

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

JOMAIRA PEREIRA MONTE

**SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA: APROPRIAÇÃO E
UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS PARA A ORIENTAÇÃO DE INTERVENÇÕES
PEDAGÓGICAS**

JUIZ DE FORA
2018

JOMAIRA PEREIRA MONTE

**SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA: APROPRIAÇÃO E
UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS PARA A ORIENTAÇÃO DE INTERVENÇÕES
PEDAGÓGICAS**

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

Orientador: Prof. Dr. Cassiano Caon Amorin

JUIZ DE FORA

2018

JOMAIRA PEREIRA MONTE

**SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA: APROPRIAÇÃO E
UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS PARA A ORIENTAÇÃO DE INTERVENÇÕES
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Orientador Cassiano Caon Amorin

Membro da banca

Membro da banca

À toda a minha família e, em especial, a três pessoas: meus filhos Guilherme (12 anos) e Nicole (6 anos), que apesar das saudades, souberam suportar a ausência da mãe durante o curso presencial, e à minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, ajudando-me na educação de meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por ter segurado em minhas mãos sempre que necessitei. A sua presença é real em minha vida. Desde o princípio, fez-me acreditar que seria possível enfrentar os desafios, suportar as dores, pondo em mim perseverança para seguir em frente e me dando forças para não desistir. Para tal, colocou em meu caminho anjos que possuem nomes e habitam entre nós, os quais não posso deixar de agradecer.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Teresina, em especial ao professor Kleber Montezuma, por este investimento na educação, com o propósito de trazer melhorias à qualidade do ensino do nosso Município. À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), pelo atendimento e compromisso com a formação proporcionada a cada mestrando, promovendo a interação de educadores de várias partes do Brasil.

Aos meus pais, Jomar e Marlúcia, que, em nenhum momento, deixaram-me só, enxugaram minhas lágrimas, ofertaram afeto, sorrisos, atenção, ajudando-me a criar e educar meus filhos, tendo, muitas vezes, suprido a minha ausência como mãe. Deram-me força, pois sempre acreditaram no meu potencial e mostraram que através do estudo chegamos a qualquer lugar.

Aos meus irmãos, Alexandre, Rodrigo e Igor, grandes amigos e companheiros fiéis, com quem posso contar em qualquer circunstância. Com eles, a vida tem mais cor e mais alegrias.

Ao meu falecido marido José Soares Monte Filho, que sempre torceu por mim, que me amou infinitamente, que foi um pai, um filho e um amigo admirável, alegre e amoroso.

Aos meus sogros, Monte e Sofia, por terem ficado com meus filhos sempre que precisei me ausentar para o período presencial em Juiz de Fora. Agradeço o amor e os cuidados dedicados a eles.

Aos meus filhos, Guilherme e Nicole, que foram dois guerreiros, filhos adoráveis, tão pequeninos, mas tão maduros, que enfrentaram o pior momento de suas vidas e, mesmo assim, entenderam e fizeram o possível para não reclamar a ausência da mãe. Como eu amo vocês!

Aos meus colegas do mestrado, principalmente aos que estiveram mais

presentes nesta caminhada e mais próximos a mim: Kátia, Cleuma, Eduardo, Sávio, Pablo e Délcio, pela parceira, apoio e pelos momentos de trabalhos de grupo *online* e presenciais. O curso, além de contribuir para o crescimento de nossas amizades que ficarão para sempre, promoveu a troca de experiências. Aos meus colegas de trabalho, que também me deram força e, em minha ausência, fizeram com que tudo corresse bem nas funções que estiveram sob a minha responsabilidade. Agradeço, em especial, à Ilenyldes, Sammya, Ana Vírginia e Gilsânia, pela amizade e pela grande parceria firmada em meio ao grandioso trabalho que executamos.

À minha amiga, Cleire Amaral, que foi uma grande colaboradora nesta pesquisa. Agradeço pelas orientações e incentivos, que contribuíram para a conclusão desta etapa da minha vida.

Ao Fabrizio Nardi, por sua enorme paciência, pelo amor. Chegou em minha vida na reta final deste mestrado, foi um grande incentivador das minhas conquistas profissionais e pessoais, torce por mim como se fôssemos um só. Me fez acreditar que ele é um presente de Deus.

Às tutoras e mestras, pelas relevantes contribuições na qualificação e pelas contribuições durante o desenvolvimento do trabalho.

Aos Agentes de Suporte Acadêmico, Denise, Luísa, Victor, Daniel e especialmente, à Marina Terra, por terem me acompanhado ao longo destes dois anos e pela compreensão diante das minhas falhas e ausências. Com certeza, seria impossível chegar onde estou se vocês não estivessem ao meu lado.

Aos professores e diretoras da escola municipal investigada, pela atenção e presteza na participação da pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Dr. Cassiano Caon Amorim, a quem atribuo a responsabilidade por me motivar a não abrir mão de um sonho e prosseguir na pesquisa. Ele me fez entender que, em meio a tantas tribulações, era preciso e necessário concluir esta pesquisa; e que a conquista seria levada por mim pelo resto da minha vida, sendo ela importante para o meu trabalho. Agradeço pelas orientações e incentivo, pois os pareceres foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão proposto estabelece uma discussão acerca da apropriação e uso dos resultados, produzidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) por parte dos gestores escolares da rede pública municipal de ensino. Os objetivos estabelecidos para este estudo foram: descrever o processo de implantação e implementação do sistema próprio de avaliação educacional em larga escala de Teresina, SAETHE, desde a sua concepção (2014), até o ano de 2016; e analisar diferentes aspectos, relacionados ao processo de apropriação e uso dos resultados do SAETHE, em uma escola da rede pública municipal de ensino. Assumimos como hipótese que a utilização dos resultados do SAETHE, pela equipe gestora das escolas municipais de Teresina, pode contribuir para o planejamento de ações pedagógicas que venham a melhorar o trabalho realizado por todos na escola e, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes. Para tal, utilizamos como técnica de pesquisa a aplicação de questionários enviados às diretoras e aos professores da escola investigada neste estudo de caso. De modo geral, o estudo realizado permitiu conhecer como a equipe gestora da escola municipal M.P.N, escolhida por apresentar significativa evolução no desempenho dos alunos no período de 2014 a 2016, com elevação da proficiência tanto na Prova Brasil, como no SAETHE, fazem uso dos resultados do SAETHE e, ainda, o que poderá ser realizado no sentido de melhorar a qualidade da educação ofertada aos estudantes das escolas públicas municipais. Assim, as informações obtidas pelos questionários identificaram fatores como: divulgação, finalidade, e proatividade na utilização dos resultados. As discussões foram desenvolvidas, tendo como embasamento teórico Bonamino e Sousa (2012), Horta Neto (2007), Becker (2012), Silva et. al (2013), Hoffman (2014). Tais autores tiveram forte contribuição para a consolidação do caso de gestão, análise e o entendimento das situações observadas ao longo da pesquisa. Constatou-se, por meio das análises, que a prática de apropriação dos resultados do SAETHE requer ações que possam potencializar o uso dos resultados e a aprendizagem dos estudantes. Para tal, foi possível propor um Plano de Ação Educacional (PAE), que se sustenta por ações que orientam desde a formação de diretores, coordenadores pedagógicos e professores, à análise da proposta curricular da rede de ensino a partir dos resultados, de forma a contribuir com o processo de apropriação das informações e resultados fornecidos pelo SAETHE, fazendo uso destes para a melhoria da educação nas escolas de Ensino Fundamental II da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Palavras-chave: Avaliação externa; Apropriação e uso de resultados; Gestão Escolar.

ABSTRACT

The present dissertation was conducted within the scope of the Professional Master's course in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Public Policies and Evaluation of Education Center at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case proposes a discussion about the actions of appropriation and use of the results, produced by the Educational Evaluation System of Teresina (SAETHE) by the school managers from the municipal teaching network. This study objectives are: describe the implementation process of the educational evaluation system in Teresina (SAETHE) between its establishment and 2016; analyse the different aspects related to the appropriation process of this evaluation results, in a municipal school. We assume as hypothesis that the evaluation results utilization, by the schools management team, might contribute to the actions planning and pedagogical strategies, improving the work inside the school and, therefore, the students development. To this, we use as research method the questionnaires application to directors and professors. Through the study, it was possible to know how the management team of the chosen school uses this exam results. Besides, it was also possible to identify what can be done to improve the education quality of those municipal schools. So, the informations identified factors such as: divulgation; purpose; and proactivity during the results use. The main aim of the research is to propose actions concerning the use of the mentioned System results so that they are adopted in schools by management teams and teachers as a pedagogical tool which contributes to the improvement of students' academic performance. The discussions were developed on the theoretical basis of Bonamino e Sousa (2012), Horta Neto (2007), Becker (2012), Silva *et. al* (2013), Hoffman (2014) who had a strong contribution to the consolidation of the management case, analysis and understanding of the situations observed throughout the research. It was verified, by the analysis, that the practice of appropriation of the SAETHE results requires some other actions that would enhance the use of the results and improve the students' learning process. To this purpose, an Educational Action Plan has been proposed, which is supported by the actions that guide principals, pedagogical coordinators and teachers from the education and training process to the analysis of the educational system syllabi in the light of the results, capable of contributing to the process of appropriation of the information and results provided by SAETHE, using these data in order to improve the education in the Elementary School II of Public Schools in Teresina.

Keywords: External Evaluation; Appropriation and use of results; School management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Organograma da Secretaria Municipal de Educação, a partir de 2008 ..	22
Figura 2 -	IDEB 2015 resultados e projeções	39
Figura 3 -	Padrão de Desempenho das Escolas no SAETHE	43
Figura 4 -	Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar- Grade Curricular	55
Figura 5 -	Categorias, critérios e percentuais do bônus, referente ao Programa de Valorização do Mérito.....	58
Figura 6 -	Produção de Texto no 8º ano: Distribuição por nível de desempenho ...	68
Figura 7 -	Língua Portuguesa (leitura) no 8º ano: Distribuição por nível de desempenho.....	69
Figura 8 -	Matemática 8º ano: Distribuição por nível de desempenho.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do IDEB da Escola Municipal M.P.N.....	63
Gráfico 2 - Percentual de aprovação da escola	65
Gráfico 3 - Proficiência de Matemática	65
Gráfico 4 - Proficiência de Língua Portuguesa.....	66
Gráfico 5 - Desempenho dos estudantes do 8º ano em produção de texto-SAETHE 2014-2106	67
Gráfico 6 – Desempenho dos estudantes do 8º ano em Matemática -SAETHE 2014- 2106	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos Padrões de Desempenho	42
Quadro 2 - Série histórica dos anos escolares e áreas do conhecimento avaliadas – SAETHE.....	44
Quadro 3 - Caracterização dos docentes e diretoras da Escola Municipal M.P.N ...	61
Quadro 4 - Dimensões e objetivos de análise dos questionários	85
Quadro 5 - Estruturação da Ferramenta 5W2H.....	101
Quadro 6 - Síntese das ações do PAE.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Centros Municipais de Educação Infantil, por localização, entre 2013 e 2017.	24
Tabela 2 - Número de escolas de ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Teresina, por localização, entre 2013 e 201.....	24
Tabela 3 - Quadro de servidores da educação do município de Teresina entre 2013 e 2016.....	25
Tabela 4 -Série histórica de evolução das taxas de aprovação nos anos finais da Rede Municipal de Ensino de Teresina.....	39
Tabela 5 -Série histórica de evolução da proficiência na Rede Municipal de Ensino de Teresina.....	40
Tabela 6 - Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Língua Portuguesa - 2º ano (Leitura).....	45
Tabela 7 - Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Língua Portuguesa - 2º ano (Escrita) 4646	
Tabela 8 - Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Matemática- 2º ano	47
Tabela 9 - Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Língua Portuguesa- 4º ano (Leitura).....	48
Tabela 10 - Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Língua Portuguesa - 4º ano (Escrita).....	48
Tabela 11 - Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Matemática- 4º ano do Ensino Fundamental	49
Tabela 12 - Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Língua Portuguesa- 8º ano (Leitura).....	50
Tabela 13 - Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Língua Portuguesa – 8º ano (Produção de Texto)	51
Tabela 14 – Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Matemática - 8º ano do Ensino Fundamental	52
Tabela 15 - Matrículas dos anos 2015/2017- Escola Municipal M.P.N.....	60
Tabela 16 -Dimensão 1 - A relevância do SAETHE para o diretor e professores	87
Tabela 17 - Dimensão 2: Apropriação e uso dos resultados do SAETHE.....	89
Tabela 18 - Dimensão 3: Divulgação dos Resultados.....	92
Tabela 19 - Dimensão 4: Procedimentos das etapas da Prova do SAETHE	94

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GA	Gerência de Administração
GAE	Gerência de Assistência ao Educando
GED	Sistema de Gestão Educacional
GEF	Gerência de Ensino Fundamental
GEFOR	Gerência de Formação
GEI	Gerência de Ensino Infantil
GI	Gerência de Informática
GMC	Gerência de Manutenção e Conservação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
SAERJ	Sistema de Avaliação Educacional do Rio de Janeiro
SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O SAETHE NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA . EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA	20
1.1 A Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC)	20
1.2 As avaliações em larga escala no Brasil e no município de Teresina-PI....	26
1.2.1 Breve perspectiva da história da Avaliação na Rede Municipal de Ensino de Teresina	31
1.2.2 A criação do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina- SAETHE.....	35
1.2.3 IDEB e a evolução dos alunos da Rede Municipal de Ensino	38
1.2.4 SAETHE e a evolução dos alunos da Rede Municipal de Ensino	40
1.2.5 Ações da equipe técnica.....	53
1.3 Caracterização da escola investigada.....	59
2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA (SAETHE), NO CONTEXTO DE USO DOS RESULTADOS PARA A PROPOSIÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS DE INTERVENÇÃO	73
2.1 Pressupostos teóricos sobre as avaliações em larga escala, análise estatística e análise pedagógica.....	74
2.2 Percurso metodológico	83
2.3 Análise dos dados.....	86
2.3.1 Dimensão 1: A relevância do SAETHE para o diretor e professores	86
2.3.2 Dimensão 2: Apropriação e uso dos resultados do SAETHE	88
2.3.3 Dimensão 3: Divulgação dos Resultados	92
2.3.4 Dimensão 4: Procedimentos das etapas da Prova do SAETHE	94
2.3.5 Fatores que contribuíram para a evolução dos resultados da escola investigada nas avaliações externas, de acordo com os professores.....	95
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA O APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DE APROPRIAÇÃO E USO DE . RESULTADOS DO SAETHE EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DO 8º ANO.....	99
3.1 Ação 1 – Criação do grupo de estudos, aplicado às avaliações externas e semi-externas, junto à Secretaria Municipal de Educação de Teresina.....	101
3.2 Ação 2 – Formação continuada aplicada aos gestores, coordenadores pedagógicos e professores de 6º ao 9º anos.....	103

3.3 Ação 3 – plano de intervenção	104
3.4 Ação 4 – Reuniões gerenciais com a equipe gestora	105
3.5 Ação 5 - Análise da proposta curricular da rede	105
3.6 Ação 6 - Monitoramento das ações de divulgação, análise e uso dos resultados	106
3.7 Ação 7 – Monitoramento das atividades do plano de intervenção pela equipe gestora.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DIRETORES.....	116
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PROFESSORES	120

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral propor ações voltadas para a utilização dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), de forma que estes sejam adotados nas escolas públicas municipais, pelas equipes gestoras e professores, como um instrumento pedagógico que contribua para a melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes. De modo a tornar mais didático o percurso de pesquisa, delineamos alguns objetivos específicos:

i) descrever o processo de implantação e implementação do sistema próprio de avaliação educacional em larga escala de Teresina, o SAETHE, desde a sua concepção (2014), até o ano de 2016;

ii) analisar diferentes aspectos, relacionados ao processo de apropriação e uso dos resultados do SAETHE, em uma escola da rede pública municipal de ensino;

iii) propor um Plano de Ação Educacional, envolvendo ações gerenciais e pedagógicas destinadas à Secretaria Municipal de Educação e às suas respectivas unidades de ensino.

O interesse pelo tema da apropriação e do uso dos resultados do SAETHE se deu pelo diálogo com a minha atuação profissional na Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC). Nesta secretaria, exerço atualmente a função de coordenadora de programas especiais: Fórmula da Vitória¹; Novo Mais Educação² e Reforço Unificado³. Nela, o uso dos resultados do SAETHE subsidia o planejamento do trabalho que realizamos.

Para a execução desses programas técnicos da secretaria, foi refletido sobre as reais necessidades educacionais dos alunos de 5º, 7º e 9º anos que apresentavam desempenho abaixo do que se considera adequado nos resultados

¹ Criado pelo Instituto Ayrton Senna, tem por objetivo o desenvolvimento de alunos do ensino fundamental II que apresentam dificuldade parcial ou total das habilidades de leitura e escrita e falta de apropriação de conceitos na Matemática e na Língua Portuguesa

² O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

³ Oficinas pedagógicas de Língua Portuguesa e Matemática, destinada aos alunos que apresentam desempenho em padrão básico, de acordo com a escala de proficiência do SAETHE.

obtidos no SAETHE 2016. A partir disso, foram propostas ações pedagógicas para cada programa, capazes de potencializar o aprendizado dos estudantes e favorecer a aquisição de novas habilidades e competências.

Cabe destacar que a minha trajetória profissional com a educação se iniciou no ano de 2001, na rede privada de ensino, como professora da educação básica. Em 2013, ingressei através de concurso público na rede pública municipal de ensino, no cargo de professora da educação básica.

Em 2014, passei a integrar a equipe técnica da SEMEC, exercendo a função de superintendente escolar. O Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação de Teresina descreve, no art. 36, o superintendente escolar como o profissional da Educação Básica efetivo que está “[...] diretamente subordinado às Divisões de Gestão Escolar, [...] assessora a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e seus diversos setores, estabelecendo interlocução entre tais setores e as escolas”⁴

O foco na atuação de um superintendente escolar está, sobretudo, no monitoramento escolar e na formação em serviço dos diretores⁵ escolares, de forma que a SEMEC realize o seu papel de assessorar, acompanhar e apoiar o trabalho dos gestores escolares, professores e demais servidores da educação.

No exercício dessa função, pude observar que algumas escolas apresentavam dificuldades no gerenciamento dos resultados das avaliações externas. De forma pontual, foi possível observar, já no início do trabalho, durante as visitas semanais realizadas às escolas, a dificuldade que alguns diretores escolares apresentavam em compreender que a sua área de atuação não se restringia apenas à gestão administrativa e financeira da escola. Nesse sentido, eles tinham dificuldade em compreender a ideia de eram peças fundamentais na gestão pedagógica, em parceria com o coordenador pedagógico.

Em 2015, assumi a função de Superintendente Adjunta, momento em que passei a coordenar um grupo de superintendentes escolares atuantes na zona

⁴ Informação disponível em:< <http://juslabor.blogspot.com.br/2013/07/decreto-n-7750-de-05-de-junho-de-2008.html>>. Acesso em 10 fev. 2018.

⁵ Neste trabalho, são utilizados como sinônimas as terminologias “diretor” e “gestor”, compreendendo, a partir de Lück (2000, p. 16), que “um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos”.

sudeste⁶ de Teresina. A partir de conversas informais ou relatos durante as reuniões de devolutivas, algumas superintendentes relataram a dificuldade de alguns gestores escolares em gerenciar os resultados das avaliações, citando a não compreensão dos dados disponíveis. Além disso, outras consideravam que a formação de alguns diretores apresentava certas fragilidades para o exercício da liderança, fato que também motivou a realização desta pesquisa de mestrado.

A presente dissertação traz como problemática a seguinte questão: A apropriação dos resultados do SAETHE, pelos diretores escolares, tem sido eficaz para orientar intervenções pedagógicas nas escolas, visando à melhoria na aprendizagem e no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental nos anos finais?

A questão selecionada para esta pesquisa nos remete a uma reflexão sobre o trabalho da escola, de forma a repensar as práticas dos gestores e docentes, bem como o uso dos resultados das avaliações em larga escala. A reflexão sobre o uso dos resultados de avaliações externas pode contribuir para a construção de uma instituição capaz de repensar a si mesma, em suas relações internas e externas.

A pesquisa foi realizada em uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino, selecionada devido aos seguintes critérios: (a) série histórica de desempenho obtido, por esta escola, na Prova Brasil, no período de 2005 a 2015; (b) a nota obtida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); (c) e a proficiência obtida pela escola em Língua Portuguesa e Matemática na Avaliação de saída, aplicada pelo SAETHE no período de 2014 a 2016.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Escola Municipal M.P.N⁷ partiu de um IDEB de 3,9, no ano de 2005, para 7,3, em 2015. Além disso, a proficiência na Prova Brasil em Matemática partiu de 237,31, em 2005, para 313,50, em 2015. Já na disciplina de Língua Portuguesa, houve o crescimento de 226,73 (2005) para 299,91 (2015).

No período de 2005 a 2013, esta escola se manteve continuamente em um padrão de desempenho que demonstrava que os alunos não estavam aprendendo o que deveriam aprender. Dessa forma, havia grandes lacunas na aprendizagem dos

⁶ Para fins administrativos, a Rede Municipal de Ensino é subdividida em Zonas, quais sejam: Zona Norte, Zona Sul, Zona Sudeste, Zona Norte e Zona Leste.

⁷ A escola foi tratada apenas pelas iniciais, com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

estudantes, fato que refletiu na reprovação e na distorção idade série nesta escola, que atingiu a índices elevados, fazendo com que a instituição se enquadrasse no grupo de escolas com menor IDEB na rede municipal.

Em 2015, a escola deu um grande salto na proficiência de Língua Portuguesa e Matemática. Consequentemente, também houve um crescimento significativo no IDEB. Devido a essa realidade, consideramos importante analisar a influência do SAETHE, que foi implementado na rede em 2014, na melhoria do desempenho dos alunos.

Para a realização da pesquisa, foi utilizada a pesquisa de campo como procedimento metodológico, havendo, para tanto, a aplicação de questionários direcionados aos professores lotados na escola, à diretora titular e à diretora adjunta.

De maneira a apresentar um texto fluido ao leitor, o texto da dissertação está organizado em três capítulos. No capítulo 1, apresenta-se, inicialmente, um panorama da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Em seguida, faz-se uma explanação sobre o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), no contexto das avaliações em larga escala no Brasil. Descrevem-se as ações realizadas pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), no monitoramento e fortalecimento da equipe gestora (diretor, diretor adjunto ou vice-diretor, coordenador pedagógico e/ou pedagogo) nas unidades de ensino municipais. Por fim, é feita a caracterização da Escola Municipal M.P.N investigada neste estudo de caso. Nessa perspectiva, serão detalhadas: (i) a média de proficiência observada na avaliação do SAETHE, realizada nas edições de 2014 a 2016; (ii) a série histórica do desempenho obtido na Prova Brasil, realizada no período de 2005 a 2015, bem como (iii) a nota obtida no IDEB.

No segundo capítulo, é apresentado o referencial teórico, sendo destacados os problemas que permeiam o estudo de caso. Faz-se uma análise acerca dos resultados obtidos na avaliação externa da Rede Municipal de Teresina e do sistema de responsabilização (*accountability*). Por fim, é feita a análise dos dados coletados, por meio dos questionários, sobre o uso dos resultados do SAETHE.

No último capítulo, é proposto um plano de ação educacional (PAE), que proporcionará, à SEMEC, informações capazes de suscitar a tomada de decisões, além de possibilitar a implementação de ações, na perspectiva de orientar e

proporcionar, às equipes gestoras, um trabalho mais eficaz no uso dos resultados das avaliações do SAETHE.

1 O SAETHE NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA

Nesse capítulo, são apresentados os aspectos relacionados à organização da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, assim como elementos que identificamos importantes para a compreensão do sistema de avaliação da educação municipal. Destacam-se também as ações desenvolvidas pela equipe técnica da secretaria de educação, bem como aspectos importantes sobre a escola selecionada para o desenvolvimento da pesquisa.

Primeiramente, apresentamos a caracterização da rede municipal de educação de Teresina, como o número de escolas e de profissionais; além da organização e das mudanças ocorridas na Secretaria de Educação. Em seguida, é feita uma contextualização das avaliações em larga escala no Brasil e no município de Teresina, capital do estado do Piauí. Por fim, é feita uma breve caracterização e um detalhamento de como ocorre o processo de avaliação educacional, a partir do sistema próprio de avaliação, SAETHE, implantado em 2014.

E por fim, é feita uma caracterização da escola investigada nesta pesquisa.

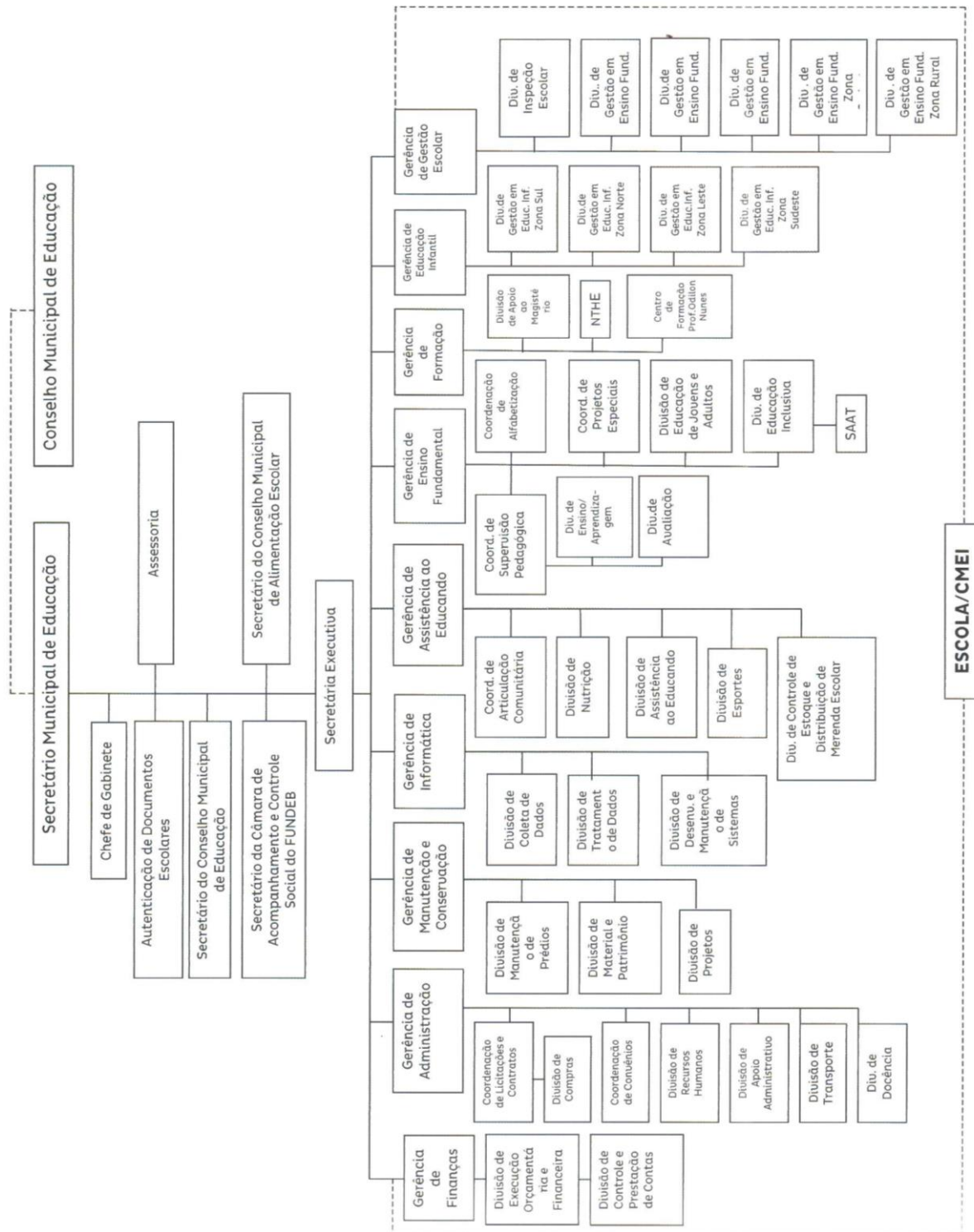
1.1 A Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC)

De acordo com o relatório de gestão (SEMEC, 2017), o Sistema Municipal de Ensino é composto por: Conselho (órgão normativo); Secretaria de Educação (órgão administrativo); centros municipais de educação infantil; escolas municipais de ensino fundamental, criadas e mantidas pelo município; e escolas de educação infantil e ensino fundamental, criadas e mantidas pela iniciativa privada. Tais dados podem ser observados no Relatório de Gestão:

A SEMEC, como órgão administrativo, é responsável, consoante o art. 1º do seu Regimento Interno, aprovado pelo Decreto nº 7.750, de 05 de junho de 2008, pelo planejamento, coordenação e avaliação das políticas educacionais, pelo ensino fundamental e educação infantil, pela assistência ao educando e administração escolar, pela pesquisa educacional e educação em geral e pela integração do esporte e cultura e administração escolar, pela pesquisa educacional e educação em geral e pela integração do esporte e cultura à política educacional, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino (SEMEC, 2017a, p. 77).

