa que a avaliação venha a subsidiar os diferentes níveis do sistema na tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, espera-se que os resultados da avaliação venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação bem como pelas escolas (SOUSA E OLIVEIRA, 2010, p. 803).

Pelas razões citadas, as informações produzidas devem continuar a ser disponibilizadas, como já tem ocorrido até o momento, mas os atores sociais que recebem esses materiais – gestores principalmente – precisam saber fazer uso dos dados no sentido de melhorar o trabalho docente, a gestão da escola e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos e a qualidade da educação em geral.

Vieira et al (2015) assim se manifestam:

Tão importante quanto difundir resultados é criar condições para que as escolas se reconheçam nos dados. O tratamento das informações deve chegar a um nível de detalhe que ultrapasse quaisquer generalizações. A afirmação de que a escola vai mal cai no vazio se permanecer nesse nível. Por isso mesmo, é preciso ter resultados por escola e disponibilizá-los aos gestores escolares. Esses, por sua vez, necessitam incorporar tal conhecimento, articulando-o a uma estratégia de reversão do fracasso escolar. Estratégias de capacitação de lideranças escolares, professores e comunidade são imprescindíveis para assegurar o sucesso da iniciativa (VIEIRA et al, 2015, p. 6).

Para os autores, não basta que se divulguem e generalizem os dados, a real compreensão deles se dá quando, de fato, equipes escolares e docentes compreendem os níveis de desempenho de sua escola para, então, poderem agir de acordo com os dados encontrados, compreendidos e reconhecidos para a formulação de estratégias que contemplem a mudança de determinada situação. Quando as autoras ainda mencionam a afirmação “de que a escola vai mal cai no vazio se permanecer nesse nível”, elas querem dizer que somente se basear no senso comum, sem conhecer os dados e sem estratégias para reverter o quadro da escola não fará nenhum efeito apenas afirmar a situação, sem agir para mudá-la.

Na próxima subseção, será apresentada a necessidade da apropriação dos resultados do PROEB e como isso pode ser realizado pela equipe gestora, principal agente de divulgação dos dados dentro da unidade escolar.

1.2.3 O material de divulgação dos dados do PROEB e o papel do especialista na apropriação de resultados

O material de divulgação dos resultados do PROEB pode ser considerado como detalhado. Nele há informações que amparam a equipe gestora na apropriação de resultados, tais como informações do estado, da rede, dados estes que servem de comparação para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado para o alcance de metas. Além do material impresso, que é entregue às escolas que participam do PROEB –, disponibilizam-se os mesmos recursos via *site* oficial do SIMAVE¹⁰.

Além desse material, existe ainda outro, de preparação e explicação dos dados entregues/enviados às SRE, em formato de apresentação de *slides*, criado pelo CAEd.

Os materiais impressos são direcionados aos gestores e aos professores para conhecimento dos dados e da situação da unidade. Já os disponibilizados em *slides* servem como uma espécie de apoio à compreensão dos dados e são utilizados pela SRE para orientação de gestores. Tal material pode ser utilizado pela

¹⁰ Disponível em: <<http://www.simave.caeduff.net/simave/>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

Superintendência para capacitação de gestores ou apenas repassado a eles para orientação na elaboração das oficinas de apropriação nas escolas.

Apesar do grande potencial comunicativo, do design inovador e do alto poder visual dos materiais – adequado ao fim a que se destinam –, faz-se urgente mencionar que o conjunto do material disponível, ou seja, revistas pedagógicas, *slides* e *sites*, não são suficientes para que a sua divulgação e comunicação aconteçam de forma eficaz por si só. Para que os materiais sejam realmente eficazes no processo de apropriação de resultados, o responsável por eles, no caso o especialista educacional, deve estar consciente do uso que fará deles para a promoção do referido apoderamento.

Além da existência do material impresso e digital, a função da equipe gestora, na pessoa do especialista educacional, que é o responsável pela promoção da tomada de posse dos dados na escola, é desenvolver momentos de debate sobre os dados e uso pedagógico destes. Contudo, cada um na equipe tem seu papel, o que é claramente previsto em diversos Cadernos de Boas Práticas disponíveis no *site* do Centro de Referência Virtual do Professor¹¹.

O especialista educacional, que atua diretamente com a equipe gestora na unidade escolar, desempenha a função de coordenador pedagógico nas escolas estaduais do estado de Minas Gerais.

O especialista, de acordo com o referido caderno, é responsável por:

- Conhecer em detalhes o material pedagógico institucional da SEE (Cadernos da SEE/ CEALE, Guias do Professor Alfabetizador, do Especialista e do Diretor, CBC, etc.) bem como outros materiais pedagógicos reconhecidos na área da Educação.
- Conhecer as diretrizes e metas, de todos os programas e projetos da SEE (PIP, PAV, PROETI, e outros), desenvolvidos na escola, orientando, acompanhando e implementando todos eles.
- Interpretar números, gráficos e tabelas dos Boletins Pedagógicos e de Resultados do POALFA e do Proeb, relativos à SEE, SRE e Escolas, fazendo análise quantitativa e qualitativa identificando ações prioritárias para sua escola no desenvolvimento do processo pedagógico, planejando, orientando, acompanhando e avaliando a intervenção pedagógica.
- Focar as ações pedagógicas na aprendizagem dos alunos, principalmente na leitura e na escrita, utilizando a Avaliação Diagnóstica

¹¹ O Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) é um Portal Educacional que integra recursos de apoio ao professor, destinado à organização, planejamento, execução, e avaliação das atividades de ensino no contexto da educação básica. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=106016&tipo=ob>. Acesso em: 24 out. 2015.

para identificar as capacidades linguísticas e matemáticas consolidadas e não consolidadas, possibilitando a intervenção pedagógica adequada.

- Discutir o diagnóstico dos resultados das Avaliações Externas (Proeb, Proalfa, Provinha e Prova Brasil) junto com os especialistas, analisando as competências e habilidades dos alunos consolidadas ou não, com o objetivo de implementar as ações de intervenção pedagógica. (MINAS GERAIS, 2015)

Portanto, sendo o especialista o responsável na escola pela divulgação e apropriação dos dados, precisa estar ciente do seu papel de mediador das informações recebidas em relação aos envolvidos de uma forma geral.

Para assim fazê-lo, precisa ter, obviamente, um conhecimento prévio do material a ser apresentado. Além disso, ele deve ter um conhecimento geral acerca dos variados aspectos que compõem a avaliação externa, a fim de que possa trabalhar os dados de forma precisa.

Na verdade, o que se espera desse profissional é que ele promova a apropriação dos resultados e que essa prática culmine no reconhecimento, na compreensão e no uso dos dados pela comunidade escolar, principalmente pela equipe gestora e pelos professores.

Contudo, apesar da existência de um material, ao refletir sobre seu uso na escola, cabe reconhecer 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 (DALBEN et al, 2015, p. 21).

Na próxima seção, serão apresentados dados importantes para se compreender o SIMAVE e o PROEB.

1.3 Compreendendo o SIMAVE e o PROEB

Os sistemas de avaliação estaduais têm suas características próprias, determinadas pela necessidade de cada estado. Dessa forma, eles contemplam a realidade do alunado e do sistema de ensino de cada local, cidade, estado na busca pela qualidade da educação do país, seguindo parâmetros de avaliação baseados em

pesquisas educacionais avançadas e consolidadas para o alcance de metas estabelecidas pelo IDEB (MINAS GERAIS, 2014).

Em Minas, é importante mencionar que o SIMAVE foi criado em janeiro de 2000 pela SEE/MG, sendo composto por uma avaliação interna, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), criado em 2005 e implantado em 2006, e por duas avaliações externas à escola, o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o PROEB.

O PROALFA e o PROEB são aplicados aos alunos das redes estadual e municipal de ensino. O PROALFA avalia os estudantes do 3º ano do ciclo da alfabetização e o PROEB tem foco nos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática.

É importante destacar que:

As avaliações realizadas pelo SIMAVE buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual. Elas analisam os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema; na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; no nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e médio (MINAS GERAIS, 2014).

Vale ainda ressaltar que o PROEB é uma avaliação externa de caráter censitário, ou seja, abrange todos os alunos do sistema. Os resultados apresentados nessa avaliação possibilitam a comparação dos resultados da avaliação com ela mesma ao longo de suas diferentes edições, como também do programa com outras avaliações em âmbito nacional, como a Prova Brasil, por exemplo.

Na próxima subseção, será analisado o PROEB e os instrumentos utilizados para a divulgação dos dados obtidos após sua aplicação, refletindo sobre a implicação de tais instrumentos na apropriação de resultados.

1.3.1 Compreendendo o PROEB e seus instrumentos de divulgação de resultados

Para que aconteça a apropriação dos resultados, é importante que a equipe gestora os analise a contento. Sua divulgação se dá, como fora anteriormente citado, por meio de revistas pedagógicas próprias, que são distribuídas para escolas e SRE. A distribuição fica a cargo do responsável pela execução da avaliação, no

caso de Minas Gerais, o responsável é o CAEd. Tais revistas contêm informações esclarecedoras sobre a prova e a situação do estado e da escola.

As revistas tratam da realidade do PROEB e como a escola se encontra após a realização dessa avaliação. Para se reconhecer a situação de cada unidade escolar, a revista traz informações sobre padrões de desempenho e escalas de proficiência, essencialmente.

Para se compreender como se formulam os padrões de desempenho e para analisar as escalas de proficiência, é preciso compreender que, para se elaborar cada um destes, é necessário um caminho prévio, que vai da resolução das avaliações por parte dos alunos aos resultados alcançados por eles, os quais resultam em dados para a elaboração de cada instrumento mencionado anteriormente.

Dessa forma, a equipe gestora deve compreender que a avaliação é construída com itens, que são elaborados com base em uma Matriz de Referência de cada conteúdo (Língua Portuguesa e Matemática), elaborada especificamente para o PROEB, para que os atores sociais que estejam analisando a revista possam identificar o que foi cobrado.

Uma Matriz de Referência é composta por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis (MINAS GERAIS, 2015).

A Figura 5 traz a Matriz de Referência de Língua Portuguesa. O conhecimento desse material é de suma importância para que quem analisa os resultados dessa avaliação externa tenha conhecimento das habilidades e competências que são cobradas nos testes.

Figura 5: Matriz de referência de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental – PROEB 2014

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SIMAVE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D0	Compreender frases ou partes que compõem um texto.
D1	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
D2	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir informações implícitas em um texto.
D5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
III. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
D12	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
IV. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D23	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
V. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Site do Simave.

Na Figura 5 a matriz de referência de Língua Portuguesa contém os descritores cobrados na avaliação externa. Ela apresenta as habilidades que o aluno deve ter desenvolvido até o momento da avaliação. Para compreender como são

elaboradas as avaliações, é de suma importância ter conhecimento dos descritores presentes na matriz a partir dos quais são elaborados os itens dos testes.

É mister destacar que a matriz não dá conta de todo o currículo¹². Porém, a partir dos resultados, é possível dimensionar onde deve ser aplicado maior reforço para determinada turma, auxiliando ações gestoras e docentes.

É importante ressaltar que o governo de MG adotou o Currículo Básico Comum (CBC) para cada disciplina, como um referencial do que deve ser trabalhado na escola e adaptado segundo as necessidades e a realidade de cada instituição de ensino. Ressaltamos que os CBCs

[...] não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competência que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver. No Ensino Médio, foram estruturados em dois níveis para permitir uma primeira abordagem mais geral e semiquantitativa no primeiro ano, e um tratamento mais quantitativo e aprofundado no segundo ano (MINAS GERAIS, 2015).

Para que todos tenham conhecimento de como são elaborados os itens utilizados nas provas, a revista de cada conteúdo apresenta exemplos de itens cuja construção segue um padrão de elaboração.

Essa elaboração segue uma matriz de referência, que contém temas/tópicos, sendo que cada um deles possui descritores que irão subsidiar a construção do item. Cada item avalia apenas uma competência ou habilidade. No momento da apropriação, professores e gestores conseguem visualizar as habilidades que não foram consolidadas de acordo com cada descritor, podendo, com isso, orientar a turma no desenvolvimento da referida habilidade solicitada em determinado item.

Portanto, a matriz de referência funciona como um referencial de habilidades, as quais devem ser desenvolvidas, minimamente, de acordo com o currículo estabelecido para cada estágio da aprendizagem. Através da matriz, é possível reconhecer o padrão de desempenho da turma e estabelecer ações a partir da

¹² O currículo de uma instituição de ensino leva em conta as concepções de ensino e aprendizagem da área, apresentando objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação. Já a matriz de referência também leva em conta as concepções de ensino e aprendizagem da área, é composta apenas por um conjunto delimitado de habilidades e competências definidas em unidades denominadas descritores, agrupadas em tópicos (Língua Portuguesa) e Temas (Matemática) que compõem a matriz de uma dada disciplina em avaliações dos tipos Prova Brasil e SAEB.

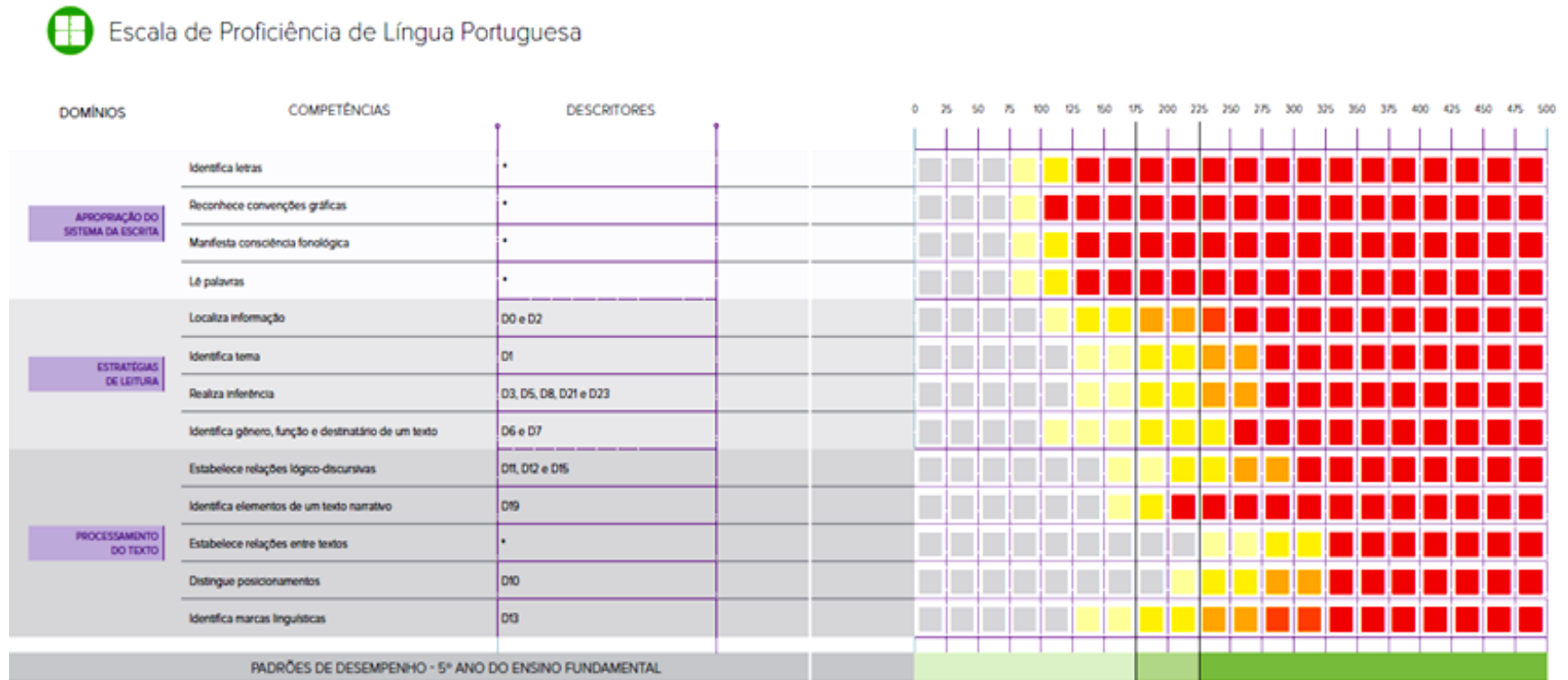
apropriação de resultados, utilizando-a como mais uma ferramenta para a culminância da apropriação na escola.

Na *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa 2014*, ainda é possível verificar como são exploradas as habilidades e as competências na avaliação, além das apresentações e explanações sobre como interpretar a escala de proficiência. Para isso, antes da divulgação dos resultados da escola, explora-se em detalhes a estrutura tanto da matriz de referência como da escala de proficiência.

Para a correta e ampla compreensão dos resultados, a escola recebe, na mesma revista, informações referentes à composição dos resultados através de uma escala de proficiência, o que possibilita identificar o desempenho da turma.

Pode-se verificar na Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental (Figura 6) do PROEB:

Figura 6: Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental – 2014



A graduação das cores indica a complexidade da tarefa.



- Baixo
- Intermediário
- Recomendado

A Figura 6 apresenta uma Escala de Proficiência de Língua Portuguesa retirada da Revista Pedagógica de 2014 desta disciplina. Analisando-a, é possível identificar os domínios e as competências cobradas, bem como os descritores que fazem parte da matriz de referência e da composição dos itens presentes nos testes.

Além disso, a presença de cores e níveis, ou seja, domínios e competências que precisam ser alcançados pelos alunos estão medidos na referida escala.

O efeito das cores na gradação da escala determinará os níveis de proficiência de cada aluno. Nesse sentido, quando os dados e as cores relacionados são interpretados de modo a evidenciar os níveis de proficiência de um aluno específico, é preciso que os envolvidos nesse momento de interpretação estejam conscientes do valor e da função de cada cor na escala.

O valor e função da gradação das cores são também fundamentais para que a correta interpretação dos dados possa gerar ações pedagógicas pertinentes à situação ora apresentada.

Dito isso, é preciso estar atento às escalas para que se possa fazer uma interpretação correta delas, ou seja, “a gradação das cores indica a complexidade da tarefa” (MINAS GERAIS, 2014, p. 21).

Precisamos compreender as informações contidas na Escala de Proficiência. Para tanto, podemos interpretá-la de três maneiras:

Primeira: Perceber, a partir de um determinado Domínio, o grau de complexidade das competências a ele associadas, através da gradação de cores ao longo da Escala. Desse modo, é possível analisar como os alunos desenvolvem as habilidades relacionadas a cada competência e realizar uma interpretação que contribua para o planejamento do professor, bem como para as intervenções pedagógicas em sala de aula; **Segunda:** Ler a Escala por meio dos Padrões de Desempenho, que apresentam um panorama do desenvolvimento dos alunos em um determinado intervalo. Dessa forma, é possível relacionar as habilidades desenvolvidas com o percentual de alunos situado em cada Padrão; **Terceira:** Interpretar a Escala de Proficiência a partir da abrangência da proficiência de cada instância avaliada: estado, Superintendência Regional de Ensino (SRE) ou município e escola. Dessa forma, é possível verificar o intervalo em que a escola se encontra em relação às demais instâncias (MINAS GERAIS, 2015, p. 24, grifo nosso).

A partir da escala, é possível afirmar que:

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. (SIMAVE, 2014, p. 20)

Dessa forma, a escala de proficiência objetiva traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ela apresenta os resultados de uma avaliação de larga escala. Os valores são dimensionados em uma espécie de régua, de forma ordenada e categorizada em faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho.

De forma geral, os resultados dos estudantes são colocados em uma mesma Escala de Proficiência definida pelo Saeb. Por essa ação permitir ordenar os resultados de desempenho, as escalas são importantes ferramentas para a interpretação dos resultados da avaliação.

Os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações hoje, como é o caso do PROEB, são agrupados por Padrões de Desempenho. Tais padrões permitem uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas, possibilitando localizá-los em níveis de desempenho dentro de cada padrão.

Utilizando-se os padrões mencionados, é possível analisar tanto os aspectos cognitivos que denotam os percentuais de estudantes situados nos diferentes níveis de desempenho, como a diferença de aprendizagem entre eles, refletindo a distância existente entre aqueles que apresentam um maior grau de desenvolvimento nas habilidades avaliadas e aqueles que apresentam menores graus de desenvolvimento nas referidas habilidades.

No PROEB, o padrão de desempenho dos alunos é agrupado em três níveis: baixo, intermediário e/ou recomendado.

Segundo a Revista do Sistema de Avaliação do SIMAVE (2014), cada nível apresenta uma particularidade em relação à etapa avaliada e deve ser compreendido juntamente com a Matriz de referência, pois somente através da interpretação dos dados em consonância com a matriz, é possível avaliar as habilidades e as competências desenvolvidas pelos alunos.

