

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AISI ANNE FERREIRA SILVEIRA**

**USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM ESCOLAS DE  
UMA CIDADE DO SUL DE MINAS GERAIS**

**POUSO ALEGRE/MG**

**2016**

**AISI ANNE FERREIRA SILVEIRA**

**USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM ESCOLAS DE  
UMA CIDADE DO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luana Costa Almeida

**POUSO ALEGRE/MG**

**2016**

SILVEIRA, Aisi Anne Ferreira. Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais / Aisi Anne Ferreira Silveira. Pouso Alegre: 2016. 115.f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2016.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luana Costa Almeida

1. Avaliação 2. Avaliação em larga escala. 3. Ideb 4. Gestores. 5. Escolas.

CDD: 370

## **CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

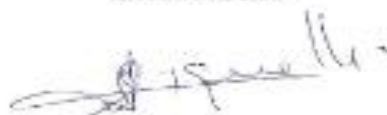
Certificamos que a dissertação intitulada “**USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM ESCOLAS DE UMA CIDADE DO SUL DE MINAS GERAIS**” foi defendida, em 25 de maio de 2016, por Aisi Anne Ferreira Silveira, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98007775, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Profª. Drª. Luana Costa Almeida  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientadora



Prof. Dr. Adilson Dalben  
Faculdade SESI-SP de Educação - FASESP/Centro Universitário Salesiano  
São Paulo – UNISAL  
Examinador



Profª. Drª. Sônia Aparecida Siquelli  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinadora

**DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL**

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado aos meus pais, em especial a minha mãe Vera Lucia Zanin Ferreira, pelo seu exemplo de mulher e mãe, por sua garra, disposição e brilho no olhar, não vendo obstáculos quando o objetivo é a felicidade das filhas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e sabedoria.

Ao meu marido Rodrigo, pelo apoio, presença e paciência.

A minha família, em especial a minha irmã Sindynara, pela ajuda e suporte.

A minha orientadora Luana, pela incansável dedicação, orientação, apoio e auxílio.

A rede municipal de ensino de Pouso Alegre – MG, pela abertura do campo de pesquisa.

Aos gestores escolares por, gentilmente, contribuírem com a investigação, sem os quais não poderia ter desenvolvido a pesquisa.

A todos aqueles que direta, ou indiretamente, me ajudaram na concretização desta pesquisa.

SILVEIRA, Aisi Anne Ferreira. **Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Univás, Pouso Alegre/MG, 2016.

## **RESUMO**

Para acompanhar a qualidade da educação oferecida no nosso país, algumas medidas governamentais foram criadas, dentre elas a implementação das avaliações externas em larga escala. A presente pesquisa objetiva analisar se e como as escolas utilizam os resultados das avaliações externas na organização do trabalho escolar, observando, especialmente, a menção ao Índice de Desenvolvimento da educação Básica – IDEB no planejamento das ações. Mediante o recorte da investigação, delimitamos nossa pesquisa às escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de Pouso Alegre, cidade do sul de Minas Gerais, a partir de um estudo qualitativo, cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com os gestores de todas as quinze escolas da rede que atendem ao Ensino Fundamental. Com a realização deste trabalho pudemos observar a utilização dos resultados das avaliações em larga escala pelas escolas da rede e compreender a visão dos gestores sobre a questão. Organizamos os dados em três temáticas descritivas: 1) Ações desenvolvidas pela escola; 2) Ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME); 3) Aspectos que promoveriam melhora do trabalho desenvolvido. Os dados analisados revelaram que as escolas pesquisadas utilizam os resultados das avaliações externas para redirecionar as ações realizadas na escola e que tanto gestores, quanto professores se esforçam para superar os obstáculos, considerando os resultados das avaliações. Pudemos perceber que mesmo com o discurso da necessidade de atividades que visem a aprendizagem das crianças de uma forma ampla, e não apenas para os testes, o foco das atividades descritas pelos gestores ainda permanece voltado ao êxito nas avaliações externas. Assim, ainda que o discurso leve os participantes de nossa pesquisa a assumirem a importância de um objetivo educacional mais amplo a ser alcançado, o que pudemos perceber é sua abrangência minimizada ao ser assumida como parâmetro das ações propostas, invariavelmente, a matriz de referência da avaliação externa.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa. IDEB. Escola.

SILVEIRA, Aisi Anne Ferreira. **Use of the results of external evaluations in schools in a city in southern Minas Gerais**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Univás, Pouso Alegre/MG, 2016.

## **ABSTRACT**

To monitor the quality of the education offered in our country, some government measures were created, such as the implementation of the external evaluations on a large scale. This research aims to analyze whether and how schools use the external evaluation results in the organization of school work, with special attention at the mention of the Development Index of Basic Education – IDEB in the planning of actions. By trimming the investigation, we delimited our search to primary education schools in the municipal education system of Pouso Alegre, city of southern Minas Gerais, from a qualitative study which data collection instrument was the semi-structured interview with the managers from all the fifteen municipal schools attending the elementary education. Through this work we were able to observe the use of the evaluation results on a large scale by those municipal schools as well as understand the managers' point of view on the issue. We have organized the data in three descriptive themes: 1) actions taken by the school; 2) actions taken by the Municipal Department of Education (SME); 3) aspects that would promote improvement of their work. The analyzed data showed that the surveyed schools use the results of external evaluations to redirect the actions taken at school and that both managers and teachers strive to overcome obstacles according to the evaluation results. We have noticed that even with the speech regarding the need for activities aimed at children's learning in a comprehensive way, not just for the tests, the focus of the activities described by the managers still remains on success in external assessments. So, even though due to speech participants in our study acknowledge the importance of achieving a broader educational goal, we realized their scope minimized when taken as a parameter of the proposed actions, invariably, the reference matrix of the external evaluation.