Estruturalmente, a SEMEC é organizada em nove gerências, seis coordenações e 32 divisões. As gerências recebem as seguintes denominações: Gerência de Administração (GA); Gerência de Assistência ao Educando (GAE); Gerência de Finanças; Gerência de Gestão Escolar (GGE); Gerência de Ensino Fundamental (GEF); Gerência de Ensino Infantil (GEI); Gerência de Formação (GEFOR); Gerência de Informática (GI) e Gerência de Manutenção e Conservação (GMC). Na Figura 1 é apresentada a organização disposta no organograma da Secretaria Municipal de Educação.

Figura 1 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação, a partir de 2008



Fonte: PASSOS, 2017, p. 78.

A Figura 1 apresenta o organograma da Secretaria, e como esta pesquisa reflete sobre o uso dos resultados da Avaliação do SAETHE, é interessante observarmos a amplitude que a Divisão de Avaliação ganha, em relação ao poder de articulação com as demais gerências e coordenações.

Como podemos ver no organograma, a Divisão de Avaliação está vinculada à Coordenação de Supervisão Pedagógica. Esta, por sua vez, está subordinada à Gerência de Ensino Fundamental (GEF), assim como as demais divisões e coordenações. Todavia, o plano de trabalho proposto anualmente por esta Divisão e os serviços por ela prestados fazem com que, na prática, a comunicação entre a Divisão de Avaliação, GEF e outras gerências, sobretudo, com a Gerência de Formação e a Gerência de Gestão Escolar, ocorra de forma direta. Em conversa informal com a coordenadora da Divisão de Avaliação, G.S., esta considera que a

Avaliação exerce um papel estratégico na definição das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação e por meio dos resultados gerados pelas avaliações externas, é possível formular, reformular e avaliar programas, projetos e as políticas adotadas pela SEMEC (G.S., 2017, s.p.).

Para a coordenadora, a avaliação fornece subsídios aos diversos atores (gestores, professores, formadores) para a realização de intervenções, com vistas a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, esta realidade concedeu à Divisão de Avaliação maior amplitude, assim como mais espaço no direcionamento das ações da SEMEC.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), institui que é de responsabilidade dos municípios ofertar as modalidades de Ensino Fundamental e Educação Infantil (BRASIL, 1996). Em atendimento a essa obrigação legal, a Rede Pública Municipal de Teresina oferece vagas em mais de 300 unidades de ensino, conforme podemos observar nas tabelas a seguir:

Tabela 1 - Número de Centros Municipais de Educação Infantil, por localização, entre 2013 e 2017

Localização	2013	2014	2015	2016	2017
Rural	13	14	12	12	11
Urbano	140	139	140	139	139
Total	153	153	152	151	150

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Gerência de Informática/SEMEC, 2017.

Na Educação Infantil, além das 150 unidades de ensino focadas no atendimento de crianças entre 0 e 5 anos, mais 19 Centros Municipais de Educação Infantil estão em construção, contratados com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Já no Ensino Fundamental, a rede é composta por 150 unidades. Dentre elas, 51 escolas atendem a alunos de ensino fundamental e destas, 13 unidades atendem exclusivamente ao segundo segmento do Ensino Fundamental. Dentre as 13 unidades, uma escola, inaugurada em agosto 2017, atende aos alunos de 6º ao 9º ano em Tempo Integral.

Tabela 2 - Número de escolas de ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Teresina, por localização, entre 2013 e 2017

Localização	2013	2014	2015	2016	2017
Rural	45	45	45	45	46
Urbano	103	103	102	104	105
Total	148	148	147	149	150

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Gerência de Informática/SEMEC, 2017.

O Sistema Municipal de Ensino traz como missão, conforme o Decreto nº 7.750, de 5 de junho de 2008, art. 2º do regimento interno: “garantir às unidades da Rede Pública Municipal de Ensino condições de assegurar, ao aluno, acesso, permanência e sucesso no processo de ensino aprendizagem”. Desta forma, a SEMEC, além do número de escolas, dispôs de um quadro de servidores de formação diversificada, seguindo às políticas de promoção salarial e de promoção funcional, conforme estabelece a legislação. Além disso, também ofereceu oportunidades de formação continuada para a equipe gestora e conselheiros escolares; criou um sistema próprio de avaliação (SAETHE); e proporcionou a realização de ações de intervenção, motivação e incentivo. Com base no relatório de gestão (SEMEC, 2017a, p. 78), o quadro de pessoal da educação municipal, como evidenciado na tabela 3, passou de 8.249 servidores, para 9.326, em 2016, o que corresponde a um aumento de 13,1%.

Tabela 3 - Quadro de servidores da educação do município de Teresina entre 2013 e 2016

Ano	Professores	Pedagogos	Estagiários	Servidores administrativos		Total
				Efetivos	Terceirizados	
2013	3.594	320	1.064	858	2.413	8.249
2014	3.856	314	837	845	2.621	8.473
2015	3.718	302	644	798	2.191	7.653
2016	3.877	300	1.990	691	2.468	9.326

Fonte: SEMEC, 2017a, p. 78.

Como se observa as informações da Tabela 3, o maior contingente é de professores, seguido de servidores administrativos terceirizados.

Em 2017, a rede municipal de ensino, em sua totalidade, era composta por 301 unidades de ensino (150 CMEIs e 150 EMEFs), atendendo a aproximadamente 85.896 mil alunos nas referidas modalidades de ensino. O corpo docente era composto por 2.674 efetivos lotados em sala de aula e por 339 professores com contratos temporários, perfazendo a um total de 3.013 professores em efetivo exercício em sala de aula.

O quadro de servidores era constituído, em sua maioria, por professores que executam funções pedagógicas, burocráticas e técnico-administrativas. Desses, 729 professores (622 efetivos e 107 substitutos) se encontravam lotados em 151 unidades de ensino, que oferecem atendimento de creche e pré-escola, denominados Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs. Além disso, os outros 2.284 professores (2.052 efetivos e 232 substitutos) se encontravam lotados em 150 unidades de ensino que ofertam a modalidade de ensino fundamental nos anos iniciais e finais da educação básica. Segundo os dados apresentados pela Gerência de Informática/SEMEC (2017), a rede possuía um total aproximado de 85.896 alunos matriculados no ano de 2017. Desse total, 24.260 alunos estavam cursando a Educação Infantil, 36.891 alunos estavam matriculados no ensino fundamental nos anos iniciais e 21.502, nos anos finais, totalizando 58.393 alunos no ensino fundamental.

Desde 2007, a Rede Municipal de Ensino tem se configurado como a maior de Teresina, concentrando mais da metade das matrículas da capital na educação infantil e ensino fundamental. Para o cumprimento de sua missão, a SEMEC decidiu concentrar esforços, orientando-se pela visão de futuro, ao buscar ser “referência pela excelência no ensino”. Para tanto, a SEMEC procura alcançar os seguintes

objetivos estratégicos: (i) “garantir a melhoria da qualidade do desempenho acadêmico do aluno”; (ii) “implementar práticas pedagógicas para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos”; e (iii) “fortalecer a gestão dos núcleos administrativos e unidades de ensino da SEMEC” (PASSOS, 2017, p. 11). Dentre as ações implementadas, a Secretaria instituiu a um sistema próprio de Avaliação, com o objetivo de produzir um diagnóstico para a rede, de forma a acompanhar e aferir os resultados das ações educacionais da Rede Municipal e subsidiar a criação de políticas públicas.

Considerando este contexto, na seção 1.2, será apresentado um panorama geral sobre as avaliações em larga escala no Brasil e alguns fatos marcantes na trajetória de consolidação da política de avaliação da educação básica, tanto no Brasil, como na rede pública municipal de ensino de Teresina. Através deste panorama, será possível evidenciar a abrangência e o seu relevante papel na realidade educacional brasileira e teresinense. Para tanto, estabelecemos um paralelo com o movimento de implantação do Sistema de Avaliação na Rede Municipal de Teresina.

1.2 As Avaliações em larga escala no Brasil e no município de Teresina-PI

Nessa seção, destacaremos marcos e ações que caracterizaram a trajetória das avaliações em larga escala no Brasil. É salutar destacar que, ao final da década de 1980, o Brasil vivenciou um período marcado por reformas econômicas e sociais influenciadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, apresentando novos desafios às políticas educacionais, já que a competitividade, no mundo globalizado, deu especial destaque às vantagens comparativas de sociedades que conseguiram elevar a qualidade do ensino.

Nesse contexto, as políticas educacionais passaram a concentrar maior atenção às instituições de ensino. Este fato aprofundou as análises e discussões em torno da gestão escolar, eficácia dos currículos, e mais recentemente, a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Avaliação Educacional, hoje, é um campo de estudos com teorias, processos e métodos específicos, mas também, um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes,

por exemplo, avaliação de sistemas educacionais, avaliação de desempenho escolar em nível de sala de aula, avaliação institucional, avaliação de programas, autoavaliação. Comporta, também, diferentes abordagens teóricas como a sistêmica, a iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa, etc. No Brasil esse campo de conhecimento só veio a merecer maior atenção, estudos e análise críticas mais fundamentadas, há relativamente pouco tempo (GATTI, 2007, p. 39).

Até pouco tempo, a qualidade de um sistema educativo era mensurada a partir dos indicadores de acesso e permanência na escola. Estes indicadores eram entendidos como a garantia de aquisição de conhecimento, competências e habilidades básicas. Castro (2009, p.275), ao falar sobre a Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil, considera que a progressiva universalização do acesso e a ampliação dos anos de estudo trazem alguns benefícios, inclusive para alunos de famílias mais vulneráveis, que chegam à escola em situação de desvantagem, em termos de acesso a bem materiais e manejo da linguagem oral e escrita. Entretanto, esta mudança não necessariamente significa que os cidadãos estejam aprendendo e incorporando os conhecimentos e competências necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A Avaliação da Educação no Brasil se tornou uma política de Estado a partir dos anos de 1990, vindo à tona, com maior intensidade, o tema da qualidade de ensino ofertada aos estudantes. Até o início desta década, as políticas educacionais eram formuladas e implantadas sem a preocupação com uma avaliação sistemática que fornecesse informações sobre o rendimento escolar dos alunos, bem como as possíveis causas ou fatores associados a este rendimento. Dessa forma, não havia um *feedback* acerca das políticas implementadas, não sendo possível entender se tais estratégias educacionais produziam os resultados objetivados. Segundo Bonamino e Sousa (2012, p.376), “é no final dos anos 1980 que a avaliação passa paulatinamente a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica.”

O Brasil conseguiu construir uma estrutura de avaliação educacional, reconhecida internacionalmente por sua complexidade e abrangência em todos os níveis da educação. Um sistema robusto, com o objetivo de produzir dados e informações capazes de subsidiar a implementação de políticas públicas educacionais em todas as esferas do ensino. Comungando do mesmo objetivo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM) e a Prova Brasil se apresentam como poderosos instrumentos de avaliação em larga escala, em meio às exigências de qualidade do ensino. Nessa perspectiva, apresentam características peculiares e possibilidades que potencializam a apropriação e o uso dos resultados destas avaliações, assim como iluminam o caminho da gestão.

Para que possamos compreender melhor o processo de inserção das avaliações em larga escala no Brasil, Bonamino e Sousa (2012) caracterizam três gerações de avaliações da educação em larga escala no país, sendo elas responsáveis por retratar as consequências diferenciadas, para o currículo escolar, em momentos diferentes na educação brasileira. De forma sintetizada, pode-se destacar algumas características que diferenciam essas gerações.

Para que possamos fazer um panorama sobre a 1ª geração, é importante destacar o caráter diagnóstico, sem haver a atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. A finalidade da avaliação externa, na 1ª geração, consistia em diagnosticar e acompanhar a evolução da qualidade da educação no Brasil, apresentando um baixo índice de interferência nas escolas e no currículo escolar, o que caracteriza uma baixa responsabilização (BONAMINO; SOUSA, 2012). Na 1ª geração, não havia a devolução de resultados para alunos e escolas e, nesse sentido, não era medido o desempenho individual por alunos, visto que era feita uma amostragem ao final de cada ciclo.

O final da década de 1980 representou um marco importante na implementação de um sistema nacional de avaliação da educação brasileira, a partir da criação do SAEP (Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau). Segundo Horta Neto (2007), esta ação foi o resultado de uma tentativa do governo de promover a ampliação do sistema de avaliação do Nordeste para todo o país. O propósito de tal sistema era o de avaliar o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL), projeto implantado em 1980, com financiamento pelo Banco Mundial, que lançou mão de uma metodologia de avaliação que considerava não somente as informações de proficiências dos estudantes, mas também os aspectos socioeconômicos.

Bonamino e Sousa (2012) caracterizam, ainda, a 2ª geração, que advém de uma necessidade que vai além de ter o diagnóstico, havendo também os resultados por escola, agregando à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização, considerada branda. Neste contexto, foi implementada a Prova Brasil - Ideb, uma

avaliação externa censitária, subsidiada em matrizes de referência, com foco nos anos finais, contemplando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Se na 1ª geração a divulgação era feita por mídia/internet, na 2ª geração, a divulgação dos resultados era feita por aluno e por escola, o que favorecia referências para estabelecer metas.

A 3ª geração, descrita por Bonamino e Sousa, também tem como finalidade diagnosticar e acompanhar, todavia, há a alta responsabilização, através de sanções ou recompensas. Dessa forma, a 3ª geração também possui algumas outras características e finalidades, como orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento; servir como referência para a elaboração de Políticas Públicas; subsidiar a capacitação dos recursos humanos envolvidos; possibilitar comparações de resultados por alunos e por escolas.

Como podemos perceber, tanto a segunda, como a terceira geração sugerem a associação dos resultados das avaliações com consequências, por meio de políticas de responsabilização para os agentes escolares, com implicações simbólicas ou materiais. Assim como na 2ª geração, as avaliações da 3ª também são censitárias.

Um exemplo de avaliação em larga escala que caracteriza a 3ª geração são as avaliações produzidas pelos sistemas próprios de avaliação, criados por estados e municípios, devido à rapidez no acesso às informações; à possibilidade de criar ciclos anuais de avaliação; e ao desenho próprio da avaliação, que se ajusta às necessidades específicas dos alunos. Por fim, os sistemas também foram criados, por possibilitarem o estabelecimento de metas e padrões de desempenho dos estudantes e, assim, prezar pela melhoria da qualidade do ensino, com a promoção da equidade. Podemos citar alguns estados e municípios com sistemas próprios de avaliação. No município de Teresina, por exemplo, há o SAETHE, tendo sido ele implantado em 2014; o estado do Piauí possui o SAEPI; no Rio de Janeiro, existe o SAERJ; e no Ceará, o sistema utilizado é o SPAECE.

Há que se pontuar que a alta responsabilização, mencionada como característica da 3ª geração de avaliações no Brasil, também promovem o questionamento acerca do risco que as redes de ensino correm, frente ao estreitamento do currículo. Ou seja, o trabalho pedagógico pode vir a ser direcionado com base nas matrizes de referência.

Rosa Becker (2012, p.47), no estudo intitulado “Avaliações Externas e Ensino Fundamental: do currículo para a Qualidade ou da Qualidade para o Currículo?”, conclui que, embora os Sistemas de Avaliação Externa deixem explícito, em seus documentos, a diferenciação entre matriz de referência e currículo, de forma a não orientar a redução do currículo, as Secretarias de Educação demonstram preocupação com esse possível efeito das Avaliações em Larga Escala. Desta forma, Becker considera que a cobrança por resultados deve ser cautelosa, pois, se realizada sem a devida apropriação do significado das informações disponibilizadas pelos instrumentos de avaliação, faz com que essa diferenciação se perca e o trabalho pedagógico se respalde na matriz de referência, o que, segundo ela, faz com que a direção “currículo-qualidade” se inverta para “qualidade- currículo”.

O SAETHE, enquanto avaliação externa, atrai para si opiniões favoráveis, mas também críticas. Nesse sentido, é importante fazer uma análise sobre elas. De um lado, entende-se como objetivo das avaliações externas o acesso a informações de grande relevância, que podem auxiliar na qualidade do ensino e no desempenho dos estudantes. Estas informações podem ser capazes de auxiliar na autoavaliação dos planos de ensino, propostas pedagógicas, práticas pedagógicas, assim como na organização dos currículos das redes de ensino. Para tanto, é possível utilizar os resultados, de forma promover e direcionar ações.

Entretanto, até mesmo os autores que defendem as avaliações externas reconhecem que na distância entre o avaliador-governo e o avaliado-escola, as particularidades vividas por cada escola são desconsideradas, já que as avaliações externas sinalizam o que ocorre em um determinado momento dentro das escolas de forma pontual.

Os standards estandardizados e as provas psicométricas deixam de lado tudo aquilo que é mais difícil medir; aprender a pensar; aprender a respeitar; aprender a viver com os outros, aprender a fazer perguntas relevantes e a resolvê-las, a procurar a evidência do conhecimento, a determinar o que é importante e válido, a aprender com o contexto. Ou seja tudo aquilo que parece estar no âmago de uma educação de qualidade (CASASSUS, 2009, p. 77).

No início da implantação do SAETHE, houve uma certa resistência entre os professores quanto à aplicação desta avaliação. Estes profissionais destacavam alguns pontos de insatisfação:

- O SAETHE seria uma forma de fiscalizar o trabalho do professor, de forma que este perderia a sua autonomia para planejar as suas aulas;
- A realidade da prova não considerava a realidade dos estudantes, assim como as particularidades de cada turma e de cada escola;
- Os alunos não são avaliados em seu desenvolvimento integral;
- Há uma demora na divulgação dos resultados pelo CAED, não favorecendo o uso dos resultados logo no início do ano letivo.

Ao longo das edições, houve uma maior aceitação, sendo que atualmente, a grande maioria dos professores enxerga o SAETHE como um instrumento que os auxilia na prática pedagógica. Além disso, os diretores e professores começaram a externar outras opiniões na discussão. Uma delas é que nem todas as habilidades desenvolvidas no aluno podem ser mensuradas. Entretanto, segundo eles, aquelas passíveis de mensuração devem ser avaliadas e analisadas, de forma a potencializar o aprendizado do aluno.

Na próxima subseção, é descrito o sistema de avaliação educacional de Teresina (SAETHE), sendo feito um panorama acerca da sua implantação nesse município, assim como os seus objetivos e características. Para tanto, são apresentados dados sobre o desempenho dos estudantes desta rede municipal de ensino.

1.2.1 Breve perspectiva da história da Avaliação na Rede Municipal de Ensino de Teresina

Quando falamos em avaliação em larga escala, nos referimos a um dos principais instrumentos que subsidiam a elaboração de políticas educacionais públicas e o redirecionamento de metas. Um dos objetivos das avaliações em larga escala é o monitoramento da qualidade da educação ao longo do tempo, a partir da produção de diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes e dos fatores que interferem neste desempenho.

Os resultados obtidos pelas avaliações possibilitam aos gestores dos sistemas a capacidade de planejarem políticas públicas e implementá-las nas escolas, que, conseqüentemente, passam a ter um panorama do desempenho do alunado. Mesmo com a existência de um Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, que abrange tanto a avaliação do SAEB, como a Prova Brasil, ambas

de abrangência nacional, sabe-se que parte dos municípios e estados, manifestaram a necessidade de criarem seus próprios sistemas de avaliação educacional com características específicas, para fazer avaliação em larga escala em suas redes de ensino.

Dentre estas avaliações, a rede municipal de educação de Teresina tem a sua própria, sendo este o cenário da nossa pesquisa. Nela, as avaliações locais estão relacionadas à ideia de resultados da aprendizagem dos alunos e à relação desta aprendizagem com os fatores internos e externos à escola. Considerando o tempo entre a aplicação dos testes e a divulgação dos resultados produzidos pelo SAEB, esta secretaria viu como necessária, em seu planejamento de ações, a criação e a implantação de um sistema próprio de avaliação da rede, por entender que, quando um estado ou município cria o seu próprio sistema de avaliação, os resultados são tratados e divulgados de forma mais rápida, considerando que a demanda avaliada corresponde a apenas a um estado ou município, ou seja, trata-se de um universo menor. Tal contexto permite que os resultados sejam utilizados logo no ano seguinte, proporcionando, assim, uma melhor eficácia e temporalidade de apropriação dos resultados, fato que permite que políticas públicas, baseadas nesses resultados, sejam, de fato, executadas.

Os sistemas próprios de avaliação educacional oportunizam tanto avaliar as disciplinas que as redes considerarem importantes, como avaliar as etapas de escolaridade que mais lhe interessam. Subsidia, inclusive, uma análise sobre o efeito de políticas educacionais, em relação ao desempenho dos estudantes nessas avaliações específicas. Isso difere bastante do que as avaliações nacionais oferecem. Além disso, tais sistemas proporcionam às redes uma reflexão sobre a apropriação e usos desses resultados.

Nessa perspectiva, a SEMEC iniciou o processo de avaliação externa ainda em 1995, por meio de parcerias com instituições, como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Universidade Federal do Piauí. Para entender a trajetória deste sistema, a pesquisadora Cleire A. Rodrigues, no livro intitulado “SEMEC Cinquenta anos, educação de qualidade em Teresina” (2017), faz uma breve perspectiva histórica da avaliação na rede municipal de ensino de Teresina em cinco momentos.

O primeiro momento se dá a partir de 1995, com a participação da rede em um projeto intermunicipal intitulado “Qualidade da Educação Básica e Avaliação de

Rede”. Ele tinha como objetivo encontrar alternativas para o alcance de uma escola com qualidade e, nesse sentido, tinha a pretensão de desenvolver um projeto de avaliação comum. Todavia, em Teresina, a projeção de alcance da avaliação só possibilitou à rede a constatação da realidade educacional dos estudantes teresinenses e o incentivo ao debate sobre o tema qualidade do ensino junto aos gestores da educação.

A metodologia utilizada para a coleta de dados era a aplicação externa de testes padronizados de múltipla escolha, organizados em cadernos de língua Portuguesa e Matemática por técnicos da SEMEC. A correção era feita manualmente e os resultados eram analisados pela Teoria Clássica dos Testes (TCT), método de análise de desempenho que leva em conta a quantidade de questões respondidas corretamente. Esta avaliação tinha como finalidade apenas o diagnóstico do desempenho dos alunos, não havendo nenhum tipo de socialização desses resultados às escolas, ficando os dados restritos à SEMEC.

Em 1996, foi divulgada a nota média das escolas em um dos principais jornais da cidade, através de uma lista que organizava o desempenho obtido nesta avaliação em formato de ranking. Tal iniciativa gerou um desconforto e repúdio por parte das escolas, por se sentirem expostas e por não poderem argumentar acerca do desempenho alcançado, considerando fatores intra e extraescolares.

O segundo momento foi marcado pela saída de Teresina do Projeto “Qualidade da Educação Básica e Avaliação de Rede”. Desta forma, no período de 1998 a 2000, a rede optou por continuar avaliando o desempenho dos estudantes nos mesmos moldes da fase anterior, mas com diferenças na condução de divulgação dos resultados. Nesse sentido, os resultados foram divulgados somente para as escolas, havendo uma análise e discussão das médias alcançadas e dos instrumentos utilizados. Esse processo de avaliação aconteceu no período entre 1995 e 2016. Todavia, é importante ressaltar que no ano de 1999, essa avaliação não aconteceu.

Rodrigues (2017) pontua que nesse período, a insegurança e a insatisfação das escolas e da comunidade escolar era um obstáculo a ser superado pela SEMEC. Muitos membros da comunidade escolar acreditavam que as informações produzidas pelas avaliações seriam também utilizadas para punir os professores, diretores de escola e secretários de educação. Segundo a pesquisadora, esta reação é frequente nas experiências de *accountability*, havendo uma confusão em

relação à responsabilidade (ter de prestar contas) e à culpa (ato ou omissão repreensível). Nesse sentido, tal contexto motivou a rede a trabalhar estratégias específicas para a socialização desses resultados junto às equipes gestoras e professores.

O terceiro momento permeia o período de 2001 a 2005, fortemente marcado pelo modelo de gestão, que considerava a avaliação como um instrumento indispensável na proposição de outras políticas educacionais. A avaliação, nesse momento, deixa de ser aplicada anualmente, para ser aplicada trimestralmente. Além disso, foram também incluídos outros anos escolares (ciclo de alfabetização). No entanto, a análise dos resultados permaneceu sendo feita com base na TCT, o que não possibilitava a comparação da evolução dos resultados entre os anos escolares avaliados. Nesse período, instituiu-se, em 2004, a política de bonificação, através do Prêmio Professor Alfabetizador, que permaneceu até 2012. A bonificação estava relacionada a uma medida de desempenho dos alunos em relação à alfabetização, considerando a apropriação do sistema de escrita.

O quarto momento é constituído pelo período entre 2006 e 2009 e ficou marcado pela inclusão da Teoria de Resposta ao Item (TRI), metodologia que implica no processamento e na análise dos dados produzidos pela avaliação. A TRI é caracterizada por um conjunto de modelos matemáticos, na qual a probabilidade de acerto de um item é estimada em função do conhecimento do aluno. Nesse sentido, é possível analisar cada item e a habilidade por ele avaliada, o que possibilita não apenas o resultado quantitativo, como também a análise do processo de construção das competências previstas para cada ano escolar e a comparação dos resultados.

Neste mesmo período, podemos destacar, em 2009, a prática de um modelo de avaliação semi-externa, realizado bimestralmente, que avaliava as áreas de língua portuguesa e matemática, nas turmas de 6º ao 9º anos do ensino fundamental, sendo ela intitulada Prova Padronizada. Destaca-se, ainda, a implementação de um programa de formação, destinado aos professores, que articulava o currículo e a avaliação.

Neste período, a bonificação dos professores, que até o momento acontecia diretamente a professores, diretores e pedagogos, passa a ser substituída pelo modelo de premiação das escolas. Entretanto, em 2010, tal sistema de bonificação foi retomado, estendendo o pagamento para todo o pessoal da escola.

No período de 2010 a 2017, os alunos de 5º e 9º anos foram avaliados nas áreas de língua portuguesa e matemática nas 151 escolas da rede, tendo como referência a escala de proficiência do SAEB/ Prova Brasil. Nesse período, surge o interesse em melhorar a prática pedagógica nas escolas e, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes, o que levou a Secretaria Municipal de Ensino de Teresina a firmar parceria com o CAEd.