Conforme a referida revista demonstra, no nível Baixo,

[...] os alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho demonstram um desenvolvimento ainda incipiente das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, de acordo com a Matriz de Referência. Nos testes de proficiência, tendem a acertar apenas aqueles itens que avaliam as habilidades consideradas basilares, respondidos corretamente pela maior parte dos alunos e, portanto, com maior percentual de acertos. A localização neste padrão indica carência de aprendizagem em relação ao que é previsto pela Matriz de Referência e aponta, à equipe pedagógica, para a necessidade de planejar um processo de intervenção com esses alunos, a fim de que se desenvolvam em condições de avançar aos padrões seguintes (SIMAVE, 2014, p. 27).

Além de caracterizar o que significa o nível Baixo, fica claro que é preciso suprir as necessidades dos alunos dentro da etapa analisada através de intervenções específicas para que eles possam se desenvolver e avançar para os padrões seguintes, já que o desenvolvimento deles ainda é incipiente.

Para o nível Intermediário, temos as seguintes considerações:

[...] as habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, baseadas na Matriz de Referência, são demonstradas pelos alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho. Esses alunos demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização, ao responder aos itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em consonância com o seu período escolar. É preciso estimular atividades de aprofundamento com esses alunos, para que possam avançar ainda mais em seus conhecimentos (SIMAVE, 2014, p. 27).

Nesse nível, de acordo com a revista, os alunos já desenvolveram condições mínimas para avançar no processo de escolarização. É um nível que requer um aprofundamento maior dos conteúdos para que os alunos avancem para o recomendado.

Analisando o nível Recomendado, a revista traz a seguinte descrição:

[...] quando o aluno demonstra, nos testes de proficiência, ir além do que é considerado básico para a sua etapa escolar, como ocorre com os alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho, é necessário proporcionar desafios a esse público, para manter seu interesse pela escola e auxiliá-lo a aprimorar cada vez mais seus conhecimentos. Esses alunos costumam responder corretamente, com base na Matriz de Referência, a um maior quantitativo de itens, englobando aqueles que avaliam as habilidades consideradas mais complexas e, portanto, com menor percentual de acertos, o que sugere a sistematização do processo de aprendizagem de forma consolidada para aquela etapa de escolaridade. Entretanto, há que se considerar que o desenvolvimento cognitivo é contínuo, permitindo

aprendizagens constantes, conforme os estímulos recebidos. (SIMAVE, 2014, p. 27)

Nesse nível, os alunos já atingiram as metas e os resultados esperados. Contudo, conforme podemos verificar no significado demonstrado pela revista, o desenvolvimento é um processo contínuo. Assim, é preciso que se promova uma motivação dos alunos para desafiá-los a continuar em seu processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, torna-se essencial que os alunos também conheçam bem todo o processo e sua importância.

Nesse sentido, após conhecer os padrões estabelecidos, é necessário compreender que, de acordo com a gradação dos padrões de desempenho, é possível verificar o que é solicitado em cada segmento de ensino para cada disciplina explorada, ou seja, Língua Portuguesa e Matemática.

Percebemos que cada segmento avaliado, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, possuem, de acordo com cada ciclo, competências e habilidades a se desenvolverem de forma gradual, o que reflete na elaboração de uma escala de proficiência, permitindo aos que a analisam identificar em quais descritores o aluno e/ou turma avançou ou ainda apresenta deficiência.

Essa identificação permite ações direcionadas para o progresso do aluno e/ou turma em consonância com o planejamento do professor e a possibilidade de acompanhamento por parte da gestão, na pessoa do especialista educacional.

Ademais, cada padrão de desempenho apresentado por segmento de ensino tem seu grau de dificuldade, o qual se intensifica com a mudança de ciclo de ensino, evidenciando que, para a mudança de padrão ou manutenção deste, o aluno deve desenvolver habilidades e competências específicas de cada disciplina avaliada e manter seu conhecimento para os ciclos subsequentes, já que será aumentada a cobrança gradualmente.

O que se espera é que o aluno avance nos padrões de desempenho, adquirindo habilidades e competências que vão se adensando até que ele conclua o Ensino Médio e chegue ao padrão recomendado, de forma a alcançar não somente o padrão, mas todos os tópicos mínimos elencados na matriz de referência para aquele segmento e padrão estabelecido.

Quando os resultados chegam às escolas, estes são referenciados por meio de uma escala de proficiência, a partir da qual é possível identificar os domínios e as competências cobradas, bem como os descritores que fazem parte da matriz de referência e da composição dos itens presentes nos testes.

Estes dados são apresentados de forma contextualizada para a apresentação da escala pronta e devem ser bem compreendidos em sua primeira apresentação. A revista os apresenta isoladamente, com o objetivo de informar do que se trata cada um em particular e também para que o público-alvo possa compreender sua relação. Esse entendimento permitirá uma interpretação adequada da escala de proficiência.

Além disso, a escala deve ser entendida a partir de suas cores e níveis, ou seja, há domínios e competências que precisam ser alcançados pelos alunos e que estão medidos na referida escala.

Assim, é possível afirmar que:

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 (MINAS GERAIS, 2014, p. 20).

Na seção sobre os resultados da escola aparecem gráficos específicos sobre o município e a sua SRE. Apresentação do resultado parte do aspecto macro (SRE) para o micro (escola).

Desse modo, esse material deve ser assimilado corretamente para que os que dele fazem uso possam – a partir da interpretação feita e devidamente realizada – traçar ações para a melhoria, manutenção e/ou avanço na escala e na qualidade da educação de determinada turma e, conseqüentemente, da escola.

Na próxima subseção, será situado o PROEB no estado de Minas Gerais e caracterizado seu objetivo dentro do sistema de avaliação mineiro.

1.3.2 O PROEB e sua realidade no estado de Minas Gerais

O PROEB, que foi aplicado em Minas Gerais pela primeira vez no ano 2000, tem por objetivo verificar a realidade das escolas da rede pública no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática.

A aplicação do PROEB anualmente permite ao estado e às escolas acompanharem a evolução do programa cronologicamente, sendo este um de seus aspectos mais importantes: sua comparabilidade entre os anos em que ocorreu.

Tal assertiva pode ser verificada nas próximas figuras, que demonstram a trajetória do PROEB nas redes estadual e municipal de ensino, entre os anos 2000 e 2014.

A trajetória da rede estadual, indicada na Figura 7 mostra que a avaliação permite a comparação entre os anos de sua aplicação e, ainda, apresenta os dados específicos da rede de ensino estadual.

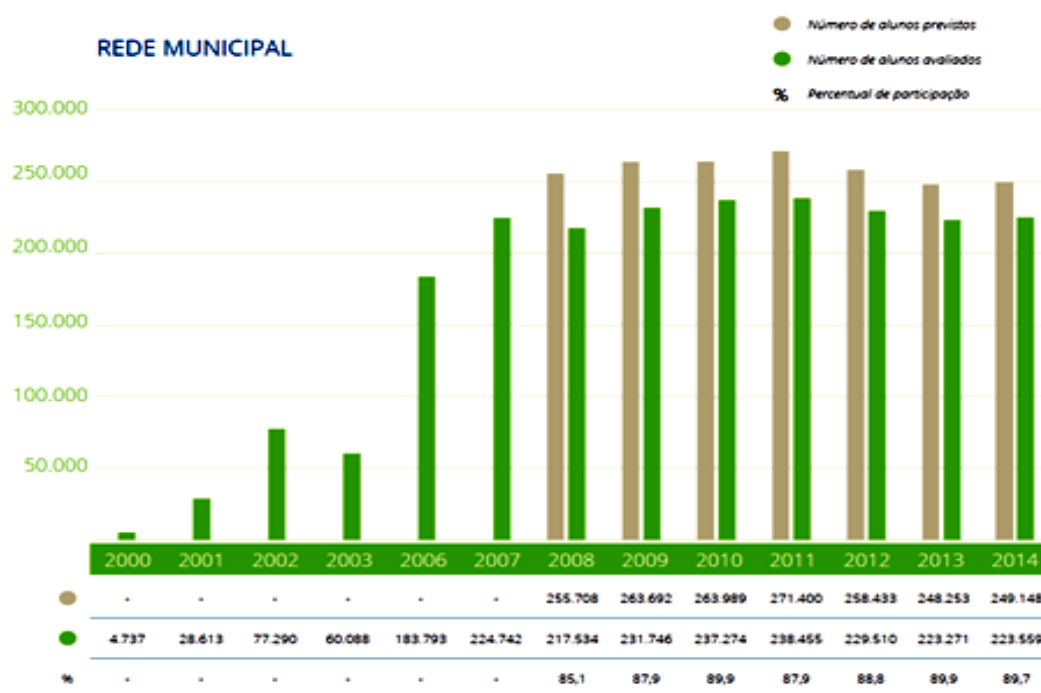
Figura 7: Trajetória do Programa de Avaliação da Rede Pública Estadual de Educação Básica



Fonte: Simave (2014, p. 14)

Na Figura 8, é apontado o desempenho da rede municipal, que traz os dados específicos, permitindo, além da comparação, a identificação de informações e o progresso por rede de ensino avaliado.

Figura 8: Trajetória do Programa de Avaliação da Rede Pública Municipal de Educação Básica



Fonte: Simave (2014, p. 15).

A avaliação do PROEB é aplicada aos alunos que se encontram no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, ou seja, foi elaborada para avaliar os alunos da rede estadual e municipal de ensino que cursassem o primeiro ano de ciclo intermediário (5º ano) e o segundo ano do ciclo avançado (9º ano) do Ensino Fundamental, além da 3ª série do Ensino Médio.

O PROEB utiliza testes cognitivos e questionários contextuais a serem respondidos por alunos. Os diretores e professores devem responder questionários contextuais direcionados a eles. A aplicação dessa avaliação é anual, com apuração dos resultados obtidos e, a posteriori, sua divulgação. Nesse período, ou seja, a cada ciclo, ocorre a aplicação da avaliação e o processo de obtenção dos dados para análise. O programa tem como objetivo avaliar a aprendizagem associada à

aquisição de competências cognitivas ao final de cada ciclo de aprendizado finalizado pelo aluno.

A avaliação é composta por 39 questões de múltipla escolha, resultantes da combinação de 13 blocos de 13 questões, para cada área de conhecimento e ciclo de avaliação, sendo um total de 169 questões, combinadas em 26 diferentes cadernos de testes. Ela baseia-se em uma versão revisada das Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, referentes à Língua Portuguesa e Matemática. Os itens cognitivos são elaborados a partir da descrição das competências a serem avaliadas nas respectivas áreas.

Após sua aplicação, correção e levantamento de dados, os resultados de cada escola são publicados em forma de relatório em um Boletim de Resultados, que são direcionados às Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e em um Boletim Pedagógico, que é direcionado às SRE e escolas, sendo que cada escola recebe seu resultado individualmente.

Essa avaliação tem por objetivo fornecer subsídios ao governo estadual e prefeituras municipais para a tomada de decisões relativas às políticas públicas educacionais. Em relação específica às escolas, a referida avaliação busca direcioná-las, na figura do gestor e equipe docente, à reflexão quanto a suas práticas pedagógicas em sala de aula e na escola.

O próximo item apresentará o cenário da escola que é foco da pesquisa, , abordando sua realidade em relação à apropriação de resultados até então empreendida.

1.4 Apresentação do contexto de pesquisa

Esta seção exibirá o ambiente do qual faz parte a escola pesquisada, demonstrando como ela realiza a apropriação de resultados do PROEB. Também quais são seus recursos humanos, os alunos matriculados e a conjuntura na qual está inserida na condição de unidade de ensino.

Serão descritos também como ocorrem os momentos de apropriação de resultados no PROEB nessa unidade escolar.

Na próxima subseção será apresentada a escola foco da pesquisa.

1.4.1 Conhecendo a escola pesquisada

A escola pesquisada está situada em uma área periférica de Juiz de Fora, no bairro "X"¹³. Apesar de se tratar de um bairro que circunda o centro da cidade, ele se caracteriza por ser de classe média baixa e apresentar índice de criminal e marginalidade social altíssima (LUCAS et al, 2010, p. 17).

É importante ressaltar que, além de atender aos alunos do bairro X, a escola acolhe também estudantes de bairros circunvizinhos com altos históricos de violência e índice socioeconômico baixo, como Vila A, Vila B, Vila C, Vila D, entre outros.

Hoje, a escola recebe cerca de 640 alunos distribuídos entre o Ensino Fundamental Anos iniciais e Finais e Ensino Médio, conforme destacado no Quadro 1.

Quadro 1 - Matrículas ano 2013 Escola Estadual JF

Ensino Fundamental		Ensino Médio
Anos Iniciais	Anos Finais	
223	275	142

Fonte: Elaboração própria com base no site QEDu.

O quadro docente, em 2015, era formado por 34 professores, sendo 10 efetivos, 11 efetivados e 13 contratados¹⁴. O corpo gestor era composto por uma diretora, dois vice-diretores, duas especialistas e 5 secretários. Além destes, fazem parte da comunidade escolar interna 3 cantineiras, 6 serviços gerais e 3 professores de uso de biblioteca (PUB), pois a escola não possui bibliotecários¹⁵. Ressalta-se ainda que a especialista é contratada e que a equipe gestora é efetivada¹⁶.

¹³ O nome do bairro e os circunvizinhos foram suprimidos para evitar a identificação da unidade escolar.

¹⁴ É importante ressaltar que alguns professores da escola que encontram-se na situação de efetivados, possivelmente percam seus cargos em 2016. Disponível em: <<https://www.portaldoservidor.mg.gov.br/acesso-a-informacao/direitos-do-servidor/481-efetivacao>>. Acesso em: 14 set. 2015. Professores efetivos são aqueles que assumiram o cargo através de concurso público; já os efetivados se encontram nesta situação devido à ação do governo em investilos em cargo público sem concurso, através da Lei Complementar 100/07.

¹⁵ Estes dados foram encontrados no Censo Escolar, com base no ano de 2013, no site QEDU, disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 13 set. 2015.

¹⁶ A Lei Complementar 100/2007 efetivou 98 mil contratados do estado até 31 de dezembro de 2006 que trabalhavam com vínculo precário em escolas e universidades públicas, ocupando funções como professores, vigilantes e faxineiros. Eles passaram a ser lotados no Instituto de Previdência do Estado de Minas Gerais (Ipsemg). À época, os deputados estaduais conseguiram aprovar emenda que inclui

É importante mencionar os dados de matrícula e equipamentos presentes na escola, uma vez que, tratando do acesso aos dados do PROEB via *site* do SIMAVE, analisar como está a situação da escola nesse sentido¹⁷.

Um fato importante observado pela pesquisadora foi que a escola, no ano de 2013, ainda não possuía laboratório de informática, nem computador específico para utilização pelos professores. Tal dado se configura como significativo para a pesquisa ora endossada, uma vez que a inexistência de laboratório de informática na escola dificulta aos professores a permissão às informações do censo escolar ou mesmo das avaliações externas de forma digital e autônoma. Sem os computadores disponíveis, a pesquisa dentro da unidade ficava restrita à secretaria e gestão, que se ocupavam de questões administrativas na maior parte do tempo.

Apesar de os dados retirados do *site* QEdu demonstrarem que a escola possuía, em 2013, acesso à internet através de banda larga, o ingresso à rede não era utilizado e/ou disponibilizado aos alunos e professores, pois não havia computadores disponíveis para que se realizasse a ação. Essa impossibilidade era real para alunos e docentes e, mesmo existindo tal possibilidade por parte dos professores fora da unidade, dentro dela poderia motivar mais a consulta e o interesse do profissional pelos dados de avaliações e programas do governo, portanto, maior aproximação aos dados do PROEB.

Além desse fator, a gestão da escola tenta fazer do ambiente escolar um local de enriquecimento e de descobertas para seus alunos. Há o investimento em atividades intramuros tais como: encontros culturais, festas típicas, entre outras atividades que chamam a atenção do alunado para o espaço escolar e não para o entorno, conturbado com drogas e criminalidade.

499 funcionários da função pública e quadro suplementar lotados na parte administrativa da Assembleia Legislativa de Minas Gerais. A legislação foi aprovada em meio a uma grande polêmica sobre a constitucionalidade do texto. Mesmo assim, foi adiante já que a medida fazia parte de um acordo estimado em R\$ 10 bilhões com o Ministério da Previdência para dar ao governo mineiro o certificado de regularização previdenciária (CRP). O documento é necessário para se obter recursos da União, o que vinha sendo feito por decisões liminares por causa de uma pendência em relação aos designados. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/02/13/interna_politica,497865/efetivacao-sem-concurso-publico-de-98-mil-servidores-em-minas-sera-julgada-no-stf.shtm>. Acesso em: 16 set. 2015.

¹⁷ Para tanto, utilizaremos, mais uma vez como fonte de dados, o *site* QEDU, ano-base 2013, disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 16 set. 2015.

Para confirmar as atividades constantes realizadas na escola, vale verificar, em seus registros internos, a organização de eventos culturais, tais como Festa Agostina 2014, oficinas do Módulo II, reuniões de estudo do Pacto pelo Ensino Médio, entre outras.

Além disso, a equipe gestora e professores interessados procuram apoiar projetos de incentivo à leitura e cultura local na escola, acolhendo as diretrizes do governo à risca e se mantendo sempre ao lado dos colegas, zelando pelo patrimônio público e pela ordem em geral.

Vale ressaltar que a equipe gestora hoje em exercício assumiu a direção da escola em 2012. Esse grupo de trabalho é formado por uma diretora escolar, dois vice-diretores e uma especialista.

Além das atividades realizadas na escola, a unidade ainda contava, até 2013, com o apoio de quadro docente estável, sem substituições, já que aqueles que não faziam parte do quadro de funcionários efetivos estaduais eram efetivados pela Lei Complementar nº. 100/07¹⁸. Isso garantia estabilidade aos funcionários e manutenção de um quadro de professores que acompanhava o trabalho na escola.

Até o ano final de 2013 e meados de 2014, a escola contava com um quadro de 10 professores efetivos e 11 efetivados pela LC nº. 100/07. Com a decisão de que a referida lei era inconstitucional, os 11 efetivados, como todos os outros servidores na mesma situação em todo estado, perderam sua condição de estabilidade e estão sendo desligados aos poucos. Até 2016, o governo pretende desligar todos os servidores que eram amparados por essa lei.

Muitos deixaram o cargo por insatisfação e mudança de atribuição de aulas que ocorreram a partir da decisão. A insatisfação desses profissionais criou um clima desagradável na escola, o que reflete no andamento do trabalho e no clima escolar.

¹⁸ Ao julgar a ação direta de inconstitucionalidade (Adin) ajuizada pela Procuradoria Geral da República, os ministros do Supremo determinaram ao estado que demitisse todos os cerca de 90 mil efetivados – com exceção daqueles que já tivessem adquirido direito à aposentadoria. Nesse grupo estavam cerca de 20 mil pessoas. Outros quase 12 mil já haviam se aposentado ou passado em concursos para outros cargos, e por isso não precisavam sair do estado. Em relação aos demais 60 mil, o Executivo anunciou a realização de seleção pública e prometeu nomear 15 mil a cada ano, até 2018. A maior parte dessas pessoas é vinculada à Secretaria de Educação. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2015/07/04/interna_politica,664942/minas-vai-aposentar-servidores-efetivados-pela-lei-100-que-cumpriram-e.shtml>. Acesso em: 14 set. 2015.

A unidade escolar também contava com o programa do governo denominado Reinventando o Ensino Médio¹⁹, desde o ano de 2013, e o Programa Educacional de Atenção ao Jovem (PEAS Juventude)²⁰, desde o ano de 2012. Além dos programas do governo estadual, ainda há o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano²¹ que também acontece no estabelecimento de ensino.

Além dessa ação, no mesmo ano, se iniciaram cortes em vários programas estaduais, tais como o Reinventando o Ensino Médio e o PEAS, que já estavam integrados à realidade da unidade pesquisada. Todos os recursos e ações dos programas foram totalmente extraídos da realidade escolar. Segundo Marzano (2015):

A Secretaria de Estado de Educação suspendeu o programa Reinventando o Ensino Médio (REM), implementado em 2011 na gestão do governador Antonio Anastasia (PSDB). Em resolução publicada ontem no diário oficial do estado, a pasta, agora comandada por Macaé Maria Evaristo Santos (PT), estabeleceu nova carga horária anual, de 833 horas e 20 minutos, totalizando 2,5 mil horas ao longo dos três anos. Com o antigo programa, eram três mil horas. A resolução suspende o sexto horário de aula, que abrigava uma das disciplinas denominadas áreas de empregabilidade. [...] A secretária Macaé Evaristo afirmou que voltará com o antigo quadro curricular, que contempla apenas as disciplinas obrigatórias. A ideia, disse, é reavaliar o programa. “Resolvemos suspender para que o programa passe

¹⁹ A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, atenta às novas exigências do mundo contemporâneo, formulou o projeto Reinventando o Ensino Médio, com o gerúndio indicando a sua permanente construção. Extensivo a todo o Ensino Médio mineiro, o projeto amplia a carga horária da formação, seja a diurna, seja a noturna, para 3.000 horas. No turno diurno, o instrumento do 6º horário permite o cumprimento do total de horas nos 200 dias letivos. No turno noturno, a integralização do percentual de crescimento de 2.500 para 3.000 horas será viabilizada através de atividades extra classe, em parte decorrentes da área de empregabilidade e em parte decorrentes dos Conteúdos Interdisciplinares Aplicados. Para maiores esclarecimentos, vide: < https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventado_ensino_Medio_WEB.pdf>.