**Keywords:** External Evaluation. IDEB. School.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização  
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)  
CIAP – Centro Integrado de Apoio Pedagógico  
EB – Educação Básica  
EF - Ensino Fundamental  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EM – Ensino Médio  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FUNDEB – Fundo da Educação Básica  
HÁBILE – Sistema de Avaliação Positivo  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INSE - Indicador do Nível Socioeconômicos  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LDI – Livro Didático Integrado  
MEC - Ministério da Educação  
NSE – Nível Socioeconômico  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar  
PIP – Plano de Intervenção Pedagógica  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPP – Plano Político Pedagógico  
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização  
PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SIMED – Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil

SME – Secretaria Municipal de Educação

SNA – Sistema Nacional de Avaliação

TRI – Teoria da Resposta ao Item

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	AVALIAÇÕES EXTERNAS DE LARGA ESCALA .....	20
2.1	A AVALIAÇÃO NO DEBATE NACIONAL: POTENCIALIDADES E LIMITES DO USO DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA.....	34
3	DECISÕES METODOLÓGICAS: PERCURSO E OPÇÕES DA PESQUISA.....	46
4	ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	56
4.1	A AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	56
4.2	O CENÁRIO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS .....	58
4.3	O USO DOS RESULTADOS PELAS ESCOLAS PESQUISADAS: O QUE DIZEM OS GESTORES .....	62
4.3.1	AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA .....	63
4.3.2	AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SME.....	69
4.3.3	ASPECTOS QUE PROMOVERIAM MELHORA DO TRABALHO DESENVOLVIDO.....	73
4.4	EM SÍNTESE.....	77
5	UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PELAS ESCOLAS PESQUISADAS: O QUE OS DADOS REVELAM.....	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	92
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
	APÊNDICES.....	102

## 1. INTRODUÇÃO

A preocupação com a qualidade da educação brasileira vem sendo tema de campanhas sociais, de propagandas políticas e de discussões de estudiosos<sup>1</sup> sobre os assuntos que permeiam esse tema (dentre outros, ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013; BONAMINO; SOUSA, 2012; MACHADO, 2012; FREITAS, 2011; WERLE, 2011; SOUSA; OLIVEIRA, 2010). A preocupação com o direito de acesso, permanência e qualidade do ensino oferecido pelas escolas, bem como de se acompanhar a qualidade da educação oferecida no país gerou, dentre outras medidas por parte do governo, a implementação das avaliações externas de larga escala.

As avaliações externas de larga escala são anunciadas como um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas no direcionamento de metas para as unidades escolares. Dentro da perspectiva que as embasam, objetivam assegurar a qualidade da educação a partir do monitoramento e cobrança de resultados.

Segundo Fontanive (2013), os sistemas de avaliação externa popularizaram-se pelo mundo, incluindo o Brasil, mesmo tendo limitações quanto às suas características e seus propósitos. São sistemas cujo desenho prevê que a divulgação dos resultados possa mobilizar as escolas a uma ação mais efetiva rumo à melhoria de seu trabalho e, conseqüentemente, da qualidade oferecida.

Nos últimos anos, observamos um aumento considerável na utilização dessas avaliações externas de larga escala e, no âmbito nacional, podemos localizar a origem do sistema de avaliação de larga escala já na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), quando afirmam a garantia do padrão de qualidade e equidade, havendo a indicação na LDBEN de que a definição mais precisa aconteceria no Plano Nacional de Educação (PNE), acompanhada pela proposição de uma avaliação que pudesse aferir se tal definição estaria sendo cumprida.

---

<sup>1</sup>Como APÊNDICE A, apresentamos uma descrição das dissertações e artigos com temas correlatos a esta pesquisa que auxiliaram na construção da mesma.

Na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) implementou alguns programas de avaliação externa, tendo como objetivo a melhoria da referida qualidade da educação, os quais ofereceriam subsídios para o monitoramento das políticas públicas a partir da coleta, sistematização e análise de dados e informações referentes a alunos, professores e gestores de escolas públicas e privadas. No tocante à Educação Básica, destaca-se a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O SAEB é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, realizadas a cada dois anos. De acordo com seus idealizadores, o objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. Segundo a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005) as informações produzidas visam à universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

As primeiras avaliações foram realizadas na década de 1990, avaliando conteúdos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, possibilitando a geração de resultados para unidades da federação, região e Brasil. Em 2005, o SAEB foi reestruturado (BRASIL, 2005), passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) que é mais conhecida como Prova Brasil. Em 2013 passou por nova mudança quando foi incorporada ao SAEB a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual foi prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Objetivando a melhoria da qualidade educacional por seus propositores, a implementação desse sistema de avaliação tem como ideário, como anteriormente mencionado, o monitoramento das redes e escolas com a finalidade de que os resultados possam mobilizar mudanças que gerem a melhoria almejada. Nessa perspectiva, a partir de 2005 foram estabelecidas metas bienais a serem atingidas não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica adotada pela política é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o

Brasil atinja o patamar educacional da média dos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

As referidas metas nacionais são calculadas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para medir a qualidade do aprendizado nacional. Segundo nota técnica do INEP (INEP, 2007), esse índice intenciona ser um indicador nacional que possibilitaria o monitoramento da qualidade da educação pela população por meio de dados concretos. Tal delineamento teria como pano de fundo a idealização de que esse índice de aprendizagem refletiria a qualidade oferecida pelas instituições avaliadas e a partir da divulgação dos resultados estas instituições poderiam implementar ações para a melhoria dos índices.

O índice abarca dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono), também conhecido como fluxo escolar, obtido a partir do Censo Escolar e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP. Como anteriormente indicado, além de um indicador estatístico, a idealização do IDEB, oficialmente delimitado no site do INEP, é a de que ele se constitua como condutor da melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas, já que ao perseguirem as metas, as escolas modificariam suas práticas gerando assim melhoria no desempenho escolar dos estudantes. Isso porque a intenção anunciada é a de que tal índice gere não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, como também, ao definirem metas individuais intermediárias, possibilite mudanças rumo ao incremento da qualidade do ensino.

Segundo essa lógica, para conseguir melhorias na educação é preciso que todos façam sua parte e não meçam esforços para atingir as metas. Todavia, como destacou Fernandes (2007, p. 5), embora se possa perceber a importância do envolvimento de todos para alcançar a melhoria na educação, um índice único para todo o Brasil não parece apropriado ao pensarmos nas especificidades de cada região:

[...] A existência de um índice que sirva para ser aplicado nacionalmente, levando em consideração as peculiaridades de regiões distintas, é, assim, um desafio que precisa ser enfrentado quando se fala na necessidade de se estabelecer um padrão de qualidade na educação do País (FERNANDES, 2007, p.5).

Os estudos de Reynolds e Teddlie (2008 *apud* MESQUITA, 2012) deixaram transparecer a ideia de que além das diferenças regionais em termos nacionais, os estudantes têm diferenças socioculturais locais que influenciam na aprendizagem e, portanto, para que a escola melhore seus indicadores de qualidade, seria necessário que trabalhasse observando estas questões.

[...] as escolas com níveis socioeconômicos semelhantes e que recebem os mesmos recursos podem gerar ambientes escolares muitos diferentes. Assim, a escola que baseia suas ações em atitudes democráticas, visando o crescimento e formação do aluno como um todo contribui para diminuir o impacto do nível socioeconômico (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008 *apud* MESQUITA, 2012, p. 597).