O quinto momento é marcado pela implantação de um Sistema de Avaliação Educacional de Teresina- SAETHE, no ano de 2014, realizando avaliações do tipo censitária e transversal dos alunos que compõem o corpo discente da rede pública municipal.

Assim, na próxima subseção, tratamos de questões relacionadas ao processo de criação, implementação e funcionamento do SAETHE, além de serem destacadas as contribuições deste sistema para a melhoria do desempenho dos estudantes.

1.2.2 A criação do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina- SAETHE

A criação do SAETHE é resultado de vinte e um anos de experiência na Rede Municipal de Ensino de Teresina. Em 2014, o desejo de implantar um sistema próprio foi concretizado, a partir da parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais. Neste momento, Teresina passou a ter acesso a um desenho de avaliação adequado às necessidades da Rede Municipal, de forma alinhada ao currículo e ao ensino. Além disso, houve também a possibilidade de realizar ajustes na avaliação, especialmente no que se refere à periodicidade, de forma a monitorar a qualidade do ensino ofertado e verificar o efeito das ações implementadas, estabelecendo metas e padrões de desempenho.

O SAETHE é uma avaliação em larga escala de caráter censitário que segue a uma matriz de referência. Ele está pautado em um recorte do currículo, que abrange a uma série de descritores de habilidades, responsáveis por orientar o que será avaliado na prova.

As avaliações são aplicadas por agentes externos, treinados por técnicos da SEMEC para executarem a aplicação das provas nas unidades de ensino.

Alguns aspectos positivos estão relacionados a um sistema próprio, como o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). Dentre eles, a utilização de estudos que visam compreender o processo de ensino e aprendizagem na própria realidade, bem como a possibilidade de se avaliar um número maior de estudantes em comparação às avaliações amostrais realizadas no âmbito nacional. Outro aspecto positivo associado ao SAETHE é a sua ênfase na educação de base, notadamente na educação infantil e no ensino fundamental. Essas etapas de ensino são, inclusive, objeto de esforços empreendidos pelo setor público, no período recente, para a melhoria da qualidade da oferta dos sistemas públicos de ensino. O crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no ensino fundamental é mais substancial do que o observado no ensino médio (SAETHE, 2016, p. 16).

Diante o exposto, entendemos que o SAETHE tem como finalidade produzir informações sobre o desempenho escolar dos estudantes, ou seja, sobre o grau de domínio dos estudantes das habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Nesse sentido, tal sistema auxilia a Rede Municipal de Ensino na formulação, reformulação e monitoramento das políticas de políticas públicas educacionais, de forma a suscitar em ações que promovam uma educação de qualidade.

São aplicadas provas de Língua Portuguesa, Matemática e Produção de Texto, sendo que as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática apresentam itens de múltipla escolha.

As provas são aplicadas em 2 dias, havendo a colaboração de um aplicador. Além disso, os resultados produzidos por esse sistema de avaliação subsidiam o acompanhamento do desenvolvimento da rede municipal de ensino e do seu sistema de ensino, ao longo das diferentes edições dos testes em larga escala.

O SAETHE disponibiliza, à rede de ensino, relatórios com diagnósticos das escolas avaliadas, apresentando o desempenho por aluno e por turma. Este material é disponibilizado no *site* do SAETHE⁸, após a realização dos testes e divulgação dos resultados, que geralmente acontecem no primeiro trimestre do ano letivo.

A SEMEC tem empreendido algumas ações, no sentido de apoiar, acompanhar e incentivar as escolas, para que possam avançar na qualidade do ensino. Estas ações incluem a realização de oficinas para a equipe gestora e professores; e reuniões gerenciais com os gestores escolares no Centro de

⁸ Disponível em: <<http://www.saethe.caeduff.net/>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

Formação⁹, realizadas logo após a divulgação dos resultados pelo CAEd. Nestas reuniões, os resultados por escola são analisados e discutidos, sendo essa análise feita em relação à rede e às demais escolas localizadas na mesma zona¹⁰.

Dentre as ações da SEMEC, são realizadas reuniões individualizadas por escola, com a presença do diretor e coordenador pedagógico, com o foco na análise dos resultados da escola. Nestes encontros, observa-se o desempenho dos estudantes e é refletido sobre as possibilidades de ações de intervenção para os casos necessários, além de serem propostos novos desafios para aqueles que se destacam no desenvolvimento de habilidades e competências.

Além disso, é oferecida formação continuada para todos os profissionais da educação, de acordo com as necessidades formativas e profissionais; oficinas para professores, com pagamento de hora aula excedente; aulas de reforço para alunos com baixo desempenho; e, por fim, há investimento no planejamento e ou aquisição de programas de ensino estruturados, destinados aos alunos.

Além da divulgação dos resultados no *site*, é disponibilizado o acesso às coleções de revistas, a materiais trabalhados nas oficinas de apropriação de resultados (por meio de *download*) e às notícias referentes ao SAETHE. As revistas são enviadas às escolas, cujo conjunto dessas informações tem o propósito suscitar debates e reflexões sobre a prática pedagógica realizada em cada escola, além de auxiliar na proposição de ações mais robustas, com foco nas necessidades dos alunos.

É disponibilizado aos diretores uma senha de acesso, com o intuito de que ela seja disponibilizada a todos os profissionais da educação que estejam diretamente ligados ao processo de ensino aprendizagem. O acesso a essa informação possibilita a reflexão sobre o trabalho realizado; a elaboração de ações de planejamento e replanejamento; bem como a proposição de ações de intervenção, com foco na aprendizagem dos alunos.

Na subseção seguinte, trataremos de questões pertinentes ao Índice de Educação Básica (IDEB), em que explicitamos como este índice é composto. Além disso, é apresentado um detalhamento geral sobre o que viria a ser a Prova Brasil, instrumento que fornece os dados inerentes ao aprendizado, indicador de sucesso

⁹ Ambiente utilizado para a realização de formações continuadas, reuniões e oficinas com os profissionais da educação e alunos.

¹⁰ Para fins administrativos, a Rede Municipal de Ensino é organizada em Zonas, quais sejam: Zona Sul, Zona Sudeste, Zona Norte e Zona Leste.

necessário na composição do IDEB. Ainda nessa subseção, apresentaremos a evolução da proficiência dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Teresina no IDEB no período de 2005 a 2016.

1.2.3 IDEB e a evolução dos alunos da Rede Municipal de Ensino

De acordo com o site QEdu (LEMANN; MERRIT, 2017), o IDEB é composto por dois indicadores de sucesso: o rendimento escolar, composto pela média dos percentuais de aprovação obtidos no Censo Escolar, realizado todos os anos; e o aprendizado, correspondente à média da proficiência, ou seja, a nota obtida pelo estudante em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações do Inep. Tais avaliações são: a Prova Brasil (para Ideb de escolas e municípios), e a Saeb (no caso do Ideb dos estados e nacional). O Ideb é resultado do produto desses dois indicadores, no qual a forma geral é dada por:

IDEB_{ji}=N_{ji}.P_{ji}; em que, i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar; N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino; P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j; (QEdu.2017)

A Prova Brasil é aplicada aos alunos de anos finais das etapas do ensino fundamental. O país tem uma meta projetada de média 6, a ser alcançada até 2021.

O Ideb é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) utiliza uma escala que vai de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média 6.0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia.

Criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) em 2007, o Ideb sintetiza em um único indicador dois conceitos importantes para aferir a qualidade do ensino no país:

1. **Fluxo:** representa a taxa de aprovação dos alunos;
2. **Aprendizado:** corresponde ao resultado dos estudantes no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido tanto pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público, e a Aneb, avaliação amostral do Saeb, que inclui também a rede privada (LEMANN; MERRIT, 2017).

A partir deste contexto e das metas projetadas para as escolas da rede municipal de ensino, apresentamos, de forma resumida, a evolução da qualidade do ensino da rede municipal de Teresina.

Figura 2 - IDEB 2015 resultados e projeções

	IDEB					2015	PROJEÇÕES			
	2005	2007	2009	2011	2013		2015	2017	2019	2021
Anos INICIAIS	4,2	4,4	5,2	5,2	5,0	6,1	5,6	5,8	6,1	6,4
Anos FINAIS	3,9	3,9	4,7	4,4	4,3	5,2	5,1	5,4	5,6	5,9

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP.

Analisando as informações da Figura 2, observamos que desde a 1ª edição do IDEB (2005), até a última medida (2015), os resultados da rede municipal de ensino vêm aumentando. Em 2015, por exemplo, Teresina foi a terceira capital com a melhor nota no IDEB, tanto nos anos iniciais (6,1), como nos anos finais (5,2).

Na Tabela 4, é possível observar as taxas de aprovação, nos anos iniciais e finais, respectivamente. De acordo com os dados, as taxas obtidas em 2015 foram as mais elevadas na série histórica apresentada, estando elas bem acima da média nacional das escolas públicas brasileiras.

Tabela 4 - Série histórica de evolução das taxas de aprovação nos anos finais da Rede Municipal de Ensino de Teresina

Ano	Taxa de aprovação (%)	
2005	97,8	95,6
2007	94,0	87,2
2009	94,7	88,8
2011	94,7	93,6
2013	93,7	85,4
2015	92,8	86,4

Fonte: Dados do Censo Escolar.

Podemos observar que o percentual de aprovação nos anos finais cresceu significativamente neste intervalo de 10 anos. Este indicador teve forte contribuição

para o crescimento no IDEB, desde a primeira edição, em 2005, até a última edição, em 2015.

Quanto à proficiência (aprendizado) dos estudantes dos Anos Finais na Prova Brasil da última década (2005 a 2015), os resultados alcançados em Língua Portuguesa (9º ano) apresentaram um crescimento de 35 pontos, havendo uma alteração do nível 2 para o nível 3. Todavia, embora tenha ocorrido um crescimento que suscitou na mudança de nível, os anos finais permanecem no padrão de desempenho básico, como podemos ver na Tabela 5:

Tabela 5 - Série histórica de evolução da proficiência na Rede Municipal de Ensino de Teresina

Edições	Língua Portuguesa	Matemática
2015	215,55	229,57
2013	189,96	207,60
2011	191,95	212,06
2009	192,04	215,22
2007	172,03	188,89
2005	174,80	180,40

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações extraídas do site QEDU.

Analisando a Tabela 5, verificamos que os dados de Língua Portuguesa apresentam maior crescimento que os de matemática. Entretanto, nenhuma das duas áreas alcançou o padrão de desempenho adequado.

Na subseção a seguir, apresentaremos os resultados alcançados pelos estudantes teresinenses do 7º e 8º ano, nas edições de 2014 a 2016.

1.2.4 O SAETHE e a evolução dos alunos da Rede Municipal de Ensino

A avaliação SAETHE é realizada por meio da aplicação de testes de múltipla escolha. Para tanto, utiliza-se uma matriz de referência, em que são apresentadas as habilidades. Esta matriz advém de um recorte do currículo indicado para cada ano escolar, sendo composta por um grupo de descritores, alocados em tópicos/temas, que indicam as habilidades a serem avaliadas.

A matriz de referência, que fundamenta a construção dos instrumentos de avaliação por meio dos testes, foi construída a partir das experiências, práticas escolares e do currículo praticado nas escolas da rede. Nesse sentido, deve ser

entendida como um recorte do currículo, que apresenta detalhadamente as habilidades esperadas dos alunos.

Os cadernos de teste aplicados pelo SAETHE apresentam itens pré-testados, calibrados e balanceados, de forma que todas as habilidades presentes na matriz sejam avaliadas. Os descritores a serem avaliados são selecionados, utilizando como critério o conteúdo a ser trabalhado em cada ano escolar. Assim, os itens apresentados nos testes, por sua vez, consideram o que pode ser mensurado através de itens de múltipla escolha. Nesse sentido, cada item avalia a uma única habilidade.

Os resultados obtidos nos testes são agrupados de acordo com a situação de desempenho do aluno, em consonância com a disciplina e a etapa de escolaridade avaliada. Esses agrupamentos apresentam descrições de habilidades e competências, que são elaboradas com base no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, de forma a indicar o aprendizado. Esses agrupamentos são denominados Padrões de Desempenho.

Os padrões de desempenho, portanto, descrevem os níveis de proficiência dos alunos e, dessa forma, possibilitam a comparabilidade e a definição do que o aluno sabe. Nesse sentido, tais índices orientam a execução de projetos de intervenção em uma escala arbitrária de proficiência de 0 a 1000. Cada padrão é representado por uma cor, de forma a facilitar a compreensão dos padrões expresso nos resultados.

A cor vermelha é utilizada para indicar alunos com padrão considerado abaixo do básico; a cor laranja representa os alunos alocados no padrão considerado básico. As cores, amarela e verde, indicam os alunos pertencentes ao padrão adequado e avançado, respectivamente. A seguir, são apresentadas as características gerais que orientam as descrições de cada padrão.

Quadro 1 – Caracterização dos Padrões de Desempenho

Padrão de Desempenho	Intervalo de Proficiência	Caracterização
Abaixo do Básico	< 175 pontos	Os estudantes 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 estudantes 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.
Básico	>175 a < 225 pontos	Neste Padrão de Desempenho, os estudantes ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas avaliadas pela Matriz de Referência para a etapa de escolaridade em que se encontram. Contudo, respondem a itens com menor percentual de acerto e que avaliam habilidades mais complexas, quando comparados com os verificados no padrão anterior.
Adequado	>225 a < 275 pontos	As habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, baseadas na Matriz de Referência, são demonstradas pelos estudantes que se encontram neste Padrão de Desempenho. Estes estudantes demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização, ao responder a itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em consonância com o seu período escolar.
Avançado	> 275 pontos	Neste padrão de desempenho, o estudante demonstra, nos testes de proficiência, ir além do que é considerado básico para a sua etapa escolar. Estes estudantes 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.

Fonte: Adaptado pela autora, com base nos dados do SAETHE de 2015.

Com base no que foi dito anteriormente sobre padrões de desempenho, podemos observar o padrão de desempenho das escolas municipais de Teresina em 2016.

Figura 3 - Padrão de Desempenho das Escolas no SAETHE

Padrão de Desempenho	Língua Portuguesa		Matemática	
	Nº de Escolas	%	Nº de Escolas	%
Abaixo do Básico	2	3,4%	17	29,3
Básico	53	91,4%	41	70,7
Adequado	3	5,2%	-	-
Total	58	100%	58	100

Fonte: TERESINA (2016).

Ao analisarmos o padrão de desempenho das escolas no SAETHE, é possível observar que tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, a maioria das escolas se encontra no padrão básico. No entanto, o resultado de Língua Portuguesa concentra o maior número de escolas nos padrões básico e adequado, ao contrário de Matemática, disciplina em que nenhuma escola atinge o padrão adequado.

As informações de desempenho dos estudantes, provenientes da avaliação do SAETHE, são importantes para a Rede Municipal de Teresina, uma vez que a fidedignidade dos dados disponibilizados, alocados nos padrões de desempenho, suscita interpretações mais aprofundadas sobre os conteúdos disciplinares e o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, tais dados possibilitam a reflexão pedagógica sobre o que os estudantes sabem e o que precisam aprender. Dessa forma, consecutivamente, auxiliam na formulação e/ou reformulação de políticas e ações direcionadas à melhoria na qualidade do ensino.

O desempenho escolar, através da análise dos resultados observados, é um conjunto de indicadores que permite o alinhamento entre as práticas, com foco na definição de metas pela unidade de ensino. De acordo com o CAED, os padrões de desempenho estão organizados dentro de uma escala de proficiência, de forma que nos intervalos, localizam-se as diferenças de aprendizado dos estudantes observadas no mesmo teste. Assim sendo, o CAEd define como medidas de proficiência:

[...] a medida que representa um determinado traço latente (aptidão) de um aluno. Assim sendo, pode-se dizer que o conhecimento de um aluno em determinada disciplina é um traço latente que pode ser medido através de instrumentos compostos por itens elaborados a partir de uma matriz de habilidades (CAEd, 2016).

Com base em informações extraídas do Portal da Avaliação-CAEd (2017), a medida de proficiência é calculada a partir de uma ferramenta denominada Teoria de

Resposta ao Item (TRI), que se caracteriza por um conjunto de modelos matemáticos, em que a probabilidade de acerto a um item é estimada com base no conhecimento de cada estudante. Desta forma, os resultados obtidos possibilitam a comparação entre as diferentes avaliações em um mesmo período ou em períodos diferentes.

Em 2014, foram avaliados os estudantes do 2º, 3º, 4º e 8º ano do Ensino Fundamental. Já no ano de 2015, foram avaliados apenas os alunos do 2º período da educação infantil, sendo que os 2º, 3º e 7º anos do Ensino Fundamental foram avaliados somente ao final do ano letivo de 2015. Em 2016, foram avaliados, ao final do ano letivo, os seguintes anos escolares: 2º, 4º e 8º anos.

O Quadro 2 apresenta cada edição do SAETHE na Rede Municipal de Ensino, estando ele organizado em anos escolares e áreas do conhecimento.

Quadro 2 – Série histórica dos anos escolares e áreas do conhecimento avaliadas – SAETHE

..... ANO TURMAS	2014	2015	2016
2º período Educação Infantil	Língua Portuguesa Escrita	Língua Portuguesa Escrita	Língua Portuguesa Escrita
2º ano	Língua Portuguesa Matemática Escrita	Língua Portuguesa Matemática Escrita	Língua Portuguesa Matemática Escrita
3º ano	Língua Portuguesa Matemática	Língua Portuguesa Matemática	Não foi avaliado
4º ano	Língua Portuguesa Matemática	Não foi avaliado	Língua Portuguesa Matemática
7º ano	Não foi avaliado	Língua Portuguesa Matemática Produção de Texto	Não foi avaliado
8º ano	Língua Portuguesa Matemática Produção de Texto	Não foi avaliado	Língua Portuguesa Matemática Produção de Texto

Fonte: Adaptado pela autora, com base nos dados da Revista SAETHE, 2016.

A participação dos estudantes nos anos de 2014 e 2015 na avaliação do SAETHE revelou que a rede municipal de ensino tem conseguido mobilizar ações, responsáveis por garantir um percentual de participação bastante favorável, conforme é mostrado no gráfico a seguir. Em 2014, a rede obteve um percentual de participação de 88% (entrada) e 93% (saída); em 2015, 94% (saída); e em 2016, 92,7% dos alunos.

Em 2014, estes estudantes foram avaliados no início do ano letivo (entrada) e ao final do ano (saída). A partir de 2015, a SEMEC, em acordo com o CAEd, optou por avaliar os estudantes somente na saída, ou seja, ao final do ano letivo. Tal decisão foi tomada, por haver um entendimento de que as informações obtidas ao final do ano letivo também poderiam ser utilizadas como um diagnóstico para o planejamento do trabalho a ser desenvolvido no ano escolar subsequente. Além disso, tal estratégia também serviria para economizar recursos públicos.

Os resultados produzidos pelo SAETHE são considerados, pela secretaria de educação municipal, como essenciais aos processos de planejamento geral, planejamento pedagógico e aos processos de ensino. A sua realização é considerada, pela gestão do sistema, como uma ação de grande relevância educacional, visto que possibilita, aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e toda a comunidade acadêmica escolar, uma reflexão crítica sobre a própria prática de ensino, bem como acerca das reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Com a implantação do SAETHE em 2014, as escolas passaram a ter informações de rendimento e proficiência de seus alunos. A Tabela 6, a seguir, mostra a proficiência observada no período de 2014 a 2016 na prova de leitura aplicada aos alunos matriculados nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que realizaram a prova do SAETHE na versão de saída.

Tabela 6 – Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Língua Portuguesa - 2º ano (Leitura)

Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho			
				Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2014 saída	569,1	Adequado	92	5,2	20,0	36,9	37,9
2015	598,9	Adequado	93,1	3,4	15,0	30,9	50,6
2016	625,4	Avançado	91,4	2,9	9,0	24,4	63,7
Abaixo do Básico		Básico	Adequado	Avançado			
Até < 400		>400 a <500	>500 a <600	> 600			

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados na Tabela 6 demonstram que houve um aumento da proficiência média dos estudantes avaliados no segundo ano do ensino fundamental. Todavia, embora percebamos a elevação na proficiência, os alunos no período de

2014 e 2015 permanecem alocados no mesmo padrão de desempenho, o que podemos considerar pouco representativo no que se refere à aprendizagem. Já em 2016, o crescimento obtido provoca a mudança no padrão de desempenho dos alunos do 2º ano. Os dados expressos demonstram, de forma relevante e significativa, uma diminuição de alunos alocados nos níveis abaixo do básico e básico e, conseqüentemente, observa-se que houve um deslocamento dos alunos a cada edição do SAETHE em direção ao padrão de desempenho avançado.

A tabela 7, a seguir, permite a comparação entre o desempenho dos estudantes do 2º ano em língua portuguesa, considerando os dados disponibilizados pelo SAETHE provenientes da avaliação de saída em escrita.

Tabela 7 – Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Língua Portuguesa - 2º ano (Escrita)

Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho			
				Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2014 saída	602,5	Avançado	92	4,4	14,9	24,8	55,9
2015	624,9	Avançado	93,	3,7	9,8	22,2	64,2
2016	627,9	Avançado	90,4	4,1	11,8	19,3	64,8
Abaixo do Básico		Básico	Adequado	Avançado			
Até < 400		>400 a <500	>500 a <600	> 600			

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o resultado da avaliação de saída em escrita, observou-se que o desempenho dos estudantes do 2º ano apresenta o mesmo movimento observado na leitura, ou seja, de diminuição de alunos alocados nos níveis abaixo do básico e básico, bem como o deslocamento de estudantes para os níveis de desempenho posteriores. O resultado observado no segundo ano é um resultado satisfatório, visto que o padrão de desempenho médio dos estudantes em língua portuguesa (escrita) é avançado. Todavia, um mesmo resultado deve ser analisado sobre diferentes dimensões. Dessa forma, se positivamente os alunos se encontram em padrão de desempenho avançado, observa-se, em outra dimensão, que o aumento na proficiência média, durante três anos consecutivos (2014, 2015 e 2016), é pouco representativo. Vejamos o intervalo de 2015 para 2016, por exemplo, quando o crescimento foi de três pontos.

De acordo com o SAETHE, é considerado um equívoco entender que os alunos que se encontram no padrão de desempenho mais avançado não necessitam

de atenção por parte do professor e da escola. Para o Caed, é preciso acompanhar, ao longo do tempo, se a escola tem tido resultados semelhantes para cada etapa e disciplina, além de reconhecer que cada padrão corresponde a níveis diferentes de aprendizagem, devendo essas informações serem utilizadas no planejamento pedagógico. (SAETHE, 2016, p.46).

A análise realizada anteriormente vem de encontro com a análise realizada nesse estudo de caso, pois abre espaço para discussão sobre o uso eficaz dos resultados produzidos pelo SAETHE, no sentido de redirecionamento do trabalho, de planejamento de novas ações e de proposição de intervenções a partir das informações disponibilizadas pelo SAETHE acerca do aprendizado dos alunos. Se a equipe gestora e professores tem acesso às informações pontuais dos alunos, no que tange às habilidades consolidadas e àquelas que eles ainda precisam desenvolver, pensamos sobre de que forma está acontecendo a apropriação e uso desses resultados.

Em Matemática, como podemos observar na Tabela 8, a proficiência média dos alunos em 2014 alocava os estudantes no padrão de desempenho adequado, permanecendo no mesmo padrão de desempenho em 2015. Os alunos do 2º ano em 2016 apresentaram desempenho avançado na avaliação do SAETHE. Na tabela, observa-se que o deslocamento de alunos nos níveis abaixo do básico e básico, em direção ao nível avançado, foi menor que o observado em língua portuguesa.

Tabela 8 – Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Matemática- 2º ano

Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho			
				Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2014 saída	499,6	Adequado	93,2	4,5	20,3	48,0	27,2
2015	518,8	Adequado	92,1	1,8	15,2	49,4	33,6
2016	521,4	Avançado	92,8	2,0	13,5	48,5	35,9
Abaixo do Básico		Básico	Adequado	Avançado			
Até < 350		>350 a <450	>450 a <550	> 550			

Fonte: Elaborado pela autora.

Vejamos o desempenho das turmas de quarto ano, que foram avaliadas nas edições de 2014 e 2016, tanto em língua portuguesa, como em matemática.

Tabela 9 – Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Língua Portuguesa- 4º ano (Leitura)

Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho			
				Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2014 saída	629,5	Adequado	92,5	37,8	20,0	31,4	10,9
2016	662,9	Avançado	94,6	21,5	21,1	42,0	15,3
Abaixo do Básico		Básico	Adequado	Avançado			
Até < 600		>600 a <650	>650 a <750	> 650			

Fonte: Elaborado pela autora.

As informações disponibilizadas pela Tabela 9 revelam crescimento na proficiência média dos alunos matriculados no 4º ano, de forma que em 2016, os alunos avançaram em relação ao padrão de desempenho, deslocando-se do padrão adequado, observado em 2014, para o padrão de desempenho avançado. Há uma queda positiva de 8,4% no somatório dos dois padrões mais baixos, de 34,5%, verificado em 2014, para 26%, obtido em 2016. O número de alunos alocados no padrão de desempenho adequado diminuiu em relação a 2014, mas podemos considerar essa situação um aspecto positivo, devido ao crescimento observado no padrão de desempenho avançado em 2016. Observamos uma diminuição no percentual de alunos nos padrões mais elementares e um crescimento no padrão mais elevado.

Tabela 10 – Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Língua Portuguesa - 4º ano (Escrita)

Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho			
				Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2014 saída	679,0	Adequado	92,3	17,8	16,7	43,8	21,7
2016	703,9	Adequado	94,6	14,8	11,3	39,4	34,5
Abaixo do Básico		Básico	Adequado	Avançado			
Até < 450		>450 a <550	>550 a <650	> 650			

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela 10 permite a comparação entre o desempenho obtido pelos alunos matriculados no 4º ano em 2014 e os alunos matriculados no 4º ano em 2016. Com relação à escrita, podemos observar que em 2014, 34,5% dos alunos se

encontravam alocados nos padrões mais baixos de desempenho (abaixo do básico e básico), permanecendo no mesmo padrão de desempenho em 2016. A proficiência média obtida nas duas edições não foi suficiente para a mudança de padrão na escala de proficiência de língua portuguesa para o 4º ano.

Na tabela 11 a seguir, apresentamos a evolução da proficiência média em matemática nas turmas de 4º ano, por meio de comparação entre os dados obtidos nas duas edições da avaliação do SAETHE, aplicadas ao final do ano letivo, para o 4º ano.

Tabela 11 – Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Matemática- 4º ano do Ensino Fundamental

Edição	Proficiência a Média	Padrão de Desempenho	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho			
				Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2014 saída	567,2	Adequado	93,9	6,6	31,5	48,5	13,4
2016	577,4	Adequado	95,2	3,9	28,5	52,2	15,4
Abaixo do Básico		Básico	Adequado	Avançado			
Até < 600		>600 a <650	>650 a <750	> 750			

Fonte: Elaborado pela autora.

A situação na matemática do 4º ano é menos positiva que a situação demonstrada com esses mesmos alunos quando avaliados no 2º ano, em 2014. Destes, 38% estavam alocados nos padrões de desempenho mais baixos, o que não é muito diferente em 2016, quando 32,4% dos alunos ainda permaneciam alocados nos padrões de desempenho mais baixos.