²⁰ Programa Educacional de Atenção ao Jovem - PEAS Juventude tem como objetivo complementar a formação escolar dos jovens através de ações de caráter lúdico-educativo que dinamizem a sua integração com o mundo, através da tomada de decisões assertivas que possam subsidiar a construção de seus projetos de vida, em harmonia com a sociedade onde estão inseridos. É dirigido aos alunos do das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais de Minas Gerais. Para maiores esclarecimentos, vide: < <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/program/360-peas-juventude-programa-educacional-de-atencao-ao-jovem>>.

²¹ O ProJovem Urbano é um dos eixos fundamentais da Política Nacional de Juventude e representa o compromisso do atual Governo Federal para com os jovens brasileiros que mais sofrem com as consequências de um processo de exclusão dos bens sociais, entre os quais a educação e o trabalho. O Programa trabalha na perspectiva de contribuir especificamente para a reinserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e qualificação profissional inicial dos jovens para o mundo do trabalho; a oferta de oportunidades de desenvolvimento de vivências desses jovens em ações comunitárias; e o acesso dos seus participantes à inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação. Para maiores esclarecimentos, vide: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9903-projovem-urbano-parecer-18-2008&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>.

por uma reavaliação. Ele trabalhava áreas de empregabilidade, mas que eram ministradas por professores que tinham formação nas áreas curriculares obrigatórias, sem especialidade na área em que estavam atuando”, justificou. (MARZANO, 2015, p.1).

Sobre o PEAS, a única informação que chegou à escola é que o programa havia sido cancelado ali. O único programa que ainda tem continuidade na instituição é o Projovem Urbano, que não depende do estado e existe em parceria com o Unibanco.

Outra perda sofrida pela escola e já acompanhada pela gestão desde o início de sua atuação, foi o corte do turno da noite que atendia a alunos que, em sua maioria, trabalhavam.

A iniciativa da SRE em não oferecer o noturno foi justificada pelo baixo índice de matrículas e frequência desse turno, podendo os alunos remanescentes se matricularem no diurno da escola ou procurarem alguma escola próxima.

É importante notar que tais acontecimentos mexeram com todo o ritmo e a rotina da escola e influenciaram os processos de ensino e aprendizagem, atingindo alunos, professores e gestão de uma forma geral.

Observamos a influência sofrida nos processos da escola de forma geral, devido ao clima dos professores quando da mudança da LC nº. 100/07. A insatisfação e o receio pela perda do cargo e pela mudança de oito anos de estabilidade para, de repente, o retorno à incertezas na vida profissional podem ter gerado desconforto entre os colegas e queda na produtividade do trabalho realizado em sala de aula.

Além disso, quando o assunto é a situação dos programas educacionais suspensos na escola, a insatisfação dos alunos é notável. Quando se fala de alunos, deve ser lembrado que os programas impactaram a sua realidade com mudanças substanciais de horários e atividades. Dessa forma, quando os programas foram removidos, sem um prévio aviso, os alunos se desmotivaram e questionaram as decisões tomadas em escalas superiores do governo e que, na maioria das vezes, ficam sem uma explicação plausível até para os próprios gestores da escola e o corpo docente.

De igual forma, parece possível constatar que tais programas e a estabilidade de um quadro docente corroboraram para o alcance ou não de metas do Ideb.

O Quadro 2 apresenta o Ideb do 5º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada.

Quadro 2 - Ideb do 5º ano do Ensino Fundamental entre 2007 e 2013 da Escola Estadual JF

Ano	Ideb Observado	Meta projetada
2009	5.3	5.7
2011	6.0	5.7
2013	5.9	6.2

Fonte: Elaboração própria com base no *site* do Inep.

No quadro 2, o Ideb observado melhorou desde a implantação dos programas mencionados, em 2011, sendo este possivelmente um fator que ajudou no alcance das metas projetadas para 2011 e 2013. Contudo, a meta desenhada só foi alcançada em 2009, uma vez que, nos anos subsequentes, a escola se aproximou delas, mas não as alcançou.

Já sobre o Ideb do 9º ano do Ensino Fundamental, o Quadro 3 expõe o seguinte:

Quadro 3 - Ideb do 9º do Ensino Fundamental ano entre 2007 e 2013 da Escola Estadual JF

Ano	Ideb Observado	Meta projetada
2009	3.0	4.4
2011	3.1	4.6
2013	4.6	4.9

Fonte: Elaboração própria com base no *site* do Inep.

No quadro 3, o crescimento do Ideb não se dá de forma expressiva e não há o alcance das metas projetadas nos dois primeiros anos. Apenas em 2013 acontece um grande salto, de 3.1 para 4.6.

Conhecendo um pouco da realidade da escola foco da pesquisa, falta ainda conhecer como ocorre a apropriação de resultados pela equipe, de forma a dar sentido para o que busca compreender no estudo e direcionar as ações que serão propostas ao seu final. Para isso, na próxima subseção, será feita uma apresentação do que ocorre nessa unidade escolar em relação à apropriação de resultados do PROEB, a título de informação sobre a realidade dessa prática pela equipe gestora.

1.4.2 A apropriação de resultados na escola pesquisada

Para se compreender a influência do PROEB e da divulgação e uso de seus dados sobre a realidade de uma unidade escolar, assim como outras, a escola pesquisada recebe os resultados, sendo estes disponibilizados para consulta pública.

Para se compreenderem os dados da avaliação do PROEB, é preciso saber que existe a determinação de padrões de desempenho que devem ser alcançados pelos alunos. Tais padrões medem quais habilidades da matriz de referência foram desenvolvidos e quais precisam ser aprofundados pelo aluno.

Para tanto, a equipe gestora deve ter a sensibilidade de observar e acompanhar a faixa do padrão de desempenho em que se encontra determinado aluno e se ele evolui ou se mantém com o passar dos anos.

Os referidos padrões são apresentados nas revistas pedagógicas de forma distintas para Língua Portuguesa e Matemática, conforme serão abordados nas subseções que seguem.

1.4.2.1 Padrões de Desempenho e proficiência em Língua Portuguesa

Para compreensão de como é criada a escala de proficiência, é necessário saber que ela é medida a partir de padrões de desempenho. Tais padrões têm valores pré-definidos para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, separadamente, e para Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com o ano avaliado.

Os padrões e a proficiência determinada para o Ensino Fundamental em Língua Portuguesa encontram-se no Quadro 4.

Quadro 4 - Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental do PROEB

Padrão de Desempenho	Proficiência alcançada
Baixo	até 175 pontos
Intermediário	175 até 225 pontos
Recomendado	acima de 225 pontos

Fonte: Elaboração própria com base no SIMAVE.

No Quadro 04, mediante os padrões de desempenho atribuídos aos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, para saber qual a proficiência dos alunos da escola pesquisada e contrastá-la com o quadro de padrão de desempenho, é necessário verificar a proficiência apresentada no 5º ano da unidade escolar em questão.

No quadro 05, encontra-se a proficiência alcançada pelos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa.

Quadro 5 - Proficiência Média dos Alunos em Português do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual JF no PROEB entre 2011 e 2014

Ano	5º ano
	PORT
2011	203.4
2012	203.0
2013	199.2
2014	210.5

Fonte: Elaboração própria com base no SIMAVE.

Nota-se que o 5º ano manteve o padrão intermediário entre os anos destacados, tendo um maior aumento de pontos em 2014, o que ainda não possibilitou o avanço para o padrão de desempenho recomendado.

Observando o quadro 5, podemos perceber que apesar de se suspeitar que a escola pesquisada não realize uma apropriação de resultados, o trabalho ora desenvolvido na escola por professores e equipe gestora tem refletido nos dados de forma positiva, elevando-o a cada ano no 5º ano do Ensino Fundamental.

Já para o 9º ano, os seguintes padrões de desempenho estabelecidos são os expostos no Quadro 6.

Quadro 6 - Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental do PROEB

Padrão de Desempenho	Proficiência alcançada
Baixo	até 225 pontos
Intermediário	225 a 300 pontos
Recomendado	acima de 300 pontos

Fonte: Elaboração própria com base no SIMAVE.

Com base nos padrões definidos, pode-se observar as proficiências alcançadas pelos alunos na escola estudada (Quadro 7).

Quadro 7 - Proficiência Média dos Alunos em Português do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual JF no PROEB entre 2011 e 2014

Ano	9º ano
	PORT
2011	247.6
2012	247.1
2013	275.9
2014	268.6

Fonte: Elaboração própria com base no SIMAVE.

No Quadro 7, nota-se que a proficiência alcançada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, se manteve no padrão intermediário no período de tempo analisado, tendo sido observado um aumento de pontos entre 2013 e 2014, com uma pequena queda de 2013 para 2014.

Os Quadros 6 e 7 exibidos informam que a proficiência da referida escola vem oscilando no decorrer dos anos em Língua Portuguesa nas edições do PROEB de 2011, 2012, 2013 e 2014.

A partir dos Quadros 05 e 07, verificamos que, de acordo com a proficiência alcançada em cada ano, torna-se clara ao especialista e equipe gestora a observância em qual padrão de desempenho os alunos de determinado estágio se localizam, destacando-se que a meta para todos eles seja alcançar o padrão recomendado.

Vale ressaltar que, apesar de não existirem na escola estratégias específicas quanto à apropriação dos dados do PROEB que visem ao avanço da escola para o padrão recomendado, a influência de mudanças de rotinas na escola pode interferir na proficiência dos alunos. Tal influência poderá se confirmar com o corte do PEAS, programa que atendia a alunos do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental.

No Ensino Médio, conforme mencionado anteriormente, os padrões e a proficiência determinados são outros, estando detalhado no Quadro 8.

Quadro 8 - Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa para o 3º do Ensino Médio do PROEB

Padrão de Desempenho	Proficiência alcançada
Baixo	até 250 pontos
Intermediário	250 a 300 pontos
Recomendado	acima de 300 pontos

Fonte: Elaboração própria com base no SIMAVE.

Como para o Ensino Médio os valores de proficiência são diferentes daqueles usados no Ensino Fundamental, é primordial que se empreenda uma análise separada daquela realizada para o Ensino Fundamental.

Nesse caso, diante dos padrões de desempenho do Ensino Médio, pode-se verificar, no Quadro 9, as proficiências alcançadas pelos alunos entre os anos de 2011 e 2014.

Quadro 9 - Proficiência Média dos Alunos em Português do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual JF no PROEB entre 2011 e 2014

Ano	3º ano
	PORT
2011	251.6
2012	264.2
2013	302.6
2014	299.8

Fonte: Elaboração própria com base no SIMAVE.

Nesse caso (Quadro 9), identifica-se que os alunos do 3º ano do Ensino Médio se mantiveram no padrão intermediário, com apenas uma alteração no ano de 2013, chegando ao padrão recomendado. Entretanto, em 2014, voltaram ao padrão intermediário.

É importante ressaltar que no ano de 2013 a escola recebeu programas como Reinventando o Ensino Médio, PEAS e Projovem Urbano. Tais programas, de formas diversificadas pretendem tanto incentivar como implementar o ensino. Além disso, eles buscam despertar os jovens para uma melhor formação profissional e escolar, o que de fato pode ter refletido nos índices do PROEB enquanto promotores de motivação e equidade na escola.

Apesar de os dados apresentarem o avanço coincidentemente com o período de implantação dos programas Reinventando o Ensino Médio, PEAS e Projovem Urbano na escola em questão e, apesar do corte de alguns a partir de 2014, não se

pode afirmar ainda que o Ideb vai cair em 2015, o que seria prematuro sem dados que comprovassem tal afirmação de forma científica.

Como isso, mais uma vez pode-se pensar na possibilidade de influência dos programas mencionados na oscilação de proficiência e padrão de desempenho, já que o Reinventando o Ensino Médio tinha como foco apenas os alunos desse segmento de ensino. Já o PEAS, atendia também aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

De posse desses dados, mesmo mensurando a possibilidade de o corte de programas interferir na nota alcançada, a escola deve trabalhar pela manutenção e pela permanência dos alunos dos anos mencionados para o alcance de metas e progresso de padrão de desempenho, já que o objetivo é que todos os alunos cheguem ao padrão recomendado.

1.4.2.2 Padrões de Desempenho e proficiência em Matemática

Após a demonstração da evolução do desempenho em Língua Portuguesa, serão apresentados os padrões e a proficiência determinada para o Ensino Fundamental e Médio em Matemática. Como ponto de partida, mostra-se o Ensino Fundamental, de acordo com o Quadro 10.

Quadro 10 - Padrões de Desempenho em Matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental do PROEB

Padrão de Desempenho	Proficiência alcançada
Baixo	até 175 pontos
Intermediário	175 até 225 pontos
Recomendado	de 225 até 500 pontos

Fonte: Elaboração própria com base no SIMAVE.

O Quadro 10 traz os padrões de desempenho e a proficiência a ser alcançada em cada um deles. Na disciplina de Matemática, os valores se diferem das proficiências em Língua Portuguesa e também se distinguem de um estágio de ensino para outro.

Portanto, nesse caso, será tomado cada ano de escolaridade, conforme se observar no Quadro 11, referindo-se ao 5º ano.

Quadro 11 - Proficiência Média dos Alunos em Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual JF no PROEB entre 2011 e 2014

Ano	5º ano
	MAT
2011	231.7
2012	215.5
2013	223.0
2014	210.9

Fonte: Elaboração própria com base no SIMAVE.

As proficiências do 5º ano da escola analisada (Quadro 11) mostram que a escola se manteve no padrão intermediário no intervalo destacado, com oscilações de notas, mas não de padrão.

Observando com cuidado o quadro, o ano de 2014 apresentou a pior proficiência desde 2011, o que demanda da gestão uma preocupação maior.

Já no caso da disciplina Matemática, diferentemente da disciplina de Língua Portuguesa, o PROEB pode ser uma ferramenta de gestão no intuito de corroborar com a escola no entendimento do que possa estar acontecendo com esta disciplina na escola pesquisada ao longo dos longos.

Para se tomar quaisquer atitudes ou tirar-se qualquer conclusão é preciso se levar em consideração não apenas as provas, mas além delas, que são um das possíveis variáveis a serem analisadas, deve ser observada a mudança de professores, as mudanças e adoção de livros didáticos, a existência de distorção idade/série, entre outros fatores.

Para o 9º ano do Ensino Fundamental, os padrões de desempenho se baseiam em outros valores, conforme o Quadro 12 revela.

Quadro 12 - Padrões de Desempenho em Matemática para o 9º ano do Ensino Fundamental do PROEB

Padrão de Desempenho	Proficiência alcançada
Baixo	até 225 pontos
Intermediário	225 até 300 pontos
Recomendado	acima de 300 pontos

Fonte: Elaboração própria com base no SIMAVE.

Nele, (Quadro 12) são trazidos, mais uma vez, os padrões estabelecidos para o PROEB, mas com a proficiência a ser alcançada pelos alunos de 9º ano em

Matemática, que são distintos das proficiências estabelecidas para o 5º ano. Dessa maneira, se pode comparar cada ano como indica o Quadro 13.

Quadro 13 - Proficiência Média dos Alunos em Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual JF no PROEB entre 2011 e 2014

Ano	9º ano
2011	254.8
2012	256.2
2013	259.1
2014	268.3

Fonte: Elaboração própria com base no SIMAVE.

Nesse caso, quando se contrapõe o quadro de padrões com o de proficiência do 9º ano, observa-se que, em Matemática, o 9º se manteve no nível intermediário durante todo o intervalo destacado, apresentando maior nota no ano de 2014.

A elevação das notas de 2011 a 2014 pode ter se dado devido aos programas direcionados a esta série, entre eles o Projovem Urbano e o PEAS.

Os programas mencionados têm características específicas em relação ao acompanhamento e incentivo ao aluno no aprendizado e frequência, o que pode de fato ter criado influência nas notas do PROEB ao longo dos anos.

Já em se tratando do 3º ano do Ensino Médio, deve-se observar outros valores de proficiência presentes no Quadro 14.

Quadro 14 - Padrões de Desempenho em Matemática para o 3º do Ensino Médio do PROEB

Padrão de Desempenho	Proficiência alcançada
Baixo	até 300 pontos
Intermediário	300 até 375 pontos
Recomendado	acima de 375 pontos

Fonte: Elaboração própria com base no SIMAVE.

O Quadro 14 traz os valores de proficiência relativos ao 3º ano do Ensino Médio em Matemática, que podem ser comparados às proficiências alcançadas pela escola, conforme o Quadro 15.

Quadro 15 - Proficiência Média dos Alunos em Matemática do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual JF no PROEB entre 2011 e 2014

Ano	3º ano EM
2011	271.9
2012	288.9
2013	300.1
2014	268.4

Fonte: Elaboração própria com base no SIMAVE.

Nesse cenário do Quadro 15, encontram-se as proficiências do 3º ano do Ensino Médio da escola analisada. A unidade se mantém no padrão baixo no intervalo destacado, com oscilações de notas, mas não de padrão. A única alteração nos padrões ocorreu no ano de 2013, quando saiu do padrão baixo e foi para o intermediário, mas retornou para o baixo em 2014.

Já no quadro de matemática do Ensino Médio, o que percebe-se é um pequeno aumento da proficiência de 2012 para 2013, ano em que a escola recebeu o Programa Reinventado o Ensino Médio, o que pode de fato ter incidido sobre a melhoria da proficiência dos alunos deste ano.

Ainda sobre as informações comentadas, ressalta-se que elas estão contidas nos boletins pedagógicos que chegam à escola. Cabe ao gestor recebê-los, ter habilidade para trabalhar informações diversas sobre a avaliação do PROEB, compreendendo-as e divulgando-as para sua equipe e comunidade escolar, para, então, de posse dos materiais e da interpretação pertinente, promover a apropriação de resultados em sua unidade.

Para efeito da pesquisa, a análise da escola se dará no turno da manhã, que atende ao segundo ciclo do Ensino Fundamental e realiza as avaliações do PROEB, foco das discussões aqui empreendidas.

A questão-problema é se a escola pesquisada apresenta práticas bem definidas de apropriação de resultados ou exploração do material disponibilizado com divulgação e orientação dos dados do PROEB. A pesquisa documental e bibliográfica no capítulo 2 procurará confirmar tais ações.

1.4.3 Descrição da apropriação de resultados do PROEB na escola pesquisada

A apropriação de resultados é uma ação esperada nas escolas que realizam o PROEB todos os anos. Com a chegada dos resultados nas escolas, a equipe gestora deve direcionar os primeiros passos para a referida apropriação.

Para entender o processo, foi escolhida uma escola estadual de Juiz de Fora/MG, de cujo corpo docente a pesquisadora faz parte há quatro anos, e vem acompanhando como os resultados chegam e são utilizados na escola.

Nos anos em que a pesquisadora tem atuado na escola como professora, tem observado que o material, ao chegar à escola, é arquivado na secretaria, trancado em arquivos ou armários de metal, e não entregue aos professores para discussão e utilização.

Um dos primeiros passos para se iniciar uma prática de apropriação seria a distribuição do material para análise por parte dos responsáveis, o que possibilitaria, em primeira instância, o reconhecimento dos dados por parte de todos os envolvidos no processo.

Portanto, a ampla divulgação do material e do *site* com os dados do PROEB na escola seria uma das atitudes primordiais para a realização da apropriação.

Corroborando com essa afirmação, Fontanive (2015) afirma que, para se compreenderem os dados, é preciso:

1. Identificação dos níveis âncora da escala
Deve-se acrescentar que a adoção da Teoria da Resposta ao Item permite ao avaliador colocar em uma mesma escala os itens de teste utilizados na avaliação de uma disciplina e o desempenho dos alunos que participaram daquela avaliação. Para a interpretação das escalas obtidas são selecionados os itens que se posicionam em um determinado nível (ou ponto) da escala. A seleção desses itens para um nível da escala é feita a partir de critérios previamente definidos (KLEIN, 2005).
2. Apresentação dos itens âncora a especialistas das áreas curriculares avaliadas para que eles interpretem o que os alunos sabem, são capazes de fazer ou que habilidades demonstraram possuir para acertar aqueles itens. (FONTANIVE, 2015, p. 2)

Segundo a autora supracitada, para se compreenderem resultados de uma avaliação em larga escala, há procedimentos a serem adotados, que só fazem sentido de posse dos dados proporcionados pelos materiais de divulgação dos

resultados, ou seja, os dados podem ser verificados em uma escala de proficiência, que se encontra no material de divulgação dos resultados do PROEB.

Dessa forma, quando observamos que o material não é disponibilizado assim que chega à escola aos maiores interessados, fica claro que esta é uma prática adotada pela escola que deve mudar, já que o manuseio do material com os dados se torna indispensável para se reconhecer a situação de cada aluno quiçá da escola como um todo.