Diante disso, uma das críticas que surge na literatura da área é o fato de que os sistemas de avaliação foram concebidos com base em um modelo de escola que pressupõe a homogeneização da distribuição do saber escolar e dos níveis socioeconômicos e culturais, trazendo avaliações externas de larga escala que avaliam apenas o produto final do processo, considerando a aprendizagem em termos coletivo-homogêneos, sem levar em consideração a heterogeneidade existente nas escolas, o que impediria a comparação direta entre elas. Nesse sentido, Martins (2001, p.34) indicou que embora os resultados possam ser importantes indicadores para o trabalho escolar, eles devem ser acompanhados pela reflexão *in loco* para serem efetivamente produtivos:

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base nos resultados finais obtidos por testes padronizados (MARTINS, 2001, p.34).

Idealmente, o foco das avaliações externas deixaria de ser apenas o aluno e passaria a abranger todos os envolvidos nas redes de ensino e nos

governos. Sousa e Oliveira (2010, p. 801) afirmaram que “ao realizar determinado processo avaliativo, espera-se, explicitamente verificar quão distante se está da situação desejável e, a partir daí, definir elementos para modificar a situação em direção ao padrão desejado”. Mas para que essa modificação realmente ocorra é preciso que todos os envolvidos estejam dispostos a colaborar e promover mudanças.

Para os defensores dessa perspectiva, os processos avaliativos não deveriam servir apenas para obtenção de uma nota final, mas subsidiar o estabelecimento em suas ações, trabalhando com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim, os resultados das avaliações externas deveriam ser utilizados pelas escolas para orientar as práticas pedagógicas e ajudá-las a repensar a organização de seu trabalho (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

A divulgação dos resultados como tem ocorrido, todavia, tem gerado conflitos e, como indicou Mesquita (2012, p. 598), a divulgação tem contribuído mais para o ranqueamento das instituições e redes, que para sua utilização como mecanismo de reflexão interna em vias de orientação para a ação.

Um dos problemas da divulgação destes resultados pela mídia está no mau uso que alguns governos fazem destes indicadores, às vezes de forma precipitada, com a necessidade de buscar culpados pelo insucesso da escola. Ao se estabelecer um ranking entre as escolas, entre os municípios e até entre os estados, pode ocorrer de apenas a escola e seus atores serem responsabilizados pelo fracasso imposto pelos resultados (MESQUITA, 2012, p. 598).

Como indicaram Abdian e Hernandez (2013), a divulgação dos resultados, especialmente do IDEB, tem sua importância ao considerarmos que são sinalizações que indicam um percurso possível, mas que cabe à escola o papel principal em sua apropriação, considerando, essencialmente, seus próprios indicadores de qualidade de ensino. Porém, Barreto e Pinto (2001 *apud* SOUZA e OLIVEIRA, 2010, p. 796) relataram que os resultados não têm servido necessariamente a este propósito, já que nem mesmo politicamente têm se consubstanciando como reflexão sobre a realidade escolar.

Os estudos mais sistemáticos realizados no país pelos próprios sistemas de aferição – Saeb, Paemg, Saresp – parecem encerrar-se em si mesmos, sem que haja um esforço maior de articulação com os



demais estudos sobre a escola e o rendimento escolar, não se evidenciando uma reflexão acumulada (BARRETO; PINTO, 2001 *apud* SOUZA e OLIVEIRA, 2010, p. 796).

Por esse viés, o que caberia à equipe escolar seria utilizar os resultados das avaliações externas para, a partir deles, construir, juntamente com outros indicadores internos à escola, a ação a ser empreendida (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013). Com a obtenção dos resultados, um novo planejamento dentro das possibilidades oferecidas pela instituição e levando em conta a população atendida deveria ser construído e colocado em prática.

Todavia, na contramão da análise e tomada de decisão internas às escolas e visando a melhoria do índice, muitos municípios têm adotado sistemas de ensino apostilados para nortear o trabalho do professor (ADRIÃO, *et al.* 2009).

Com isso, conhecer e entender o uso dos resultados das avaliações externas pelas instituições parece um importante aspecto a ser investigado. Se, pela literatura, as avaliações externas ganham sentido quando subsidiam intervenções que levam às transformações e a democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade, nos parece interessante e pertinente compreender como seus resultados têm sido utilizados pelas escolas.

Neste sentido, a presente pesquisa objetivou analisar como as escolas têm utilizado os resultados das avaliações externas em seu cotidiano. Especialmente, compreender se e como as escolas pesquisadas utilizam esses resultados para a orientação do trabalho escolar. Procuramos:

- Compreender se e como as escolas utilizam os resultados das avaliações na organização do trabalho escolar e, mais especificamente, como recebem o resultado do índice sintético IDEB.
- Havendo ações promovidas nas escolas em relação aos resultados, compreender que atores estavam envolvidos no planejamento e implementação das ações e se elas eram coletivas - na rede, ou locais - dentro das unidades escolares.

O presente texto apresenta o resultado da pesquisa e foi organizado em cinco partes que procuram fundamentar a pesquisa, apresentar o percurso

realizado, expor os dados encontrados, apresentando nossa contribuição para a área.

Iniciamos nossa exposição com a apresentação de nosso referencial teórico, na seção intitulada “Avaliações Externas de Larga Escala”, em que discutimos as avaliações de larga escala e seus resultados, que representam indicadores para a escola, e que se bem utilizados, promovem a reflexão sobre as práticas educacionais no cotidiano escolar potencializando mudanças que podem promover melhoria da qualidade educacional ofertada nas instituições.

Em seguida, nos detemos à explicitação de nosso percurso metodológico, na seção intitulada “Decisões Metodológicas: Percurso e Opções da Pesquisa”, em que descrevemos o delineamento da pesquisa, nossas decisões e instrumentos de coleta e análise dos dados.

Passamos a apresentar nossa organização dos dados, na seção intitulada “Organização e Análise dos Dados”, em que apresentamos os achados da pesquisa, buscando mostrar o cenário das avaliações externas nas escolas pesquisadas e o uso dos resultados feito por elas, aspecto que culmina no detalhamento dessas ações em três temáticas descritivas, sendo elas:

- Ações Desenvolvidas pela Escola: o que é desenvolvido visando à melhoria da aprendizagem do aluno.
- Ações Desenvolvidas pela SME: ações direcionadas para toda a rede utilizando como parâmetro os resultados das avaliações externas.
- Aspectos que Promoveriam Melhora do Trabalho Desenvolvido: aspectos que são considerados pelos gestores como importantes para consolidação de ações para a aprendizagem dos estudantes, impactando, conseqüentemente, nos resultados das escolas.

Após a apresentação dos dados a seção intitulada “Utilização dos Resultados das Avaliações Externas pelas Escolas Pesquisadas: o que os dados revelam”, em que, dialogando com os autores estudados, buscamos retomar os dados organizados na seção anterior, construindo a resposta ao nosso objetivo de pesquisa.