Ao analisarmos a trajetória dos alunos que se encontravam no 4º ano em 2016, no SAETHE, observamos que em 2014, estes alunos cursavam o 2º ano e que também foram avaliados pelo SAETHE. Ao analisar tais resultados, é possível perceber que no ano de 2014, o desempenho em leitura abrangia 20,5% destes estudantes nos padrões de desempenho abaixo do básico e básico. Ao analisar o ano de 2016, 42,6% dos estudantes se encontram nesses mesmos padrões. Na escrita, em 2014, 19,3% dos estudantes estavam alocados nos padrões de desempenho mais baixos. E o que observamos em 2016 é que o somatório entre os padrões abaixo do básico e básico já concentravam 34,6% dos estudantes. Esse perfil não é muito diferente em matemática, visto que em 2014, a concentração de estudantes nos níveis abaixo do básico e básico perfazia um total de 23,7%. Já em

2016, essa concentração de estudantes, nos padrões de desempenho mencionados anteriormente, foi de 32,4%, o que reforça o problema proposto nesse estudo de caso, no que se tange à questão da apropriação de resultados e o uso que se faz deles no planejamento pedagógico. O Caed orienta que os dados produzidos pelas avaliações devem servir para monitorar os resultados da escola ao longo do tempo, a partir do alcance das metas estabelecidas. (SAETHE.2016.p.48)

Ainda nesse contexto, apresentamos os resultados gerais das turmas avaliadas no 8º ano do Ensino Fundamental. Ressaltamos que assim como as turmas de 4º ano, o 8º ano só foi avaliado nas edições de 2014 e 2016. Em 2016, conforme apresentado na tabela 12, dos 4.594 alunos avaliados em leitura, 14,4% se encontravam no padrão de desempenho abaixo do básico e 38,5% se enquadravam no padrão de desempenho básico. Quando somado os percentuais desses dois padrões de desempenho, constatamos que mais de 50% dos alunos se encontram alocados nos padrões de desempenho mais baixos na escala de proficiência.

Tabela 12 – Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Língua Portuguesa- 8º ano (Leitura)

Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho			
				Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2014 saída	229,6	Básico	91,7	23,4	42,9	28,9	4,8
2016	246,3	Básico	94,2	14,4	38,5	36,7	10,4
Abaixo do Básico		Básico	Adequado	Avançado			
Até < 200		>200 a <250	>250 a <300	> 300			

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à produção de texto, conforme podemos observar na Tabela 13 a seguir, em 2016, 45% dos alunos do 8º ano apresentaram um perfil abaixo do que seria considerado adequado pelo SAETHE. A comparação realizada entre os dados obtidos em 2014 e 2016 revela que houve crescimento na nota média, de forma que os alunos matriculados no 8º ano, em 2016, conseguiram avançar em proficiência e se posicionar no padrão de desempenho adequado.

No entanto, devemos considerar a situação diagnosticada no 8º ano como um ponto de reflexão não somente para as escolas, mas para a rede pública de ensino

como um todo, pois 40% de alunos, em 2016, estavam alocados abaixo do que seria considerado adequado, o que representa uma parcela significativa de alunos que apresentam lacunas na aprendizagem acumuladas ano após ano. De acordo com o que se encontra descrito na caracterização dos padrões de desempenho do SAETHE, o Caed (SAETHE. 2016.p.32) define que os alunos alocados no padrão de desempenho abaixo do básico apresentam desempenho muito abaixo do esperado para a etapa de escolaridade avaliada.

Dessa forma esses alunos necessitam de atenção especial, pois precisam que sejam planejadas ações de recuperação das competências e habilidades não desenvolvidas. Já os alunos alocados no padrão de desempenho básico se apresentam em processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades, em atendimento à etapa de escolaridade avaliada. Para esses estudantes, são necessárias o planejamento de ações estratégicas de reforço.

Tabela 13 – Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Língua Portuguesa - 8º ano (Produção de Texto)

Edição	Nota Média	Nível de Desempenho	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho					
				Inadequado	Ab. do Básico	Básico	Intermediário	Adequado	Avançado
2014 saída	5,2	Intermediário	86,7	0,2	3,5	26,9	44,2	21,2	4,1
2016	6,4	Adequado	86,5	0,0	0,3	4,9	40,2	46,1	8,5
Inadequado		Ab.do Básico		Básico		Intermediário		Adequado	
0,0		0,1 a 2,0		2,1 a 4,0		4,1 a 6,0		6,1 a 8,0	
								8,1 a 10,0	

Fonte: Elaborado pela autora.

Em Matemática, o SAETHE apresentou um percentual ainda maior de alunos avaliados no 8º ano com desempenho abaixo do que é considerado adequado pelo Caed. Conforme podemos observar na Tabela 14, em 2014, 86,8% dos alunos apresentaram desempenho nos padrões mais baixos da escala de proficiência, o que posiciona o 8º ano no padrão de desempenho básico, devido à proficiência média obtida pelos estudantes tanto no ano de 2014, como em 2016.

Tabela 14 – Resultados de Desempenho da Rede de Ensino – Matemática - 8º ano do Ensino Fundamental

Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho			
				Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2014 saída	231,2	Básico	92,1	43,6	43,2	12,3	0,9
2016	246,5	Básico	93,7	31,2	44,0	21,0	3,8
Abaixo do Básico		Básico	Adequado	Avançado			
Até < 225		>225 a <275	>275 a <325	> 325			

Fonte: Elaborado pela autora.

Em uma primeira análise dos dados aqui apresentados, pode-se afirmar que os anos finais apresentam um quantitativo considerável de estudantes alocados no padrão de desempenho considerado abaixo do que seria considerado adequado na escala de proficiência do SAETHE, tanto na Língua Portuguesa, como na Matemática. É ainda mais expressivo o baixo desempenho dos alunos avaliados em Matemática, tanto nos anos iniciais, como finais. Em relação ao 8º ano, tanto em Matemática, como na leitura, houve um padrão de desempenho médio básico; e na escrita, um perfil médio de desempenho adequado.

Ao analisar as informações das tabelas, é possível constatar que houve um aumento no percentual de alunos alocados nos padrões considerados adequado e avançado, o que caracteriza uma evolução de desempenho. Entretanto, é possível perceber, também, que há um percentual de 23,6%, correspondente à soma de percentuais de alunos, que, ao final do ano letivo, está nos padrões considerados abaixo do básico e básico.

A avaliação externa em Teresina se organiza, a exemplo de outros sistemas, com a mesma padronização das avaliações nacionais. O investimento destinado à implantação de um sistema próprio de avaliação dá, às redes de ensino de estados e municípios, a possibilidade de usar as informações e os dados, provenientes dos resultados dessas avaliações, para a realização de intervenções. Nesse sentido, os resultados obtidos possibilitam, às redes, um *feedback* do trabalho realizado, bem como informações necessárias para uma análise detalhada dos dados por escola, de forma rápida e ágil. Dessa forma, as “(...) avaliações apresentam em comum a pretensão de servir de diagnóstico educacional a partir do monitoramento dos

resultados da aprendizagem dos alunos, dentre outros objetivos e contornos” (SILVA et al. 2013, p. 23).

A subseção seguinte fará um relato descritivo das ações desenvolvidas pela equipe técnica da SEMEC, sendo possível entender de que forma esses resultados são utilizados para a melhoria da qualidade da educação.

1.2.5 Ações da equipe técnica

Nesta subseção, apresentamos as ações da equipe técnica da SEMEC, por considerarmos que é um aspecto importante para entendermos como a secretaria municipal se posiciona e age, no sentido de apoiar, orientar e capacitar os profissionais da educação envolvidos direta e indiretamente com o processo de ensino aprendizagem.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) é um órgão da administração direta, responsável pelo ensino básico (Educação Infantil e Ensino Fundamental), assistência ao educando e administração escolar, no âmbito do sistema municipal de ensino. A SEMEC desempenha o papel de capacitar professores, dotando-os de meios e condições para cumprir o ofício de ensinar bem, sabendo ouvir e estimular o aluno a desenvolver o gosto pelo estudo, pela leitura, pelas tarefas escolares e pelas avaliações (SEMEC, 2017).

Institui como missão garantir, às unidades de ensino da rede Pública Municipal de Ensino, condições de assegurar, ao aluno, acesso, permanência e sucesso no processo de ensino e aprendizagem. E entende que, para o cumprimento desta missão por todos que exercem cargo ou função relacionada com a educação pública municipal, a compreensão desta missão é de grande relevância para o seu labor, tal como é estabelecido no Decreto nº 7.750, no art. 3º, do Regimento Interno, desta secretaria:

Art. 3º A compreensão da missão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura deverá ser disseminada entre todos os agentes que compõem o corpo administrativo, o corpo técnico, os docentes, os discentes e toda a comunidade escolar, visando a efetividade do ensino na Rede Pública Municipal de Ensino (TERESINA, 2008).

Com a implantação do SAETHE em 2014, a SEMEC buscou identificar lacunas no processo de formação dos estudantes, instituindo, assim, ações de curto,

médio e longo prazos, subsidiadas pelas informações obtidas através dos resultados das avaliações do SAETHE. O intuito era o de intervir no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal antes da realização das avaliações externas nacionais, prezando pela melhoria na qualidade do ensino. Consequentemente, tal estratégia seria responsável pelo avanço no desempenho dos estudantes.

Desta forma, o processo de intervenção nas escolas, com base nos resultados das avaliações, fez com que a equipe técnica da SEMEC desenvolvesse algumas ações estratégicas em 2014, 2015 e 2016. Como ação inicial, foi feita a promoção de reuniões com os gestores escolares, a equipe técnica da secretaria e técnicos do CAEd. O objetivo destes encontros foi o de socializar os resultados da avaliação do SAETHE.

Posteriormente, foi realizada a análise dos resultados por escola, através das Revistas de Gestão Escolar SAETHE, com as equipes gestoras, nas unidades de ensino, sendo tal análise mediada pelas superintendentes escolares. A finalidade de tais encontros era a de esclarecer dúvidas sobre os significados dos resultados revelados no instrumento avaliativo, de forma a provocar reflexões sobre a situação da aprendizagem, as necessidades educacionais, assim como acerca de possíveis ações para a melhoria dos indicadores. O intuito dessa análise realizada com a superintendente escolar é o de fortalecer a equipe gestora.

Outra ação é a realização de oficinas pedagógicas, coordenadas por técnicos da Divisão de Avaliação da SEMEC e da GEF, destinadas aos gestores escolares e professores das escolas. Tais encontros possibilitam o planejamento de estratégias para elevar o desempenho dos alunos nas habilidades com desempenho mais baixo. Dessa forma, tais oficinas permitem a identificação de quais habilidades necessitam de recuperação, reforço, aprofundamento e desafios.

Por fim, pensando em uma maior possibilidade de apropriação e uso dos resultados pelos diretores escolares, foi ofertado, a todos os diretores da Rede Municipal de Ensino, um Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar. O intuito era o de proporcionar uma maior amplitude do modelo de gestão, nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira. Nessa perspectiva, o art. 6º, expresso na lei nº 4.274 de 17 de maio de 2012 (TERESINA, 2012, s.p.), garante que:

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

O curso de Gestão Escolar aconteceu entre setembro de 2014 e setembro de 2015, tendo sido ele dividido em três etapas, com 72h cada. Houve 27 participantes por turma, em um total de 12 turmas e 324 diretores cursistas.

Figura 4 – Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar- Grade Curricular

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

Fonte: SEMEC, 2014.

Em maio de 2016, ocorreu, na rede, novamente a eleição do cargo de diretor, diretor-adjunto e vice-diretor. Apesar da reeleição de alguns diretores, vários outros diretores exerceram a 1ª gestão. Dessa forma, foi formada uma nova turma com diretores eleitos pela primeira vez e para os demais que ainda não haviam cursado, conforme previsto na Lei anteriormente descrita.

Na visão da pesquisadora Rodrigues (2016), uma parcela significativa de diretores inicia a disciplina Gestão do Desempenho Acadêmico no Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar ofertado pela SEMEC, não compreendendo os dados disponibilizados pelo SAETHE. Outra parcela reconhece a importância das

informações para o avanço na aprendizagem, mas não sabe o que fazer e nem se sente preparada para propor e/ou orientar ações pedagógicas eficientes e eficazes à aprendizagem dos alunos, junto às suas equipes.

É importante esclarecer esses dois conceitos: eficiente e eficaz. Ambas são indispensáveis para o planejamento. Lacombe (apud BERGUE, 2010, p. 48) os define da seguinte maneira:

Eficiência: a proporção entre o resultado alcançado e os recursos necessários para alcançá-lo; Eficácia: ênfase nos objetivos, ou seja, a eficácia não está diretamente ligada aos meios nem a forma, mas sim à capacidade de atingir resultados que precisam ser atingidos. (Lacombe *apud* BERGUE, 2010, p. 48).

Dessa maneira, um gestor eficiente é aquele que é capaz de planejar, organizar e coordenar o trabalho de sua equipe, respeitando as habilidades e competências de cada membro. Um gestor eficaz motiva a sua equipe no alcance dos objetivos, preparando-os para enfrentarem os desafios e obstáculos. Chiavenato (2011, p.149) destaca que “o alcance dos objetivos visados não entra na esfera de competência da eficiência; é um assunto ligado à eficácia.” Assim sendo, podemos considerar que o propósito de se avaliar os resultados alcançados, averiguando se as ações que estão sendo executadas são de fato as que deveriam ser feitas, configura-se em uma atitude com foco na eficácia.

Referenciado o que foi exposto anteriormente, acreditamos que o ideal seria se o gestor escolar considerasse a instituição de ensino em que trabalha sob o ponto de vista da eficiência e da eficácia, de forma simultânea.

Retomando as considerações feitas acerca do curso de gestão, em 2014. Quando estive atuando como monitora do curso de gestão, na função de superintendente escolar, pude constatar que mesmo os diretores participando do curso de gestão e sendo acompanhados pelas superintendentes escolares, alguns ainda apresentavam dificuldades em gerenciar os resultados de sua escola com a equipe docente e com a comunidade, o que impossibilitava o uso eficaz desses resultados. Parecia que tudo ficava guardado dentro de si, não havendo avanços. Nesse sentido, a escola seguia às orientações e decisões da secretaria sobre a aprendizagem dos alunos, mas havia pouca evolução na aprendizagem dos alunos.

Em 2013, foi instituído pela SEMEC o Programa de Valorização do Mérito, por meio da Lei nº 4.499, de 20 de dezembro de 2013. A referida lei apregoava no seu artigo 4º que:

[...] Os profissionais do magistério lotados nas Escolas classificadas, por um período igual ou superior a 06 (seis) meses, durante o ano de referência do IDEB e que foram enquadradas nas categorias descritas no art. 3º, desta Lei, receberão um bônus no valor anual de até R\$ 9.000,00 (nove mil reais) por profissional com jornada de 40 horas semanais e o valor anual de até R\$ 4.500,00 (quatro mil e quinhentos reais) por profissional com jornada de 20 horas semanais, distribuído em 12 (doze) meses, com o pagamento da primeira parcela após 60 (sessenta) dias da divulgação do IDEB (TERESINA, 2013, s.p.).

O Programa se destina aos profissionais do magistério (diretor(a), diretor(a)-adjunto(a), vice-diretor(a), pedagogo(a) e professor(a)) do quadro efetivo em exercício docente, com lotação nas escolas de ensino fundamental regular, que exerçam as suas funções com jornada de trabalho de 20 ou 40 horas semanais. A bonificação está diretamente vinculada ao IDEB alcançado pela escola.

No ano de 2015, esse mesmo artigo sofreu modificação pela Lei nº 4.824, de 23 de outubro, estabelecendo que:

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

O Programa de Valorização do Mérito é uma política de incentivo aos profissionais do magistério para que busquem aperfeiçoar constantemente a sua prática docente e, conseqüentemente, proporcionem uma melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos.

A SEMEC não tem como propósito o ranqueamento das escolas, considerando que cada instituição terá como base de cálculo para a bonificação os seus próprios resultados e metas projetadas. A gestão municipal procura reconhecer

o trabalho desenvolvido por toda a equipe escolar, em favor do pleno desenvolvimento dos estudantes e na elevação do desempenho.

A Figura 5 apresenta como seria o enquadramento das escolas de ensino fundamental regular em categorias, critérios e percentuais, a título de bonificação, dos profissionais lotados nas unidades de ensino, conforme instituído nos artigos 3º e 4º da Lei nº 4.499, de dezembro de 2013:

Figura 5 – Categorias, critérios e percentuais do bônus, referente ao Programa de Valorização do Mérito

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

Fonte: Divisão de Avaliação/SEMEC, 2017.

Podemos observar que a bonificação dos profissionais varia conforme a nota adquirida pela escola no IDEB. Desta forma, os profissionais poderão receber um bônus que varia entre 20% e 100% do valor total.

A SEMEC realiza o acompanhamento e o monitoramento da gestão pedagógica e administrativa das escolas, através da ação das superintendentes escolares, que estabelecem um elo entre SEMEC e instituições. Há um total de 25 superintendentes, que atendem a um núcleo de 12 a 14 escolas, aproximadamente. Todas realizam visitas semanais e/ou quinzenais às escolas de seu núcleo, com o objetivo de orientar e apoiar a gestão escolar, para que possam trabalhar melhor,

utilizando os dados produzidos interna ou externamente, conforme destaca o trecho de um dos itens do relatório da superintendente:

Foi realizada a análise dos resultados apresentados na avaliação de saída do SAETHE-2016 na escola municipal J.P.C, foi realizada a análise dos resultados com a equipe gestora, estavam presentes, a diretora e diretora adjunta e a coordenadora pedagógica. Discutimos a matriz de referência e analisamos em quais padrões de desempenho se concentram o maior e menor percentual de alunos. Deixando como exercício para a equipe analisar quais habilidades são mais críticas e quais tiveram melhor desempenho. O que foi feito? O que deixaram de fazer? Com base na discussão, foi solicitado da equipe gestora que fosse realizada a análise e discussão com os docentes para redirecionamento da prática pedagógica e proposição de ações, além de apresentar aos docentes de 6º ao 9º a possibilidade de reenturmação dos alunos de acordo com base nos resultados apresentados (TERESINA, 2016, p. 02)

Podemos concluir que o superintendente escolar atua como um mediador, com o intuito de articular e fortalecer a autonomia da gestão escolar de cada unidade de ensino. Através das ações de monitoramento realizadas, é possível identificar fragilidades na administração e propor reflexões com foco na tomada de decisão e na proposição de ações.

Na próxima seção, conheceremos a realidade da escola a ser investigada e refletiremos acerca dos constantes desafios expressos no cotidiano das escolas, com foco na melhoria dos índices de proficiência na escola.

1.3 Caracterização da escola investigada

A Escola Municipal M.P.N está situada em área urbana periférica de Teresina, Na Vila Maria, zona leste. A comunidade que habita nesta região e nas proximidades da escola é de classe média baixa e apresenta índice de criminalidade e marginalidade social altíssima. É importante destacar que, além de atender aos alunos da Vila Maria, a escola acolhe também a estudantes de 06 bairros e vilas circunvizinhos, com históricos de violência e índice socioeconômico baixo.

Sua estrutura física conta com 25 salas de aula, sala de professores, laboratório de informática com 28 computadores, sala de diretoria, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca e banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Seu acervo de materiais didático pedagógico conta com os

seguintes itens: vídeos, aparelhos de som, Datashow, TV, copiadora, retroprojetor, impressora, jogos didáticos, computadores e acesso a internet banda larga. Além disso, é oferecida alimentação escolar para os alunos, atendimento educacional especializado e atividade complementar.

Atualmente, a escola atende ao ensino fundamental II e conta com um total de 791 alunos, distribuídos conforme a tabela 15.

Tabela 15 - Matrículas dos anos 2015/2017- Escola Municipal M.P.N

Ensino Fundamental Anos Finais				
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2017	226	223	220	122
2016	191	196	113	177
2015	192	119	175	88
2014	91	199	94	159

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando a Tabela 15, percebemos que não há diminuição e/ou aumento expressivo no número de alunos, no período entre 2014 e 2017.

A seguir, será demonstrada a evolução do Ideb da Escola Municipal M.P.N no período entre 2005 e 2015. Este índice é calculado tomando como base a média do aprendizado dos alunos em português e matemática, obtida através da Prova Brasil, vezes o fluxo escolar (taxa de aprovação).

No início de cada ano letivo, seguindo ao período previsto no edital de matrículas da SEMEC, são confirmadas as matrículas dos alunos da escola e, posteriormente, disponibilizadas as vagas remanescentes para os discentes que estão fora da sala de aula e aos que residem próximos à escola.

A equipe gestora é composta por uma diretora titular, uma diretora adjunta e uma secretária. A atual diretora possui formação em Licenciatura Plena em Geografia e assumiu o cargo em 2014. A equipe gestora conta com a participação direta do Conselho Escolar, constituído por representantes dos segmentos de pais, alunos, professores e funcionários, com as funções deliberativa, consultiva e mobilizadora.

O quadro de professores da escola é composto por 27 profissionais efetivos. Os questionários mostraram que os professores são comprometidos com a proposta pedagógica da escola e com o regimento interno da SEMEC. Conforme o relato em

conversa informal com a diretora, eles cumprem a carga horária e planejam as suas aulas com embasamento no currículo da escola.

O Quadro 3 apresenta a caracterização dos docentes e equipe gestora lotados na escola municipal M.P.N.

Quadro 3 - Caracterização dos docentes e diretoras da Escola Municipal M.P.N

(continua)

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA MUNICIPAL M.P.N							
Identificação ¹¹	Cargo	Situação	Função	Formação	Disciplina	Ano escolar	Permanência na escola
S.M.A.F.F	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA E ESTRANGEIRA – LICENCIATURA	INGLÊS	7º, 8º E 9º ANO	04/01/2016
V.M.S.R	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	PEDAGOGIA – LICENCIATURA	CIÊNCIAS ENSINO RELIGIOSO LÍNGUA PORTUGUESA	7º, 8º E 9º ANO	28/01/2015
E.R.C	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA – LICENCIATURA	LÍNGUA PORTUGUESA	7º ANO	15/10/1999
J.F.S.F	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	LETRAS - LINGUA ESTRANGEIRA – LICENCIATURA	INGLÊS	6º, 7º, 8º E 9º ANO	27/03/2003
V.L.A.C	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA	EDUCAÇÃO FÍSICA	6º, 8º E 9º ANO	09/02/2015
V.R.F.C	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	PEDAGOGIA – LICENCIATURA	ARTE GEOGRAFIA	6º E 7º ANO	04/02/2015
A.M.O.M	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	PEDAGOGIA – LICENCIATURA	CIÊNCIAS	7º ANO	02/02/2014
E.S.C	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	HISTÓRIA – LICENCIATURA	ENSINO RELIGIOSO	6º ANO	13/05/2015
A.K.S.M	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	PEDAGOGIA – LICENCIATURA	LÍNGUA PORTUGUESA	6º E 8º ANO	31/07/2013
F.N.B.F.C	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	MATEMÁTICA – LICENCIATURA	MATEMÁTICA	6º E 8º ANO	16/02/2017

¹¹ Os docentes e gestores foram identificados com as letras iniciais do nome com o intuito de preservar a identidade.

Quadro 3 - Caracterização dos docentes e diretoras da Escola Municipal M.P.N
(continua)

W.S.V	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	PEDAGOGIA – LICENCIATURA	ARTE HISTÓRIA	6º E 7º ANO	20/09/2010
A.C.S.R	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	GEOGRAFIA – LICENCIATURA	ARTE GEOGRAFIA	8º E 9º ANO	02/02/2015
A.C.A.S	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	PEDAGOGIA – LICENCIATURA	ENSINO RELIGIOSO GEOGRAFIA	7º, 8º E 9º ANO	09/06/2011
R.S.S.Q	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA	CIÊNCIAS	7º E 8º ANO	17/01/2017
L.A.M.S.B	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	PEDAGOGIA – LICENCIATURA	LÍNGUA PORTUGUESA	6º E 9º ANO	08/08/2017
G.P.L	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	GEOGRAFIA – LICENCIATURA	ARTE ENSINO RELIGIOSO GEOGRAFIA	7º E 9º ANO	06/02/2015
M.H.S	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	PEDAGOGIA – LICENCIATURA	MATEMÁTICA	8º ANO	09/01/2012
C.S.A	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	PEDAGOGIA – LICENCIATURA	INGLÊS	7º ANO	23/02/2017
A.L.L.C	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR/CO ORDENADOR DE MATEMÁTICA	MATEMÁTICA- LICENCIATURA	MATEMÁTICA	6º ANO	29/06/2015
L.O.S.B	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA – LICENCIATURA	LÍNGUA PORTUGUESA	7º ANO	30/08/2016
M.E.S.L	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	EDUCAÇÃO FÍSICA- LICENCIATURA	EDUCAÇÃO FÍSICA	6º, 7º, 8º E 9º ANO	29/08/2016
F.B.S	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA – LICENCIATURA	LÍNGUA PORTUGUESA	6º E 8º ANO	30/08/2016
M.C.V	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	MATEMÁTICA – LICENCIATURA	LÍNGUA PORTUGUESA	9º ANO	30/08/2016
R.A.S	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	MATEMÁTICA – LICENCIATURA	LÍNGUA PORTUGUESA	7º E 8º ANO	31/08/2016

Quadro 3 - Caracterização dos docentes e diretoras da Escola Municipal M.P.N
(conclusão)

F.D.S.C	PROFESSOR	EFETIVO	PROFESSOR	MATEMATICA – LICENCIATURA	MATEMATICA	6º ANO	26/04/2017
J.O.S	PROFESSOR	EFETIVO	DIRETOR	GEOGRAFIA – LICENCIATURA			27/01/2016
O.T.S	PROFESSOR	EFETIVO	DIRETOR ADJUNTO	EDUCACAO FISICA – LICENCIATURA			17/02/2014

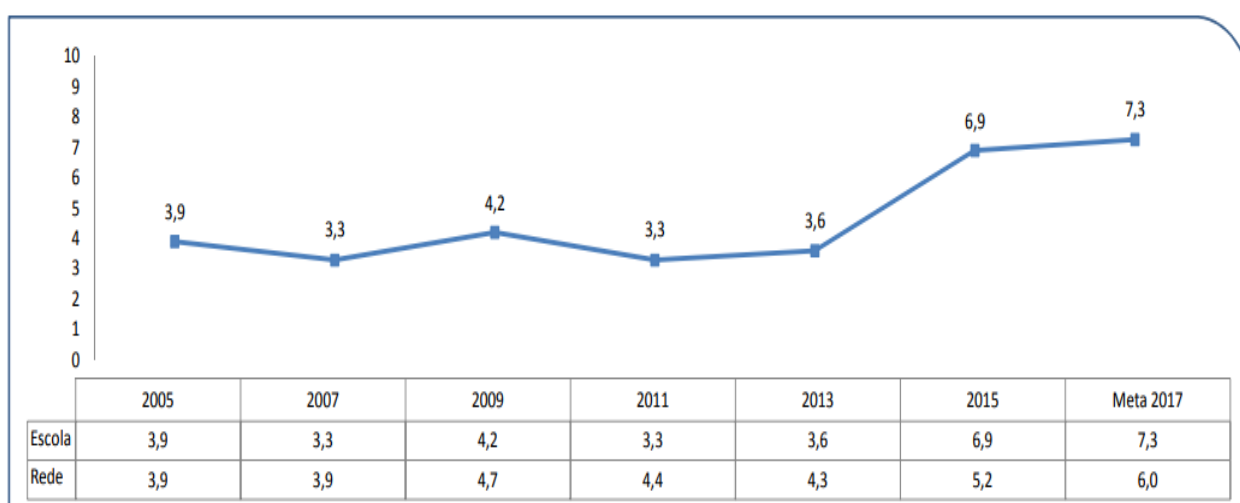
Fonte: SEMEC. Gerência de Informática.GED/TERESINA, 2018.