No ano de 2013, a SRE de Juiz de Fora fez um mutirão de divulgação dos resultados das avaliações externas por região dentro da cidade. Nesse momento, a SRE separou a cidade por regiões e aplicou uma oficina geral de demonstração dos dados para professores de várias escolas, reunidos por região, em locais previamente escolhidos, ou seja, escolas centrais e de fácil acesso. Não foi uma demonstração individualizada ou que buscasse ensinar como usar os dados disponíveis, foi mais um momento de cobrar metas e estudar a resolução do ano corrente.

Tal iniciativa, dada a sua amplitude, não foi feita de forma a se discutirem os dados na escola. Observa-se que, tanto para a SRE quanto para a escola pesquisada, a apropriação de resultados é apenas um momento de divulgação de dados. Prova disso foi observada no mutirão em 2013, quando ocorreu uma exposição dos dados de forma generalizada, mas não houve um momento de discussão e compreensão do significado de cada dado apresentado, nem um contraste das metas estabelecidas com os resultados alcançados, tampouco um momento de debate de estratégias para mudança do quadro encontrado.

Ou seja, apesar de ser uma apropriação de resultados, pois se apresentou os dados, não se deu de forma a contemplar uma discussão e uso dos resultados.

Esse momento, que deveria ser de real apropriação de resultados, em que ocorresse a interpretação, o debate e o reconhecimento dos materiais e seus dados para uma posterior utilização pedagógica em prol da escola e alunos, não ocorreu.

Para Klein e Fontanive (2015):

Um dos desafios enfrentados pelos profissionais que conduzem os processos de Avaliação de Sistemas Escolares é o de desenvolver estratégias de apresentação dos resultados capazes de facilitar a compreensão e a apropriação desses resultados pelas diferentes equipes

das Secretarias de Educação, Gestores das Escolas, Professores e demais membros da comunidade. (KLEIN E FONTANIVE, 2015, p. 1).

Conforme Klein e Fontanive (2015, p. 1) evidenciam na passagem, foi um momento de desafio enfrentado pela SRE, que buscava, naquele instante, maneiras de apresentar os resultados. A forma escolhida, talvez, possa não ter sido a mais adequada, mas seria uma possibilidade de os professores, a partir das discussões feitas no nível geral, sem especificação de resultados por escolas, terem melhores condições de entender os resultados quando fossem analisá-los individualmente. Prova de que estratégias estão sendo traçadas e já em execução é o grande empenho empreendido pelo governo estadual de Minas Gerais em instituir o Dia D²², momento para que todas as escolas da rede possam trabalhar os dados e realizar oficinas de esclarecimentos gerais.

Contudo, observamos que, em 2013, a escola pesquisada não tratou seus dados particularmente, partindo de um momento de apropriação de resultados voltado à sua realidade e público atendido. Ao que parece, como houvera a ação global desenvolvida pela SRE, a escola em questão deixou de trabalhar seus resultados específicos, no caso os relativos ao ano de 2012, deixando uma lacuna no trabalho de apropriação dos dados referentes ao PROEB.

Já no calendário letivo do ano de 2014, o referido Dia D, que normalmente se dá no mês de julho, foi transferido para agosto do mesmo ano, em decorrência da Copa do Mundo.

Apesar dessa marcação no calendário e de os dados e materiais do PROEB 2013 já estarem disponíveis nessa data de referência para a escola, nessa época, a equipe gestora optou por fazer uma Festa Agostina para arrecadar fundos com o intuito de terminar as obras do laboratório de informática, deixando de realizar, assim, mais uma vez, a reunião para apropriação dos resultados.

Dessa forma, apesar dos esforços da SRE em estabelecer o Dia D para o trabalho com os dados, a escola não utilizou o momento para a realização da

²² O Dia D foi instituído pelo governo do estado de Minas Gerais como um momento de referência para o recebimento e análise dos dados, pois não existia um momento específico para se analisar os resultados obtidos nas avaliações externas. Isso torna as práticas ainda mais transparentes e acessíveis a todos os envolvidos. Tal nome foi usado até 2014, no ano de 2015 este dia passou a ser chamado de Virada da Educação.

apropriação de resultados esperada, reservando o dia para comemorações diversas, reuniões pedagógicas de cunho disciplinar, etc.

Ainda em 2014, em agosto, com a chegada de uma nova especialista na escola, foi marcada uma oficina de apropriação de resultados a ser realizada no mês seguinte, em setembro.

Segundo observação, da pesquisadora, após a chegada dessa nova especialista em substituição à anterior, que atuara na escola por anos, só tendo saído para se aposentar, esta seria a primeira reunião com esse cunho realizada na escola. A especialista anterior preocupava-se muito com a disciplina dos alunos, com preenchimento de diários, o que tomava a maior parte de seu tempo, não dedicando muita atenção a práticas de apropriação de resultados.

Com a troca de especialista em 2014, uma nova realidade começou a surgir na escola, já que a nova pedagoga estava acostumada com o trabalho com dados e percebia que a escola precisava reconhecer os materiais e dados para traçar ações de alcance de metas e melhoria da educação local.

Em 2014, ela tentara aplicar uma oficina de apropriação analisando e tentando apropriar-se dos resultados juntamente com os professores presentes. Como os professores desconheciam o processo, uma vez que a única experiência que haviam tido fora a formação oferecida pela SRE, que abordara a questão de maneira geral. O que aconteceu foi uma mera apresentação dos dados específicos da escola e uma explanação sobre os materiais de divulgação dos resultados, já que os professores os desconheciam, sem, porém, proceder-se a uma problematização dos resultados.

Podemos considerar que, pelo menos naquele momento na escola, houve a tentativa de apropriação dos resultados, mesmo com todos os problemas enfrentados pela equipe gestora em compreender os materiais em geral.

As dúvidas dos professores eram muito elementares a respeito dos materiais de divulgação, materiais estes que eram compostos por revistas com os dados do PROEB 2013. Isso dificultou uma real apropriação dos dados recebidos, mas possibilitou uma identificação dos materiais e uma compreensão da necessidade das avaliações e do uso dos resultados por parte dos professores, que acabavam de se familiarizar com a realidade da escola naquele instante.

No ano de 2015, no calendário letivo não constava demarcado nenhum dia específico para a realização de oficinas de apropriação do PROEB. Antes das férias de julho, a especialista informou que a escola recebera os resultados via *e-mail* e que ela montaria a oficina de apropriação de resultados, pois, segundo a SRE, esta deveria ser realizada na escola no dia 08 de julho.

Nesse sentido, ao buscar subsídios para a elaboração da oficina no *site* do SIMAVE, nos dias 6 e 7 de julho, a especialista observou que os resultados e materiais ainda não haviam sido publicados oficialmente. Então, de posse dos dados e materiais que chegaram através do *e-mail* da escola, ela montou alguns *slides* que continham dados de 2013, acompanhados somente dos resultados de proficiência de 2014.

Após a realização da oficina, no dia 08 de julho, os resultados oficiais foram publicados no *site* do SIMAVE em 09 de julho. A data da oficina não foi alterada, pois o *e-mail* enviado pela SRE determinava que a oficina deveria acontecer em 08 de julho, data esta escolhida para a realização dessa ação em todo o estado de MG.

Ressaltamos que, nesse ano, não houve nenhuma capacitação voltada para os gestores e sua equipe para a realização da referida oficina na unidade escolar, apenas a orientação e determinação para realizá-la, recebida através de um *e-mail*.

Apesar desse esforço, ainda há muito a ser feito para que uma real apropriação de fato aconteça nessa escola. Tais dados deveriam ser apropriados devidamente pelos atores sociais envolvidos e não apenas divulgados.

O que se observa na escola analisada é que, como não existem práticas bem definidas de apropriação de resultados, isso levanta uma barreira para a maioria dos envolvidos utilizarem pedagogicamente tais resultados, já que, para isso, precisam compreendê-los e deles se apropriarem.

No próximo capítulo será apresentada a descrição detalhada da apropriação de resultados da escola pesquisada, formas de se realizar a apropriação de acordo com autores que a pesquisam, além de experiências exitosas de escolas que já executam tal ação como parte de seu cotidiano e prática pedagógica.

2 APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES: COMO ISSO ACONTECE NA ESCOLA PESQUISADA?

No primeiro capítulo foi apresentada a descrição do caso ora estudado na dissertação, que tem como proposta descrever como ocorre a apropriação de resultados das avaliações do PROEB pela equipe gestora da Escola Estadual JF.

Neste capítulo, buscam-se descrever práticas de apropriação, através de pesquisa documental e bibliográfica que corroboram e demonstram a importância da referida apropriação, destacando a necessidade de que os atores sociais da escola, envolvidos nesse processo, reconheçam tal domínio como fundamental ao progresso da unidade e da educação local.

Para tanto, serão debatidos autores que pesquisam a apropriação de resultados de avaliações externas e apresentadas experiências exitosas em escolas que já o fazem de forma satisfatória.

Na próxima subseção, serão apresentadas algumas concepções teóricas sobre o assunto em análise: apropriação de resultados.

2.1 Concepções teóricas sobre apropriação de resultados

A partir desse ponto, serão apresentadas as considerações de alguns autores que tratam da questão da apropriação de resultados de modo eficiente e de como o uso dos dados influencia na prática pedagógica da escola como um todo.

O próximo tópico apresentará as muitas dificuldades para se realizar a apropriação.

2.1.1 Encarando as dificuldades: os atores sociais envolvidos na apropriação

A avaliação em larga escala foi criada para diagnosticar a situação da escola e dar subsídios aos gestores e professores para traçar planos pedagógicos capazes de auxiliar os alunos no alcance de metas estabelecidas através de padrões de desempenho.

Para tanto, Fontanive (2014) aponta alguns elementos essenciais quando do retorno dos dados às escolas e como os instrumentos presentes nas revistas pedagógicas devem ser analisados pela escola após sua divulgação.

Para a autora, quando os materiais estão de posse dos responsáveis para serem analisados, há que se entender que:

As escalas de proficiências foram divulgadas e, os pontos descritos, foram acompanhados de exemplos de itens demonstrativos do desempenho dos alunos nesses diferentes pontos. Apesar do esforço em traduzir pedagogicamente os resultados encontrados, as escalas não foram bem compreendidas pela comunidade escolar. Acredita-se que os professores tiveram dificuldades em transpor as descrições das proficiências para sua prática cotidiana, associando as habilidades apresentadas nos pontos das escalas aos enunciados dos objetivos dos seus programas de ensino, tão familiares para eles (FONTANIVE, 2015, p. 8).

Segundo a autora, apesar da tecnologia utilizada para se chegar aos resultados e da grande importância da escala de proficiência ao se analisarem os dados, os professores ainda apresentam dificuldades ao lidar com esse instrumento que se compõe por valores pré-estabelecidos, os quais devem ser alcançados pelos alunos, os quais vão determinar em qual padrão de desempenho o aluno se encontra, sendo estes padrões também pré-estabelecidos.

De posse desses dados, os professores devem verificar quais habilidades foram contempladas em seus planos de ensino, quais precisam ser exploradas com mais ênfase e quais necessitam de um trabalho mais específico com o aluno.

Segundo a mesma autora, para colaborar com o trabalho de apropriação, a maioria dos materiais trazem alguns exemplos de itens. Para a autora,

[...] esses itens, em geral acompanhados das suas estatísticas, procuram mostrar para os interessados a habilidade requerida do aluno para que ele acerte o item. Além das estatísticas, é frequente a apresentação de comentários pedagógicos, explicações da solução do item e ainda análise das respostas erradas e correção dos erros (FONTANIVE, 2015, p. 10).

Conforme relata Fontanive, o material apresenta as formas como a habilidade é cobrada na avaliação e comentários pedagógicos que ajudam ao ator envolvido na apropriação compreender por que o item foi elaborado daquela forma e como isso influencia a prática pedagógica a ser explorada na escola, no caso específico de cada aluno.

Além do caráter pedagógico voltado ao professor, os resultados do PROEB ainda possibilitam vislumbrar adequações de processos pedagógicos de uma forma geral na escola.

Para Silva V.G. (2015), há a necessidade de analisarem os dados a partir de cinco tópicos:

- 1) Identificar, a partir dos resultados da avaliação externa, os alunos com baixo desempenho;
- 2) Identificar os conteúdos/temas a serem enfatizados prioritariamente com os alunos;
- 3) Realizar um acompanhamento do desempenho dos alunos/turmas ao longo do tempo;
- 4) Identificar os erros mais frequentes nos itens das provas;
- 5) Autorreflexão dos agentes institucionais a partir dos resultados em relação à abordagem dos conteúdos que ministram e/ou seus procedimentos de ensino. (SILVA V.G., 2015, p. 9).

O autor esclarece possibilidades de se utilizarem os dados. Para tanto, especialista e professores precisam estar juntos e, de acordo com as possibilidades apontadas, tomarem as atitudes necessárias.

No tópico 1, “identificar, a partir dos resultados da avaliação externa, os alunos com baixo desempenho” (SILVA V.G., 2015, p. 9), o autor pressupõe que, com base nos resultados da avaliação, seja possível identificar os alunos que estejam com problemas de aprendizagem.

Nesse instante, a tomada de decisão e reconhecimento dos alunos precisa ser viabilizada por equipe gestora e docente. Somente dessa forma, com uma ação coerente, poderá ser tomada uma atitude ou intervenção na turma em questão para a mudança do quadro.

No tópico 2, “identificar os conteúdos/temas a serem enfatizados prioritariamente com os alunos” (SILVA V.G., 2015, p. 9), o autor demonstra que a associação da escala de proficiência, dos padrões de desempenho e da matriz de referência culminam, necessariamente, em uma análise que possibilitará ao docente encontrar falhas em seu planejamento e replanejar.

Da mesma forma, tal análise possibilita uma ação pedagógica que parta da especialista que analisa os dados, de modo a corroborar com o professor na tomada de decisão.

Já no tópico 3, “realizar um acompanhamento do desempenho dos alunos/turmas ao longo do tempo” (SILVA V.G., 2015, p. 9), é uma ação que não

depende apenas do professor. O acompanhamento do desempenho dos alunos/turma que se dará em uma linha do tempo, deve ser foco de cuidado do especialista, que, seguindo critérios de sua função, além de acompanhar o desempenho através dos resultados de avaliações externas, vai fazê-lo diretamente com o professor e, sendo o caso, direcionar o acompanhamento para determinado aluno.

Quando nos deparamos com a possibilidade 4, “identificar os erros mais frequentes nos itens das provas” (SILVA V.G., 2015, p. 9), a questão se torna um pouco mais complicada, já que demanda um maior entendimento das avaliações por parte do professor.

Nesse caso, a identificação dos erros e análise da frequência de cada qual a partir da avaliação deve ser uma ação tomada em conjunto, mais uma vez, por professor e especialista. A diferença é que, após a identificação dos erros, o trabalho se concentrará no replanejamento do professor para sanar esse impasse e contribuir para a melhoria do desempenho da turma em questão.

O último tópico, o 5, “autorreflexão dos agentes institucionais a partir dos resultados em relação à abordagem dos conteúdos que ministram e/ou seus procedimentos de ensino” (SILVA V.G., 2015, p. 9), é um trabalho pessoal, mas que deve ser prontamente motivado pela equipe gestora.

Conforme a avaliação, a autorreflexão, que não é uma prática comum entre os atores sociais da educação, precisa ser motivada até que se torne prática comum, já que autorrefletir sobre a prática tende a transformar conceitos engessados pelos professores e gestores, principalmente, abrindo oportunidades de lidar com realidades que mudam sempre, como é o caso proposto pelas avaliações, ou seja, mudança, alcance de metas e objetivos estabelecidos em prol da melhoria da qualidade da educação de forma geral.

Além dos tópicos mencionados, segundo Silva V.G. (2015):

É importante considerar que a realização da análise dos resultados está fortemente condicionada ao formato dos boletins ou relatórios fornecidos pelas secretarias de educação, constituindo-se, na maior parte dos casos, uma espécie de diagnóstico escolar mais ou menos detalhado (SILVA V.G., 2015, p. 9).

O uso dos dados, conforme Silva V.G. (2015, p. 9), está ligado à forma de apresentação deles, sendo que o formato das revistas deve ser levado em conta, no processo da apropriação de resultados, não como fator primordial para que ela aconteça, mas, quando de posse desse material, usá-lo como referencial e apoio.

Corroborando com essa afirmação, Dalben et al (2015, p. 87) reforçam a ideia dizendo que,

Sem exceção, as Secretarias fundamentam seu apoio pedagógico na produção de materiais informativos que tentam traçar um diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos. Esses materiais são apresentados basicamente em duas versões:

- a) Boletins Pedagógicos, que seguem um formato próprio para o consumo do professor e disponibiliza, em meio a informações padronizadas, resultados específicos de cada escola; e
- b) Relatórios, os quais resumem de forma mais técnica os resultados da rede de forma global, destinados, sobretudo aos gestores (DALBEN et al, 2015, p. 87).

Portanto, tanto para Dalben et al (2015) quanto para Silva V.G. (2015), a análise é compreendida como pré-condição para que os dados sejam utilizados pela gestão e isso só é possível a partir da compreensão dos materiais auxiliares que chegam às escolas com os resultados a serem tratados pelos responsáveis.

Mesmo com todos os esforços empreendidos e com as estratégias para a promoção dos dados dentro das escolas, após duas décadas, ainda não se obteve êxito na demonstração dos dados, pois, para Fontanive (2015):

Entretanto, mesmo depois de quase duas décadas de divulgação das escalas e, apesar da grande quantidade de material produzido, tanto pelos técnicos do INEP/MEC, secretarias de educação e equipes das Instituições responsáveis pelas avaliações nos diferentes níveis de abrangência, constata-se que os resultados das avaliações parecem não ter sido adequadamente incorporados à prática docente e capazes de promover a melhoria da aprendizagem dos alunos da Educação Básica, no Brasil. Em outras palavras, as tentativas de simplificar informações complexas, tanto nos materiais de divulgação de variados formatos, como, manuais, livretos, boletins, entre outros, quanto na realização de numerosos seminários, videoconferências, jornadas de capacitação de professores, coordenadores pedagógicos e gestores, parecem não ter sido bem sucedidas, pois não provocaram os impactos esperados na qualidade e equidade da educação oferecida às crianças e aos jovens brasileiros (FONTANIVE, 2015, p. 12).

Para a autora, ainda há uma lacuna entre a produção dos dados e o seu uso. A despeito de os processos avaliativos terem tido seu caminho desenvolvido e

realizado de forma a atender aos anseios do governo e escola, a apropriação dos resultados ainda é ineficaz.

Ressaltamos que, ao que parece, a apropriação ainda precisa de ajustes na escola em questão, pois não segue uma organização espaço-temporal que contemple procedimentos de recebimento, análise e uso dos dados. Tampouco existe, na instituição, uma orientação voltada para os professores, pais e alunos no sentido de responsabilizá-los com comprometimento pela realização das avaliações, acompanhamento e empenho para que os dados produzidos por elas retornem para escola em forma de recursos que possam favorecer todos os envolvidos, direta ou indiretamente.

Nesse sentido, cabe refletir sobre formas de utilização dos dados de modo a poder contribuir para a transformação das práticas de apropriação na escola pesquisada ao longo dos anos posteriores à pesquisa. Além disso, ressaltar a importância de estabelecer um reconhecimento dos resultados como parte da prática docente de planejamento e acompanhamento durante todo o ano letivo.

Na sequência, serão apresentadas algumas experiências exitosas no que tange à apropriação de resultados em diferentes estados do Brasil.

2.1.2 Apropriação de resultados de avaliações externas: análise de experiências exitosas

A apropriação de resultados, conforme se pode observar através de alguns autores como Fontanive (2015), Silva V.G. (2015) e Dalben et al (2015), ainda é uma prática cercada de dificuldades e desafios.

Na pesquisa bibliográfica, buscou-se identificar como as práticas de apropriação dos resultados das avaliações externas ocorrem em diferentes partes do Brasil e foram encontrados diversos casos que evidenciaram a dificuldade dos especialistas e gestores na execução da referida ação em suas unidades de ensino.

Mesmo com o grande número de práticas ainda não estabelecidas e falhas no reconhecimento e no uso dos dados, foram identificados casos exitosos, que demonstram por meio do empenho de especialistas, gestores e professores, na construção e na manutenção de estratégias para o uso dos dados, um domínio satisfatório quanto aos dados realmente úteis para a escola.

Nas subseções seguintes, três casos de sucesso ocorridos nos estados do Acre, Rio de Janeiro e Ceará serão analisados.

2.1.2.1 Experiência exitosa 1: observando o caso do Acre

As experiências de uma escola podem fazer parte de um banco de boas práticas que, tornando-se público, pode servir de apoio às escolas com dificuldades em várias áreas.

Como é fato que a apropriação de resultados ainda é uma ação que precisa ser mais bem explorada por muitas escolas, principalmente naquela que é foco da pesquisa e se constitui como um aporte na tomada de decisão e na escolha de estratégias que tornem esse processo realmente efetivo, o exemplo do estado do Acre trará à compreensão estratégias usadas por Silva W.C. (2015).