Finalizamos apresentando nossas considerações finais, as quais longe de pretenderem ser conclusões, retomam a contribuição da pesquisa

percebendo seus limites e possibilidades, de forma a vislumbrarmos ancoragem para nossas inquietações, mas também a necessidade de estudos futuros.

## 2. AVALIAÇÕES EXTERNAS DE LARGA ESCALA

Pode-se dizer que na busca pela melhoria dos resultados educacionais de nossos sistemas de ensino os governos têm buscado alternativas. Como afirmou Dourado (2007) isso é necessário porque para reverter a baixa qualidade da aprendizagem são necessárias diversas ações.

[...] essa busca exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação da baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual (DOURADO, 2007, p. 940).

No entanto, a partir do entendimento de que para a proposição de ações tem-se que analisar a situação, os diferentes governos, nas esferas federal, estadual e municipal, passaram a criar, seguindo orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9.394/96, sistemas de avaliação externa.

Para compreender a implantação das avaliações externas, todavia, é preciso observar as transformações no processo educacional que vêm ocorrendo no Brasil desde a década de 1960, quando foi promulgada a primeira LDBEN (1961) e iniciou o surgimento dos primeiros planos educacionais. De acordo com Fonseca (2009, p. 155) “é preciso levar em conta que a ideia de planejar a educação já vinha amadurecendo, desde o início da década de 1930, pela atuação dos educadores conhecidos como pioneiros ou renovadores”. Alguns políticos e educadores brasileiros como Kubitschek, Goulart e Anísio Teixeira já demonstravam preocupação com essa referida qualidade da educação brasileira.

Segundo a referida autora, nos anos de 1961 e 1962, foram realizadas conferências internacionais, nas quais ficaram estabelecidas as metas decenais para a educação na América Latina<sup>2</sup>, metas às quais os educadores brasileiros se opuseram. Na percepção de Fonseca (2009), os educadores

---

<sup>2</sup>A interferência externa nas políticas de educação nacional é frequente e tem como principal origem o Banco Mundial, aspecto analisado por estudiosos como Altmann (2002) e Oliveira (1998), dentre outros.

brasileiros e outros membros do Conselho Federal de Educação, se opuseram a essas metas devido às diferenças socioeconômicas de cada país, com isso as metas quantitativas dos primeiros planos de educação foram adaptadas à realidade brasileira.

A autora lembra ainda que no período do governo militar a partir do golpe de 1964 e sob forte influência da política educacional externa, os planos educacionais passaram por modificações e as metas foram fixadas pelo “estabelecimento de ações e de recursos financeiros para vencer os *déficits* de educação”. Essas ações foram estabelecidas e iniciadas pela Reforma nº. 666.296/70, que foram estudadas, analisadas e transformadas em outras ações ao longo das décadas de 1970 e 1980. Neste período a preocupação no campo educacional era com a produção de mão de obra. Oficialmente a escola deveria formar alunos capazes de participar eficazmente das atividades produtivas da sociedade, sendo preciso, para tanto, que as escolas transmitissem um saber das coisas e não um saber sobre as coisas (BRASIL/MEC, 1971 *apud* FONSECA, 2009).

Com a troca do modelo do governo militar para o civil, a educação passou, naturalmente, por modificações. Como indica Fonseca (2009), os cursos profissionalizantes, marca da LDBEN de 1971 (Lei 5692/71), foram, aos poucos, sendo trocados pelo ensino médio “científico”, então os conteúdos deixaram de ser técnicos e passaram a ser de cunho científico, tecnológico, filosófico e artístico. Os movimentos sociais da década de 1980 foram muito importantes para as mudanças propostas, todavia na década de 1990 ainda que estivessem em disputa diferentes modelos de educação para orientação da nova LDBEN, a legislação não se configurou como o almejado no debate da área.

Acompanhando as marcas históricas, a autora lembra que a partir de influências externas, em 1993 foi proposto o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 a 2003), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) para cumprir as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a qual foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Tal

documento trouxe várias diretrizes políticas, sendo a principal delas o foco na escola de Ensino Fundamental.

Dessa forma, oficialmente ficou definida a ampliação do ensino fundamental, desenvolvimento de ações para a qualidade do ensino e a necessidade da implantação de um amplo sistema de avaliação da Educação Básica, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e de prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional (BRASIL/MEC, 1993 *apud* FONSECA, 2009).

A perspectiva das avaliações externas de larga escala, já sinalizadas no Plano Decenal, ganha destaque na LDBEN de 1996 (Lei 9.394/96), passando a ser parte integrante do primeiro Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 (Lei 10.172/01), o qual, como destacou Fonseca (2009), tem como importante meta o foco em uma adequada revisão curricular, na eficiência da gestão institucional e na competitividade deflagrada por um processo de avaliação externa. Nos documentos oficiais, todavia, o destaque dado à justificativa da adoção de avaliações de larga escala não está nesses aspectos, mas no anúncio pela busca da qualidade educacional.

Na opinião de Freitas (2004), o tema qualidade de ensino ganhou visibilidade na sociedade brasileira quando passou a ser objeto de regulação federal, cuja viabilidade nos moldes propostos justificou o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um Sistema Nacional de Avaliação (SNA), considerado como elemento estratégico de boa coordenação e administração educacional no país. Os sistemas de avaliação externa, comuns no Brasil desde 1995, se materializam de diferentes formas e não apenas ligados ao governo federal. Como destacaram Carvalho *et al.* (2011):

[...] o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), dirigido ao ensino superior, além das iniciativas dos Estados de Federação, como Minas Gerais, que implantou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) (CARVALHO *et al.* 2011, p. 108).

No caso da Educação Básica (EB) muitos estados e municípios implantaram seus próprios programas de avaliação, tornando a avaliação mais

próxima da realidade local (VERGANI, 2010). Nesse sentido, considerando as avaliações que ocorrem no estado de Minas Gerais, encontramos o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Segundo publicidade oficial, tal sistema de avaliação busca ter medidas para avaliar: o sistema educacional da rede pública; a sala de aula; a escola e o sistema; a ação docente; a gestão escolar e as políticas públicas para a educação; o nível de aprendizagem na alfabetização e os conteúdos básicos do ensino fundamental e médio. De acordo com Filgueiras (2009, p. 4) os objetivos do SIMAVE são voltados ao:

[...] desenvolvimento de programas de avaliação integrados visando fornecer informações importantes para o planejamento de ações em todos os níveis do sistema de ensino, para que, através da mensuração dos resultados, esses possam apontar as prioridades educacionais tanto para professores, especialistas e diretores quanto para os gestores do sistema, sendo fundamental na definição de ações para uma educação eficaz (FILGUEIRAS, 2009, p.4).