A Escola Municipal M.P.N tinha um dos piores resultados no que se refere ao desempenho dos estudantes, em relação às demais instituições de ensino fundamental na rede municipal de ensino. A comunidade escolar, que trabalhava neste período, confirma tal informação e, por isso, sente-se orgulhosa das conquistas que os alunos obtiveram posteriormente.

Assim, torna-se essencial avaliar os resultados alcançados pela escola M.P.N a partir das informações obtidas das avaliações externas alcançadas atualmente.

O Gráfico 1 demonstra a evolução do Ideb da Escola Municipal M.P.N, no período entre 2005 e 2015. Este índice é calculado tomando como base a média do aprendizado dos alunos em português e matemática, obtida através da Prova Brasil, vezes o fluxo escolar (taxa de aprovação).

Gráfico 1 - Evolução do IDEB da Escola Municipal M.P.N



Fonte: Divisão de Avaliação/SEMEC, 2017.

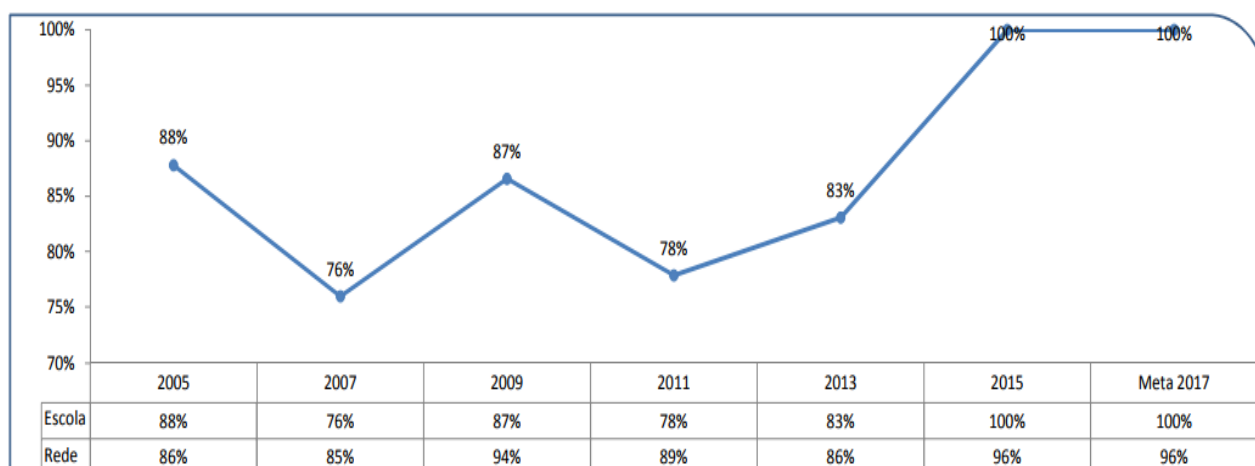
Observando o Gráfico 1, podemos perceber uma significativa evolução no IDEB alcançado pela escola, a partir de 2013. No período de 2007, a escola se

manteve em situação de alerta nos anos finais da rede municipal, pois não conseguiu atingir à meta estabelecida pelo MEC. Naquele ano, a instituição apresentou uma queda dos resultados e não alcançou o resultado de 6,0 pontos, que seria o patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nessa perspectiva, a escola precisava melhorar a sua situação de forma eficiente e eficaz, no sentido de garantir taxas de aprovação adequadas e coerentes. Na edição de 2009, houve um crescimento, tendo a instituição atingido a meta projetada. Houve um crescimento no IDEB, entretanto, ela não alcançou a pontuação de 6,0. Em 2011, a escola retomou a situação de alerta, tendo caído no IDEB. Em 2013, houve um novo crescimento no IDEB, mas o desempenho continuava abaixo da Rede, assim como nos anos anteriores.

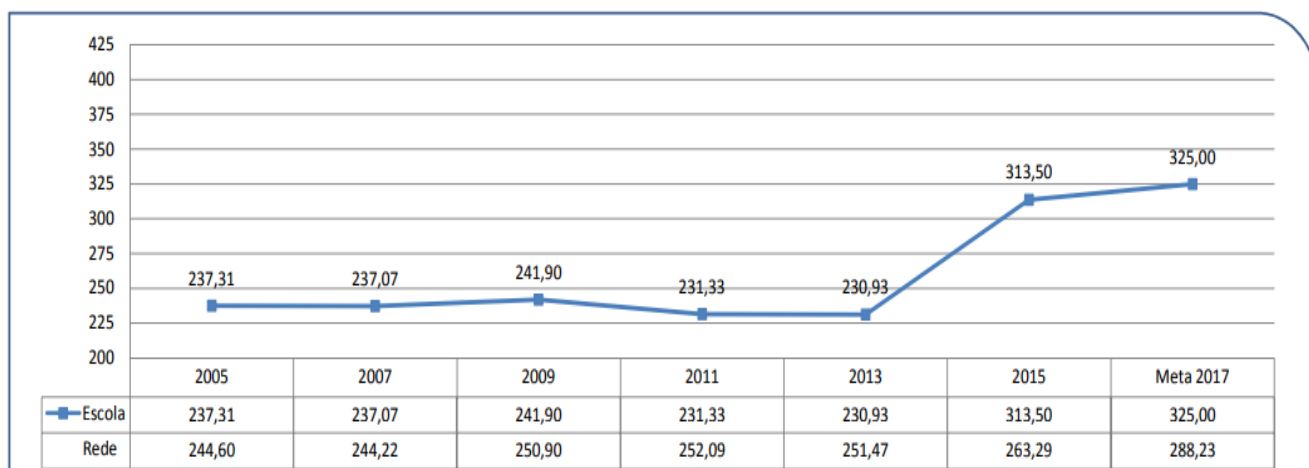
Ao analisar os dados, é possível perceber que a escola municipal M.P.N apresentou um dos piores índices da rede durante anos, em uma série histórica, fazendo parte do grupo de escolas que puxa o resultado da Rede para baixo.

A seguir, no gráfico 2, observaremos o movimento do fluxo (aprovação), ao longo de cada edição da Prova Brasil. O baixo percentual de aprendizagem reflete negativamente na composição do índice, puxando o desempenho de proficiência em Português e Matemática obtido para um resultado menor do que o alcançado. Todavia, não adianta garantir 100% de aprovação, sem um investimento significativo na proficiência, pois o máximo que a escola poderá obter é a média alcançada multiplicada por 1. Ao analisar o gráfico, é possível perceber que a aprovação de 2005 a 2013 variou em torno de 76 a 87%, demonstrando que a escola aprovava menos alunos que a média da rede.

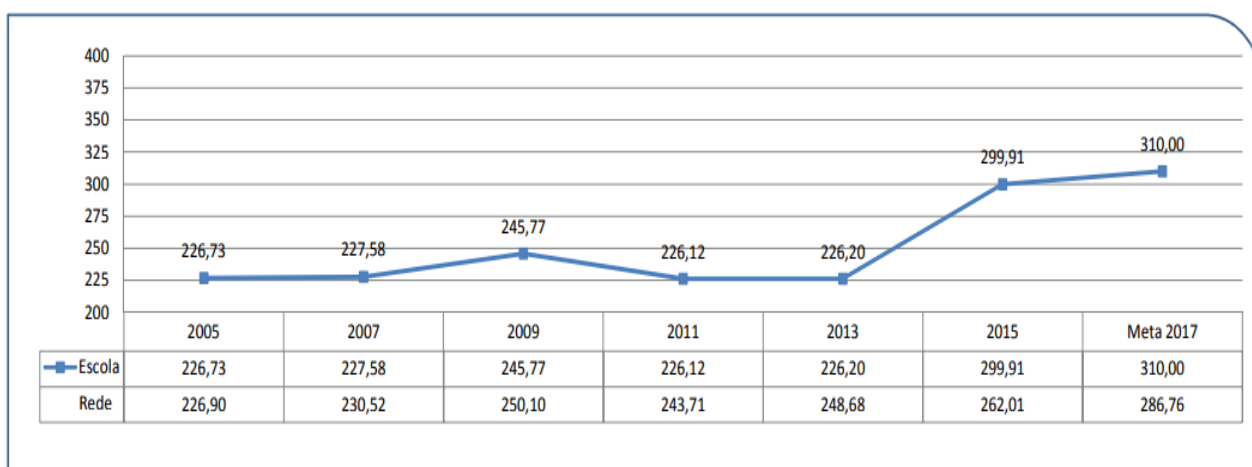
Gráfico 2 - Percentual de aprovação da escola

Fonte: Divisão de Avaliação/SEMEC, 2017.

Em 2009, a escola aprovou 87% dos seus alunos. Este dado deveria significar que 87% dos alunos apresentavam o desempenho adequado ao ano escolar em curso. Todavia, ao observar os gráficos 3 e 4, poderemos analisar os dados estatísticos, referentes à proficiência dos estudantes em Matemática e Português, e relacioná-los à aprovação.

Gráfico 3 - Proficiência de Matemática

Fonte: Divisão de Avaliação/SEMEC, 2017.

Gráfico 4 - Proficiência de Língua Portuguesa

Fonte: Divisão de Avaliação/SEMEC, 2017.

Como podemos ver, os alunos de 2005 a 2013 permaneceram no mesmo nível e, nesse sentido, estavam enquadrados no padrão básico, ou seja, um padrão de desempenho abaixo do que seria ideal. No intervalo de 2005 a 2017, a escola passou por sucessivas mudanças de gestão, totalizando 4 alterações. Além disso, até o ano de 2013, o trabalho pedagógico realizado não agregava o desenvolvimento das habilidades necessárias à superação daquela situação. Alguns problemas na gestão da equipe docente e pedagógica, além das dificuldades em lidar com alunos, fizeram com que, ao longo dos anos, os resultados não fossem os esperados.

Em 2014, a SEMEC fez o convite à professora O. S¹² para assumir o desafio da gestão da escola municipal M.P.N e suscitar uma mudança no desempenho dos alunos. Em 2015, a escola deu um salto na aprendizagem, melhorando a proficiência em Língua Português, saindo do pior IDEB, para o melhor índice da rede nos anos finais, com 6,9. Nesse sentido, além de haver uma evolução no IDEB, a instituição atingiu a meta e ultrapassou a nota 6,0.

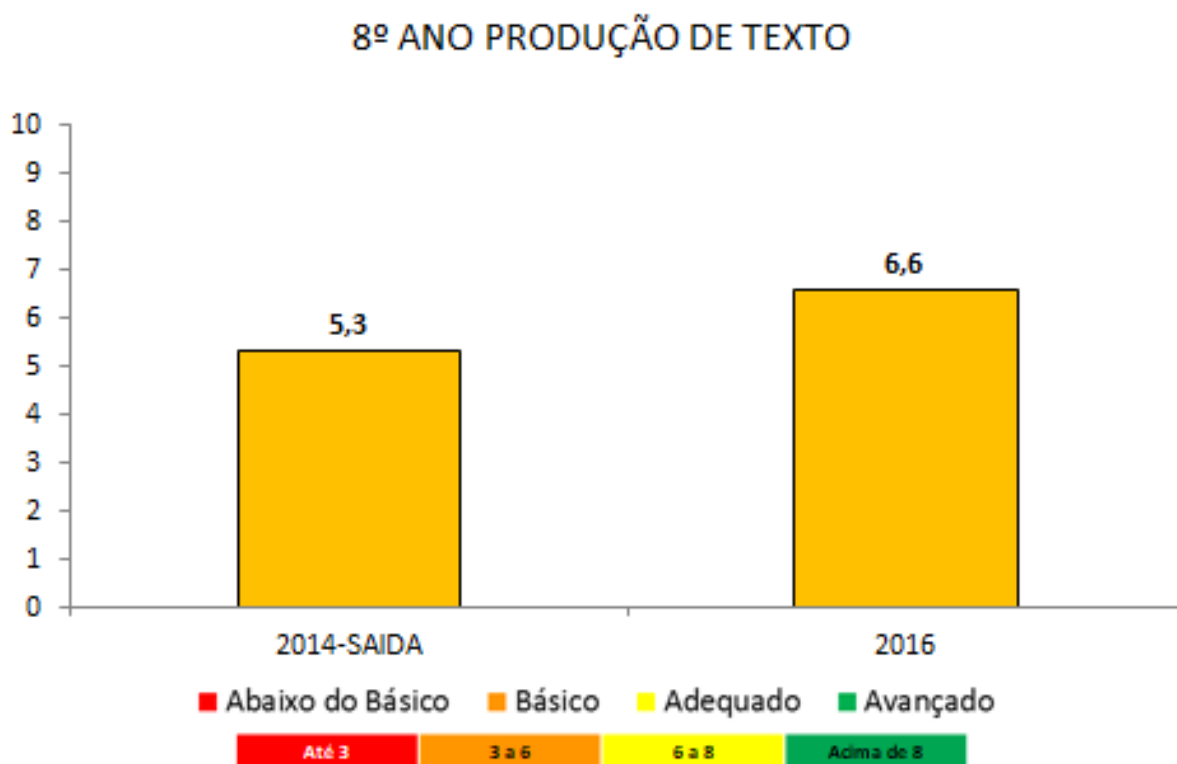
O trabalho realizado ao longo de 2014 foi avaliado pelo SAETHE, o que subsidiou a gestão da escola com dados e informações para o trabalho de planejamento com a equipe docente. Os alunos avaliados em 2014 foram os das turmas de 8º ano, que em 2015 viriam a ser avaliados na Prova Brasil no 9º ano.

¹² Optamos por utilizar apenas as letras iniciais do nome, com o intuito de preservar a identidade do sujeito.

Em 2016, a escola passou a ter uma nova gestão, a professora J.O.S , que permanece em exercício na função de diretora nessa unidade de ensino. A seguir, analisaremos o desempenho dos estudantes da escola M.P.N na avaliação de Saída do SAETHE, em 2014 e 2016.

O gráfico 5 apresenta informações acerca do desempenho dos estudantes avaliados em Produção de Texto no 8º ano do ensino fundamental. Em uma escala de 0 a 10, o gráfico apresenta a nota média obtida na avaliação de saída em 2014 e em 2016.

Gráfico 5 - Desempenho dos estudantes do 8º ano em produção de texto-SAETHE 2014-2106

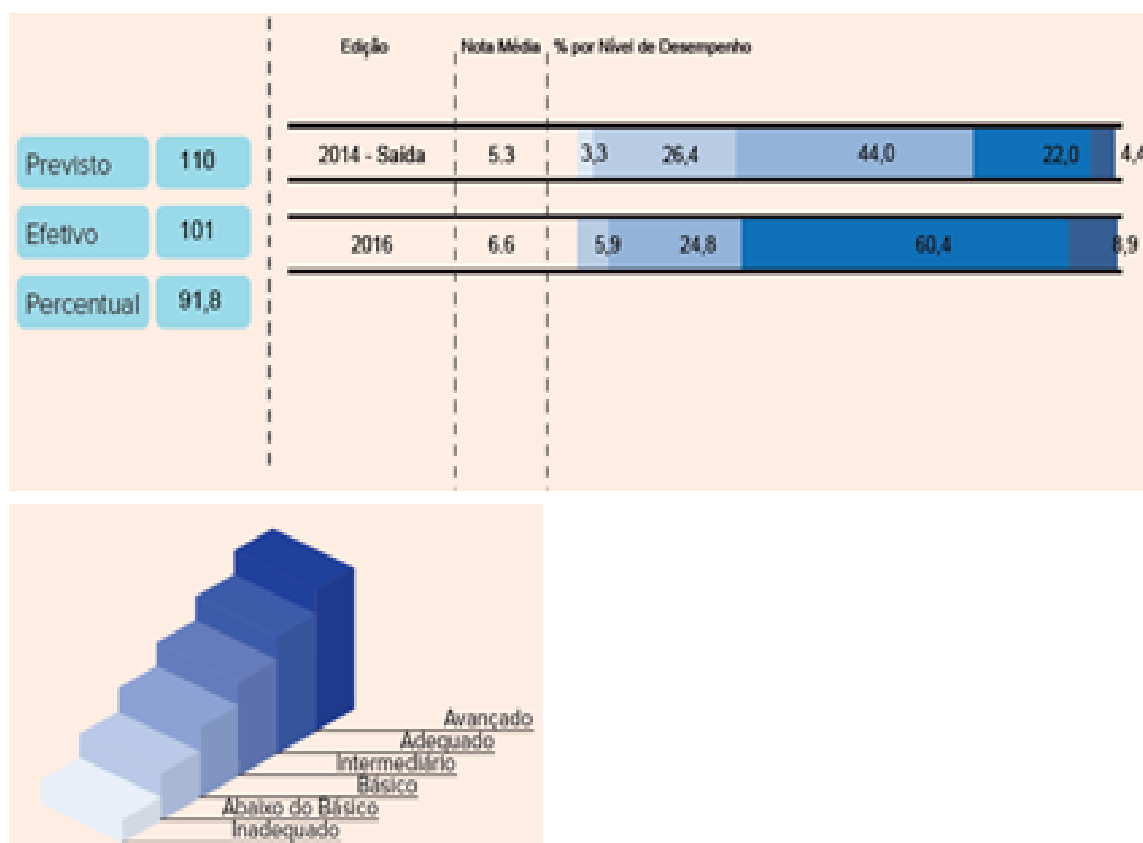


Fonte: Divisão de Avaliação/SEMEC, 2017.

Ao analisarmos o gráfico 5, é possível perceber que os alunos do 8º ano apresentaram uma evolução na produção de texto, mudando de padrão de desempenho básico para adequado. Em 2014, a Escola M.P.N não apresentou um desempenho distante do apresentado pela rede. Enquanto a rede obteve nota média de 5,2, a escola obteve nota média de 5,3, alocando, consequentemente, os estudantes no padrão de desempenho intermediário.

Para a apresentação dos resultados de Produção de Texto, a figura 6 apresenta um comparativo de desempenho, observado na avaliação de Língua Portuguesa (produção de texto), nas versões de saída da avaliação SAETHE.

Figura 6 – Produção de Texto no 8º ano: Distribuição por nível de desempenho



Fonte: Divisão de Avaliação/SEMEC, 2017.

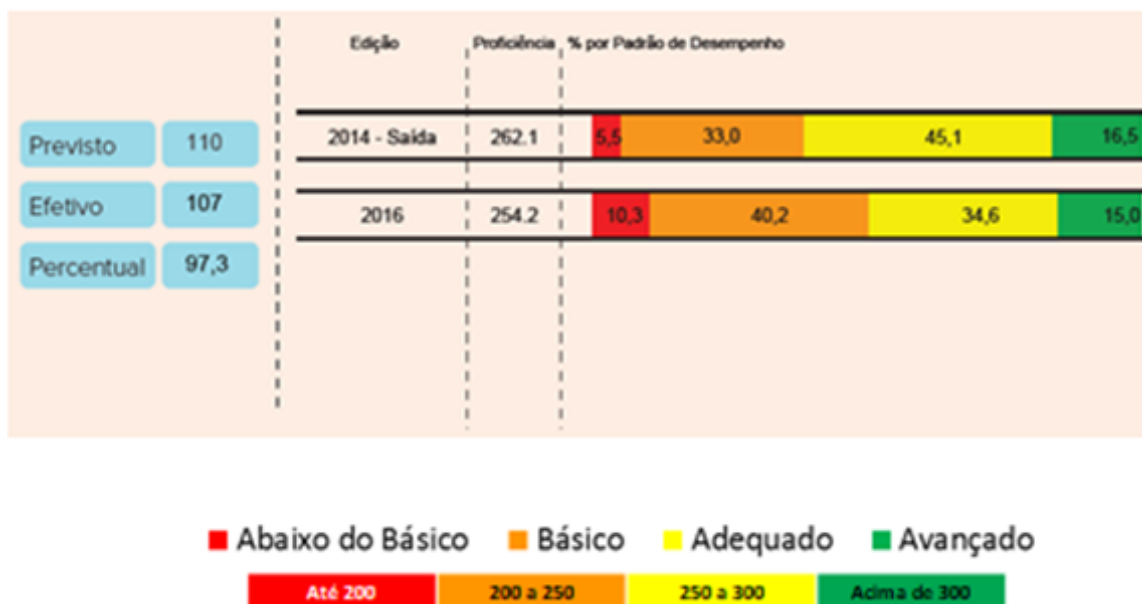
Em 2014, constatamos que a 73,7% dos estudantes se concentravam entre os padrões de desempenho básico para inadequado, desempenho bem semelhante ao da rede, que concentrava 74,6% dos estudantes nesses padrões de desempenho. Já em 2016, percebe-se uma diminuição significativa de 43,9% no número de estudantes alocados nos níveis mais baixos, havendo um crescimento expressivo no número de alunos nos padrões adequado (60,4%) e avançado (8,9%).

Com base nessas informações, investigar de que forma o SAETHE poderia ter contribuído para esse crescimento na escola M.P.N é de grande relevância para os achados deste estudo de caso.

Dessa forma, faremos essa análise comparativa com os demais resultados provenientes do SAETHE, em relação ao 8º ano. A figura 7 apresenta o

desempenho em língua portuguesa, no que tange ao aspecto da leitura, distribuído por níveis de desempenho.

Figura 7 – Língua Portuguesa (leitura) no 8º ano: Distribuição por nível de desempenho

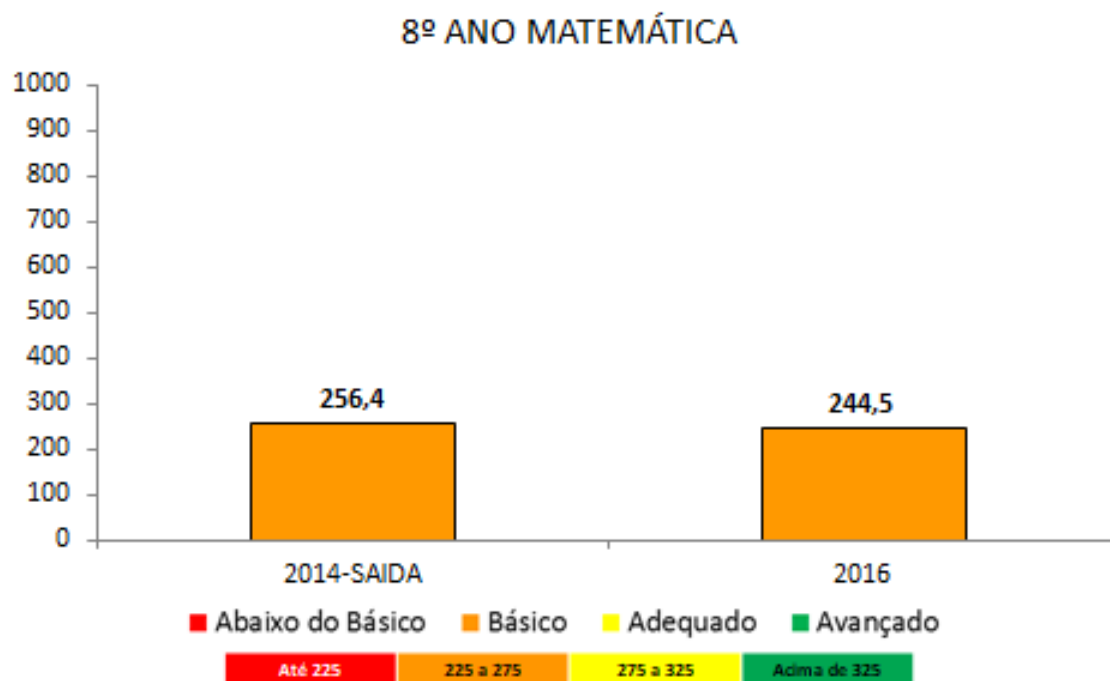


Fonte: Divisão de Avaliação/SEMEC, 2017.

Os dados apresentados na figura 7 revelam que a escola M.P.N apresenta desempenho superior à rede, tanto em 2014, como em 2016. Contudo a comparação entre o desempenho obtido pela própria escola em 2014 e 2016 demonstra que houve uma queda na proficiência. Consequentemente, também houve diminuição na distribuição por nível de desempenho.

O gráfico 6 a seguir apresentará o desempenho obtido pela escola em Matemática no 8º ano.

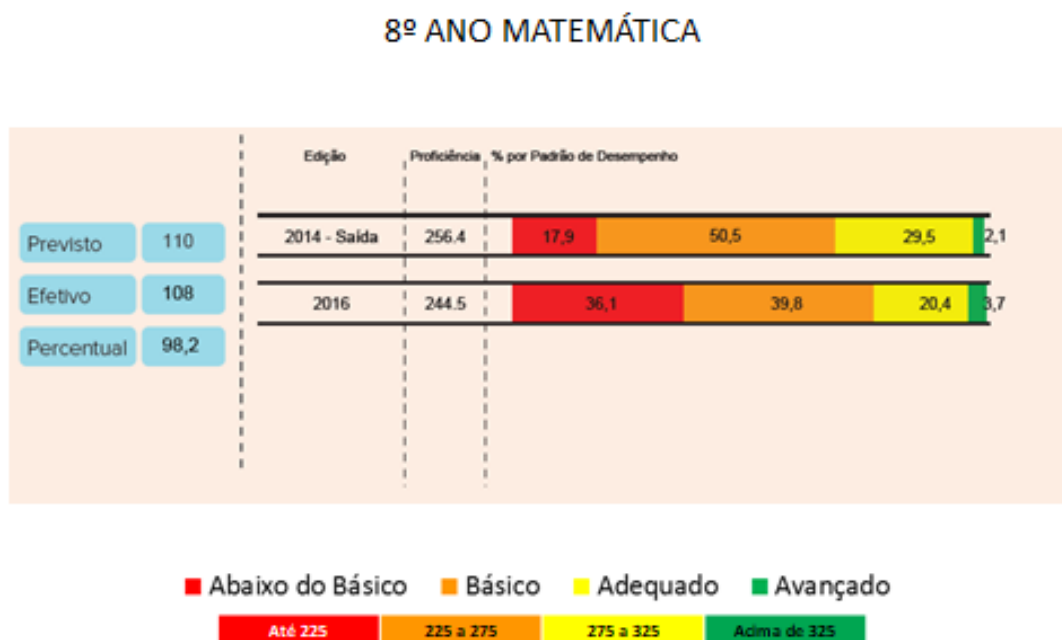
Gráfico 6 – Desempenho dos estudantes do 8º ano em Matemática -SAETHE 2014-2106



Fonte: Divisão de Avaliação/Semec

O gráfico 6 apresenta a média de proficiência obtida em matemática em 2014 e 2016. Por meio dele, é possível observar que não houve crescimento, já que o desempenho dos alunos matriculados no 8º ano, em 2016, foi um pouco menor que o desempenho dos alunos matriculados no 8º ano, em 2014. A figura 8 apresenta um maior detalhamento do desempenho dos estudantes, pois demonstra um comparativo distribuído em níveis.

Figura 8 – Matemática 8º ano: Distribuição por nível de desempenho



Fonte: Divisão de Avaliação/SEMEC, 2017.

A análise feita dos dados apresentados demonstra que assim como na Língua Portuguesa, a escola M.P.N apresenta desempenho superior ao obtido pela maioria das escolas da rede em Matemática. Apesar de ser a escola com maior IDEB entre as instituições de 6º ao 9º ano, a escola M.P.N apresentou um expressivo crescimento, em relação ao IDEB obtido em 2013 e o IDEB alcançado em 2015. Entretanto, este crescimento não evoluiu em uma mesma margem quantitativa, sendo possível observar isto através dos dados disponibilizados pelo SAETHE na figura 8. Nela, percebe-se que o desempenho dos estudantes em 2016 foi inferior ao desempenho dos alunos em 2014 na avaliação do SAETHE.