Observando o trabalho realizado por Silva W.C. (2015), nesse estado, percebe-se o papel de uma líder comprometida, envolvida e atuante, tanto nas atividades administrativas quanto nas de natureza pedagógica, no que tange ao trabalho em relação à apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas.

Quando se trata das responsabilidades do diretor no Acre, cabe destacar a Lei Estadual nº. 1513/2003, conhecida como Lei da Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do Acre, que estabelece que o diretor seja juridicamente responsável pela escola, o que engloba todos os seus processos: gestão de diferentes áreas – como a gestão dos recursos materiais e financeiros, a gestão de pessoas, a gestão patrimonial, a gestão administrativa e a gestão da relação escola - comunidade –, além da gestão do processo de ensino e aprendizagem.

O artigo 35 da Lei Estadual do Acre aponta que, dentre suas tarefas, o Diretor deverá:

[...]

II - coordenar a elaboração e/ou revisão do projeto político pedagógico da escola, entregando proposta para apreciação e aprovação do Conselho Escolar até o mês de julho de cada ano;

[...]

IV - coordenar a elaboração e implementação do plano de desenvolvimento da escola até o final do mês de março de cada ano e enviá-lo para apreciação e aprovação do Conselho Escolar;

V - estabelecer a cada semestre e pactuar com a SEE, metas de rendimento escolar a serem atingidas;

VI - encaminhar bimestralmente ao Conselho Escolar e à SEE relatórios sobre rendimento escolar (ACRE, 2003, p. 8).

De acordo com o artigo mencionado, a diretora gesta as ações na escola, direcionando sua execução para responsáveis dentro da escola. Isso denota uma qualidade da gestão democrática: o compartilhamento de tarefas.

Mesmo não sendo de sua responsabilidade, a atitude da diretora em relação aos dados das avaliações externas indica que sua gestão se preocupa com os dados da escola mais do que apenas tomar conhecimento deles. Isso porque, com sua chegada à unidade, em forma de correspondências por *e-mail* enviadas ou pela secretaria de educação ou pelas instituições organizadoras das avaliações externas lá aplicadas, a diretora não apenas os repassa à especialista para providências, mas também participa dos estudos dos dados com sua equipe, tomando conhecimento destes para cobrar o alcance de metas, responsabilizando-se também pelo trabalho desenvolvido com as turmas.

Quando recebe os dados, ela se comunica com professores e coordenadores para que iniciem os processos de divulgação e apropriação dos resultados pela equipe escolar, uma vez que ela faz a apresentação formal, em reunião com as coordenadoras de ensino e pedagógicas.

Após essa reunião com a diretora, as coordenadoras de ensino lideram a equipe pedagógica e, em conjunto, estudam os resultados do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem (SEAPE) e do IDEB para deles se apossarem e possibilitarem aos professores que os utilizem didática e pedagogicamente no seu trabalho em sala de aula. Articulam ainda as estratégias de planejamento das ações da escola, em conjunto com a equipe pedagógica e os professores, assumidas como sendo um compromisso da escola.

A estratégia adotada pelo Acre, no caso da escola aqui observada, deixa claro que a equipe pedagógica estuda, criteriosamente, os dados. Isso demonstra uma ação de reconhecimento dos resultados para seu uso, atitude esta não tomada pela escola pesquisada. Tal estratégia denota que o uso dos dados se segue à apresentação geral realizada pela diretora e estudo dos dados para seu uso, sendo uma ação fundamental quando se trata de apropriação de resultados.

Após o estudo empreendido pela coordenação, o trabalho se volta com o envolvimento dos professores. Relata-se que, no início do trabalho, há três anos,

esses profissionais apresentavam grande resistência, mas, com o amadurecimento do trabalho, tem sido superada gradativamente, sendo convertida em adesões positivas.

O convencimento dos professores ao uso dos dados, segundo Silva W.C. (2015), se dá no trabalho da coordenação pedagógica em demonstrar que os dados refletem o trabalho da escola e que são subsídios na escolha e orientação de planejamentos, sendo tais elaborações de avaliações e práticas docentes acompanhadas de perto pelas coordenadoras.

Muito da resistência verificada no início do trabalho se devia ao fato de que os professores questionavam a estratégia da escola de estender, ao trabalho de todas as disciplinas, os descritores identificados como de aprendizagem não alcançada pelos educandos nas avaliações. Assim, não mais se limitariam à Língua Portuguesa e à Matemática (SILVA W.C., 2015).

Essa atitude da escola acreana evidencia que ela vem construindo uma cultura organizacional que possibilitou enfrentar e superar as resistências docentes ao uso dos resultados das avaliações externas nos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a estratégia adotada pela escola tem garantido usar as informações obtidas como importante ferramenta de sua gestão pedagógica, sendo um exemplo a ser seguido pela escola em questão na pesquisa, que, em meio a tantas ações ainda não se encontra totalmente com a habilidade de análise dos resultados desenvolvidas, ou seja, ainda apresenta-se sem direção organizacional que lhe possibilite usar os resultados para seu próprio desenvolvimento.

2.1.2.2 Experiência exitosa 2: caso de escolas do interior do Ceará

Identificar o êxito na execução de uma determinada prática exige cuidado na verificação das estratégias adotadas e nos resultados obtidos. No caso do estado do Ceará, observando a realidade de duas escolas em relação aos dados e sua apropriação, de acordo com a pesquisa realizada por Silva R.C.B. (2014), depara-se com dois casos exitosos na realização dessa prática que ainda causa dúvidas para muitos atores sociais da educação nacional, como o caso da Escola Estadual JF, foco da pesquisa.

No estudo das referidas escolas, cabe destacar que os dois casos se apresentam com ações bem similares sobre a apropriação de resultados. As diferenças são muito pequenas, inerentes à cultura ou ao local onde se encontra cada uma, o que não será aqui abordado, pois o mais significativo é saber como ocorrem as ações exitosas e quais parâmetros são adotados nesses casos para a adequada apropriação.

A análise das escolas feitas por Silva R.C.B. (2014) se inicia com o relato de que o processo de avaliação proporciona um *feedback* aos avaliados. A apropriação de resultados se dá através de contratos didáticos com os alunos, reconhecendo o objetivo de aprendizagem a ser alcançado ao longo de determinada etapa de ensino.

Esta é uma constatação que deixa claro que, na Escola Estadual JF, uma aproximação dos dados entre alunos e professores poderia ajudar na compreensão e uso das informações, como ocorre no Ceará.

O *feedback* destacado é uma ação estratégica que busca o compartilhamento dos resultados com os alunos, capacitando-os a compreender sua situação em relação à avaliação externa, sendo uma base de motivação para avanços em testes posteriores (SILVA R.C.B., 2014).

Além dessa prática, as equipes gestoras das escolas observadas mantêm uma agenda semanal de trabalho com os dados, ou seja, a coordenadora pedagógica, juntamente com a diretora e os professores coordenadores de área (PCA) levam até o professor os resultados das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE), que, por sua vez, levam-nos até os alunos.

O trabalho segue uma agenda estruturada, sendo desenvolvido semanalmente e não apenas em um dia determinado, como foi possível observar na escola descrita na pesquisa.

É importante notar, então, que o trabalho gradual com os dados deixa os professores e especialistas, bem como todos os envolvidos, mais à vontade com o material e com a realidade que enfrentam. A intimidade com os dados capacita aos envolvidos para a tomada de decisões mais conscientes, próximas à realidade de cada aluno.

Interessante a percepção das ações já concretizadas e realizadas, quais sejam: (i) a união e o compromisso do grupo docente, (ii) a apropriação dos resultados das avaliações externas, (iii) o planejamento de atividades a serem aplicadas em sala de aula e (iv) a avaliação da prática docente.

As ações apontadas, que representam valiosas estratégias de trabalho, são utilizadas nas escolas como parte do trabalho docente e contam com o monitoramento/acompanhamento da gestão. De fato, esta é uma conquista que se reflete em avanços na apropriação dos dados e se dá de forma cadenciada e organizada.

Além do conhecimento do público atendido, a apropriação dos resultados do SPAECE proporciona a reflexão sobre as práticas escolares, ao mesmo tempo em que motiva o planejamento de algumas ações específicas e casos de identificação de falhas diversas inerentes aos dados.

Nas escolas do Ceará evidenciadas, foram identificadas a estratégia organizacional e a aproximação dos alunos como elementos de êxito no uso dos dados, ações estas que também não aparecem na escola pesquisada, uma vez que a organização dos processos pedagógicos e o acompanhamento por gestor, especialista e professores na orientação de cada etapa, incluindo os alunos, denotam um envolvimento em massa das escolas, tendo, como retorno, bons resultados e alcance na melhoria do desempenho e da qualidade da educação escolar.

Acrescenta-se a essas práticas, os encontros semanais mencionados são períodos de planejamento semanal, representando, portanto, um momento de interação entre os docentes. Dessa forma, a escola oportuniza os professores a conhecerem melhor os alunos, analisarem o desempenho de cada um deles, apropriarem-se dos indicadores de desempenho discente, refletirem sobre as práticas em sala de aula e planejarem ações e estratégias a serem colocadas em prática, visando ao aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos, conforme apresentará a próxima seção.

2.1.2.3 Experiência 3: um caso do estado do Rio de Janeiro

Nas escolas do Rio de Janeiro (RJ) encontram-se práticas bem-sucedidas na apropriação de resultados que, conforme o caso do Ceará, servem de parâmetro para se refletir sobre estratégias a serem utilizadas para o aperfeiçoamento dessa prática de forma a colaborar com a escola pesquisada.

Segundo pesquisa realizada por Silva E.N.L. (2013), no RJ, as escolas investigadas desenvolvem estratégias positivas, como reuniões de pais, conscientização dos alunos, professores e responsáveis, controle da frequência, controle e acompanhamento dos conteúdos mínimos a serem trabalhados no bimestre, envolvimento diário da gestão escolar com as questões administrativas e, principalmente, pedagógicas da escola.

Além dessas práticas de organização gestora constatada por Silva E.N.L. (2013) em sua pesquisa, há uma outra prática que demonstra com sucesso o cuidado com os dados de alunos de uma das escolas pesquisadas: a preocupação com os concluintes do 3º ano do Ensino Médio.

Nesse caso, a gestão, em parceria com os professores, busca melhorar o desempenho desses alunos nas avaliações, tais como no Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para tanto, a escola disponibiliza apostilas, preparadas pelos professores, por disciplina, com os conteúdos dos exames.

Outra prática desenvolvida e que merece destaque, na escola pesquisada por Silva E.N.L. (2013), é o trabalho da gestão escolar com os projetos e resultados das avaliações bimestrais, tal como o SAERJINHO, exigindo dos professores um relatório de desempenho dos alunos e, após a elaboração e entrega deste, fazem a divulgação para os estudantes, em reunião específica, a fim de demonstrar os resultados alcançados.

No Rio de Janeiro, no caso exposto, o envolvimento da gestão é primordial para o alcance das metas e dos bons resultados. Mais uma vez fica evidente que a organização gestora e a aproximação entre os envolvidos se torna primordial para que todos reconheçam e utilizem os dados.

Nesse caso, a preocupação maior do RJ são os alunos que estão saindo da escola, concluindo o 3º ano do Ensino Médio e que prestarão o exame do ENEM e

SAERJ. Há o envolvimento de professores e gestores para proporcionar materiais extras para estudo, que são apostilas preparadas pelos professores, por disciplina, com conteúdos contemplados nesses exames. Tal iniciativa demonstra que a preocupação da escola com esses alunos culmina em ações concretas.

Esses tipos de atividades constituem práticas positivas que devem ser observadas com cuidado para serem multiplicadas em outros ambientes escolares, como é o caso da unidade em análise.

Pode-se afirmar que a inovação escolhida pela escola do RJ reflete-se nos resultados, pois a utilização e a compreensão desses mecanismos pela comunidade escolar vieram de problemas nessa etapa do ensino (3º ano do Ensino Médio).

Assim, a gestão se preocupou em desenvolver ações que refletissem não só nos resultados do SAERJ, mas nos do ENEM, ou seja, além da preocupação com o resultado do aluno dentro da unidade escolar, a escola demonstrou, com esse feito, que se preocupa com o aprendiz quando do término de sua vida escolar naquela instituição, ou seja, realiza uma prática exitosa que reflete nos resultados de forma positiva.

2.1.3 Observações evidenciadas nas escolas do Acre, Ceará e Rio de Janeiro

De posse dos dados analisados nas subseções anteriores, podem-se destacar algumas observações importantes a respeito da apropriação de resultados executadas pelas escolas escolhidas com experiências exitosas nessa área, confirmadas através de pesquisa realizadas por Silva (2015) – Acre, Silva (2014) – Ceará e Silva ENL (2013) – Rio de Janeiro.

Vale deixar claro que cada escola atende a um público específico de determinada região do país. Como isso é determinado por culturas e regionalismos, serão analisados apenas os aspectos gerais que têm relação com a apropriação e que são coincidentes entre as escolas mencionadas, para fins de informação pertinente ao uso dos dados.

As ações de sucesso que se repetem nas escolas citadas anteriormente são:

1. Conhecimento, respeito e proximidade com a realidade do aluno – essa ação determina, em primeira escala, o sucesso da apropriação de dados, quando aproxima equipe gestora e docentes dos alunos, reconhecendo e respeitando

seu meio. A partir disso, a equipe vai reconhecendo, juntamente com o aluno, seus resultados nas avaliações externas. Isso amplia o foco da avaliação no que tange ao reconhecimento de sua real função (analisar desempenho) e coloca o estudante diante de uma responsabilidade que ele não conhecia: o resultado da avaliação para progresso de seu próprio aprendizado.

2. Ação gestora consoante entre diretor escolar e especialista educacional para a apropriação dos dados – essa ação demonstra que o envolvimento do diretor e do especialista deve ser acordado de forma eficiente para a promoção dos dados na escola. Para tanto, a direção torna-se parte do processo, contribuindo e conhecendo seus passos, juntamente com o especialista, responsável pelos dados quando chegam à escola.
3. Organização espacial e temporal para análise e uso dos dados – essa ação é uma das mais importantes realizadas pelas escolas, a organização espacial e temporal em relação aos resultados. Receber e divulgar os dados em uma só vez no ano é tarefa relativamente fácil; quando se faz dessa forma, a tendência é engavetar e abandonar os dados e os instrumentos que auxiliam sua apropriação. Quando existe uma organização para o estudo frequente dos dados, análise de planejamentos e mudanças que repercutam no sucesso do aprendizado, a tendência é que os instrumentos para compreensão dos resultados da avaliação e dados obtidos por elas sejam incorporados à prática docente de modo a se tornarem não mais obrigatórios ou impostos e, sim, necessários ao andamento escolar.
4. Acompanhamento pela equipe gestora dos passos do professor e da evolução do desempenho do alunado – com uma organização espacial e temporal, que preveja horários de estudos ao longo do ano letivo na escola. O acompanhamento da equipe gestora é imprescindível para o sucesso dessa prática.

Apesar da clareza dos dados elencados demonstrarem que tudo depende de ações direcionadas pela gestão, conforme constatado na pesquisa de cada um dos autores que foram analisados neste estudo documental, vale ainda mencionar que ações articuladas entre os atores sociais da escola que compreendem de fato o uso dos dados das avaliações externas são uma reafirmação do papel democrático da

gestão no compartilhamento e uso dos resultados, o que somente é exitoso com o comprometimento de todos os envolvidos.

Na próxima subseção, será apresentado o perfil dos gestores em relação à escola e aos dados, já que a responsabilidade da gestão sobre os dados e a divulgação deles é tão importante para a unidade e comunidade escolar.

2.1.4 O perfil de liderança dos gestores em relação à escola e aos dados

Nessa parte, buscou-se relacionar o papel dos gestores e seu perfil em relação à escola e aos dados, já que a forma de liderança e a ação de uma equipe gestora direcionam todo o trabalho na escola. Os dados resultantes das avaliações externas devem ser trabalhados de forma a que sejam considerados como instrumentos de avanço para a escola e como ferramentas para a gestão.

Nesse sentido, antes da fixação dos dados, é preciso compreender o que afirma Polon (2009) acerca do perfil de gestão compreendido pela instituição escola.

Para Polon (2009), a liderança se divide em três perfis de gestão, quais sejam os que apresentam a Liderança Pedagógica, a Liderança Organizacional e a Liderança Relacional. Observe-se uma a uma para a compreensão da relação que apresentam com a apropriação de resultados.

O primeiro perfil identificado por Polon (2009) é a Liderança Pedagógica, que se caracteriza pelo contato do gestor mais direcionado a aspectos pedagógicos, como acompanhamento de professores, reuniões pedagógicas, auxílio na construção de planejamentos, acompanhamento de alunos. Nesse caso, o gestor se ocupa ou colabora quase que totalmente das funções do especialista educacional (POLON, 2009, p. 9).

No segundo perfil, encontra-se a Liderança Organizacional, na qual o gestor se ocupa de reproduzir materiais para professores, mapas de notas, planilhas em geral, relatórios, atas e participa das reuniões pedagógicas. Assim, o gestor organiza o ambiente escolar de forma administrativa, não sendo parte do sistema educacional, mas sim um organizador, um administrador dele (POLON, 2009, p.9).

No terceiro perfil, o de Liderança Relacional, o gestor se preocupa com o atendimento a alunos, professores e pais, denotando que sua presença no cotidiano escolar é contínua (POLON, 2009, p. 9).

Para a autora citada, o gestor deve possuir a fusão dos três perfis de liderança para que sua gestão se dê de forma compartilhada com sua equipe, caracterizando uma gestão democrática, atendendo aos preceitos de uma escola eficaz.

É importante ainda salientar que, falando sobre escolas eficazes, Fonseca (2015) enumera 11 características como chave para a sua eficácia:

1) Liderança Profissional: firmeza e coerência na tomada de decisões; 2) Visão e objetivos compartilhados: consenso na definição dos objetivos, com o trabalho sendo compartilhado por toda a equipe docente; 3) Ambiente de aprendizado: um “clima” propício à aprendizagem; 4) Concentração no ensino e na aprendizagem: ênfase na performance acadêmica, já que o objetivo maior da escola deve ser a aprendizagem; 5) Ensino com propósitos definidos: ensino de qualidade, com conteúdos que façam sentido para o aluno; 6) Altas expectativas: os alunos gostam de ser desafiados, mas as metas precisam ser alcançáveis; preocupação em relacionar o conhecimento atual do aluno com as metas de aprendizagem; 7) Reforço positivo: ao contrário da punição, incentiva a aprendizagem, promove um ambiente mais propício e depende do nível social e da faixa etária; 8) Monitoramento do progresso: acompanhamento contínuo para promover avanços e detectar falhas na aprendizagem; 9) Direitos e responsabilidades dos alunos: receber responsabilidade aumenta a auto-estima dos alunos; 10) Relacionamento família-escola: desde que seja uma relação de cooperação; 11) Organização orientada à aprendizagem: professores continuamente se atualizando para melhorar a qualidade da sua prática (FONSECA, 2009, p. 6).

Nessa perspectiva, destacam-se variações em que uma delas é voltada para o clima escolar (Ambiente de aprendizado), outra é direcionada às atitudes dos alunos (Direitos e responsabilidades dos alunos), quatro delas são referentes a atitudes dos professores (Concentração no ensino e na aprendizagem; Ensino com propósitos definidos; Altas expectativas; Reforço positivo), outra é dirigida ao relacionamento com a família (Relacionamento família-escola) e quatro delas relacionadas à gestão escolar (Liderança Profissional; Visão e Objetivos Compartilhados; Monitoramento do Progresso e Organização Orientada à Aprendizagem).

Dessa forma, o cuidado da gestão estabelece-se em quatro ações decisivas para o alcance de metas e ligadas a fatores de liderança e monitoramento, ações estas estritamente integradas à apropriação de resultados.

A Liderança Profissional, portanto, pode contribuir para todos na escola reconhecerem e utilizarem os dados, caso gestão seja voltada para isso, participando da sua conscientização e uso.

Já a característica “Visão e Objetivos Compartilhados” se referem ao trabalho do gestor e de sua equipe no sentido de manter, de forma compartilhada, a visão da gestão e seus objetivos. Quando se mencionam objetivos, nada melhor que respaldá-los com dados reais sobre a escola. Para isso, há muitos mecanismos de reconhecimento de dados na escola dentre os quais os mais eficazes são as avaliações externas, que permitem um diagnóstico preciso da escola.

Sobre o Monitoramento do Progresso e Organização Orientada à Aprendizagem, a gestão depende de sua equipe gestora e docente para que esse acompanhamento de fato exista e seja coerente com o andamento dos processos de ensino e aprendizagem. As avaliações externas funcionam como um parâmetro de monitoramento e devem ser compreendidas como tal.