De acordo com seus idealizadores o SIMAVE é integrado por três programas: o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), que avalia os alunos das séries finais de cada etapa da Educação Básica na rede pública de Minas Gerais no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática; o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), cujo objetivo é verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos 3º. e 4º. anos do Ensino Fundamental e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), que constitui um sistema informatizado de geração de provas online destinadas aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio.

Direcionado também ao Ensino Fundamental, foco da presente pesquisa, e existente na rede investigada, temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), iniciativa do governo federal, que é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Oficialmente seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visariam, na proposição oficial, o

oferecimento de subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

A primeira aplicação dos testes padronizados do SAEB aconteceu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1<sup>a.</sup>, 3<sup>a.</sup>, 5<sup>a.</sup> e 7<sup>a.</sup> séries do Ensino Fundamental (EF) das escolas públicas da rede urbana e particulares do país. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, sendo que as 5<sup>a.</sup> e 7<sup>a.</sup> séries também foram avaliadas em redação.

Nas edições de 1990 a 2003, as provas foram aplicadas a um grupo de escolas sorteadas em caráter amostral, o que possibilitou a geração de resultados para unidades da federação, região e Brasil, mas não era possível o ranqueamento de escolas, como explicitam Bonamino e Sousa (2012), aspecto que mudou nas delimitações posteriores. É importante ressaltar que a partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013.

Além dos testes cognitivos, o SAEB também disponibiliza aos alunos participantes questionários socioeconômicos e culturais e de hábitos de estudo, assim como questionários aos professores e diretores das escolas sobre as condições de trabalho, atribuições, organização e projeto pedagógico da escola. Em 2005, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº. 931 de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

Oficialmente a ANEB é uma avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de, no mínimo, 10 estudantes por turma), aplicada nas redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, aos alunos matriculados no 5<sup>o.</sup> e 9<sup>o.</sup> anos do EF e no 3<sup>o.</sup> ano do Ensino Médio (EM). Esta avaliação apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação, com foco na gestão da educação básica.



A ANRESC (Prova Brasil), por sua vez, avalia de forma censitária as escolas públicas do país, envolvendo alunos dos 5º. e 9º. anos do EF das redes municipal, estadual e federal. Esta, diferentemente da ANEB que é amostral, permite gerar resultados por escola. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

De acordo com a Portaria nº. 931 de 21 de março de 2005, a ANRESC (Prova Brasil) foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação seria, segundo o documento oficial, auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como à comunidade escolar no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Outra mudança ocorreu em 2013. A partir da divulgação da portaria nº. 482 de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passou a também compor o SAEB<sup>3</sup>. Outra inovação desta edição foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de Ciências, realizada com os estudantes do 9º. ano do EF e do 3º. ano do EM.

Podemos concluir que o SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala, conforme ilustra a Figura 1.



**FIGURA 1:** Esquema de composição do SAEB.  
Fonte: INEP (2015).

<sup>3</sup>A ANA, também é uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º. ano do EF das escolas públicas e tem como objetivo principal avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

A ANEB e a ANRESC/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é realizada anualmente<sup>4</sup>. O SAEB, segundo documentos do INEP (2007) disponíveis em seu portal oficial, procura oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Além dos resultados dos testes, contempla dados de contexto, coletados por meio de questionários que são aplicados aos alunos, professores, diretores, além de haver um questionário preenchido pelos aplicadores das avaliações externas.

Também de acordo com as informações disponibilizadas no site do INEP (2015), os questionários dos alunos descritos como “Indicador do Nível Socioeconômicos (INSE)” servem de instrumento de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos. Os outros questionários direcionados aos profissionais da escola e aplicadores das avaliações externas possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão da equipe escolar além de promover o levantamento de dados sobre as condições de infraestrutura, segurança e condições dos recursos pedagógicos disponíveis em cada escola avaliada.

Como as demais avaliações em larga escala, as avaliações do SAEB são elaboradas com base em Matrizes de Referência nas quais estão especificados os conteúdos, competências e habilidades que os alunos dos anos a serem avaliados devem ter desenvolvido e alcançado. Informações que, na opinião de Vidal e Vieira (2011, p. 424), podem auxiliar a elaboração das políticas educacionais:

[...] esses instrumentos permitiram uma valiosa base de dados para a elaboração de diagnósticos precisos e detalhados sobre problemas relativos ao desempenho de estudantes brasileiros e sobre a política educacional em geral. Os resultados mostraram que há muito a ser feito para que o Brasil possa alinhar-se aos países que tem obtido êxito na promoção do sucesso escolar de seus alunos.

Seguindo a perspectiva de melhorar a qualidade da educação oferecida pelas escolas brasileiras, a partir de 2005 foram estabelecidas metas bienais a serem atingidas, não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e

---

<sup>4</sup>Especificamente no ano de 2015 a realização da ANA foi cancelada pelos dirigentes.

unidades da Federação. Em seus estudos, Bonamino e Sousa (2012, p. 379) afirmaram que “a ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais”. A lógica adotada pela política é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), aspecto que nos remete a já explicitada reflexão da influência e orientação externas na política educacional nacional.

Em relação às metas, em termos numéricos, a meta nacional foi construída objetivando progredir de uma média na primeira fase do EF de 3,8, registrada em 2005, para 6,0, objetivada para 2021. Para conseguir medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer as metas para a melhoria do ensino de todas as escolas municipais e estaduais foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em sua composição o IDEB abarca dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação), também conhecido como fluxo escolar, e média de desempenho nos exames padronizados.

Segundo o delineamento apresentado na nota técnica do INEP sobre a composição deste índice (INEP, 2007) os dados de fluxo escolar são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente, já as médias de desempenho utilizadas são oriundas da Prova Brasil e geradas para escolas, municípios, estados e país. O IDEB é calculado a cada dois anos.

O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo INEP. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica e dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento escolar (abandono) dos alunos do ensino Fundamental e Médio, juntamente com as médias obtidas nas avaliações do INEP (SAEB), são utilizados para o cálculo do IDEB.

Analisando a intenção explicitada pelo governo para o IDEB, vimos que este índice intenciona ser um indicador nacional que possibilitaria o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade poderia, segundo seus idealizados, se mobilizar em busca de melhorias e até escolher a escola em que deseja matricular seu filho de acordo com a nota da escola. Tal delineamento tem a idealização de que este índice de aprendizagem refletiria a qualidade oferecida pelas instituições avaliadas. No entanto, como destacaram Abdian e Hernandes (2013, p. 11), é preciso cautela diante dos indicadores:

[...] não negamos a importância de existirem indicadores quantitativos e qualitativos emanados pelo governo federal e/ou sua proliferação pelas outras instâncias de governo (federal ou municipal), mas potencializamos a escola como ator principal de sua apropriação, ressignificação, negação e/ou objetivação. Melhor dizendo, consideramos a escola como ator responsável pela construção de seus próprios indicadores de qualidade de ensino (ABDIAN; HERNANDES, 2013, p. 11).