Com base nos dados apresentados, espera-se que as escolas reconheçam que as escolas desempenham um papel importante na aprendizagem dos estudantes, a despeito de suas origens sociais (SAETHE, 2016, p.47). Como foi possível observar nas análises realizadas no capítulo 1, os processos de avaliação demonstram avanços e sinalizam fragilidades no desempenho dos estudantes, de forma que a reflexão sobre a atuação da equipe gestora na prática pedagógica dos professores, no sentido de orientar, propor momentos de reflexão e de autoavaliação, além de motivar e conduzir o processo para o movimento de tomada de decisão, ressalta a relevância diante da necessidade de apropriação dessas informações pelos gestores escolares, de maneira que possam utilizar esses

resultados de forma eficaz para transformação da realidade existente, ou seja, tornar vivo o currículo, fazer com que a proposta pedagógica da escola deixe de ser visto em alguns casos, como um documento burocrático, empoeirado, que pode até passar por atualizações, mas não faz parte do dia a dia da escola.

Os gestores escolares precisam se sentir apoiados no gerenciamento pedagógico das informações, na administração escolar como um todo, para que possam orientar mudanças e ações capazes de promover transformações e/ou mudanças, visando avanços no que se refere à qualidade da educação. A análise dos dados apresentados nos permitiu observar que, na rede de ensino, o crescimento dos alunos é mais expressivo nos anos iniciais, e que o desempenho dos alunos diminui, na medida em que avança os anos escolares, nos dando uma sensação de descontinuidade no trabalho realizado entre os dois segmentos 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano.

Com relação à escola M.P.N, o desempenho observado nos gráficos, tabelas e figuras presentes no capítulo 1 demonstram que os estudantes dessa escola possuem um desempenho superior, tanto em Língua Portuguesa, como em Matemática, em relação aos demais alunos matriculados em outras escolas da mesma rede de ensino. Todavia, observamos que os avanços obtidos em 2014 e 2016 sinalizam algumas fragilidades na prática pedagógica. Ao longo da pesquisa, buscou-se entender aspectos que podem justificar alguns desses dados observados.

Apresentadas as especificidades da rede pública municipal de ensino de Teresina e da escola municipal M.P.N, o capítulo 2 apresentará o referencial teórico, a metodologia desta dissertação, além dos dados e análises da pesquisa de campo realizada.

2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA (SAETHE), NO CONTEXTO DE USO DOS RESULTADOS PARA A PROPOSIÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS DE INTERVENÇÃO

No primeiro capítulo, fez-se uma breve descrição do caso de gestão investigado, sendo apresentado um histórico do Sistema de Avaliação de Educacional de Teresina, enfatizando a sua criação, estrutura e desenvolvimento na Rede Municipal de Ensino de Teresina. Foi feita a contextualização do local da pesquisa, destacando o perfil da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), assim como as ações da equipe técnica e características da escola municipal M.P.N. Subsequentemente, foram apresentados os dados do SAETHE nos anos escolares avaliados, durante o período de 2014 a 2016, assim como os resultados de proficiência da Rede e da escola.

Este capítulo está dividido em seções, que tratam acerca da fundamentação teórica sobre a avaliação externa e a sua contribuição para a qualidade do ensino e elevação da proficiência dos estudantes. Além disso, será descrita a metodologia a ser utilizada para o desenvolvimento do trabalho, assim como será feita a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

A revisão teórica e conceitual sobre as avaliações em larga escala, mais especificamente direcionado ao SAETHE, é feita na seção 2.1, corroborando para uma reflexão mais aprofundada do problema empírico da dissertação, que consiste na dificuldade apresentada pelos gestores escolares em utilizar os resultados das avaliações para orientar ações de intervenção que resultem na melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, na elevação do desempenho dos estudantes.

O estudo empírico apresenta dados e informações na seção 2.3 que foram coletados pontualmente para esta pesquisa, através de questionários. A análise dessas informações e dados possibilita um entendimento mais aprofundado acerca dos elementos críticos percebidos no caso de gestão.

Desta maneira, a fundamentação teórica e o estudo empírico, presentes no capítulo 2, subsidiam a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), que é o objeto a ser tratado no capítulo 3.

2.1 Pressupostos teóricos sobre as avaliações em larga escala, análise estatística e análise pedagógica

Quando pensamos em avaliação, muitos questionamentos tomam conta desse universo que precisa ser mais bem explorado. Refletir sobre uma realidade existente e um modelo considerado ideal são o que Hadji (1994) considera como o que viria a ser o essencial da avaliação. Para o autor,

O ato da avaliação é um ato de “leitura” de uma realidade observável, que aqui se realiza como uma grelha predeterminada e leva a procurar no seio dessa realidade, os sinais que dão testemunho da presença dos traços desejados (HADJI, 1994, p.31).

Como já dito anteriormente, a década de 1980 foi marcada por crises econômicas e sociais oriundas do ciclo pós-guerra. Diante a essa nova realidade, de consolidação de um mercado mundial competitivo, novos desafios se apresentaram às políticas educacionais, que passaram a se preocupar mais com as instituições escolares. Uma gestão eficiente, com um currículo eficaz, passou a ser objeto de análises. Recentemente, as aquisições de competências e desenvolvimento de habilidades também vêm sendo destacadas na implantação de políticas educacionais.

Ao longo dos anos 80, a preocupação com as altas taxas de reprovação escolar e a evasão precoce dos estudantes suscitou na implantação de políticas educacionais focadas na aprovação escolar e avaliação continuada. Todavia, no final da década de 80, percebeu-se que não havia estudos que mostrassem, de forma sistemática e estatística, o atendimento educacional ofertado e a sua influência sobre o desempenho dos estudantes. Essa necessidade deu início às primeiras experiências vividas de avaliação em larga escala na educação básica. Segundo Bonamino (2002), elas têm como objetivo o monitoramento do desempenho escolar para a socialização com a comunidade, escolas e autoridades, evidenciando os avanços e os problemas vividos no âmbito educacional.

Desde a década de 1990, o Brasil vem realizando avaliações de abrangência nacional, através do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Ministério da Educação. Essas avaliações têm caráter diagnóstico, com o propósito

de subsidiar a análise sobre a qualidade da educação ofertada no País e em que contexto se dá aprendizagem dos estudantes.

O SAEB foi criado em 1995 e consiste em um levantamento amostral educacional, é realizado a cada dois anos, com alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, provenientes de escolas públicas e particulares de todos os estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal, regulamentado pela Portaria Ministerial nº856 de 20 de maio de 2009.

Atualmente, o SAEB possui o mais robusto instrumento de avaliação em larga escala realizado no País, apresentando-se como um dos mais sofisticados sistemas de avaliação na América Latina (BONAMINO, 2002, p.175), cujo principal objetivo é o de monitorar a qualidade do ensino, investigando o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, de forma sistematizada e instrumentalizada, por meio da utilização de matrizes de referência.

Os resultados obtidos pelas avaliações externas dão aos gestores dos sistemas a capacidade de planejarem políticas educacionais para a implementação nas escolas que, conseqüentemente, passam a ter um panorama do desempenho do alunado. Mesmo com a existência de um Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, que abrange tanto a avaliação do SAEB, como a Prova Brasil, ambas de abrangência nacional, sabe-se que parte dos municípios e estados manifestaram a necessidade de criarem os seus próprios sistemas de avaliação educacional com características específicas, objetivando fazer a avaliação em larga escala em suas redes de ensino.

Dentre estas avaliações, a rede municipal de educação de Teresina tem um sistema próprio de avaliação, o SAETHE, que disponibiliza, às escolas, informações acerca do desempenho dos alunos, diagnosticando as fragilidades e as necessidades específicas, tanto nas áreas de Língua Portuguesa, como na disciplina de Matemática, proporcionando às escolas subsídios para traçarem intervenções e redirecionarem as suas práticas pedagógicas, na busca por melhor aprendizagem. Esse sistema de avaliação está fundamentado no planejamento estratégico de Teresina, mais especificamente nas determinações legais que apregoam a garantia do direito à educação.

A perspectiva da avaliação como instrumento de apoio à gestão educacional pode possibilitar, à equipe gestora das redes de ensino e das escolas, bem como aos docentes, uma reflexão acerca de como está ocorrendo a aprendizagem em

relação ao currículo prescrito. A partir dessa reflexão, pensa-se sobre que decisões tomar, assim como quais estratégias e intervenções mais adequadas, eficazes e eficientes podem ser propostas a partir dos conhecimentos que o aluno possui, mantendo o foco no que ele ainda precisa aprender.

Lück (2009) considera necessário que os resultados das avaliações realizadas pelos alunos sejam acessados e disponibilizados aos próprios alunos, pais, educadores, políticos e empresários, de forma que essas informações possam ser analisadas e promovam mudanças importantes na educação, a partir da formulação de políticas públicas e estratégias, focadas no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em sala de aula. A avaliação teria, portanto, o objetivo de produzir informações e conhecimentos que possibilitem a tomada de decisões, gerando consequências imediatas eficazes e eficientes nas práticas pedagógicas e administrativas, no âmbito educacional.

Os resultados de uma avaliação em larga escala são organizados em faixas de desempenho, denominadas padrões. Um exemplo de classificação utilizada é a apresentada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) para o SAETHE, que aloca os alunos nos padrões de desempenho abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

De acordo com o CAEd, o aluno alocado no padrão Abaixo do Básico na escala de proficiência é um aluno que possui habilidades consideradas incipientes. Já o aluno alocado no padrão de desempenho Básico se encontra em um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade e à área do conhecimento avaliada. O aluno alocado no padrão de desempenho Adequado seria aquele que demonstra ter desenvolvido as habilidades essenciais, referentes à etapa de escolaridade em que se encontra. Por fim, o aluno que se encontra alocado no padrão avançado apresenta um desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontra (CAEd, 2014).

No caso de Teresina, as evidências obtidas a partir dos resultados desta avaliação indicam que, embora se tenha constatado uma melhoria na proficiência dos estudantes, ainda é registrado um número significativo de alunos com proficiência nos padrões de desempenho Abaixo do Básico e Básico, especialmente no 8º ano. Uma hipótese para essa situação seria considerar o fato de a equipe gestora não se apropriar dos resultados, de forma a fazer uso pedagógico destes

para propor ações de intervenção. Dessa forma, a apropriação acontece no plano da análise estatística. Esta hipótese justifica a realização deste trabalho.

Os resultados obtidos nas edições do SAETHE demonstram que nos anos escolares avaliados, o desempenho dos alunos é crescente em nível de rede. Nesse contexto, o propósito desta pesquisa consiste em analisar se os diretores fazem uso dos resultados disponibilizados pelo SAETHE para orientar ações, decisões e intervenções que promovam o desenvolvimento de habilidades e competências, atendendo às necessidades educacionais de cada aluno. É importante refletir e buscar entender se esses resultados são fruto de ações deliberadas pelas escolas, pensadas no coletivo da comunidade escolar a partir dos resultados, ou se são ações diretivas de intervenção, advindas da Secretaria Municipal de Educação, articuladas pelas Gerências de Ensino e monitoradas pelas superintendentes escolares.

Consideramos que uma hipótese seria a de que os gestores escolares apresentam um perfil característico, no que se refere à apropriação dos resultados e a forma como ela se consolida em níveis. Estes níveis de apropriação do resultado se dariam hipoteticamente da seguinte forma:

- **Nível básico-** Seria aquele diretor que recebeu os resultados e tenta entendê-los sozinho com os professores ou com o coordenador pedagógico. Enfim, ele estuda os gráficos, tabelas e outras informações, procurando compreender o que aquilo significa em sua escola, ao refletir sobre a realidade daqueles resultados.
- **Nível 2 -** Seria o diretor capaz de relacionar aqueles resultados da avaliação com o programa de ensino, assim como questionar se a sua escola ensina o que é avaliado. Traz para si o seguinte questionamento: Na escola em que sou diretor, o programa de ensino está ajustado com a matriz de referência da avaliação? Além disso, reflete sobre qual a relação do programa de ensino de todas as séries com a série avaliada. Se ele entende tais questões, o diretor se apropriou em nível 2.
- **Nível 3 -** Seria o diretor que tem o programa de ensino em sua escola, e com esse programa em mãos, entende que precisa planejar antes da sala de aula. Esse diretor mostra que se apropria dos resultados, sendo capaz de orientar o planejamento dos seus professores, com base na matriz de referência e nos resultados da avaliação. É um diretor que reflete, por exemplo, se o

planejamento da sua escola trabalha com descritores, habilidades e competências. Além disso, procura também entender se os professores estão adotando uma metodologia que esteja relacionada à forma como aquelas habilidades são avaliadas, sendo elas o supracurso, o extrato de um programa de ensino, ou seja, aquilo que o estudante precisa aprender durante os anos.

- Nível 4 - O professor planejou e o diretor orientou o planejamento, com base nos descritores. Eles propõem e pensam em atividades que possam construir aquelas habilidades. Diante desse panorama, configura-se um diretor com a capacidade de apropriação em nível 4. Um diretor deste nível traz para si perguntas como: Meus professores sabem planejar e dar aula? Nesse momento, podemos vislumbrar o nível de formação. O diretor se apropriou, ao conseguir relacionar os resultados da avaliação com a necessidade de formação do professor e realiza essa formação na escola. Dessa forma, as formações não seriam propostas apenas pela secretaria, mas também pelos diretores, ao visualizarem as necessidades dos professores.
- Nível 5 - Quando o diretor entra em uma sala de aula e enxerga o professor fazendo uma atividade que possa construir um resultado melhor do que aquele inicial. Ao entrar em uma sala de aula e não conseguir enxergar uma atividade ou rotina feita pelo professor, que esteja relacionada com os resultados, isso significa que ele não se apropriou. Dessa forma, este ainda não possuiria habilidade de apropriação em nível 5.
- Nível 6 - Neste nível, o diretor seria capaz de ajustar a avaliação da sua escola com a avaliação externa. Não se trata de fazer simulado, mas de conseguir um nível de avaliação nessa abordagem de construção de habilidades. Nessa perspectiva, é necessária uma metodologia de ensino que não seja de memorização, que não seja decoreba. Ou seja, ela deve estar na linha da contextualização do conhecimento, na linha da relação da teoria com a prática. Chegada a essa situação de apropriação, teríamos a evidência de que a gestão se apropriou dos resultados.

Jussara Hoffman faz uma importante reflexão sobre os instrumentos de medida utilizados em avaliações de larga escala. Segundo a pesquisadora, “os instrumentos de medida podem ser preciosos e bem elaborados, mas isso não

garante o seu bom uso e a decorrente orientação aos alunos” (2014, p. 81). Tal citação reforça a reflexão feita anteriormente.

É fundamental que as ações da equipe, dos professores e de outros sujeitos do processo educativo culminem na apropriação dos resultados e das informações produzidos pelas avaliações, de forma que sejam utilizados nas escolas como evidência para a constatação das dificuldades dos alunos, para o reconhecimento das habilidades e competências já desenvolvidas e para a identificação de quais habilidades ainda precisam ser desenvolvidas. A partir daí, é possível que intervenções imediatas sejam planejadas na prática em sala de aula, evitando que muito esforço seja empreendido em ações de intervenção que não produzam o efeito esperado na aprendizagem dos estudantes e frustrem tanto o aluno, como os professores.

As avaliações externas proporcionam uma possibilidade de redirecionamento da prática pedagógica do professor, tanto por meio da reflexão crítica do profissional, quanto da interação com os seus pares em encontros coletivos de estudo e planejamento para a análise pedagógica dos resultados produzidos.

Existe uma tendência de se vincular os resultados de avaliação em larga escala à atuação da gestão escolar.

[...] resultados de desempenho de alunos em testes de larga escala vêm sendo incorporados como indicador relevante de sucesso (ou não) de políticas educacionais e de práticas escolares, o que tende a induzir administradores a colocarem em suas agendas o compromisso com a melhoria do rendimento escolar dos alunos, além de fluxo escolar, tradicionalmente considerado como referência de qualidade (MARTINS; SOUSA, 2012, p. 23).

Desta forma, a socialização dos resultados das avaliações, assim como as reflexões realizadas sobre o rendimento, aprovação e as necessidades de aprendizagem dos estudantes são elementos que devem ser colocados como prioridade na função exercida pelo gestor escolar, devido à relevância destas para a qualidade do ensino. O alinhamento das informações produzidas pelas avaliações externas com os planos de aula e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula possibilita discussões e proposições para intervenções mais eficientes e eficazes, capazes de promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

A Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, tem proporcionado, aos gestores escolares e aos docentes, a realização de reuniões gerenciais para a análise de resultados e a oferta de formação continuada em serviço, através de cursos e oficinas, com foco nos usos pedagógicos dos resultados obtidos pelas avaliações externas. Tais ações são responsáveis por direcionar, orientar e monitorar práticas pedagógicas, com vistas a uma melhoria na qualidade do ensino. Resta sabermos se, de fato, essas orientações e formações surtem o efeito esperado dentro da escola na aprendizagem dos alunos.

Espera-se que as equipes gestoras das unidades de ensino da Rede Municipal de Educação de Teresina se apropriem dos resultados das avaliações externas. Além disso, é fundamental que tais profissionais possam considerar como instrumentos de trabalho os indicadores para a análise da qualidade do trabalho realizado nas escolas onde atuam, bem como assegurar que os resultados sejam conhecidos, analisados e utilizados pelos coordenadores pedagógicos e professores como ferramentas para o planejamento das atividades de ensino e/ou redirecionamento de práticas pedagógicas. A ideia é que os resultados das avaliações cheguem às mãos dos professores e que todos os atores envolvidos se reconheçam também nos resultados, de modo a refletir sobre as possíveis causas e ações que produziram tais efeitos.

Além do caráter pedagógico voltado ao professor, os resultados do SAETHE ainda permitem vislumbrar adequações de processos pedagógicos 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, 2015, p. 9).

O autor apresenta, ainda, possibilidades para a utilização dos dados produzidos pela avaliação. Para tanto, especialista e professores precisam trabalhar juntos, estarem articulados e, de acordo com as possibilidades apontadas, decidirem quais as intervenções necessárias.

No tocante ao tópico 1, “identificar, a partir dos resultados da avaliação externa, os alunos com baixo desempenho” (SILVA, 2015, p. 9), o autor considera que, com base nos resultados da avaliação, é possível detectar os alunos que possivelmente apresentem problemas de aprendizagem. Nesse instante, a tomada de decisão e reconhecimento dos alunos precisa ser viabilizada pela equipe gestora e docente. Somente dessa forma, com uma ação coerente, poderão ser decididas intervenções capazes de proporcionar o avanço dos alunos na aprendizagem.

No tópico 2, “identificar os conteúdos/temas a serem enfatizados prioritariamente com os alunos” (SILVA, 2015, p. 9), o autor mostra que a relação entre a escala de proficiência, os padrões de desempenho e a matriz de referência dialogam entre si. A análise entre elas possibilitará aos professores encontrarem falhas ou lacunas em seu planejamento, dando a ele subsídios para planejar novas ações, replanejar ou reorganizar a sua prática pedagógica.

Já o tópico 3, “realizar um acompanhamento do desempenho dos alunos/turmas ao longo do tempo” (SILVA, 2015, p. 9), é uma ação que não remete apenas ao professor. Monitorar o desempenho dos alunos/turma deve ser foco de cuidado, tanto da equipe gestora, como do coordenador pedagógico e do especialista envolvido no processo, que, seguindo aos critérios de sua função, além de acompanhar o desempenho através dos resultados de avaliações externas, deve fazê-lo diretamente com o professor e, sendo o caso, deve ser capaz de orientar acerca de ações de intervenção.

O tópico 4, “identificar os erros mais frequentes nos itens das provas” (SILVA, 2015, p. 9), nos apresenta um ponto mais delicado, já que demanda uma maior compreensão das avaliações por parte do professor. A diferença é que, após a identificação dos “erros”, o trabalho se concentrará no replanejamento do professor, na reflexão de novas formas de desenvolvimento das habilidades que não foram desenvolvidas e estímulos que possam potencializar competências já adquiridas, na tentativa de contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos.

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 exercício de autoavaliação, mas que deve ser estimulado pela equipe gestora.

O uso dos resultados das avaliações é o que caracteriza a apropriação dos resultados. Todavia, observa-se que ainda existe uma lacuna entre a produção de

informações a partir das avaliações e o uso eficaz desses resultados. 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).

Paro (2010) considera que “é o diretor que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola- onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania” (PARO, 2010, p.766). Na visão de Paro, o diretor é o sujeito principal e condutor da administração escolar, de forma que é responsável pelo bom funcionamento e coordenação do trabalho realizado pela equipe que se encontra sob a sua liderança. Para Lück (2009), o gestor escolar é o “responsável maior pelo norteamiento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados” (LUCK, 2009, p.22), o que nos conduz novamente para o problema apresentado nesse estudo de caso: A apropriação dos resultados do SAETHE, pelos diretores escolares, tem sido eficaz para orientar intervenções pedagógicas nas escolas, visando à melhoria na aprendizagem e no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental nos anos finais?

Na seção 2.2, detalharemos o percurso metodológico que envolverá a pesquisa.

2.2 Percurso metodológico

Essa pesquisa se trata de um estudo de caso. Essa modalidade consiste em um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, com contornos claramente definidos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 1998 apud LORENZATO; FIORENTINI, 1999, p.19). Dessa forma, tem como objetivo fazer um panorama da realidade encontrada em profundidade, dando ênfase à interpretação ou análise do objeto investigado.

A pesquisa foi realizada em uma escola de 6º ao 9º ano da Rede Municipal de Educação. Tal instituição foi previamente selecionada, com base nos resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SAETHE, no período de 2014 a 2016, e na nota obtida no IDEB, no intervalo entre 2005 e 2015.

Nesse sentido, tem como interlocutores os diretores e os professores, por entender que são eles os atores que vivenciam, na prática, a aplicação das provas do SAETHE na escola, assim como interagem com os resultados e informações produzidos por ela. É importante ressaltar que essa escola não possui na equipe gestora o Coordenador Pedagógico.

Trata-se de um estudo de cunho quali-quantitativo, uma vez que agrega as modalidades qualitativa e quantitativa. Entende-se que é possível uma combinação entre as duas modalidades, sendo ela capaz de proporcionar processos de reflexão, a partir de diferentes pontos de vista, do uso de recurso e de técnicas estatísticas, sem abrir mão da possibilidade de interpretação de fenômenos e atribuição de significados aos dados produzidos. W Goode e P. K. Hatt (1973 apud RICHARDSON, 1999, p. 79) reforçam de forma positiva a combinação entre os estudos de cunho qualitativos e quantitativos para a pesquisa moderna, o que subsidiou a escolha realizada.

[...] a pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos „qualitativos” e „ quantitativos”, ou entre ponto de vista „estatístico” e „não estatístico”. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade.

Nessa perspectiva, considera-se que a abordagem qualitativa possibilita uma análise mais complexa, aprofundada e imersa em um universo subjetivo, repleto de sensações e opiniões.

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Em contrapartida, a modalidade quantitativa propicia a possibilidade de mensuração, objetividade e racionalidade. Nesse sentido Fonseca (2002, p.20) destaca:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Para Demo (2000, p. 364), em um horizonte tão complexo, a pesquisa qualitativa não substituiria a pesquisa quantitativa. Segundo ele, toda realidade social é, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa e, dessa forma, não caberia uma divisão. Partindo dessa premissa, o estudo de caso em questão permite realizar análise sobre os usos dos resultados do sistema próprio de avaliação educacional implementado na Rede Municipal de Teresina e o efeito desse uso pela equipe gestora da escola na aprendizagem dos alunos.

Para tal, fez-se necessária uma coleta de dados sistemática. Para que isso fosse possível, optamos por realizar a aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas, com a intenção de que seu preenchimento não se tornasse cansativo e nem tão pouco se limitasse às respostas dos sujeitos. Devido à diversidade de atores participantes da pesquisa, no que concerne às suas atribuições, a análise será realizada com o objetivo de perceber quais as percepções de cada grupo e se existem diferenças expressivas nas opiniões.

O questionário foi disponibilizado para 100% dos professores de 6º ao 9º ano, tendo sido utilizado o recurso de e-mail para agilizar o processo de coleta.

Tais questionários foram elaborados com questões assertivas, distribuídas em 4 dimensões, definidas com base nos objetivos desta pesquisa. O objetivo foi o de coletar a informação, de forma a confrontar as hipóteses levantadas anteriormente, distribuídos conforme o Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Dimensões e objetivos de análise dos questionários

Dimensões	Objetivos
Formação dos sujeitos	Conhecer o nível de formação acadêmica dos profissionais pesquisados
Relevância da Prova do SAETHE para a equipe gestora e professores	Perceber qual o grau de importância da prova do SAETHE para a equipe gestora e professores.
Apropriação e uso dos resultados do SAETHE	Associar a relevância desta avaliação com o uso de seus resultados pela equipe gestora e professores.
Divulgação dos resultados	Apontar as dificuldades dos sujeitos, em relação à divulgação dos resultados do SAETHE realizada pela escola e pela SEMEC
Procedimentos das etapas da Prova do SAETHE	Conhecer as percepções dos sujeitos nas etapas da PP, visando ajustá-la, de forma a aprimorar os seus procedimentos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Barbosa (2017).

Os questionários aplicados nessa pesquisa tiveram como orientação a escala do tipo Likert. Aguiar, Correia e Campos (2011) definem as escalas Likert como

[...] uma série de perguntas formuladas sobre o pesquisado, onde os respondentes escolhem uma dentre várias opções, normalmente cinco, sendo elas nomeadas como: Concordo muito, Concordo, Neutro/indiferente, Discordo e Discordo muito (AGUIAR; CORREIA; CAMPOS, 2011, p. 2).

Tourangeau e Rasinski (1988 apud DALMORO; VIEIRA, 2013 p. 164) esclarecem que a resposta de uma escala perpassa por um processo mental, que se desenvolve em quatro estágios:

[...] colocam que a resposta de uma escala envolve um processo mental de quatro estágios, nos quais o respondente: (1) interpreta o item, (2) recupera pensamentos e sentimentos relevantes, (3) formula um julgamento baseado nestes pensamentos e sentimentos, e (4) seleciona uma resposta (TOURANGEAU; RASINSKI, 1998 apud DALMORO; VIEIRA, 2013, p. 164).

Desta forma, foram definidas quatro opções de concordância, de acordo com as seguintes variações: discordo, discordo em parte, concordo em parte e concordo.

Os questionários serão aplicados aos diretores e professores, com o auxílio da ferramenta Google Formulários, capaz de gerar gráficos setoriais, consolidando os dados em percentuais. Todavia, os dados serão apresentados em tabelas, para podermos confrontar as respostas das diretoras da escola investigada com as dos professores.

Vejamos a análise dos dados da pesquisa na seção 2.3, a seguir. Os respondentes dos questionários foram: as duas diretoras da escola investigada; a titular; a diretora adjunta; e os professores, que lecionam nas turmas de 6º ao 9º ano

2.3 Análise dos dados

Nessa etapa, buscou-se analisar as respostas dadas pelas 2 diretoras e 9 professores da escola investigada aos questionários aplicados. Os dados foram organizados e sistematizados a partir dos objetivos deste estudo. A análise dos dados foi orientada pelo referencial teórico, pelos objetivos da pesquisa e pelas dimensões estabelecidas para a pesquisa.

A seção 2.3.1 apresenta as análises, realizadas a partir das contribuições dos sujeitos da escola envolvidos nesta pesquisa, por meio dos questionários respondidos pelos diretores e professores de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º anos.