Nessa direção, a fusão dos perfis demonstra que o trabalho do gestor deve acontecer de modo a favorecer o uso dos dados na escola de uma forma geral, estando esse gestor e sua equipe a par de tudo que ocorre na escola para a promoção da qualidade da educação.

Na sequência, será apresentada a metodologia de pesquisa ora endossada.

2.2 Procedimentos e detalhes da realização da pesquisa na Escola Estadual JF

2.2.1 Metodologia aplicada para abordagem da Escola Estadual JF

Para a realização da pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, que não objetiva enumerar os eventos estudados de maneira estatística, mas parte de questões colocadas em relação a um caso específico para orientar o estudo, envolvendo “pessoas, lugares e processos interativos”, para obtenção de dados (GODOY, 2014, P. 2).

Para a coleta de informações, foi realizada observação da pesquisadora na escola pesquisada e pesquisa documental.

Sendo a observação participante o ponto de partida da pesquisa empreendida, deve-se compreender o que é e como se faz esse tipo de pesquisa. Para Marcon e Elsen (2015),

[...] além de constituir um dispositivo para se obterem informações detalhadas junto aos informantes, também é um conjunto de comportamentos no qual o observador é envolvido. Seu objetivo é o de obter dados sobre o fenômeno em estudo, através de contatos diretos, em situações específicas, nas quais as distorções resultantes do fato de o pesquisador ser um elemento estranho são reduzidas ao mínimo (MARCON; ELSEN, 2015, p. 638).

As autoras compreendem que o método escolhido requer rigor em seu uso. Além disso, quando se fala em observação da pesquisadora, refere-se ao olhar da situação enquanto observador e não como parte dela, o que não permite ao pesquisador interferir em rotinas. Quando se fala em observação participante, o pesquisador precisa estabelecer um roteiro e os aspectos a serem observados, de modo a gerar um corpus de dados que corrobore diretamente com a pesquisa, sem interferir na realidade percebida, apenas sendo seu expectador.

Contudo, a pesquisa realizada contou com uma pesquisadora que, embora se compromettesse a não interferir na realidade em estudo, fazia parte da escola e de sua equipe docente há quase quatro anos. Dessa forma, ela realizou a observação fazendo parte da equipe, mas não de modo a mudar o rumo das ações já em execução, apenas acompanhando o que já era realizado, para poder formular sugestões sobre o assunto.

Essa atitude foi tomada pela pesquisadora, pois, para atingir seu objetivo precisa se posicionar e ter rigor metodológico para o êxito de sua empreitada e da pesquisa.

Assim, a escolha da observação da pesquisadora se justifica pelo fato de a investigadora da pesquisa fazer parte do corpo docente da escola, tendo contato direto com a mesma. Apesar de saber do perigo dessa proximidade, responsabilizou-se pelo posicionamento rigoroso em sua observação, cuidando para que sua subjetividade não influenciasse o andamento da pesquisa em questão.

Já a pesquisa documental é manifesta por Cellard (2008), pois, de acordo com o autor,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008: 295).

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica comprovou como as escolas, que apresentaram experiências exitosas em apropriação de resultados, são de suma importância e referência para positivar a pesquisa nos ramos do saber e científico.

Além disso, a iniciativa de se usarem exemplos exitosos como instrumentos para coleta de dados se deve ao fato de que o objetivo da pesquisa foi o de perceber como a apropriação de resultados deve ocorrer de forma próspera e como o gestor e sua equipe, reconhecendo suas habilidades no que tange à apropriação de resultados do PROEB, podem se tornar peças chave no processo de desenvolvimento na escola foco da pesquisa.

A busca de tais dados se fez urgente para proporcionar informações relevantes ao trabalho realizado de se verificar e orientar uma realização bem sucedida da apropriação dos resultados por parte da equipe gestora.

A observação da pesquisadora se deu de forma a contemplar o dia a dia da escola e identificar suas ações em relação aos dados e ao convívio da gestão com a comunidade escolar e entorno. Os momentos de observação foram direcionados, principalmente, à análise de como a equipe gestora recebe, analisa, interpreta e divulga o material recebido do PROEB.

Constatou-se que a equipe gestora, na maioria das vezes, apenas repassa os dados recebidos em forma de *slides* pela SRE. Não é realizado um trabalho de estudo dos dados e divulgação ampla do material que os contém, tampouco é compartilhado com todos os membros da comunidade escolar.

Para reforçar essa constatação, a forma de apropriação dos resultados do PROEB em três anos diferentes na escola pesquisada será abordada na próxima subseção.

2.2.2 Apropriação dos resultados do PROEB no ano de 2013 na Escola Estadual JF

A pesquisadora atua na escola há quatro anos, possibilitando que se verifique como ocorreu a apropriação do PROEB na unidade, nos últimos três anos, permitindo uma comparação e análise do processo ao longo destes anos.

Neste ano, a escola não desenvolveu ações próprias de apropriação de resultados. Observou-se que não houve nenhuma manifestação da diretora e da especialista em divulgar os dados do PROEB, já que na época da chegada dos mesmos, nenhuma ação foi tomada neste sentido.

Buscando informar-se, em 2013, com a diretora sobre os materiais e possíveis oficinas para apropriação de resultados, a pesquisadora foi informada pela própria diretora que ela havia recebido os materiais e os tinha arquivado, visto que, naquele momento a escola passava por reformas, que consumiam grande parte de seu tempo, não lhe deixando tempo livre para tratar de outras questões, tais como o processo de apropriação de resultados.

Apesar de a escola não ter tido ações próprias no que tange aos dados, ocorreu um mutirão realizado pela SRE no estado. As atividades das unidades escolares foram paralisadas para que ocorresse a análise dos dados das avaliações externas, proporcionando assim aos profissionais da área a devida discussão.

Em agosto do mesmo ano, a SRE desenvolveu o mutirão de apresentação dos dados, os quais deveriam ser analisados pela escola em momentos oportunos, com base nos materiais apresentados e disponíveis sobre o PROEB que a escola recebera e também disponibilizados no *site* do SIMAVE.

Para confirmar essa ação que se estendeu pelas escolas do estado de MG, segundo publicado em *site* próprio da Secretaria de Educação de Minas Gerais, constatou-se que esse momento nas unidades escolares foi para

[...] pensar o presente planejando o futuro da educação em Minas. [...] os alunos não circulam pelos ambientes escolares, mas continuam sendo o foco dos educadores mineiros. Em vez das aulas, professores e equipes pedagógicas se reúnem em suas escolas para discutirem os resultados em avaliações educacionais, as metodologias de ensino e adequar o Plano de Intervenção Pedagógica. A data em que são suspensas as atividades letivas é conhecida como 'Dia D – Toda escola deve fazer a diferença' e é realizada nas redes estadual e municipais de ensino do interior de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2013).

Esperava-se que fosse um momento de apropriação e reconhecimento dos dados das avaliações externas na escola em questão. Apesar de a ênfase do governo destacar a data como momento de discussão dos resultados e planejamento de estratégias, não se observaram essas ações no ambiente escolar.

Nas datas determinadas, ocorreram oficinas por disciplina, isoladamente, promovida pelos analistas de educação da SRE. No primeiro dia, as oficinas versavam sobre estratégias em sala de aula, opções de planos de aula e materiais a serem explorados pelo professor. No segundo dia, a discussão nas oficinas girava em torno de documentos oficiais adotados pela SRE naquele ano (resoluções, leis vigentes, etc.).

Ainda sobre o assunto, outro *site* destaca as ações esperadas nestas datas:

Para a primeira semana de aula dos alunos da rede estadual de ensino em agosto, após o recesso escolar, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) prepara a realização do 'Dia D'. O momento educacional ocorrerá em duas datas. No dia 7 de agosto, haverá o dia chamado 'Toda escola deve fazer a diferença', momento em que as escolas farão uma discussão para repensar as estratégias de ensino e adequar o plano de intervenção pedagógica. Já no dia 10 do mesmo mês, esse plano será apresentado à comunidade escolar para que ela também possa apresentar suas sugestões. Este dia é denominado de 'Toda a comunidade participando'. (MINAS GERAIS, 2013).

Nos dois dias, as ações esperadas para serem executadas pela comunidade escolar e entorno não foram realizadas de fato na escola pesquisada. Ou seja, o dia separado para análise dos dados e planejamento de estratégias para seu uso, conforme orientação encontrada no *site* da Secretaria de Educação de Minas Gerais para o ano de 2013 foi utilizado diferentemente pela Escola Estadual JF.

Não houve um trabalho voltado para os dados por parte da gestão e dos docentes. Naquele momento, como já evidenciado, os dados foram visualizados durante o mutirão e, depois, não mais retomados.

Importante é ressaltar que, no ano de 2013, a especialista educacional que atendia a escola estava em fase de organização de seus documentos para se aposentar e seu trabalho e exigências na escola eram disciplinares e organizacionais.

Ao acompanhar o trabalho da então especialista foi possível dimensionar a atuação da mesma no cotidiano na escola da seguinte maneira:

- Cuidava da entrada, saída e movimentação geral dos alunos na escola, ou seja, desde a chegada ao momento da saída;
- Atendia pais e responsáveis para tratar da disciplina dos alunos;
- Em dias de conselho de turma, organizava toda a reunião, verificava um a um os diários de classe e os assinava na presença dos professores.

Ela possuía controle sobre a disciplina dos alunos e sobre os cadernos de chamadas e notas dos professores.

Naquele ano, na escola, não ocorria ainda um trabalho com os dados das avaliações externas por iniciativa própria da escola e de sua equipe gestora. A referida especialista era efetiva no cargo e já trabalhava na unidade há mais de dez anos.

No final de 2013, a escola recebeu uma nova especialista, designada, após a aposentadoria da especialista educacional anterior.

A servidora designada responsabilizou-se, preferencialmente, pelo fluxo de alunos. A partir da observação realizada na escola, verificou-se que ela se ocupava a maior parte do tempo com os alunos, deixando várias de suas atribuições, no campo pedagógico, de lado.

Sua rotina na escola se dava da seguinte maneira:

- Chegava às sete horas da manhã e cuidava da entrada dos alunos e da acomodação dos estudantes em suas respectivas salas de aulas;
- Caminhava por todas as salas verificando a disciplina por volta das duas primeiras aulas, ou seja, até aproximadamente oito horas e trinta minutos;
- Atendia aos pais de alunos que porventura procuravam a escola;
- Atendia aos alunos que eram retirados de sala por motivos de indisciplina pelos professores;
- Realizava reuniões pedagógicas com os professores, todas de cunho disciplinar e de conclusão do bimestre.

Dessa forma, ela manteve controle da disciplina dos alunos e ganhou o respeito deles. Contudo, o trabalho com os professores não foi realizado com os dados das avaliações do PROEB. Foram poucas as reuniões realizadas com os professores, sendo realizadas em alguns sábados letivos marcados no calendário

escolar e com duração máxima de duas horas. Ela deixou o cargo no final do ano, já que era designada.

No mesmo ano de 2013, como ocorreu o mutirão realizado pela SRE, a escola não mais trabalhou com os dados da referida avaliação externa.

2.2.3 Apropriação dos resultados do PROEB no ano de 2014 na escola pesquisada

No início do ano letivo de 2014, como a anterior ficou somente em 2013, outra nova especialista assumiu o cargo. Esta era efetiva e iniciou um trabalho mais direcionado a sua função na escola, ou seja, era responsável pela disciplina dos alunos, acompanhamento dos professores e das avaliações externas e seus dados. Ela tentou realizar o trabalho em conjunto com a diretora e os vice-diretores.

A especialista se preocupou muito com a disciplina dos alunos, mas não perdeu o foco do trabalho com os professores. O trabalho desenvolvido com os docentes compreendeu o acompanhamento de planejamentos, orientações pedagógicas sobre conteúdos, avaliações internas e externas e o uso dos dados provenientes das avaliações externas.

Quando os dados do PROEB referentes a 2013 chegaram à escola, a especialista se inteirou do material e tentou realizar uma oficina de apropriação na escola, auxiliando os docentes a trabalharem com os resultados como suporte e orientação para sua rotina dentro e fora de sala.

A participação da diretora nesse momento foi apenas de repasse dos materiais impressos e dos *e-mails*. Os vice-diretores não participaram em nenhum momento desta ação.

A oficina foi realizada com a presença de quase todos os professores que lecionavam para o Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio. A especialista abriu a reunião apresentando, em forma de *slides*, tópicos sobre avaliação externa: sua origem, importância e significado para a escola e para os professores.

Após este momento, ela apresentou uma matriz de referência e uma escala de proficiência, entregando aos presentes cópias coloridas dos dois exemplos para que todos pudessem reconhecer tais instrumentos.

Após explicações diversas sobre a matriz e a escala, com perguntas bem elementares por parte dos professores, a especialista iniciou a exposição dos dados

do PROEB 2013. De posse das revistas, ela pediu que os professores analisassem as cópias recebidas e acompanhassem os resultados também pelas revistas.

Explicou a possibilidade do trabalho com os dados a partir do reconhecimento das dificuldades do aluno, explicando que o professor deveria utilizar a matriz de referência para verificar em quais descritores o aluno apresentava dificuldades, para assim embasar seu trabalho de intervenção pedagógica, visando resgatar os alunos que por ventura estivessem com padrão de desempenho baixo.

A maioria dos docentes questionou o trabalho a ser realizado com os dados, muitos não sabiam como fazê-lo, outros reclamavam das avaliações externas e outros, simplesmente, ignoravam a reunião.

A especialista esmerou-se nas explicações e sugeriu acompanhar todos os professores no uso dos dados para a melhora da proficiência da escola.

As reuniões pedagógicas naquele ano foram mantidas nos sábados letivos, com duração máxima de três horas cada uma. Destaca-se que o trabalho com os dados se deu em apenas uma reunião no ano. As demais reuniões sobre o tema foram foco de conselhos de classe bimestrais, sem nenhuma outra ação que retomasse os dados apresentados pela escola.

2.2.4 Apropriação do PROEB no ano de 2015 na escola em tela

Em 2015, com a permanência da mesma especialista na escola, ao receber os dados do PROEB de 2014, a diretora direcionou-os, bem como os *e-mails* informativos sobre a avaliação, à profissional mencionada.

A especialista se inteirou mais uma vez de tudo o que a escola recebera, realizou uma oficina de apropriação em julho, orientando os professores a respeito dos dados e de como trabalhar com os resultados para melhorar a qualidade da educação na escola.

A proposta do governo para o uso dos dados foi a seguinte:

A Virada Educação Minas Gerais acontece em três momentos nas escolas estaduais do Estado. No primeiro momento, já realizado entre os dias 8 e 11 de julho, as escolas analisaram os resultados do Simave (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) 2014 para além dos dados numéricos. No dia 8 de julho, em cada escola, os educadores analisaram os indicadores de desempenho escolar apresentados pelos resultados,

identificando especificidades e considerando contextos escolares em que os resultados foram produzidos. Dessa análise, foi retirada síntese, também em cada escola, na qual foram apontados desafios e potencialidades que influenciam na qualidade do atendimento educacional no Ensino Médio naquele local. No dia 11 de julho, a escola apresentou os resultados do SIMAVE/2014 de maneira qualificada para a comunidade escolar. Para esse momento, as escolas puderam usar de criatividade, arte-educação e dinâmicas participativas promovendo rodas de conversas com pais e estudantes. Foi uma oportunidade de apontarem os desafios e potencialidades da escola sob seus próprios pontos de vista. Os registros dessas rodas foram em vários formatos, contemplando linguagens mais significativas para os estudantes, traduzindo suas características criativas e diversas.

Nesta etapa, foram também indicados um educador e menino ou menina para o próximo momento da Virada Educação Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2015).

É importante evidenciar que, novamente, a diretora apenas repassou os materiais e os vice-diretores não tomaram parte em nenhuma ação referente às avaliações e aos resultados do PROEB.

Apesar do trabalho desenvolvido pela então especialista na escola em 2014, ao iniciar a reunião, com a mudança de poucos professores do quadro funcional da escola, as questões sobre a avaliação e seus dados foram recorrentes.

A reunião ocorreu mais uma vez em um sábado letivo e se deu da seguinte forma: a especialista comentou sobre o PROEB e a importância das avaliações externas; retomou os dados de 2013 para contrastá-los com os dados de 2014; perguntou aos docentes quais deles utilizaram os instrumentos da avaliação do PROEB 2013 para embasar sua prática em 2014 e recebeu o retorno de apenas uma professora que o fez. Os demais se calaram.

A profissional explorou os dados, demonstrou que a escola se mantinha no padrão de desempenho intermediário e que precisava desenvolver ações pontuais para que ocorresse um avanço de padrão para as avaliações do PROEB 2015.

Colocou-se à disposição para tentar orientar a elaboração de estratégias com os professores interessados. Ao final da reunião, informou que havia solicitado mudança de lotação e que, no segundo semestre de 2015, ela precisaria mudar de escola por motivos pessoais, caso a SRE acatasse seu pedido, o que foi confirmado posteriormente.

Com essa mudança de especialista, somente no ano de 2015, a escola passou por cinco especialistas educacionais diferentes, sendo que a maior

preocupação da maioria delas foi estabelecer um grau de disciplina entre os alunos que favorecesse o trabalho geral da escola.

2.2.5 A Escola Estadual JF e os resultados do PROEB: uma relação pouco estreita com os dados

Na apropriação do PROEB em três anos consecutivos na Escola Estadual JF, foi possível notar que o trabalho ora realizado naquele local foi mais voltado à apresentação dos dados do que utilização dos mesmos. Esta ação também faz parte da apropriação de resultados de avaliações externas, mas pode ser considerada como o início do processo, denotando-se que a escola embora estivesse no caminho certo, para que os resultados da escola avancem e ela mude de padrão de desempenho, o processo precisa ser aprimorado.

A maior preocupação dos funcionários que compõem a gestão da escola, de uma forma geral, tem sido a indisciplina do alunado, não refletindo tais comportamentos diretamente em atitudes pontuais de controle dos dados ou desempenho dos alunos.

Isso ficou muito evidente nos períodos de observação e quando das reuniões pedagógicas observadas/acompanhadas, nas quais o assunto abordado quase em sua totalidade era a rebeldia dos alunos.

A rotina da escola gira em torno do aspecto comportamental quase o tempo todo. A diretora se concentra em manter os alunos em sala ou os atende particularmente, advertindo-os em casos mais específicos de insubordinação.

O vice-diretor é responsável pela disciplina dos alunos no turno da tarde e cobre possíveis ausências da diretora no horário da manhã. Já a especialista é requisitada todo o tempo, durante as aulas principalmente, para resolver problemas de conduta dentro e fora das salas. O trabalho dela é quase que totalmente voltado para as atitudes do alunado.

É importante ressaltar que a pesquisadora participou da elaboração e apresentação de algumas oficinas de apropriação de resultados antes e durante a realização da pesquisa, mas foram momentos de apoio à escola no que tange ao processo de avaliação externa e seu sucesso dentro do âmbito escolar, tais como

explicação dos materiais impressos, elaboração de *slides* de apoio e momentos de tira-dúvidas com colegas durante as reuniões realizadas.

Além da observação das ações dentro da escola, é importante ressaltar que o material de divulgação dos resultados do PROEB é de boa qualidade e com recursos específicos à apresentação dos dados. Contudo, aqueles que o utilizam ainda apresentam muitas dificuldades de fazê-lo. Nesse caso, as intervenções da pesquisadora se deram no intuito de colaborar com a compreensão e uso desse material nos momentos em que eles foram utilizados nas reuniões mencionadas.

Ademais, a pesquisa documental permitiu o conhecimento dos dados da escola em relação ao PROEB para posterior análise, conforme apresentado anteriormente. Tais dados comprovaram que a presença de professores efetivos e efetivados na escola gera situação de mudança contínua do quadro docente. Tal mudança ocorre durante todo o ano letivo, uma vez que há nomeação de professores em datas não determinadas pelo estado e afastamentos por motivo de aposentadoria.

Como a mudança do quadro funcional das escolas públicas se dá de forma contínua, é preciso que as escolas mantenham uma organização espaço-temporal de suas atividades e registros organizados para que os funcionários substituídos em suas funções possam deixar documentos que comprovem sua prática e auxiliem os novos servidores que chegam à escola.

Como unidade escolar não desenvolve um trabalho com os dados ou referencia suas ações de modo a criar um banco de boas práticas que dê conta de criar a memória do trabalho desenvolvido ao longo dos anos, a impressão que se teve, ao observar a rotina da escola, foi que, a cada ano que os dados chegavam a ela, era como se fosse algo novo, que nunca houvesse sido usado ou visualizado.

A grande rotatividade de profissionais da educação na unidade, que é uma realidade comum a toda rede hoje, dificulta um trabalho com os dados que permita a existência de um histórico do que é executado pelos professores. Além disso, o acompanhamento que deveria ser feito pela equipe gestora, principalmente pela especialista educacional, encontra entraves, pois a mudança do profissional que realiza essa função tem sido constante, principalmente no período observado, o que gera problemas no andamento e continuidade do processo de acompanhamento.