Além de um indicador estatístico, a idealização do IDEB é a de que ele se constitua como condutor da melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas, já que ao perseguirem as metas, as escolas modificariam suas práticas gerando melhoria no desempenho escolar dos estudantes. Isso porque a intenção anunciada é a de que tal índice gere não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, como também, ao definirem metas individuais intermediárias, possibilitem mudanças rumo ao incremento da qualidade do ensino.

De acordo com Castro (2000, p. 126), a descrição dos níveis de proficiência nas escalas demonstraria o que os alunos efetivamente sabem e foram capazes de fazer, isto é, o conhecimento, o nível de desenvolvimento cognitivo e as habilidades instrumentais adquiridas, na sua passagem pela escola. Esse autor afirma, ainda, que essas escalas de proficiência calculam uma síntese do desempenho dos alunos e como os dados são apresentados em uma escala única, possibilitam a comparação desse desempenho.

O cálculo do IDEB gera metas diferenciadas para cada rede e escola. Idealmente, mesmo quem já tem um bom índice deve continuar a evoluir. No

caso das redes e escolas com maior dificuldade, as metas preveem um esforço mais concentrado, para que melhorem rapidamente, diminuindo, assim, a desigualdade entre esferas. O Ministério da Educação (MEC), de acordo com informações disponibilizadas no site oficial, prevê sustentação específica para reduzir essa desigualdade, oferecendo apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino.

Sob a perspectiva de Abicalil (2002, p. 265) “[...] qualquer avaliação deveria ser posta na perspectiva da valorização”, no entanto o autor afirma que as avaliações externas provocam um desvio nessa perspectiva, o que parece justificar que menos aprendizagem justificaria menos salário e vice-versa. De acordo com essa visão, a defesa do apoio financeiro às instituições de ensino segundo o IDEB alcançado parece contraditório, pois promoveriam impactos progressivos ou regressivos na carreira e na remuneração dependendo do índice alcançado não sendo capaz de fortalecer as instituições e seus docentes para a melhoria da qualidade ofertada.

De acordo com Rosistolato e Viana (2014, p. 17) os sistemas de avaliação foram “[...] concebidos com base em um modelo de escola que pressupõe a homogeneização da distribuição do saber escolar e, como consequência, a possibilidade de avaliar o produto final do processo: a aprendizagem em termos coletivos”. Por este viés, ao invés de potencializar as ações locais específicas, as Secretarias de Educação de cada região disponibilizam profissionais para acompanhar as ações dos gestores, com o objetivo de, por meio de ações planejadas para o sistema de ensino, sanar as dificuldades dos alunos alcançando a superação das metas pré-estabelecidas. A partir disso, e pelo fato desta avaliação ser unificada e avaliar apenas algumas áreas do conhecimento, coloca-se sérias limitações às possibilidades de trabalho nas escolas. Como relatado por Dalben e Almeida (2015, p. 26) em relação aos limites deste modelo de avaliação em larga escala:

[...] assumir outras dimensões da qualidade para além da aprendizagem em algumas áreas, já medida pelos testes das avaliações em larga escala atualmente em curso, é observar o que ocorre nas escolas e também se constitui como algo importante na formação dos estudantes (DALBEN; ALMEIDA, 2015, p 26).

Na perspectiva dos autores, uma avaliação coerente deveria, portanto, ir além do que é medido pelos testes padronizados. Sem atuar no enfrentamento dessa limitação, os idealizadores do IDEB acreditam que com este índice a sociedade pode se mobilizar em favor da educação, já que este é comparável nacionalmente pela divulgação dos resultados da aprendizagem e do fluxo de cada escola.

Oficialmente o IDEB conseguiria equilibrar as duas dimensões no sentido de que se uma escola reter seus alunos para obter melhores resultados nas avaliações externas, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema, se, ao contrário, a escola apressar a aprovação do aluno mesmo sem o domínio esperado, o resultado dos testes indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. Todavia, Paz e Rphae (2012, p. 60) alertaram para a existência de um jogo que pode ocultar os problemas da escola e até os agravar:

[...] se uma escola tiver obtido baixo desempenho nas avaliações externas, basta aprovar mais alunos para que o IDEB não caia ou deixe de avançar. Essa “arriscada” ação pode causar o efeito totalmente oposto ao que a sociedade espera em relação à melhoria da qualidade da educação. Teríamos diversas escolas com altos índices, e alunos com péssimos níveis de aprendizagem (PAZ; RAPHAE, 2012, p. 60).

Nesse sentido, Klein (2006, p. 158) esclareceu que “[...] não há fórmulas mágicas para melhorar a qualidade do ensino. Em qualquer sistema, os alunos precisam passar e, se não estiverem com o nível adequado é preciso recuperá-los”. Consideração, no entanto, nem sempre adequadamente observada pelas secretarias de ensino ao desenharem suas ações para a escola. Uma ação importante seria a análise dos resultados para que os professores e gestores compreendam quais são as falhas na aprendizagem, quais habilidades necessitam ser trabalhadas para que os alunos tenham um rendimento satisfatório, sem, todavia, que isso se torne treinamento para o teste ou minimização do currículo apenas ao que será testado (ALMEIDA; BETINI, 2015).

O INEP pelo portal online faz a divulgação dos resultados do IDEB e esses estão disponíveis para consulta pública de livre acesso. Mesquita (2012, p. 592; 598) afirmou que “[...] uma das vantagens do Ideb é a forma sintética e

simplificada como apresenta os dados, se utilizando de uma escala de 0 a 10, que facilita a compreensão”, no entanto faz observações quanto à divulgação dizendo que “[...] um dos problemas da divulgação destes resultados pela mídia está no mau uso que alguns governos fazem destes indicadores, às vezes de forma precipitada, com a necessidade de buscar culpados pelo insucesso da escola”. De acordo com Machado (2012, p. 73) “[...] as informações coletadas e divulgadas pelo INEP são ferramentas imprescindíveis para a gestão da educação nacional, porém só fazem sentido quando desencadeiam as outras etapas necessárias para a efetivação da avaliação externa”.