2.3.1 Dimensão 1: A relevância do SAETHE para o diretor e professores

Nesta seção, é possível perceber o grau de relevância atribuído ao referido sistema de avaliação SAETHE, a partir de cada resposta dada. Abrimos outras possibilidades de reflexão, de acordo com a Tabela 16. A seguir, mostramos em percentuais cada grau de concordância, referente às respostas dos sujeitos aos questionários na dimensão 1.

Tabela 16 - Dimensão 1 - A relevância do SAETHE para o diretor e professores

Afirmativas	Sujeitos	Discordo (%)	Discordo em parte (%)	Concordo em parte (%)	Concordo (%)
O SAETHE contribui para a melhoria do processo ensino e aprendizagem da minha escola.	Diretor	0,0	0,0	50	50
	Professor	11,1	0,0	55,6	33,3
O SAETHE exerce um papel diagnóstico na aprendizagem dos alunos.	Diretor	0,0	0,0	0,0	100
	Professor	11,1	11,1	33,3	44,4
Tenho conhecimento das habilidades que serão avaliadas no SAETHE	Diretor	0,0	0,0	50,0	50,0
Incluo no calendário das avaliações da minha escola as datas de aplicação do SAETHE	Diretor	0,0	0,0	0,0	100
Considero o SAETHE um instrumento fiscalizador da SEMEC	Diretor	0,0	0,0	50,0	50,0
	Professor	0,0	22,2	33,3	44,4

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários aplicado aos diretores e professores

Ao analisarmos os percentuais de concordância das diretoras e professores, em relação à relevância do SAETHE para a aprendizagem dos estudantes, não entendemos esses percentuais como positivos. Nesse sentido, o alinhamento entre a equipe docente e gestora, diante das concepções e dos resultados que norteiam o fazer pedagógico, facilita a identificação de problemas no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, torna-se mais fácil a tomada de decisões e o entendimento de todos sobre o papel de cada, assim como o que deve ser feito para que os alunos avancem.

Percebemos que para a equipe gestora, o SAETHE agrega valor nas decisões a serem tomadas na escola. Apesar de incluírem no calendário da escola a aplicação das provas do SAETHE, quase 50% dos professores não conseguem reconhecer a relevância do SAETHE como instrumento capaz de auxiliar no processo de tomada de decisões, de forma a favorecer na aprendizagem dos alunos.

De acordo com Oliveira e Sousa (2010), quando os resultados obtidos nas avaliações são entendidos como diagnóstico do trabalho realizado, é possível agir sobre a realidade constatada e intervir nos problemas detectados, além de poder potencializar as conquistas já alcançadas.

Ao realizar determinado processo avaliativo, espera-se, explicitamente, verificar quão distante se está da situação desejável e, a partir daí, definir elementos para modificar a situação em direção ao padrão desejado. Além disso, a avaliação pode, também, possibilitar a emergência de propostas de redirecionamento ou transformação da situação avaliada. Não é possível pensar a avaliação dissociada da ideia de modificação. Para isso, talvez, a 86 mais importante questão seja como criar um envolvimento tal que impulse os membros da instituição a se engajarem no processo de transformação (OLIVEIRA; SOUSA, 2010, p. 801).

Em vista disso, percebe-se que existe uma discordância entre as respostas das professoras e quase 50% dos professores que responderam ao questionário sobre o caráter diagnóstico do SAETHE. Nesse sentido, este dado sugere que futuros estudos devem ser realizados, de forma a analisar melhor esses percentuais.

2.3.2 Dimensão 2: Apropriação e uso dos resultados do SAETHE

Nessa seção, será apresentada a relação entre a apropriação dos resultados e a prática pedagógica, a partir das respostas das diretoras e dos professores, sendo possível refletir sobre a ideia de apropriação como uso de resultado para a proposição de ações.

Tabela 17 - Dimensão 2: Apropriação e uso dos resultados do SAETHE

(continua)

Afirmativas	Sujeitos	Concordo (%)	Discordo em parte (%)	Concordo em parte (%)	Concordo (%)
Conheço as habilidades que as turmas apresentam maiores dificuldades apontadas pelo SAETHE	Diretor	0,0	0,0	50,0	50,0
Durante as aulas, trabalho com as habilidades que os alunos apresentam maiores dificuldades apontadas pela Prova do SAETHE.	Professor	0,0	22,2	33,3	44,4
Consigo planejar e propor, junto à equipe docente, ações de intervenção, a partir dos resultados do SAETHE.	Diretor	0,0	0,0	0,0	100
	Professor	44,4	22,2	11,1	22,2
Em minha escola, utiliza-se os resultados do SAETHE para orientar o planejamento.	Diretor	0,0	0,0	0,0	100
	Professor	44,4	22,2	11,1	22,2
Os alunos com proficiências mais baixas no SAETHE são atendidos de maneira diferenciada após o resultado da Prova (reforço, recuperação paralela, contraturno, atividade individual, etc).	Diretor	0,0	0,0	0,0	100
	Professor	33,3	22,2	11,1	33,3

Tabela 17 - Dimensão 2: Apropriação e uso dos resultados do SAETHE

(conclusão)

Em minha escola, a realização de recuperação é baseada nos descritores com mais baixo desempenho no SAETHE.	Diretor	0,0	0,0	50,0	50,0
	Diretor	0,0	0,0	50,0	50,0
Realizo reenturmação de alunos, tomando como referência o padrão de desempenho de cada aluno no SAETHE.	Professor	33,3	22,2	33,3	11,1
Participo da análise dos resultados do SAETHE das turmas da minha escola com os professores.	Diretor	0,0	0,0	0,0	100
	Professor	33,3	22,2	22,2	22,2
Os professores da escola conseguem relacionar as habilidades com o baixo desempenho dos conteúdos trabalhados.	Diretor	0,0	0,0	100	0,0
Busco informações sobre os resultados das avaliações externas na internet	Diretor	0,0	0,0	100	0,0
Os resultados das avaliações externas mostram se conseguimos ensinar o que deveria ou o que precisaria ser ensinado	Diretor	0,0	0,0	100	0,0
Os resultados das avaliações externas mostram o que o precisamos realmente mudar.	Diretor	0,0	0,0	100	0,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários aplicado aos diretores e professores.

Analisando as respostas situadas nesta dimensão, observamos que a compreensão que os diretores e os professores têm sobre a apropriação uso dos resultados parece, de certa forma, conflitante. Se por um lado parte dos sujeitos da pesquisa afirma fazer uso dos resultados para planejar, por outro ângulo, eles apresentam certa incoerência, diante dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Por que ainda possuímos alunos alocados no padrão de desempenho abaixo do que seria adequado? Quando nos reportamos ao questionário, verificamos que nenhum professor concorda plenamente com a afirmação de que os resultados das avaliações externas demonstram se conseguimos ensinar o que deveria ou o que precisaria ser ensinado. Nenhum professor concorda plenamente que consiga relacionar as habilidades com baixo desempenho aos conteúdos trabalhados. Qual a importância em se ter um diagnóstico de uma situação em mãos se este resultado não propiciar ações eficazes para que haja transformação ou superação?

De forma intrigante, um grupo de professores revela não ter dificuldade em propor atividades alinhadas aos conteúdos e habilidades. O fato é que, de acordo com as respostas dos professores, percebem-se algumas incoerências nas respostas obtidas por alguns professores, os quais demonstram insatisfação tanto nas formações que recebem da equipe gestora, como da própria SEMEC. Tal realidade nos leva a confrontar com a informação de que apenas 22% dos professores afirmam conseguir planejar ações de intervenção a partir dos resultados do SAETHE.

Essa inconsistência entre as respostas dos professores e diretoras aponta uma contradição preocupante, ao considerar que o planejamento escolar é realizado pelo professor, com orientação e parceria da equipe gestora. Dessa forma, fica demonstrado que, para alguns sujeitos, o planejamento se apresenta apenas como burocracia a ser formalizada.

Outro aspecto importante é a realização de recuperação destinada a alunos com dificuldades na aprendizagem. Para a equipe gestora, 100% dos alunos são atendidos com esse tipo ação, o que difere da resposta dada pelos professores, sendo que apenas 33% se apresentam em consenso com a equipe gestora. Com base na situação um questionamento, torna-se pertinente: Será que a análise dos resultados do SAETHE nessa escola se finda em apresentar o desempenho dos estudantes e a comparar tais resultados?

É importante destacar que analisar os resultados implica em fazer o uso de dois tipos de análise: a estatística e a pedagógica. Ambas se completam, mas são diferentes. Na análise estatística, temos a possibilidade de compreender a evolução do desempenho. Ou seja, trata-se de uma análise quantitativa. Na análise pedagógica, temos a possibilidade de compreender a articulação entre domínio, competência e habilidade. Enquanto a análise estatística nos leva a comparar

resultados, a análise pedagógica nos leva a decidir sobre intervenções, ou seja, trata-se de uma análise qualitativa. Isso nos leva a refletir se, de fato, a equipe gestora possui esse nível de apropriação que permita estabelecer e articular essas conexões com os professores. Segundo Pontes (2014), as avaliações externas “devem ser compreendidas como um processo de avaliação diagnóstica que produz informações significativas sobre a realidade educacional” (PONTES, 2014, p.22).

A próxima seção discorrerá sobre as análises relacionadas à Divulgação dos Resultados.

2.3.3 Dimensão 3: Divulgação dos Resultados

As análises realizadas nesta seção terão como objetivo a divulgação dos resultados, tarefa realizada tanto pela secretaria, como pela escola.

A ação avaliativa precisa defender o critério da transparência das informações. Dessa forma, todos aqueles que, de forma direta ou indireta estão envolvidos no processo a ser avaliado, precisam se apoderar dessas informações. Nesse sentido, somente assim é possível dar sentido a qualquer ação avaliativa, fazendo um uso consciente dos resultados.

Tabela 18 - Dimensão 3: Divulgação dos Resultados

Afirmativas	Sujeitos	Discordo (%)	Discordo em parte (%)	Concordo em parte (%)	Concordo (%)
Os resultados do SAETHE são divulgados na minha escola.	Diretor	0,0	0,0	0,0	100
Os resultados do SAETHE são divulgados na minha escola pelo diretor.	Professor	0,0	0,0	33,3	66,7
Os resultados do SAETHE são divulgados na minha escola pela equipe gestora	Diretor	0,0	0,0	0,0	0,0
	Professor	0,0	0,0	22,2	77,8
Os resultados do SAETHE são divulgados somente pela SEMEC.	Diretor	0,0	0,0	0,0	0,0
	Professor	11,1	0,0	55,6	33,3
Considero que a divulgação dos resultados na minha escola acontece de maneira satisfatória.	Diretor	0,0	0,0	0,0	100
	Professor	0,0	0,0	44,4	55,6
O modelo de divulgação dos resultados do SAETHE, adotado pela SEMEC, é adequado.	Diretor	0,0	0,0	100	0,0
	Professor	11,1	0,0	55,6	33,3

Não me preocupo com a divulgação dos resultados das avaliações externas na escola. Não tenho tempo para divulgar os resultados das avaliações externas	Diretor	100	0,0	0,0	0,0
--	---------	-----	-----	-----	-----

Afirmativas	Sujeitos	Discordo (%)	Discordo em parte (%)	Concordo em parte (%)	Concordo (%)
Os resultados das avaliações externas refletem o trabalho da gestão escolar	Diretor	0,0	50,0	50,0	0,0
As formas que a Semec usa para fornecer as informações sobre os resultados das avaliações externas são eficientes.	Diretor	0,0	0,0	100	0,0
Faço discussões com as famílias dos alunos sobre os resultados das avaliações externas	Diretor	0,0	0,0	50,0	50,0
Divulgo os resultados das avaliações externas para todos os alunos.	Diretor	0,0	0,0	0,0	100

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários aplicados aos diretores e professores.

Quando diretores e professores foram abordados nos questionários sobre o processo de divulgação dos resultados do SAETHE, uma parcela superior a 60% dos respondentes afirma que ela é divulgada em sua escola.

Com relação ao item que questionava, aos diretores, se a divulgação dos resultados na escola acontecia de maneira satisfatória, verificou-se um contraste entre os dois grupos. Enquanto a equipe gestora afirmava ser satisfatória a forma como acontece essa divulgação, 44% dos professores concordavam em partes.

[...] é preciso colocar uma indagação relevante em toda e qualquer avaliação: - o que fazer com os resultados? Essa é uma questão com inúmeras implicações, que precisam ser consideradas e amplamente discutidas, a fim de evitar que os dados levantados não sejam condenados ao silêncio de um arquivo morto (VIANNA, 2003, p.21).

Seguindo esse entendimento, qual o sentido de avaliar, se não for para fazer uso das informações que se obtém?

Já em relação aos itens que afirmam que as formas usadas pela Semec para fornecer as informações sobre os resultados das avaliações externas são eficientes, 100% das respostas concordavam em partes. A Semec promove reuniões gerenciais e oficinas, destinadas aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

Dessa forma, outra questão a ser investigada é o porquê de os professores não considerarem a forma como recebem as informações da SEMEC e da escola não eficientes.

2.3.4 Dimensão 4: Procedimentos das etapas da Prova do SAETHE

Nesta dimensão, os sujeitos investigados se manifestaram sobre todos os aspectos referentes aos procedimentos das etapas dessa avaliação. A seguir, serão analisadas as suas respostas, com base na Tabela 19.

Tabela 19 - Dimensão 4: Procedimentos das etapas da Prova do SAETHE

Afirmativas	Sujeitos	Discordo (%)	Discordo em parte (%)	Concordo em parte (%)	Concordo (%)
Conheço a matriz de habilidades do SAETHE	Diretor	0,0	0,0	0,0	100
	Professor	0,0	0,0	0,0	100
A matriz de habilidades é coerente com o planejamento da escola.	Diretor	0,0	0,0	100	0,0
	Professor	0,0	0,0	44,4	55,6
Analiso os resultados após a divulgação da SEMEC	Diretor	0,0	0,0	0,0	100
Espero pela divulgação da SEMEC para analisar os resultados do SAETHE	Diretor	0,0	0,0	0,0	100
	Professor	33,3	33,3	33,3	0,0
Vejo quais os alunos não desenvolveram satisfatoriamente as habilidades avaliadas no SAETHE.	Diretor	0,0	0,0	0,0	100
	Professor	22,2	11,1	22,2	44,4
A equipe gestora proporciona aos professores momentos de análise dos resultados do SAETHE e sugere ações de intervenção	Professor	11,1	22,2	22,2	44,4
A tomada de decisão sobre o planejamento e quais ações seriam ideais para a melhoria na aprendizagem dos alunos fica somente a cargo do professor	Professor	66,7	33,3	0,0	0,0
Planejo minhas aulas, considerando as habilidades que apresentam menor desempenho na minha turma	Professor	0,0	11,1	33,3	55,6
Tenho dificuldades de relacionar as habilidades da matriz de referência aos conteúdos a serem trabalhados	Professor	66,7	33,3	0,0	0,0
Tenho dificuldades em planejar	Professor	66,7	11,1	22,2	0,0

atividades que, de fato, desenvolvam todas as habilidades que a matriz de referência propõe.					
Me sinto apoiado pela equipe gestora no planejamento das aulas	Professor	0,0	0,0	22,8	77,8

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários aplicado aos diretores e professores.

Analisando as respostas dadas pelos diretores e professores quanto ao conhecimento que eles têm da matriz de referência do SAETHE, constatamos que é satisfatório, visto que 100% dos professores afirmam a conhecer. Todavia, quando se relaciona esta questão com a coerência desta matriz com o planejamento realizado pela escola, o percentual de concordância cai para menos de 55% dos professores. Desta maneira, constata-se que o fato de se conhecer a matriz não é uma garantia de seu uso para a utilização no planejamento.

O questionário abordou também uma afirmativa que questionava se a equipe gestora proporciona, aos professores, momentos de análise dos resultados do SAETHE e sugere ações de intervenção. Nessa questão, apenas 44% dos professores estão em concordância com a afirmação. Tais respostas confronta o que afirmou a equipe gestora, que diz dedicar momentos para a análise dos resultados. Ainda em análise, é importante destacar que apenas 66,7% discordam da afirmação que declara possuir dificuldades em planejar atividades que, de fato, desenvolvam todas as habilidades propostas pela matriz de referência.

Apesar de a equipe gestora afirmar que observa quais alunos não desenvolveram satisfatoriamente as habilidades avaliadas no SAETHE, essa ação se consolida entre os professores. Analisaremos, na subseção 2.3.5, alguns fatores que os professores consideram como responsáveis para a evolução dos resultados da escola.

2.3.5 Fatores que contribuíram para a evolução dos resultados da escola investigada nas avaliações externas, de acordo com os professores

No questionário, quando foram indagados sobre os fatores que contribuíram para a evolução dos resultados dos estudantes nas avaliações externas, 100% dos professores acreditavam que a mudança na gestão da escola fez com que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dessa escola se

sentissem corresponsáveis, instaurando, no ambiente escolar, um espírito de trabalho em equipe.

A mudança na gestão fez com que todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem buscassem a excelência na sua função. O aluno se sente mais seguro e mais preparado para aprender, quando percebe que todos ao seu redor estão envolvidos e dedicados ao mesmo propósito que eles. Seja na recepção no início do dia (na porta da escola), ou na saída, em qualquer momento do seu dia, o aluno deve se sentir acolhido e em constante aprendizagem (PROFESSOR A. Resposta ao questionário aplicado em 28 de dezembro de 2017).

Além disso, os professores consideram que o apoio pedagógico do diretor é um fator de grande relevância na organização do trabalho em sala de aula e reflete diretamente na aprendizagem dos alunos.

Uma equipe bem compromissada, aulas bem estruturadas, gestão apoiando o professor, no que diz respeito ao apoio pedagógico. Não interrompemos as aulas pra realização de outras atividades, trabalhamos com os descritores e temos aulas de reforço para os alunos com baixo desempenho (PROFESSOR B. Resposta ao questionário aplicado em 28 de dezembro de 2017).

Para o professor B, esses são alguns fatores que contribuíram para a elevação dos resultados dos estudantes nesta escola. Pequeno (2010) fala sobre essa aproximação da equipe gestora com os professores, estabelecendo uma relação vantajosa de aprendizagem para os estudantes. Ela fala sobre a importância de o momento inicial do processo avaliativo na escola ser bem articulado. Além disso, emprega o termo “negociação”, que se trata da antecipação das etapas, refletir sobre elas. Isso faz com que o professor se empodere de dados e informações, fazendo uso dos resultados para melhorar a aprendizagem de seus alunos.

[...] é preciso envolver o professor, um dos principais usuários da avaliação, logo no início; isto é, desde a negociação, elaboração, aplicação dos instrumentos, validação, discussão e utilização dos seus resultados. Quando isto acontece, percebem-se as vantagens políticas, pois há uma maior aceitação e predisposição por parte dos professores para incorporar, na prática docente, as recomendações apontadas pelas avaliações (PEQUENO, 2010, p. 133).

Os professores entrevistados sinalizam outros aspectos que consideram relevantes e justificam, segundo eles, a mudança no desempenho, frente aos resultados das avaliações externas. Dentre eles, destacamos: o cumprimento do planejamento; atendimento extraclasse aos alunos com baixo desempenho; organização da rotina escolar; cobrança pelo desenvolvimento do trabalho pela equipe gestora; trabalho voltado para competências e habilidades da matriz de referência; presença diária da equipe gestora na escola; monitoramento da frequência e desempenho de cada estudante; e o contato diário com as famílias.

Analizando as respostas dadas pelos sujeitos dessa pesquisa, podemos perceber que os respondentes, ao mesmo tempo em que consideraram o SAETHE como uma importante política de avaliação educacional que contribuiu para a melhoria da educação do Município de Teresina, também apresentaram algumas dificuldades ou incoerências relacionadas à divulgação, apropriação e uso de resultados.

Dessa forma, propomos um plano de ação com o intuito de superar as necessidades formativas das equipes escolares, em relação à apropriação dos resultados, no sentido de fazerem uso destes para propor ações de intervenção que possam melhorar a qualidade do ensino. Ao refletir acerca dos resultados alcançados, no que tange o ensino fundamental II, reflete-se que os diretores transitam nos níveis iniciais e intermediários, referente àqueles mencionados como uma hipótese no capítulo 2.

Na escola M.P.N, percebemos que a gestão possui o entendimento de que os resultados do SAETHE vêm a ser uma ferramenta capaz de contribuir na tomada de decisões. A equipe gestora tem proporcionado momentos de reflexão dos resultados e orientado a equipe docente a planejar fazendo o uso de resultados, embora os professores ainda apresentem algumas dificuldades de articular domínios, conteúdos e habilidades. Nesse sentido, é necessária uma reflexão mais aprofundada sobre essa articulação entre a equipe gestora e os professores, de forma a elevar ainda mais o desempenho e a qualidade da aprendizagem.

Fonseca (2009, p.6) enumera 11 características determinantes do sucesso na aprendizagem dos estudantes em escolas eficazes:

- 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 autoestima 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).

Dessa maneira, o trabalho do gestor escolar deve acontecer de forma a favorecer o uso dos dados dos estudantes na escola, discutindo com a equipe docente e coordenação pedagógica sobre as ações que serão implementadas e o alcance dos objetivos propostos para a qualidade na aprendizagem dos estudantes.

Diante a realidade apresentada, o terceiro capítulo propõe um plano de ação educacional (PAE), que proporcionará, à SEMEC, informações capazes de suscitar a tomada de decisões, além de possibilitar a implementação de ações, na perspectiva de orientar e proporcionar, às equipes gestoras, um trabalho mais eficaz no uso dos resultados das avaliações do SAETHE.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA O APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DE APROPRIAÇÃO E USO DE RESULTADOS DO SAETHE EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DO 8º ANO

O presente trabalho buscou compreender se a equipe gestora da Escola Municipal M.P.N, localizada na zona leste de Teresina, faz uso dos resultados das avaliações do SAETHE. Além disso, também procurou entender se a apropriação desses resultados, pela equipe gestora, tem sido eficaz para orientar intervenções pedagógicas, visando à melhoria na aprendizagem e no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, de escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Teresina. Para isso, no primeiro capítulo, descrevemos o caso de gestão investigado, apresentando um histórico do Sistema de Avaliação de Educacional de Teresina, enfatizando a sua criação, estrutura e desenvolvimento na Rede Municipal de Ensino de Teresina.

A posteriori, apresentamos a contextualização do local da pesquisa, destacando o perfil da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), assim como as ações da equipe técnica e características da escola investigada. Subsequentemente, foram apresentados os dados do SAETHE nos anos escolares avaliados, durante o período de 2014 a 2016, assim como os resultados de proficiência da Rede e da escola.

No segundo capítulo, analisamos as ações gestoras de apropriação e uso de resultados, a partir dos dados dos questionários aplicados com a equipe gestora e com os professores da escola. A partir da análise, percebemos que a cultura de apropriação de resultados precisa acontecer de forma mais efetiva, pois o uso destes resultados fica concentrado entre os professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos escolares avaliados.

Além disso, o estudo também evidenciou outros fatores que têm colaborado com a situação de crescimento observada na escola investigada. São eles: a mudança na gestão da escola; ações de reforço destinadas a alunos que apresentam baixo desempenho nas avaliações externas; a organização da rotina escolar; integração entre professores, equipe gestora, alunos e pais. Desta maneira, neste capítulo, será proposto um Plano de Ação Educacional (PAE), com o objetivo de contribuir com o trabalho das escolas para uma melhor utilização dos resultados das avaliações externas do SAETHE, por parte da gestão escolar e do corpo

docente, de forma que possam dialogar sobre práticas pedagógicas, desenvolvidas na escola, que sejam inovadoras e significativas.

Dessa forma, o PAE busca direcionar as práticas voltadas à apropriação e uso dos resultados das avaliações externas, em especial às avaliações do SAETHE, com foco nos alunos do 8º ano. Nessa perspectiva objetiva-se que a equipe gestora e os professores venham a fazer o uso eficiente e eficaz das informações e resultados, compreendendo os significados dos índices trazidos através dos boletins pedagógicos. A partir daí, poderão fazer reflexões pertinentes, que favoreçam a proposição de ações de intervenção, responsáveis por melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O PAE será desenvolvido a partir da proposição de sete ações principais:

- I. Criação do núcleo de estudos, aplicado às avaliações externas e semiexternas, junto à Secretaria Municipal de Educação de Teresina, com o objetivo de proporcionar a formação continuada, com foco na apropriação e uso de resultados das avaliações externas, para diretores e coordenadores pedagógicos;
- II. Formação continuada aplicada aos gestores, coordenadores pedagógicos e professores de 6º ao 9º anos, com a finalidade de promover a cultura de apropriação e uso de resultados do SAETHE, no âmbito das escolas, buscando aprimorar este processo nas práticas de gestão e na prática pedagógica do professor;
- III. Elaboração de planos de intervenção, de forma que o professor ensine o que o aluno precisa aprender em cada ano escolar e, conseqüentemente, desenvolva competências e habilidades essenciais ao seu desenvolvimento integral;
- IV. Reuniões gerenciais com a equipe gestora, com o intuito de observar como as ações de aprimoramento da prática de apropriação e uso de resultados estão acontecendo dentro das escolas;
- V. Análise da proposta curricular da rede, com o objetivo de localizar de pontos de estrangulamento, retrabalho, paralelismo e descontinuidades da proposta;
- VI. Monitoramento das ações de divulgação, análise e uso dos resultados, com o intuito de apoiar as equipes gestoras nas análises e interpretação dos resultados das avaliações externas;

VII. Monitoramento das atividades do plano de intervenção pela equipe gestora, de forma a provocar o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, consideradas as necessidades e fragilidades educacionais dos alunos.

O Plano de Ação Educacional proposto se baseou na ferramenta 5w2h, uma ferramenta administrativa que foi criada por profissionais da indústria automobilística japonesa, com foco no planejamento.

Conforme Polacinski (2012), essa ferramenta representa um plano de ação que, pela forma simplificada, objetiva orientar a ação. Ela tem sido muito utilizada na área de Gestão e Administração e emprega uma metodologia com termos originários da língua inglesa: *What* (o quê será feito?), *Who* (quem executará?), *Why* (por que será feito?), *Where* (onde será feito?), *When* (quando será realizado?), *How* (como será feito?) e *How Much* (quanto custa?). Nesse sentido, trata-se de uma forma de assegurar que o planejamento seja executado sem nenhuma dúvida pelos executores do plano ou por quem planejou as ações. A seguir, no Quadro 5, apresentamos a estruturação dessa ferramenta:

Quadro 5 - Estruturação da Ferramenta 5W2H

What? (o quê)	Who? (quem)	Why? (por quê)	Where? (onde)	When? (quando)	How? (como)	How much? (quanto)
O que é feito?	Quem executará?	Por que será feito?	Onde será feito?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto custará?

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

Essas perguntas serviram de apoio ao planejamento das ações que foram propostas no PAE. O Plano de Ação buscará estimular o processo de assimilação e uso dos dados, fazendo com que os resultados das avaliações externas se tornem aliados para a promoção de ações que implicarão em melhorias na aprendizagem dos alunos nesta área de conhecimento. As ações deste plano serão descritas a seguir.

3.1 Ação 1 – Criação do grupo de estudos, aplicado às avaliações externas e semi-externas, junto à Secretaria Municipal de Educação de Teresina

A partir das análises desenvolvidas neste estudo, propomos a criação do

Grupo de Estudos, aplicado às avaliações externas do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina. Ele tem por objetivo proporcionar a formação continuada, com foco na apropriação e uso de resultados das avaliações externas, para diretores e coordenadores pedagógicos. Consequentemente, a formação fomentaria uma cultura de apropriação de resultados no ambiente escolar, relacionada às práticas de gestão e/ou na prática pedagógica, o que refletirá na qualidade do ensino ofertado nas escolas da Rede Municipal de Teresina. Sugerimos que esse grupo de estudo seja composto por especialistas, professores formadores, coordenadores de área, técnicos da Secretaria e/ou superintendentes escolares.