Desse modo, a falta de assistência ao longo do tempo acaba por não dar ao trabalho com os dados uma característica importante, seu conhecimento e análise a longo prazo. (SILVA V.G., 2015, p. 9)

A fase da observação permitiu perceber que as tarefas da gestão são divididas entre os membros da equipe. Mesmo assim, o trabalho não é realizado de forma compartilhada.

O trabalho de cada gestor é definido no início da gestão de quatro anos de determinada equipe e, durante todo esse período, não são discutidos os papéis de cada um.

Nesse sentido, foi possível constatar que a gestão não ocorre de forma compartilhada, pois não há um balanço ou debate das ações a serem tomadas por parte da equipe, cada um age em sua função isoladamente, sem compartilhar com os pares as decisões tomadas.

Quando se pensa sobre essa questão, cabe destacar o que Polon (2009), ao tratar dos perfis de liderança e de escolas eficazes, salienta a respeito da necessidade de se planejarem e de se coordenarem ações em prol da evolução do grupo em ações compartilhadas, não em ações isoladas, como acontece na escola estudada.

A diretora esteve presente quase todos os dias na escola. Nos dias em que se ausentou, estava na SRE prestando informações sobre a escola ou em reuniões de gestores no mesmo local.

Nos momentos em que esteve presente, quando foi realizada a observação, mantinha-se em sua sala atendendo a pais ou alunos indisciplinados. Quando não havia tais tipos de atendimentos, ela passava de sala em sala cobrando disciplina dos alunos.

Através desta ação da gestora, apurou-se que o perfil evidenciado por ela, segundo Polon (2009), foi o que se aproxima do perfil relacional. Vale destacar que a autora defende a fusão de outros perfis a este, pois um gestor que apresenta apenas um perfil de liderança não consegue realizar seu trabalho de forma plena, já que não apresenta traços dos outros perfis, quais sejam o pedagógico e o administrativo.

Além dessas duas ações predominantes no dia a dia da gestora, sua ação dirigida aos professores se mantinha como cobrança de organização nas salas e

domínio de alunos, além de reforço de informações como reuniões pedagógicas, encerramento de bimestres letivos e preenchimento de diários de classe.

Ainda observando a realidade da escola, a pesquisadora verificou que a diretora se preocupava quase que exclusivamente com a relação entre os funcionários, alunos e pais de forma superficial, sem se aprofundar em questões de aproveitamento dos alunos, o que seria primordial para o planejamento de estratégias junto à especialista educacional da escola.

Durante o período de observação da pesquisadora, foi possível destacar que:

- Quando os professores apresentavam demandas específicas de conteúdo ou avaliações, a diretora os direcionava para a especialista educacional, mas, caso algum professor apresentasse algum problema pessoal ou relativo à indisciplina dos alunos, a diretora se mostrava presente, conversava ou acompanhava as atividades do professor em sala para exigir disciplina;
- Quando algum pai de aluno procurava a escola para saber sobre a realidade de seu filho, notas e desempenho, a diretora o direcionava à especialista educacional ou diretamente ao professor responsável, conforme observação. Caso o pai ou mãe quisesse falar de problemas familiares ou reclamar da indisciplina do filho, a diretora ouvia e atendia o pai ou a mãe. Foi possível observar essa atitude da diretora em repetidos momentos da pesquisa;
- Quando algum funcionário apresentava alguma demanda específica de seu setor, contabilidade, cantina ou limpeza, a diretora pedia a ele que conversasse com seu vice; se o assunto fosse pessoal, ela atendia, ouvia e aconselhava.

Este aspecto relacional da gestora presente em Polon (2009), fez com que ela conhecesse os professores e alunos pelos nomes, mas não realizasse um trabalho de aproximação profissional, apenas se dispunha ao papel de disciplinadora, no caso dos alunos, de maneira autoritária e controladora; no caso dos professores, observando a chegada e saída deles, atentando-se apenas às faltas deles.

Além da constatação do perfil de liderança da gestora pesquisada como relacional, notou-se também que ela trabalha como uma “resolvedora de problemas”

que, para Lück (2000), acaba se tornando apenas um diretor que chega para “apagar incêndios” na escola.

Apesar da coloquialidade da expressão, ela tem sido muito usada no meio acadêmico devido justamente a esse aspecto identificado em vários gestores como a da escola pesquisada, o que denota falta de planejamento para a tomada de decisão em geral na escola.

As ações tomadas pela diretora não se dão de forma compartilhada com os outros membros da equipe gestora, o que se espera que aconteça para evitar falhas de comunicação e para que todos os envolvidos reconheçam os processos de ensino e aprendizagem da escola, bem como saibam o modo de lidar com a comunidade escolar e seu entorno.

Por se tratar de uma comunidade específica e de uma escola que atende a vários alunos de periferia, foi possível presenciar diversas vezes algumas discussões entre diretora, alunos e pais por falta de comunicação sobre determinado caso ou situação.

No caso dos vice-diretores, a questão é ainda um pouco mais complexa. Um cuidava da disciplina quando estava na escola e, ainda, colaborava com a contabilidade e questões financeiras diretamente na unidade. O outro apenas ocupava-se de questões disciplinares no turno da tarde da escola.

A especialista educacional realizava seu trabalho de acompanhamento das turmas e professores também de forma isolada, só comunicando à diretora casos extremos de indisciplina e falta de professores. Ela e os demais membros da equipe gestora poderiam ter um trabalho compartilhado de conhecimento da escola a partir de seus dados, dos alunos e turmas, acompanhando o trabalho dos professores, para que as metas estabelecidas fossem alcançadas e a qualidade da educação ocorresse conforme se esperaria através de um planejamento anual e orientação constante.

Contudo, percebeu-se que a escola não contava nem com uma gestão democrática, nem compartilhada. Cada um tomava seu posto e decisões isoladamente, sem a visão de uma equipe que partilhasse as dúvidas e responsabilidades, a fim de encontrar soluções juntos.

Nesse sentido, pode-se verificar que a ação 1 - conhecimento, respeito e proximidade com a realidade do aluno -, identificada nas escolas pesquisadas e

percebida como prática de sucesso das equipes gestoras em experiências exitosas, não se realizava nessa escola.

Não há uma proximidade real do aluno para saber como proceder para que este alcance seu sucesso educacional e assim contribua para os índices da escola e a qualidade da educação oferecida na unidade (SILVA E.N.L., 2015; SILVA R.C.B., 2015; SILVA W.C., 2015).

A aproximação do público atendido é importante para a escola, mas o conhecimento e o repasse dos resultados e índices para esse público também é muito importante e necessário.

Desse jeito, foi possível notar que outras práticas ocorrem de forma isolada dentro da escola, ou seja, quando os dados e os materiais do PROEB chegam à unidade. A chegada dessas informações não seguia um roteiro ou parâmetro de distribuição do material para início do trabalho com os resultados, pois a diretora não se organizava com a equipe gestora para pensar o que fazer com os dados e materiais, simplesmente os repassava à especialista para viabilizar as oficinas e repasse aos professores.

Tal prática se dá quase sempre às vésperas das reuniões e a diretora e seus vices não participavam desses momentos com a especialista educacional e docentes.

As reuniões eram organizadas da seguinte maneira pela especialista educacional: primeiro, ela fazia comunicados gerais de ordem administrativa sobre faltas, reposição de aulas e eventuais problemas de disciplina recorrentes com determinado aluno; realizava a apresentação dos dados via *slides*, tecia comentários e motivava a participação dos professores em caso de dúvidas etc.

A reunião, que deveria ser de apropriação dos resultados do PROEB, era um momento de apresentação dos dados, já que os professores apresentavam dúvidas elementares e a especialista tentava respondê-las com base nas revistas, procurando fazer com que os profissionais reconhecessem e utilizassem o material. Este chega à escola em forma de *slides*, enviado por *e-mail* pela SRE, era mostrado durante a reunião através de um projetor.

Portanto, atesta-se de que não há um momento de discussão e reconhecimento da situação da escola pela diretora, vice-diretores e especialista,

nem uma reunião prévia para análise dos dados recebidos e direcionamentos de objetivos para a equipe e professores.

É preciso ter em mente que aspectos de uma escola eficaz passam pela gestão democrática e a organização do processo gestor. Para tanto, vale ressaltar que:

A Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Esse modelo de gestão [...] representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola (CARMO, 2015, p. 1).

Dessa forma, quando se reflete sobre a gestão democrática e de acordo com a autora, há que se pensar na participação e na transparência das ações em busca de uma organização escolar que atenda às demandas da comunidade.

Portanto, a diretora e sua equipe gestora devem estar em consonância, sabendo das reais necessidades e problemas da escola, bem como dos dados reais das avaliações externas, que são um diagnóstico da unidade escolar.

Só estando em sintonia com seu trabalho e organizando-o de forma compartilhada, terão êxito na tomada de decisão e na solução de problemas, já que todos estarão conscientes do que está acontecendo na escola e da melhor posição a se tomar em quaisquer casos (POLON, 2009).

Isto posto, verifica-se que a ação 2 - ação gestora consoante entre diretor escolar e especialista educacional para a apropriação dos dados -, presente também como prática de sucesso nas escolas pesquisadas, não se realiza na escola, pois não há um planejamento que demonstre a consonância das ações e funções entre os membros integrantes da equipe gestora. O que se vê é apenas um tratado isolado de fazeres cotidianos, sem a responsabilização de cada função dentro do sistema educativo que a escola representa e do qual faz parte (SILVA E.N.L., 2013; SILVA R.C.B., 2014; SILVA W.C., 2015).

Sendo assim, a situação que mais preocupou a pesquisadora quando de sua observação foi constatar que, na escola pesquisada, a ação 3 - organização espacial e temporal para análise e uso dos dados-, apesar de ocorrerem algumas atitudes que visem ao progresso educacional em se tratando de qualidade, ocorrem de forma ainda tímida, requerendo um preparo mais específico. Tais ações ocorrem de forma carente, nota-se que não ocorre um planejamento das ações em prol da participação

consciente dos membros da equipe gestora e da comunidade escolar, sendo que a falta de uma organização mínima gera eco de informações e erro de reconhecimento de funções e tarefas. Não há a formulação de um horário de reuniões para discussão e reflexão de estratégias, bem como a ausência da diretora nas reuniões pedagógicas é perceptível.

Além disso, a falta de organização espaço-temporal incide diretamente no uso dos dados do PROEB, o qual não é sistematizado pela escola, pois, durante a observação, o único momento de uso destes foi quando de sua chegada à unidade escolar. Ou seja, a escola carece de uma sistematização espaço-temporal, pois em nenhuma das ações viabilizadas pela gestão há uma organização e discussão prévia (SILVA E.N.L., 2013; SILVA R.C.B., 2014; SILVA W.C., 2015).

A escola necessita do direcionamento de uma equipe gestora capaz de reconhecer o lugar da unidade de ensino e a realidade de seus alunos e funcionários.

Para tanto, sabe-se que as avaliações externas são instrumentos que auxiliam a gestão, sendo essencial que a escola em destaque reconsidere suas práticas gestoras no que tange à ordenação, para que se possam analisar os dados da unidade, tanto internos quanto externos, a fim de que essa prática se torne referência para a tomada de decisão de forma democrática.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA A PROMOÇÃO DA APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROEB NA ESCOLA PESQUISADA

O presente trabalho é o resultado do estudo sobre a apropriação de resultados nas avaliações em larga escala do PROEB em uma escola localizada em área periférica de Juiz de Fora. Essa escola pertence à SRE de Juiz de Fora, ao sistema estadual mineiro de ensino.

O PROEB, como já foi descrito anteriormente, tem por objetivo avaliar as escolas das redes públicas do estado de Minas Gerais nas habilidades e competências desenvolvidas em Matemática e em Língua Portuguesa pelos estudantes. A análise dos índices obtidos pelas escolas possibilita a criação de estratégias pedagógicas, podendo-se, dessa forma, minimizar as distorções de aprendizagem existentes nas escolas públicas do estado mineiro.

No primeiro capítulo do presente trabalho foi apresentado um breve histórico das avaliações em larga escala. Também nesse capítulo foi demonstrada a realidade do SIMAVE e do PROEB no estado de Minas Gerais, além de se explanar sobre apropriação de resultados de avaliações externas de forma generalizada no estado e em relação à escola em foco.

Posteriormente, no segundo capítulo, foram apresentados os resultados de uma pesquisa empírica de base documental, que buscou analisar como se dá a apropriação de resultados das avaliações em larga escala em diferentes unidades escolares de diferentes estados do país no intuito de identificar ações exitosas na apropriação de resultados que servissem de parâmetro para a escola em questão.

O presente capítulo constitui-se na apresentação de um Plano de Ação Educacional (PAE), cujas ações visam contribuir para uma melhor utilização dos resultados das avaliações externas na escola pesquisada, proporcionando, dessa maneira, uma compreensão dos significados desses índices e uma possibilidade aos agentes educacionais, em especial os atuantes na instituição escolar pesquisada.

A escola pesquisada de fato não se enquadra em um exemplo de apropriação de resultados do PROEB exitosa e está ainda distante dessa realidade. Assim, para que haja uma mudança nesse quadro, um dos caminhos poderia ser a adoção de práticas já utilizadas pelos autores estudados e apresentados.

Além disso, ao que parece, como há uma grande dificuldade de as escolas realizarem as reuniões e trabalharem de forma correta com os dados, haveria a necessidade de oferecimento, por parte da própria Secretaria de Educação, de protocolos que orientassem o trabalho, uniformizando essa ação nas escolas mineiras.

3.1 Proposições do Plano de Ação Educacional (PAE)

Para se implementar um PAE que incentive a Escola Estadual JF a adotar práticas que culminem em uma apropriação de dados do PROEB consciente e que de fato incida sobre seus resultados e sobre o processo de ensino e aprendizagem da escola, bem como nas práticas administrativas e pedagógicas da gestão, utilizaram-se algumas ações dos casos do Acre, Ceará e Rio de Janeiro na tentativa de, com exemplos de boas práticas desses estados, sugerir ações que culminem em práticas também exitosas na escola mencionada.

Cabe ressaltar que os exemplos utilizados como base nas experiências exitosas têm suas características próprias e determinadas pelo público, local, sistema de ensino e gestão adotados. Tais fatores devem ser levados em conta quando da reflexão sobre a implementação das sugestões aqui elaboradas.

Após observação na escola citada, a pesquisadora percebeu as seguintes ações executadas de forma similar nos três estados que alcançaram resultados positivos nos três casos estudados: (1) Conhecimento, respeito e proximidade com a realidade do aluno; (2) Ação gestora consoante entre diretor escolar e especialista educacional para a apropriação dos dados; (3) Organização espacial e temporal para análise e uso dos dados; (4) Acompanhamento pela equipe gestora dos passos do professor e da evolução do desempenho do alunado.

As análises empreendidas a partir de observação da pesquisadora e confrontadas com pesquisa documental e com autores da área de apropriação embasam a sugestão de algumas ações para a escola em questão.

Nesse sentido, a próxima subseção descreve etapas para o alcance de êxito no processo avaliativo como um todo nas avaliações externas do PROEB, desde o reconhecimento da avaliação, a sua aplicação, retorno e uso dos resultados pela escola pesquisada.

3.1.1 Etapas do Plano de Ação Educacional (PAE)

O plano de ação aqui apresentado é composto de quatro etapas. Isso se deve à necessidade do reconhecimento de que a escola pesquisada necessita de um trabalho de reconhecimento de sua estrutura organizacional e sua adequação realizada a partir do desenvolvimento de uma organização espaço-temporal na unidade escolar.

Para tanto, procede-se à apresentação de cada etapa e das ações e estratégias a serem desenvolvidas em cada momento do plano.

Ação I: A gestão e o papel de cada membro da equipe gestora envolvido

Na primeira etapa, os papéis de cada membro da equipe gestora devem estar bem definidos para execução de suas tarefas dentro da escola. Para tanto, as ações devem estar consolidadas para que cada um as realize devidamente.

A diretora escolar, como responsável pela unidade, deve receber os dados, participar das reuniões e estudo sobre eles, além de acompanhar o trabalho do especialista educacional durante todo o processo avaliativo.

No caso da existência de vice-diretores, o trabalho deve ser estabelecido por turno de funcionamento da escola ou dividido com o diretor, mas é importante que todos tenham conhecimento dos dados da mesma maneira.

Quando se fala em papéis dentro da gestão escolar, é preciso compreender como diretor, vice-diretor e especialista devem proceder. Apesar da compreensão do papel de cada um, a colaboração é primordial para que os dados sejam divulgados e a apropriação e o trabalho com eles realmente se concretize de forma satisfatória e com vistas ao desenvolvimento dessa prática na escola.

É preciso muito cuidado com a designação das funções e/ou tarefas, pois as sugestões aqui presentes farão parte do cotidiano dos atores sociais da gestão durante todo ano letivo, e não somente no uso dos resultados quando de sua chegada à escola.

Essa ação deve ocorrer na primeira semana de aula, a partir de uma reunião, mas como se trata de um processo de conscientização, o aconselhável é que se estenda por todo o ano letivo, pelo menos no primeiro ano de sua implementação.

Portanto, esperamos que essa ação tome, no mínimo, oito horas durante todo o ano letivo, sendo pelo menos duas horas de reunião por bimestre.

Dessa forma, a primeira ação de êxito nas escolas pesquisadas aponta uma sugestão: a ação gestora consoante entre diretor escolar e especialista educacional para a apropriação dos dados. Se a equipe trabalhar coesa e consciente, o trabalho com os dados e com o processo avaliativo será produtivo e capaz de mudar a prática na escola foco da pesquisa, a qual ainda não possui práticas de apropriação definidas e próprias.

Ação II: Elaboração de uma agenda de reuniões

Na segunda etapa, a equipe gestora deve criar um calendário de reuniões capaz de mobilizar a comunidade escolar durante todo o ano letivo. Nessas reuniões o trabalho com os dados estará presente a todo o momento, fazendo parte do planejamento da escola e de cada professor.

Portanto, tal ação prevê que todos reconheçam as avaliações como necessárias, conhecendo os instrumentos que possibilitam analisá-la, o estágio da escola em relação ao estado e à SRE a qual pertence à escola e como utilizar esses dados em prol de sua prática e da melhoria da educação na unidade escolar.

Nesse momento, o especialista, que orientará as ações de todo o PAE em conjunto com a equipe gestora e, por esta ser sua responsabilidade frente às avaliações externas, deve pontuar que o PROEB acontece normalmente no mês de outubro ou novembro de cada ano e que os resultados dessa avaliação retornam à escola em junho ou julho do ano subsequente.

Desse modo, a escola deve estar preparada para a avaliação durante todo o ano letivo, já que a comunidade escolar, a comunidade do entorno e a equipe gestora já foram conscientizadas e orientadas sobre o processo.

Nesse caso, a escola deve se preparar para receber a avaliação, para aplicá-la e trabalhar com os dados, pois são informações que chegam à escola em fluxo contínuo, dando visibilidade da situação da escola e podendo se comparar seu progresso com o passar dos anos.

Note-se que, após a aplicação da avaliação, os resultados retornam à escola em junho do ano subsequente, momento em que a apropriação deve ocorrer para preparar a escola para a próxima aplicação que ocorrerá em outubro ou novembro.

Como se trata de um processo avaliativo de fluxo de informações contínuo, o ciclo inicia-se com o trabalho interno da escola, recebimento e aplicação das provas e retorno dos resultados, os quais devem ser analisados e utilizados para reformulações para o ano subsequente ou em andamento para o alcance de metas.

A sugestão para o primeiro ano de implementação deste PAE é que as reuniões com a equipe escolar e gestora aconteçam, pelo menos, uma vez por mês no horário do módulo II, que é uma exigência que a escola já segue e que ocorre normalmente aos sábados. Portanto, a escola realizará durante todo o ano letivo, pelo menos, vinte horas de reuniões específicas para o estudo dos dados e da avaliação do PROEB de forma geral.

Nessa perspectiva, a segunda ação apontada nas escolas analisadas e com sucesso em suas práticas de apropriação demonstra que a organização espacial e temporal para análise e uso dos dados é de suma importância para, mais uma vez, buscar-se o êxito na apropriação de resultados, pois somente a criação de uma rotina capaz de dar conta de todo o processo avaliativo vai justificar o trabalho com os resultados.

Ação III: Conscientização da equipe gestora, equipe escolar e comunidade do entorno

Na terceira etapa está uma das primeiras atitudes e talvez a mais importante do processo avaliativo: a conscientização da equipe gestora, equipe escolar e comunidade do entorno.

Para este trabalho, o especialista educacional deve estar de posse dos materiais de oficina que recebe em formato de apresentação de *slides* e com as revistas pedagógicas, para que os envolvidos visualizem os dados e possam manusear as revistas, de acordo com orientações que serão dadas durante esta apresentação. As primeiras reuniões não podem ser extensas e precisam ser objetivas no sentido de informar e mobilizar a comunidade como um todo.

Essas reuniões devem ocorrer de fevereiro a dezembro e podem coincidir com a entrega de notas bimestrais, para mobilizar os professores e pais, nesses primeiros contatos com os dados do PROEB. A duração dessas reuniões será entre 2 a 3 horas e devem ser feitas por segmento de ensino.