Na tabela 1 é possível observar que os resultados do IDEB do país de 2013 (MEC, 2015) ultrapassaram as metas previstas para os anos iniciais do ensino fundamental em 0,3 pontos. O IDEB nacional nessa etapa ficou em 5,2 enquanto em 2011 havia ficado em 5,0, sendo que a meta projetada era de 4,9.

**Tabela 1:** IDEB nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS			
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
<b>TOTAL</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9
<b>ESTADUAL</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0
<b>MUNICIPAL</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5
<b>PRIVADO</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8
<b>PÚBLICA</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7

Fonte: INEP (2015) – organização do autor

Percebe-se que apenas as escolas da rede privada não conseguiram alcançar as metas projetadas, mas é bom salientar que o índice destas já é bem superior à média nacional.

Schneider e Nardi (2014, p. 9) parecem acreditar que a melhora nos índices em termos nacionais está diretamente relacionada à ação de seus profissionais quando afirmam que “[...] o Brasil está avançando nas metas educacionais do Ideb, confirmando o esforço de escolas, redes e municípios no alcance das projeções traçadas pelo governo federal para cada biênio”. Todavia, a educação é um processo mediado de interação entre o indivíduo que aprende e o objeto a ser estudado, por isso é conveniente lembrar que cada escola tem suas características próprias e nem todo resultado na

avaliação externa está diretamente ligado a um processo de ensino-aprendizagem significativo e ligado à expectativa da construção de uma qualidade social que vá além de estratégias para a melhoria nos índices (ALMEIDA; BETINI, 2015).

Algumas redes de ensino, para melhorar a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente elevar o índice do IDEB, adotam sistemas de ensino apostilados, como é o caso do Sistema Positivo de Ensino que oferece o Sistema de Ensino Aprende Brasil. A rede municipal participante desta pesquisa trabalha com o Sistema de Ensino Aprende Brasil, que pertence a Editora Positivo<sup>5</sup> e pode ser adotado por escolas privadas e públicas. De acordo com informações do site oficial da Editora Positivo, atualmente 19 estados brasileiros estão utilizando este sistema, ao todo são mais de 236 municípios que disponibilizam aos alunos materiais didáticos e tecnologia oferecidos pelo sistema.

Tal sistema oferece às redes conveniadas Livro Didático Integrado (LDI); Portal Aprende Brasil; Assessoria Pedagógica; Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil (SIMEB) e o Sistema de Avaliação Positivo (HÁBILE) que consiste em um sistema de avaliação do desempenho dos alunos, nos padrões da Prova Brasil, que contribui para a identificação efetiva dos aspectos a serem aprimorados e, portanto, foca naquilo que será necessário para que os alunos consigam melhorar seu desempenho nas avaliações externas.

Este sistema de ensino, segundo o site oficial da Positivo, disponibiliza às escolas conveniadas produtos e serviços que prometem otimizar o trabalho desenvolvido no dia-a-dia escolar, oferecendo suporte por meio de assessorias nas áreas pedagógica e administrativa. De acordo com a Editora Positivo, para garantir a qualidade dos seus processos de ensino e aprendizagem desenvolveu-se o HÁBILE que é o Sistema de Avaliação Positivo, o qual é utilizado por toda rede de ensino que se credencia a esta Editora e consiste em um método de avaliação do desempenho dos alunos e, em nossa compreensão, auxilia as escolas conveniadas a elevar os índices no IDEB.

Como consta em sua descrição, o HÁBILE coleta e sistematiza informações a respeito do desempenho dos alunos do 4<sup>o</sup>. e do 8<sup>o</sup>. ano do EF,

---

<sup>5</sup>Os dados foram extraídos do site da Editora Positivo que descreve o programa Aprende Brasil (EDITORA POSITIVO, 2015).



por meio de testes e questionários contextuais aplicados na própria escola. Ele avalia Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e segue a mesma fundamentação das avaliações externas governamentais. A vantagem descrita pelos idealizadores do HÁBILE é que por ele ser aplicado nos 4º. e 8º. anos permite a possibilidade de promoção de ações pela equipe escolar para sanar as dificuldades que os alunos apresentaram nas avaliações, pois estes alunos avaliados continuarão na escola no ano seguinte momento em que participarão das avaliações externas.

Importante salientar, com base na discussão feita por Adrião *et al.* (2009), que a adoção desses sistemas de ensino acaba acarretando a terceirização da definição dos objetivos da educação no município, já que o planejamento é feito pela equipe da empresa contratada. Outro aspecto desses sistemas que deve ser considerado ao se analisar a questão são os processos de homogeneização da rede, os quais ainda que pareçam interessantes para “equalizar” as instituições dentro da rede, na verdade acarretam a não percepção das especificidades de cada escola, o que pode ter consequências graves para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e atendimento a determinada parcela da população.

A tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos dirigentes municipais de Educação para a realização de parcerias com sistemas de ensino privados. Buscam instaurar nas redes municipais uniformidade nos processos pedagógicos, alegando evitar “desigualdades” entre as escolas. Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 810).

Os sistemas de ensino são contratados essencialmente para melhorar os índices do município no IDEB, mas será esse índice realmente útil para se pensar as escolas e o trabalho desenvolvido nelas? Serão os resultados das avaliações externas capazes de refletir o trabalho construído na escola?

## 2.1 A AVALIAÇÃO NO DEBATE NACIONAL: POTENCIALIDADES E LIMITES DO USO DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA

O processo de avaliação é amplo abrangendo todas as esferas dentro de uma instituição, ele contempla as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos, o planejamento escolar e seu currículo, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, a gestão exercida na instituição e a utilização dos recursos oferecidos pelos governos para melhorias do espaço e do trabalho escolar.

Segundo Freitas (*et. al*, 2009) o processo de avaliação pode ser compreendido em três níveis e necessita ser pensado simultaneamente, envolvendo a avaliação da aprendizagem (sala de aula), a avaliação institucional e a avaliação de sistemas (avaliações de larga escala) de modo integrado e interagindo entre si. A avaliação de aprendizagem (sala de aula) é de autonomia do professor e ocorre de forma contínua dentro de sala de aula. A avaliação institucional, quando existente, é desenvolvida pela escola e visa ações gerais da instituição para a reflexão sobre seu trabalho. E a avaliação de sistemas (de larga escala) é uma avaliação externa que visa observar, especialmente, o desempenho dos estudantes em testes padronizados. Como destacou Wiebusch (2012, p. 2) acerca da necessidade de avaliação interna e externa à escola, “tanto a avaliação interna como a externa precisam estar na pauta das discussões das escolas, para que, de fato, possam cumprir com o seu papel, para obtenção de resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos”.