Os encontros para estudos e pesquisas abordarão uma bibliografia relacionada aos elementos que se relacionam às avaliações do SAETHE, como: a Matriz de Referência; a Teoria de Resposta ao Item (TRI); a Escala de Proficiência e os Padrões de Desempenho. Além disso, serão utilizados como base os resultados de Língua Portuguesa e Matemática das escolas da Rede Municipal de Ensino de Teresina, que ofertam o segundo segmento do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano).

O grupo de estudos terá como uma de suas atribuições promover encontros com diretores e coordenadores pedagógicos, de forma que possam trabalhar com base em resultados atuais e, dessa forma, façam uso destes resultados para redirecionar o planejamento das ações presentes no Programa de Ensino da escola e no Projeto Político Pedagógico. Os encontros de planejamento do Grupo de Estudo com diretores e coordenadores acontecerão no Centro de Formação Odilon Nunes, havendo duração de 4 horas. A temática discutida buscará envolver os resultados da escola contemplada nesta pesquisa, bem como os resultados das demais escolas que possuem turmas de 6º ao 9º ano.

Antes do início dos encontros, os diretores e coordenadores pedagógicos, das escolas de 6º ao 9º anos, receberão um ofício, responsável por informar a criação e os objetivos desse grupo de estudo. Será disponibilizado aos participantes o cronograma das formações futuras, ministradas para diretores e coordenadores pedagógicos.

O Grupo de estudos tem o propósito de ofertar oficinas para os profissionais que atuam nas escolas, fomentando reflexões e debates sobre os resultados das avaliações externas, com foco na Língua Portuguesa e Matemática, do 7º e 8º anos. Desta forma, tal estratégia oferece uma formação continuada para a apropriação e

uso de resultados.

Para a realização dos estudos iniciais do Grupo de Estudos Aplicados às Avaliações Externas, serão utilizadas as revistas pedagógicas do SAETHE, os boletins pedagógicos que chegam às escolas, outros documentos que trazem dados das escolas, o Portal do SAETHE e o site QEDU Redes. Estes documentos servirão como guia para a elaboração de um material impresso, que será utilizado durante a formação continuada, a qual acontecerá em 04 períodos.

Antes de cada período de formação, os membros do Grupo de Estudos Aplicados se encontrarão no CEFOR, em datas pré agendadas, com a Gerência de Formação, para estudo e preparação do material impresso, assim como de mídias que serão utilizadas. Essa organização e planejamento levará em torno de 8h, acontecendo no turno da tarde. O cronograma para a formação continuada será pensado e articulado pela Gerência de Ensino e Gerência de Formação. A proposta é que essa formação aconteça no início de cada bimestre, com duração de 4h, sem custo adicional para a instituição, pois serão aproveitados os recursos humanos e materiais já disponíveis na instituição.

Dando sequência as proposições desse PAE, apresentaremos ações que sugerem o fortalecimento da Proposta Política Pedagógica.

3.2 Ação 2 – Formação continuada aplicada aos gestores, coordenadores pedagógicos e professores de 6º ao 9º anos

Em 2018, acontecerão formações continuadas, voltada para a apropriação e uso de resultados das avaliações externas, tendo como participantes os gestores e professores das escolas de 6º ao 9º anos, assim como os professores que atuam nesta etapa. A formação será de responsabilidade dos professores formadores, coordenadores de área e membros do Grupo de Estudos Aplicados ao SAETHE. Estes profissionais já desenvolvem um trabalho de formação continuada na Secretaria e, assim, estariam aprofundando a formação para atender às necessidades específicas de diretores, coordenadores pedagógicos e, em especial, dos professores, em relação à compreensão dos dados disponibilizados e utilização desses resultados no planejamento.

A Formação acontecerá em quatro períodos, sempre ao início de cada bimestre, com a duração de 4 horas, no Centro de Formação Odilon Nunes. Os

participantes serão os diretores e coordenadores pedagógicos e tais cursos acontecerão em horário de expediente, sendo que para os professores, tais momentos de formação estarão de acordo com o horário pedagógico.

A realização desta ação tem por finalidade promover a cultura de apropriação e uso de resultados do SAETHE, no âmbito das escolas, buscando aprimorar este processo nas práticas de gestão e na prática pedagógica do professor. Considerando que o resultado é da escola e não exclusivamente dos professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos escolares avaliados nesta etapa de ensino, propomos a realização da formação para todos os professores de Matemática que atuam na 2ª etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) para o ano de 2018. Para os anos seguintes, pretendemos ampliar a formação para os demais profissionais da área.

O que se pretende, através da formação continuada, é desenvolver estudos teóricos e práticos sobre os elementos que compõem as avaliações do SAETHE. Nesse sentido, as informações das escolas não se perderão em gavetas e armários, podendo esses dados e resultados ser compreendidos e utilizados em sua plenitude, com nível elevado de eficiência e eficácia. Um segundo passo seria elaborar ações de intervenções para que os conteúdos das aulas e das avaliações possam ser trabalhados de forma alinhada com as habilidades e competências desenvolvidas em cada ano escolar, do 6º ao 9º ano.

O custo previsto para essa formação é de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais), visto que será necessário utilizar cópias de material impresso e disponibilizar material para os diretores, coordenadores e professores, de forma que eles possam levar tais materiais para as escolas, assim com usá-los nos encontros de equipe para a reflexão e análise dos dados.

3.3 Ação 3 – Plano de intervenção

Será proposta, à equipe gestora e docente, a elaboração de um plano de intervenção, à luz dos resultados do SAETHE, de forma que o professor ensine o que o aluno precisa aprender em cada ano escolar. Falamos aqui no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais ao desenvolvimento integral do aluno, habilidades essas de cunho cognitivo e sócio-emocional. Algumas são impossíveis de serem mensuradas, porém, são essenciais ao desenvolvimento

do estudante. A construção do Plano está prevista no PAE para acontecer no primeiro bimestre, sem custo adicional para a escola e SEMEC, pois serão aproveitados os recursos humanos e materiais já disponíveis.

3.4 Ação 4 – Reuniões gerenciais com a equipe gestora

Após a realização dessas ações, o Grupo de Estudo pretende, ao final de cada trimestre, ou quando necessário, realizar uma reunião gerencial no Centro de Formação Odilon Nunes, entre os técnicos formadores do grupo de estudo, diretores e coordenadores pedagógicos de cada escola. Para a implementação desta ação, é feita uma previsão de custos estimada em de R\$ 2.000,00 (mil reais), que serão utilizados para financiar a aquisição dos materiais gráficos, disponibilizados aos gestores e coordenadores de ensino.

O objetivo de tais encontros é o de observar como as ações de aprimoramento da prática de apropriação e uso de resultados estão acontecendo dentro das escolas. Para tanto, serão realizados três encontros anuais.

Nesses encontros, serão registrados os pontos positivos das ações realizadas e identificados os que precisam ser melhorados. Após este registro, novas propostas de intervenções, relacionadas à apropriação dos resultados das avaliações externas, serão estabelecidas. Nos encontros, as equipes gestoras também apresentarão um parecer sobre a atuação dos professores de Matemática do 6º ao 9º anos, após a participação destes docentes nas formações ofertadas a este grupo. Dentre os aspectos a serem observados pelas equipes gestoras, destacam-se: i) a satisfação dos docentes com os estudos na formação continuada; ii) a motivação na realização das atividades de intervenção; iii) execução do plano de intervenção, com base nos resultados.

Os encontros para a avaliação do andamento das ações do Grupo de Estudo será feito no horário de expediente, pela parte da manhã ou tarde, com a duração de quatro horas, no Centro de Formação Odilon Nunes.

3.5 Ação 5 - Análise da proposta curricular da rede

Análise da proposta curricular da Rede, à luz dos resultados, tendo em vista a localização de pontos de estrangulamento, retrabalho, paralelismo e

descontinuidades da proposta. Esta análise acontecerá em novembro de 2019 e será feita por técnicos da SEMEC, membros do Grupo de Estudo, especialistas, assessores e consultores especialistas de universidade que se reunirão na sala de reuniões da secretaria. Como a execução dessa ação envolve especialistas e consultores, o custo previsto para essa ação terá Pro Labore, a ser definido conforme titulação do profissional a ser contratado.

3.6 Ação 6 - Monitoramento das ações de divulgação, análise e uso dos resultados

A SEMEC realizará um acompanhamento sistematizado das escolas, com visitas semanais e/ou quinzenais das superintendentes escolares com o objetivo de apoiar as equipes gestoras nas análises e interpretação dos resultados das avaliações externas, para que os diretores e coordenadores pedagógicos se sintam confiantes e capazes de realizar, com domínio e tranquilidade, a divulgação desses resultados para a sua equipe escolar, pais e estudantes.

As visitas às escolas acontecerão a partir da organização de cronogramas para as superintendentes escolares, de acordo com as necessidades de cada equipe escolar e com base no desempenho dos estudantes. Dessa forma, será possível dar maior atenção àquelas que precisarem de auxílio para planejar, fazendo uso da análise dos resultados das avaliações.

Os custos para a execução desta ação serão de R\$ 2.000,00 (mil reais), que serão utilizados para financiar a aquisição dos materiais necessários para divulgação dos resultados nas unidades de ensino.

3.7 Ação 7 – Monitoramento das atividades do plano de intervenção pela equipe gestora

Os diretores e coordenadores pedagógicos de cada escola ficarão responsáveis por monitorar e apoiar os professores do 6º ao 9º anos na execução do planejamento pedagógico e no desenvolvimento das ações de intervenções construídas nas formações. Para tal, propomos a organização de um cronograma de acompanhamento anual, que será orientado pela formação. A proposta consiste em monitoramento semanal, realizado pela equipe gestora, seguido de momentos no

horário pedagógico com os professores para o diálogo e socialização de experiências exitosas e angústias; troca de ideias; ouvir sugestões; diagnosticar fragilidades e necessidades; verbalizar e discutir sobre os problemas encontrados; assim como tomar decisões.

A seguir, será apresentado um quadro síntese das ações do PAE, a serem desenvolvidas na Rede Municipal de Educação de Teresina, com o propósito de melhorar o uso dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares. Nessa perspectiva, será possível alavancar a qualidade da educação oferecida aos estudantes da rede municipal de ensino.

Quadro 6 - Síntese das ações do PAE

(continua)

What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	When? Quando?	Who? Por quem?	How? Como?	How much? Quanto?
Criação do Grupo de Estudos Aplicados às Avaliações Externas do SAETHE.	Para promover formação continuada para diretores, coordenadores pedagógicos e professores do 6º ao 9º ano das escolas da rede pública municipal de Teresina que atuam com a segunda etapa do Ensino Fundamental.	No CEFOR, Teresina- PI da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), formada por três professores de Apoio Pedagógico.	Encontro inicial, logo após a divulgação dos resultados dos SAETHE.	Técnicos da SEMEC, professores formadores, superintendentes, coordenadores de área e especialistas.	Realização de estudos pelo grupo inicialmente, para, em seguida, realizar a formação continuada, que será desenvolvida em quatro períodos.	Ação a ser desenvolvida sem custo adicional para a instituição, pois serão aproveitados os recursos humanos e materiais já disponíveis na instituição.
Formação continuada aplicada aos gestores, coordenadores pedagógicos e professores de 6º ao 9º anos	Devido à necessidade de aprofundar os conhecimentos e as habilidades dos gestores e coordenadores, em relação à análise dos resultados das avaliações externas.	No CEFOR	Após a divulgação dos resultados do SAETHE.	Membros do Grupo de Estudos, técnicos da SEMEC, professores formadores, superintendentes, coordenadores de área e especialistas	Organizando formações, com duração de 4h para cada oficina de formação, para os diretores, coordenadores e professores.	Ação a ser desenvolvida sem custo para a SEDUC pois serão aproveitados os recursos humanos e materiais já disponíveis no Centro de Formação Odilon Nunes.

Quadro 6 - Síntese das ações do PAE

(continua)

What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	When? Quando?	Who? Por quem?	How? Como?	How much? Quanto?
Plano de intervenção	Para garantir que as ações de análise e uso dos resultados estejam garantidas nas rotinas da escola.	Programa de ensino da escola	No primeiro trimestre de 2019.	Pelos diretores, coordenadores pedagógicos, professores, com o assessoramento das superintendentes escolares	Implementando ações que garantam a análise e o uso dos resultados da escola no SAETHE.	R\$ 2.000,00
Reuniões gerenciais com a equipe gestora	Socialização dos resultados da escola no período	No centro de formação Odilon Nunes	No final de cada bimestre	Pelos técnicos da secretaria e gestores das escolas	Organizando um calendário de reuniões bimestrais	R\$ 2.000,00
Análise da proposta curricular da rede	Com base nos resultados do SAETHE, é preciso identificar os pontos de estrangulamento, retrabalho, paralelismo, descontinuidades da proposta, de forma potencializar os efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes.	Sala de reuniões da secretaria	Novembro 2019	técnicos da SEMEC, membros do Grupo de Estudo, especialistas e assessores e consultores especialistas de universidade.	Através de grupo de pesquisa e estudo.	Pró Labore, a ser definido conforme titulação do profissional a ser contratado

Quadro 6 - Síntese das ações do PAE

(conclusão)

What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	When? Quando?	Who? Por quem?	How? Como?	How much? Quanto?
Monitoramento das ações de divulgação, análise e uso dos resultados	Apoiar as escolas nos momentos de análises dos resultados das avaliações externas	Nas escolas Da rede Municipal de Teresina	Após a divulgação do resultado de cada avaliação externa	Pelos técnicos (superintendentes escolares) da secretaria	Organizando cronograma de acompanhamento das escolas	R\$ 2000,00
Monitoramento das atividades do plano de intervenção pela equipe gestora	Necessidade de consolidação de cultura de apropriação de resultados no ambiente escolar, relacionada às práticas de gestão e à prática pedagógica.	Nas unidades de ensino.	Semanal	Gestores escolares	Organizando um cronograma de acompanhamento, junto aos professores, com visitas às salas de aula, e encontros para a socialização das experiências.	Sem custo.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa, foi possível investigar com se dá o processo de apropriação e usos dos resultados da Escola Municipal M.P.N, norteadas pela seguinte pergunta: A apropriação dos resultados do SAETHE, pelos diretores escolares, tem sido eficaz para orientar intervenções pedagógicas nas escolas, visando à melhoria na aprendizagem e no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental nos anos finais? A mudança significativa no desempenho dos alunos, ocorrida na escola, está, de acordo com a equipe docente, vinculada à substituição da equipe gestora.

Segundo os professores, o fato de haver um gestor mais próximo a eles, aos alunos e à comunidade colaborou para a melhoria dos resultados. Na opinião dos professores, a equipe gestora apoia, orienta, é atuante e cobra dos professores bons resultados dos alunos. Os professores entendem que esse novo perfil da equipe gestora é positivo e responsável pelas conquistas que a escola vem obtendo em relação à aprendizagem.

O SAETHE vem, aos poucos, ganhando espaço na prática docente desses professores, sendo que alguns pontos precisam ser repensados. Não há dúvidas de que os resultados dessa escola, pela forma como se organiza, tendem a se apresentar cada vez melhores, à medida que a apropriação dos resultados, disponibilizados pelas avaliações externas, se traduz em práticas pedagógicas.

Ao longo do estudo, foi realizada a descrição do Sistema de Avaliação educacional de Teresina, com o intuito de analisar como os sujeitos envolvidos na pesquisa se apropriam de seus resultados e se essa apropriação se reflete em ações pedagógicas voltadas para a melhoria na qualidade do ensino.

Para investigar o problema, os dados foram coletados através da aplicação de questionários e foi possível constatar que o SAETHE é um instrumento relevante no processo ensino-aprendizagem, tanto para os diretores escolares, como para os professores. A equipe gestora entende o SAETHE como um instrumento diagnóstico, capaz de fornecer informações necessárias para o planejamento de práticas pedagógicas. Desta forma, a socialização destes resultados faz parte da rotina da escola investigada. Por outro lado, houve indícios da falta de entendimento, de alguns sujeitos investigados, sobre a função e os objetivos do SAETHE.

Os achados desta pesquisa permitiram a investigação das percepções dos sujeitos sobre o SAETHE, o que resultou na elaboração de um plano de ação que tem o propósito de favorecer, aos gestores escolares, uma apropriação dos resultados do SAETHE, em uma dimensão que os tornem capazes de alinhar o currículo às necessidades formativas dos alunos. Além disso, tal plano de ação também permite que façam o uso dos resultados das avaliações de forma mais aprofundada e reflexiva, com o intuito de orientar os professores a planejarem ações de intervenção que resultem na melhoria do desempenho dos alunos. Por fim, tal planejamento faz com que os professores se sintam apoiados, tanto pela equipe gestora, como pela Secretaria Municipal de Educação, no processo de apropriação e uso dos resultados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, B.; CORREIA, W. e CAMPOS, F. Uso da Escala Likert na Análise de Jogos. Simpósio Brasileiro de Games (SBGAMES), 10. 2011, [s.l.]. **Anais...** [s.l.], 2011, p. 1- 5.

BECKER. F. Rosa. Avaliações Externas e Ensino Fundamental: Do Currículo para a Qualidade ou da “Qualidade” para o Currículo?. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación**. 2012.Volumen 10. Número 4. Disponível em : <file:///C:/Users/WINDOWS/Downloads/montedow/2986-5896-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora: Portugal. 1994.

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

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

BARBOSA. Giovanna Saraiva Bezerra. **Uma proposta de consolidação da Prova Padronizada na Rede Municipal de Teresina**. 2017. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/07/GIOVANNA-SARAIVA-BEZERRA-BARBOSA.pdf>>.Acesso em: 10 out. 2017.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Comportamento Organizacional**/ Sandro Trescastro Bergue.- Florianópolis: Departamento de Ciências da administração/ UFSC;[Brasília]: CAPES:UAB, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96 de 24 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1998.

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Padrões de desempenho**. 2014. Disponível em: <<http://www.saethe.caedufjf.net/matriz-de-referencia>>. Acesso em: 02 maio 2017.

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. In: Sísifo/ **Revista de Ciências da Educação**, nº. 9, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**/ Idalberto Chiavenato- 8. Ed.- Rio de Janeiro: Elseviwe, 2011.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 161-174, 2013.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000

FONSECA, M.. **Métodos de pesquisa**. In: Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (orgs.). Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

GATTI, Bernardete A. Avaliação e Qualidade da Educação. **Anais da Anpae**, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2007.

HADJI, Cxharles. **A avaliação regras do jogo**. Das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. 44ªed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº42, v.5, 2007.

LEMANN; MERITT. QEdU: Use dados. Transforme a educação, 2017

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo. 2009.

LORENZATO, S. e FIORENTINI, D. **Iniciação à investigação em educação matemática**. Campinas, CEMPEM/COPEMA, 1999.

MARTINS, Ângela Maria; SOUSA, Sandra Zákia. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 a 2008. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 09-26, 2012.

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

PASSOS, Guiomar de Oliveira. **SEMEC**: Cinquenta anos-educação de qualidade em Teresina. Teresina: UPJ Produções, 2017.

PEQUENO, M. I. C.. Sistema Permanente de avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, 2000. Disponível em:<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/162>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

RICHARDSON, R. J.. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, CLAIRE. **SEMEC**: Cinquenta anos-educação de qualidade em Teresina. Teresina: UPJ Produções, 2017

SILVA, V. G.; GIMENES, N. A. S.; PRÍNCEPE, L. M. & LOUZANO, P. Além da prova Brasil: Investimento em Sistemas próprios de Avaliação externa. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, pp. 12-32, abr./ago. 2013. Disponível em: . Acesso em: 20 nov. 2017.

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação. Planejamento Estratégico Teresina, 2017a. Disponível em:<<http://www.semec.teresina.pi.gov.br/menu/sobre-a-semec.html>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

TERESINA (município). Secretaria Municipal de Educação. Ensino e aprendizagem com foco na qualidade do Ensino: relatório de gestão, 2013-2016./Prefeitura Municipal de Teresina: UPJ Produções, 2017.

TERESINA (município). SAETHE – 2016 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd., v. 3 (jan./dez. 2016), **Revista do Sistema - Rede Municipal**. Juiz de Fora, 2016 – Anual.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS DIRETORES

Caro(a) Diretor(a),

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF), intitulada: SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas. Tem a finalidade de construir um panorama da utilização dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) pela equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. É de suma importância que responda o que realmente pensa sobre esse Sistema de Avaliação Externa.

A seguir, são apresentados aspectos relativos ao processo de apropriação e utilização dos resultados do SAETHE. Não existem respostas corretas ou erradas. Assinale de acordo com sua percepção. Seguindo os procedimentos éticos que balizam as pesquisas científicas, o questionário não exige a identificação do respondente, assegurando, desta maneira, o sigilo. As respostas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa.

Para cada uma das afirmativas abaixo, assinale em que medida você concorda com elas.

*Obrigatório

1. O SAETHE contribui para melhoria do processo ensino aprendizagem da minha escola. *

- ☐ () Discordo
- ☐ () Discordo em partes
- ☐ () Concordo em partes
- ☐ () Concordo

2. O SAETHE exerce um papel diagnóstico na aprendizagem dos alunos. *

- ☐ () Discordo
- ☐ () Discordo em partes
- ☐ () Concordo em partes
- ☐ () Concordo

3. Tenho conhecimento das habilidades que serão avaliadas no SAETHE. *

- ☐ () Discordo
- ☐ () Discordo em partes
- ☐ () Concordo em partes
- ☐ () Concordo

4. Considero o SAETHE um instrumento fiscalizador da SEMEC. *

- ☐ () Discordo
- ☐ () Discordo em partes
- ☐ () Concordo em partes
- ☐ () Concordo

5. Conheço as habilidades que as turmas apresentam maior dificuldades apontadas pelo SAETHE.

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

6. Consigo planejar e propor junto à equipe docente ações de intervenção a partir dos resultados do SAETHE. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

7. Em minha escola utiliza-se os resultados do SAETHE para orientar o planejamento. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

8. Os alunos com proficiências mais baixas no SAETHE são atendidos de maneira diferenciada após o resultado da prova (reforço, recuperação paralela, contraturno, atividade individual, etc). *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

9. Em minha escola, a realização de recuperação é baseada nos descritores com mais baixo desempenho no SAETHE. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

10. Participo da análise dos resultados do SAETHE das turmas da minha escola com os professores. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

11. Os professores da escola conseguem relacionar as habilidades com baixo desempenho aos conteúdos trabalhados. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

12. Os resultados do SAETHE mostram se conseguimos ensinar o que deveria ou o que precisaria ser ensinado. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

13. Os resultados do SAETHE mostram o que o precisamos realmente mudar. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

14. Os resultados do SAETHE são divulgados na minha escola. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

15. Os resultados do SAETHE são divulgados somente pela SEMEC. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

16. Considero que a divulgação dos resultados na minha escola acontece de maneira satisfatória. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

17. O modelo de divulgação dos resultados do SAETHE adotado pela SEMEC é adequado. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

18. Não me preocupo com a divulgação dos resultados do SAETHE na escola, pois essa tarefa é realizada pelo coordenador pedagógico. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

19. Os resultados do SAETHE refletem o trabalho da gestão escolar. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

20. As formas que a Semec usa para fornecer as informações sobre os resultados do SAETHE são eficientes. *

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

21. Faço discussões com as famílias dos alunos sobre os resultados do SAETHE *

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

22. Divulgo os resultados do SAETHE para todos os alunos. *

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

23. Conheço a matriz de referência do SAETHE.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

24. A matriz de referência é coerente com o planejamento da escola. *

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

25. O planejamento da escola é orientado com base na matriz de referência do SAETHE.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

26. Analiso os resultados após divulgação da SEMEC *

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

27. Consigo identificar quais os alunos que não desenvolveram satisfatoriamente as habilidades avaliadas no SAETHE. *

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Caro(a) Professor(a),

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF), intitulada: SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas. Tem a finalidade de construir um panorama da utilização dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) pela equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Gostaríamos de contar com sua colaboração para esta pesquisa. É de suma importância que responda o que realmente pensa sobre esse Sistema de Avaliação Externa.

A seguir, são apresentados aspectos relativos ao processo de apropriação e utilização dos resultados do SAETHE. Não existem respostas corretas ou erradas. Assinale de acordo com sua percepção. Seguindo os procedimentos éticos que balizam as pesquisas científicas, o questionário não exige a identificação do respondente, assegurando, desta maneira, o sigilo. As respostas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa.

Para cada uma das afirmativas abaixo, assinale em que medida você concorda com elas.

*Obrigatório

1. Disciplina que leciona *

Dimensão 1: Relevância do SAETHE para os professores

2. A Prova do SAETHE contribui para a melhoria do processo ensino aprendizagem das minhas turmas. *

- () Discordo
- () Discordo em partes
- () Concordo em partes
- () Concordo

3. A Prova do SAETHE exerce um papel diagnóstico na aprendizagem dos alunos. .
Discordo

- () Discordo
- () Discordo em partes
- () Concordo em partes
- () Concordo

4. Considero a Prova do SAETHE um instrumento fiscalizador da SEMEC. *

- () Discordo
- () Discordo em partes
- () Concordo em partes
- () Concordo

Dimensão 2: Apropriação e uso dos resultados da Prova do SAETHE

5. Durante as aulas, trabalho com as habilidades que os alunos apresentam maiores dificuldades apontadas pela Prova do SAETHE. *

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

6. Utilizo os resultados dos meus alunos no SAETHE para planejar as minhas aulas.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

7. Os alunos com padrão de desempenho abaixo do que é considerado adequado são atendidos de maneira diferenciada. (reforço, recuperação paralela, contraturno, atividade individual, etc) *

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

8. Realizo a recuperação baseada nos descritores com baixo desempenho no SAETHE

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

9. Realizo reenturmação de alunos tomando como referência o padrão de desempenho de cada aluno no SAETHE. *

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

10. Analiso com os alunos os resultados da turma da Prova do SAETHE. *

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

Dimensão 3: Divulgação dos resultados

11. Os resultados do SAETHE são divulgados na minha escola pelo diretor *

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo em partes
- ☐ Concordo em partes
- ☐ Concordo

12. Os resultados do SAETHE são divulgados na minha escola pela equipe gestora.*

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

13. Tenho acesso aos resultados do SAETHE pela SEMEC. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

14. Considero que a divulgação dos resultados na minha escola acontece de maneira satisfatória. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

15. O modelo de divulgação dos resultados do SAETHE adotado pela SEMEC é adequado. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

Dimensão 4: Procedimentos das etapas do SAETHE

16. A matriz de referência é coerente com o planejamento da escola. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

17. O planejamento das aulas é orientado pela matriz de referência do SAETHE. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

18. A equipe gestora proporciona aos professores momentos de análise dos resultados do SAETHE e sugere ações de intervenção. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

19. A tomada de decisão sobre o planejamento e quais ações seriam ideais para a melhoria na aprendizagem dos alunos fica somente a cargo do professor. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes

☐) Concordo

20. Espero pela divulgação das oficinas oferecidas pela SEMEC para analisar os resultados do SAETHE. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

21. Vejo quais habilidades e quais os alunos que não as desenvolveram satisfatoriamente. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

22. Planejo minhas aulas considerando as habilidades que apresentam menor desempenho na minha turma. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

23. Tenho dificuldades de relacionar as habilidades da matriz de referência aos conteúdos a serem trabalhados *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

24. Tenho dificuldade em planejar atividades que de fato desenvolvam todas as habilidades que a matriz de referência propõe. *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo

25. Me sinto apoiado pela equipe gestora no planejamento das aulas *

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo em partes
- ☐) Concordo em partes
- ☐) Concordo