O trabalho de conscientização, com a gestão principalmente, deve ser feito antes da realização da prova, pois a equipe deve saber o porquê, quando e como a prova será realizada, para poder estar ciente dos passos a serem tomados antes, durante e depois dela.

Portanto, faz-se necessária uma exploração do assunto de forma bem detalhada com a equipe de modo a sanar dúvidas e direcionar ações durante todo o processo avaliativo que, nesse caso, vai acontecer de forma contínua.

Como já foi mencionado anteriormente, o responsável por essa ação na escola é o especialista educacional. Contudo, após a realização de ações que determinem o fluxo contínuo das informações e das atitudes em relação às avaliações em larga escala na escola, os outros membros vão ser responsabilizados e mobilizados gradativamente.

A prática organizacional permitirá que a conduta de cada um seja autoavaliativa e constante, promovendo proatividade em relação aos dados e ao processo como um todo.

Além da conscientização sobre a avaliação externa, a equipe deve estar consciente sobre a realidade do público atendido na escola e como lidar com cada caso em situações específicas, como risco social, violência, questões familiares diversas etc.

A ação mencionada com a equipe gestora é de fundamental necessidade, pois se deve realizar a orientação dos atores envolvidos na avaliação, direta ou indiretamente dizendo, tais como pais, alunos, professores e funcionários, sobre o papel, a importância e a necessidade do PROEB, esclarecendo-lhes dúvidas sobre essa avaliação e incentivando a participação dos alunos de modo a alcançar bons resultados.

Como já fora dito, o PROEB é uma avaliação externa criada pelo estado de MG para acompanhar o desempenho dos alunos, dando condições aos governantes de diagnosticar a qualidade da educação no estado de acordo com as metas

projetadas para cada ano no IDEB, sendo que tais metas são projetadas em relação à educação nacional.

Vale ressaltar que, para se alcançar a meta projetada do IDEB, as notas das avaliações externas, no caso pesquisado o PROEB, influenciam diretamente na composição desse índice.

Dessa maneira, a gestão deve aproveitar essa etapa para situar cada ator social de acordo com sua responsabilidade frente ao processo avaliativo e como a participação de cada um na cobrança e na verificação dos resultados reflete em recursos e melhoria para escola como um todo.

No caso da conscientização da equipe escolar e comunidade do entorno, há que se ter um cuidado maior no detalhamento dos dados e na formulação da reunião, já que se pode estar lidando com indivíduos totalmente leigos sobre o assunto avaliação e as dúvidas devem ser dirimidas para que o processo não seja interrompido e o fluxo de informações possa atingir cada qual com clareza nos objetivos a serem alcançados pela escola na busca da qualidade da educação local.

Portanto, o cuidado no trato das informações, na forma de transmiti-las e cobrá-las é de grande importância para que o sucesso nessa etapa seja alcançado.

A sugestão para o primeiro ano de implementação deste PAE é que as reuniões de conscientização aconteçam, pelo menos, uma vez por bimestre.

Nesse caso, a primeira ação identificada nas escolas com práticas exitosas – conhecimento, respeito e proximidade com a realidade do aluno –, torna-se presente nessa etapa, pois, somente a partir do reconhecimento do alunado e do papel da avaliação em larga escala podemos afirmar que a apropriação dos dados que posteriormente serão obtidos terá seu início.

Ação IV: Avaliação das ações implementadas e replanejamento

A quarta etapa é o momento de rever as ações, avaliar o que deu certo ou não e replanejar.

A ação gestora é feita de estudo de dados, análises e planejamentos, portanto, apenas seguir as sugestões sem adequá-las a possíveis mudanças ou cenários que não correspondem ao esperado pode frustrar o plano como um todo.

Além de ser primordial para o andamento do PAE, esta é uma ação normal em quaisquer processos, principalmente no caso da gestão.

Neste momento, com base em instrumentos de avaliação impressos ou mesmo em reuniões com a equipe escolar, que pode ser uma ação estratégica que visualizará todo o processo empreendido, apontando pontos negativos e positivos, baseado nos resultados da avaliação, os quais melhoraram ou não de acordo com as rotinas adotadas, pretende-se avaliar o PAE e adequá-lo para o próximo ano e assim sucessivamente, já que mencionamos que se trata de um processo contínuo para a escola.

Ademais, o acompanhamento pela equipe gestora dos passos do professor e da evolução do desempenho do alunado deverá ser avaliado neste momento que pode ser definido a cada bimestre, semestre ou anualmente, dependendo do grau de comprometimento da equipe, dos resultados alcançados e da intimidade alcançada com os dados. O trabalho de acompanhamento desenvolvido nessa etapa deve ser referenciado desde o início do trabalho para que os envolvidos não se sintam “vigiados e cobrados” em suas ações rotineiras, mas, sim, incentivados e responsabilizados através do contato com o especialista, contato este que se dará no intuito de tirar dúvidas, aperfeiçoar o trabalho e alcançar a meta estabelecida para as avaliações externas.

No primeiro momento, o aconselhável seria um acompanhamento específico a ser realizado mês a mês. Após o desenvolvimento da rotina geral do PAE, esse prazo pode ser modificado, de acordo com as necessidades evidenciadas pela escola.

O Quadro 16 apresenta a síntese das etapas a serem implementadas, as ações a serem desenvolvidas, os seus objetivos, os responsáveis pelas ações, os prazos de execução, o local onde acontecerão as formações e a carga horária.

Quadro 16 - Síntese das ações a serem executadas no PAE

AÇÃO	1	2	3	4
	A gestão e o papel de cada gestor envolvido na escola	Elaboração de uma agenda de reuniões	Conscientização da equipe gestora, equipe escolar e entorno.	Avaliação das ações implementadas e replanejamento
OBJETIVO	Identificar a função de cada membro da gestão em relação à escola e às avaliações em larga escala.	Desenvolver uma rotina de reuniões semanais para análise de dados.	Conscientizar toda a comunidade escolar e comunidade do entorno sobre a importância das Avaliações em larga escala.	Identificar as ações executadas e replanejá-las quando necessário.
QUEM	Diretora Escolar, Vice-diretor Escolar e Especialista Educacional.	Diretora Escolar e Especialista Educacional	Especialista Educacional e Diretora Escolar	Especialista Educacional
QUANDO	1ª Quinzena de Fevereiro de 2016	2ª Quinzena de Fevereiro de 2016	Fevereiro a Dezembro de 2016	Março a Dezembro de 2016
ONDE	Escola	Escola	Escola	Escola
PERIODICIDADE	A ação deve ser executada a cada bimestre durante todo o ano	A ação deve ser repetida a cada ano	A ação deve ser executada a cada bimestre durante todo o ano	A ação deve ser executada a cada bimestre durante todo o ano
MATERIAL	Sem uso de material.	Calendário letivo	Apresentação de <i>slides</i> das oficinas do PROEB e revistas pedagógicas do PROEB	Planejamento dos professores, registros de chamada e matéria e planilha de acompanhamento.
CARGA HORÁRIA	8 h/ ano	40h/ ano	12 h/ ano	12h/ ano

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Destaca-se que o presente PAE é uma proposta de ações pensadas de acordo com a realidade da escola em foco e que pode ser aplicado ou não no ano de 2016, o que deve ser proposto de acordo com a aceitação da equipe escolar e a disponibilidade de todos que serão envolvidos na execução deste.

Como foi analisado na pesquisa, as avaliações externas são caracterizadas por um ciclo composto, que se inicia com a aplicação dos testes e retorno dos seus resultados à escola. Quando do recebimento dos dados, esta deve apropriar-se e

deles utilizá-los para melhorar a qualidade do trabalho docente e da educação como um todo na unidade escolar.

Além disso, como a equipe gestora desenvolve uma função essencial quanto ao processo avaliativo, atenta-se para a importância da atuação do especialista educacional para que os dados sejam realmente analisados na escola.

Com a análise de um caso específico, foi preciso compreender o SIMAVE e o PROEB dentro do estado de MG e como são os mecanismos de divulgação dos dados dessa avaliação, pois só assim se poderia compreender o fluxo do processo antes de chegar à escola foco da pesquisa e a preocupação do governo na instituição de tal avaliação e no acompanhamento que este faz de toda ela até seu objetivo final que é o de atingir a escola, melhorando seus dados e práticas pedagógicas, o que culminará no sucesso do aluno e na melhoria da qualidade da educação na escola.

Dessa forma, partiu-se para reconhecer a escola em foco, os envolvidos, sua realidade e descrevemos as ações de apropriação do PROEB ali realizadas. Nesse momento da pesquisa foi possível verificar que ela não possui nenhuma prática própria em relação às avaliações externas, o que pôde ser constatado por meio da observação participante.

De posse desse dado e com os resultados das avaliações do PROEB, os quais demonstraram que a escola permanece em um mesmo padrão de desempenho por muitos anos, qual seja o intermediário, coube observar experiências exitosas em apropriação de resultados em outras escolas fora do estado de MG para, então, poder apontar ações de apropriação as quais a gestão pudesse utilizar com vistas a mudanças de hábitos e resultados na escola, bem como promover o acompanhamento real dos dados, dos alunos e da real situação da educação na unidade.

A pesquisa documental permitiu conhecer escolas que desempenham o papel gestor de forma a garantir não só o sucesso nas avaliações em larga escala, mas também desenvolvem um acompanhamento dos dados durante todo o ano letivo, fazendo destes reais instrumentos para sua gestão.

Cada caso estudado apresenta particularidades evidenciadas por localidade, público atendido, situação econômica e social. Contudo, percebe-se que, apesar desses detalhes, as ações que culminam no êxito esperado em relação aos dados

são similares nos três estados, demonstrando que é possível estabelecer estratégias comuns a escolas diferentes, preocupando-se com particularidades que podem influenciar em cada uma delas.

Desse modo, as estratégias apontadas como referência para o trabalho com os dados e a execução de uma apropriação de resultados satisfatória seguem uma espécie de protocolo, que vai desde a conscientização da comunidade como um todo, reconhecimento de funções para cada membro da gestão, estabelecimento organizacional de uma agenda de reuniões e estudos dos dados e avaliação das ações, com vistas ao aperfeiçoamento constante das estratégias adotadas.

Enfim, cabe afirmar, segundo destacado no início da pesquisa, que a Escola Estadual JF não possui ações ou estratégias próprias para a realização de apropriação de resultados para as avaliações do PROEB.

Como o trabalho com os resultados se constitui como uma dificuldade não apenas na escola em questão, aponta-se a necessidade de se instituírem protocolos a serem utilizados nas reuniões de apropriação de dados a fim de que se faça, realmente, um trabalho eficaz, capaz de promover a transformação da educação.

Tal perspectiva coaduna-se diretamente com as ações do governo estadual no alcance de metas, garantindo a autonomia da escola pesquisada e reforçando seu papel de escola democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação objetivou analisar como a equipe gestora da Escola Estadual JF, localizada na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, desenvolve estratégias e ações voltadas à apropriação dos resultados das avaliações do PROEB, tendo como objetivo geral analisar as possíveis contribuições das práticas de apropriação de resultados na escola pesquisada.

Inicialmente, traçou-se considerações a respeito das avaliações externas e seu histórico no Brasil de forma breve, para situar a importância delas na escola e como sua evolução no espaço temporal mudaram a realidade da educação no país.

No capítulo 1 (um) deste trabalho, buscou-se compreender o papel da avaliação externa no Brasil e na escola, destacando detalhes desde seu surgimento até os dias atuais.

Além disso, nesse capítulo foi possível verificar como deve ocorrer o processo de apropriação de resultados na escola e como a responsabilização e os perfis de lideranças inspirados no trabalho de Polon (2009) influenciam diretamente nas práticas do gestor.

Após essas análises, verificou-se como acontece o acompanhamento do SIMAVE em MG e como ocorre o PROEB, verificando seus instrumentos de avaliação e a realidade do sistema e da avaliação em MG.

Ainda nesse capítulo foi apresentada a escola foco da pesquisa, os resultados alcançados por ela no PROEB e como a unidade realiza a apropriação dos resultados desta avaliação.

No capítulo 2 (dois) se aprofundou a questão da apropriação de resultados de avaliações externas, destacando-se autores que pesquisam na área e apresentando ações e estratégias de êxito que foram empreendidas em diferentes estados do Brasil, demonstrando que ações similares nos locais pesquisados garantem o sucesso no trabalho com os dados.

Além da observação detida dos casos de êxito, esse capítulo ainda trata da metodologia de pesquisa aplicada na escola foco, detalhando a observação da pesquisadora, os documentos que embasam a pesquisa e as evidências de que a escola apresenta dificuldades no que tange ao trabalho de apropriação de

resultados devido fundamentalmente à falta de organização espaço-temporal de suas ações de uma forma geral.

No capítulo 3 (três), com base nos dados observados após a pesquisa, traçou-se um PAE que visa estabelecer estratégias de organização para que a escola em tela possa desenvolver ações de reconhecimento e uso dos dados de forma que essas ações sejam positivas para o progresso da qualidade local e resultados no PROEB, já que se identificou que esses resultados se mantêm em um mesmo padrão de desempenho há anos, precisando avançar, visto ser este o objetivo da aplicação do PROEB: avanço nos padrões e desenvolvimento da melhoria da qualidade da educação oferecida.

Na primeira ação, buscou-se alinhar o trabalho da equipe gestora para que todos possam trabalhar em consonância e colaborando entre si e com os demais atores envolvidos nos processos avaliativos na escola.

Na segunda ação, buscou-se determinar a elaboração de uma agenda de reuniões durante todo o ano letivo com o intuito de se criar uma rotina de uso e estudo dos dados na escola, já que, até então, essa estratégia não existia.

Na terceira ação, buscou-se determinar a conscientização da escola e da comunidade escolar, pois só a partir do reconhecimento do valor e da necessidade das avaliações externas, no caso o PROEB, poderá surgir na escola uma “cultura” de uso dos dados, pois só se usa e analisa aquilo que se conhece.

Na quarta e última ação, buscou-se desenvolver uma avaliação das etapas anteriores, uma vez que somente a avaliação dos processos poderá garantir sua eficiência e apontar falhas que precisam ser sanadas ao longo do tempo para que as ações sejam exitosas de fato.

Destaca-se que, na escola, os dados só são utilizados em momentos de apropriação que, apesar de não serem estruturados para o uso contínuo dos dados, remete-nos a pensar que a escola realiza uma espécie de apropriação superficial, não aquela que trata dos dados em toda sua magnitude de reconhecimento da escola e acompanhamento de sua evolução. O que ocorre na escola está mais para cumprimento de ordens do que para apropriação de resultados.

REFERÊNCIAS

ACRE. Lei nº 1513/2003. **Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências**. Rio Branco, 2003.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristina. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **EAE Estudos em Avaliação Educacional**. v. 24, n. 54 (2013). Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1900>>. Acesso em: 25 out. 2015.

BAPTISTA, Sofia Galvão; CUNHA, Murilo Bastos da. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.12 n.2 maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-99362007000200011>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 9, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1690/1341>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. Departamento de Educação PUC-Rio, 1999. (Mimeo)

BORTOLOTTI, Silvania Ligia Vicenzi; ARAUJO, Eutalia Aparecida Candido de; ANDRADE, Dalton Francisco de. **Teoria de resposta ao item**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a03v43ns.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Pesquisa Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1004265>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 05 set. 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, 2005.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** Conselho Nacional de Educação: Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do ProJovem Urbano. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9903-projovem-urbano-parecer-18-2008&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 nov. 2015.

_____. Portaria nº 839, de 26 de maio de 1999. **Cria o Sistema de Avaliação da Educação Básica.** Brasília, 1999.

BROKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CARMO, Ana Lídia Lopes do. **Gestão Democrática.** Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/gestao-democratica/>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil.** Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. Sistemas de avaliação da educação no Brasil avanços e novos desafios. **Revista Perspectivas**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados.** Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/avaliacao_externa.pdf>. Acesso em: 25 out. 2015.

FONTANIVE, Nilma Santos. **A divulgação de resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362013000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 09 set. 2014.

_____; ELLIOT Ligia Gomes; KLEIN Ruben. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.

5, n. 2e, 2007. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art18.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo / Revista de ciência da educação**. Nº 9 Mai/AGO 09. ISSN 1646 – 4990. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/78065492/GATTI-Avaliacao-de-sistemas-educacionais-no-Brasil>>. Acesso em: 23 set. 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. Nº 2 Mar/Abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

GOMES, Candido Alberto. **A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

GOUVÊA, Carolina Lima. **O impacto e a utilização das avaliações do PROEB no cotidiano escolar e nas ações do professor de matemática**. Disponível em: <http://ocs.ifes.edu.br/index.php/ebapem/xvii_ebapem/schedConf/presentations?track=32>. Acesso em: 10 set. 2014.

INEP. **O que é Ideb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 21 set. 2014.

LUCAS, Leonardo Azevedo Pampanelli; STRAUCH, Júlia Célia; BASTOS, Ronaldo Rocha. **Análise Exploratória e Espacial dos Crimes Contra a Pessoa e Crimes Violentos na Região urbana de Juiz de Fora/MG entre 2005 e 2008**. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2010/docs_pdf/eixo_4/abep2010_2448.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2015.

LUCK, Heloísa. Aplicação do planejamento estratégico na escola. **Revista Gestão em Rede**, no. 19, abril, 2000, p. 8-13. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck_planejamento.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3ª edição. Editora Cortez. 1996. São Paulo, SP. 1996. 180 pp.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MARCON, Sonia Silva e ELSÉN, Ingrid. **Estudo qualitativo utilizando observação participante** - análise de uma experiência. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/ActaSciBiolSci/article/download/2999/2143>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

MARZANO, Francelle. **Governo suspende programa Reinventado o Ensino Médio em Minas**. Disponível em:

<http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/01/24/internas_educacao,611094/governo-suspende-programa-reinventando-o-ensino-medio-em-minas.shtml>. Acesso em: 04 nov. 2015.

MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum (CBC)** Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=39051&tipo=ob&cp=3366ff&cb=&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Geografia&b=s>. Acesso em: 23 nov. 2015.

_____. **Certificação ocupacional de diretor de escola estadual – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave.** Disponível em: <<http://www.escola21.net/Apostila2013/simave.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

_____. **Reinventando o Ensino Médio.** Disponível: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventado_ensino_Medio_WEB.pdf>. Acesso em 04 nov. 2015.

_____. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).** Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **PEAS Juventude – Programa Educacional de Atenção ao Jovem.** Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/program/360-peas-juventude-programa-educacional-de-atencao-ao-jovem>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

NETO, João Luiz Horta. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil:** das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/1533.htm>>. Acesso em: 10 set. 2014.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.** 2011. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. **O SAEB e a matriz curricular de referência em matemática.** Disponível em: <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_23/saeb.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Mágicas Sul, 1999. 183p.

PERRENOUD, Philippe e THURLER, Monica Gather. **As Competências Para Ensinar no Século XXI,** São Paulo, Artmed, 2002.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação dos Perfis de Liderança e Características relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres - Estudo Longitudinal Geração escolar 2005 -**

Polo Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, 2009.

PONTES, Luis Antônio Fajardo. Avaliação educacional em grande escala: a experiência brasileira. In DAVID, M. et al. **Avaliação e indicadores educacionais e políticas públicas e escola. V.2, Coleção gestão e avaliação da educação pública;** v.2. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2012. 124 p.

REZENDE, Wagner. *Data wise (1-8).* **Brasil: CAEDI/ Juiz de Fora,** 2013, 270 min, cores.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de *accountability* na educação básica e as implicações no trabalho docente.** Disponível em: <http://indicadoresdequalidade.unoesc.edu.br/images/uploads/trab._docente.pdf>. Acesso em: 17 set. 2014.

SILVA, Elisângela Nascimento da. **A regional metropolitana III e os impactos de suas ações nos resultados do SAERJINHO: análise de dois casos de gestão em escolas.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **O sistema nacional de avaliação:** características, dispositivos legais e resultados. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

SILVA, Roberto Claudio Bento da. **Apropriação de resultados do SPAECE pelos gestores escolares:** um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior Ceará. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar.** Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3264_texto.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

SILVA, Wudson Chaves da. **Estratégias de apropriação e utilização dos resultados das avaliações em larga escala:** o caso de uma escola estadual do Acre. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

SILVEIRA, Carmen Lúcia Albrecht; FERRON, Aline. **Reflexões sobre a avaliação externa no contexto de uma rede municipal de ensino:** elemento para pontuar a qualidade na educação. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1544/983>>. Acesso em: 15 set. 2014.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5742010000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jun. 2015.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 03 set. 2015.

VAZ, Michelle. **Avaliações externas das escolas: críticas e defesas**. Disponível em: <<https://www.psicologiamsn.com/2013/04/avaliacoes-externas-das-escolas-criticas-defesas.html>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche et al. **Gestão educacional em cenário de escassez: a experiência do Ceará**. Disponível: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/421.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.