As escolas brasileiras apresentam grande diversidade sendo necessário valorizar o tempo de aprendizagem de cada aluno, suas experiências, seu conhecimento de mundo e as relações que constrói durante o processo de ensino-aprendizagem. Freitas (2003) denuncia que se os professores submetem os alunos a um único tempo de aprendizagem irá ocorrer diferenças nos desempenhos dos alunos, pois estes possuem diferentes ritmos de aprendizagem. Todo este mecanismo que envolve o aluno na construção e formação do seu aprendizado deve ser levado em consideração quando o assunto é avaliação escolar, todavia isso não ocorre se tomamos apenas o resultado das avaliações externas como parâmetro, já que estas avaliações

são unificadas e independem da população atendida pela escola, município ou estado em que são aplicadas.

Esta incapacidade de, sozinhas, refletirem o trabalho desenvolvido na escola é uma preocupação de quem analisa as avaliações externas, já que, como explicitam Dalben e Almeida (2015, p. 16), “[...] as avaliações de larga escala deveriam ser parte da análise e não a principal medida utilizada na avaliação das instituições escolares”. Outro aspecto que limita as avaliações externas e é mencionado pelos referidos autores é “[...] o fato de as atuais avaliações se proporem a medir a proficiência dos alunos em apenas duas ou três disciplinas escolares e tomar essa medida como representação de todo o trabalho realizado nas escolas e dos resultados dele decorrentes” (DALBEN; ALMEIDA, 2015, p.15).

A avaliação da aprendizagem abrange o aluno nos aspectos cognitivo, social e cultural, por isso Abicalil (2012, p.270), diante das avaliações externas, descreveu que “[...] a finalidade diagnóstica da avaliação para a mudança, em direção aos parâmetros de qualidade universais, passa a ser reduzida, por um lado, à comparação e, por outro, amplia-se em direção à (des)classificação de sujeitos, redes e sistemas”. Uma consequência do que Abicalil (2012) explicitou é que os resultados das avaliações externas, como são utilizados hoje, não consideram os fatores externos que envolvem o processo de aprendizagem dos alunos, seu desenvolvimento, sua particularidade.

Segundo Horta Neto (2010, p. 86) para avaliar é preciso transpor as medições e as divulgações dos resultados. Envolve “[...] a definição de políticas e estratégias governamentais que levariam ao aperfeiçoamento institucional e do próprio processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes graus e modalidades” já que os processos avaliativos desenvolvidos dentro das escolas são abrangentes e contínuos. Nesta perspectiva, a aprendizagem dos alunos deveria ser analisada por meio de vários instrumentos, para que fosse possível desenvolver o melhor de cada indivíduo, todavia, as avaliações externas avaliam Língua Portuguesa e Matemática.

Na visão de Bonamino e Sousa (2012, p. 383) as avaliações externas apresentam limitações, pois não abarcam toda a complexidade dos objetivos educacionais:

[...] é difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383).

Outro fator a ser considerado é o nível socioeconômico (NSE) dos alunos que pode afetar o desempenho nas avaliações externas, mas é desconsiderado na construção do IDEB, como destacou Silva (2010, p. 434):

Apesar de o nível socioeconômico ser um determinante presente no questionário de contexto aplicado no Saeb, ele não é considerado a contento na constituição, divulgação e exploração dos indicadores de qualidade de ensino produzidos pelo governo e nem considerado seriamente na agenda de redefinição de políticas públicas [...].

Corroborando com essa análise, Dalben e Almeida (2015, p. 19) explicitam que a influência do NSE sobre a proficiência “[...] permite explicar, e não justificar, o desempenho em avaliações externas”. A questão que emerge após essas considerações é que os dados são levantados pelos questionários, mas nenhuma ação é efetivamente promovida, continuando a avaliá-los de forma unificada.

Em concordância com essa questão encontramos Silva (2010, p. 435) afirmando que “as notas referentes ao desempenho estudantil são supervalorizadas e destacadas enfaticamente em detrimento de outros determinantes de igual ou maior relevância na mensuração da qualidade do ensino”. Estes outros determinantes mencionados pela autora são: nível socioeconômico e cultural dos alunos, formação docente, valorização do magistério, condições materiais e imateriais de trabalho, gestão escolar, infraestrutura da escola e insumos, dentre outros. Silva (2010, p.435) descreveu ainda a necessidade de “explorar e utilizar os dados coletados nos questionários contextuais na mensuração da qualidade do ensino no Brasil”.

Embora existam as limitações nas avaliações externas e essas sejam conhecidas pelos governantes, a dimensão da qualidade de ensino tem sido apresentada com várias iniciativas de avaliação externa, que tem o rendimento do aluno como ponto primordial para a qualificação da educação básica. Segundo Sousa e Oliveira (2010, p. 801), o processo de avaliação deve ser

mais que isso, já que idealmente a avaliação deveria servir ao planejamento e suporte de ações:

[...] 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 (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 801).

Neste sentido, os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar interligados, mas respeitando suas áreas de abrangência.

Não se deve pedir à avaliação de sistema que faça o papel dos outros níveis de avaliação. Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia-a-dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela Federação ou pelos estados, distantes da escola. A própria elaboração desses sistemas pode beneficiar-se da proximidade com a rede avaliada, envolvendo-a no planejamento da avaliação (FREITAS, 2007, p. 979).

A avaliação de larga escala é capaz de fornecer informações para a tomada de decisões na implantação de políticas públicas e na ação dentro das escolas, por isso não deve ser desconsiderada. Porém tomando as avaliações presentes no meio educacional nos dias de hoje, percebe-se que nem sempre a escola que apresenta os melhores resultados pode ser considerada uma escola de qualidade (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

Mesmo na idealização da política, a expectativa da utilização dos resultados da avaliação externa era que estes viessem a subsidiar as iniciativas de formação continuada dos professores com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas. Sousa e Oliveira (2010, p. 818) afirmaram que “[...] a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem a transformação e a democracia da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade”. Os resultados e relatórios das avaliações, sejam elas externas ou internas, nesta perspectiva, deveriam ser objetos vivos para reflexão, para abrir oportunidades de mudança e para planejamentos que qualifiquem as ações da escola (VERGANI, 2010).

O que os autores defendem é que não é suficiente a participação das escolas nas avaliações externas propostas pelo governo, os resultados serem

divulgados e nada ser feito, tanto as instituições participantes, quanto o governo devem assumir esses dados como parte dos indicadores para a construção da avaliação educacional e, conseqüente, ação sobre a realidade avaliada. Santos e Sabia (2014, p. 11) confirmam essa observação em relação ao processo de avaliação em larga escala dizendo que:

Ele não justifica sua existência em si mesmo. Como instrumento, a avaliação serve a algum propósito que a ultrapassa. O atendimento a esse propósito depende de atores dispostos e capazes de utilizar o instrumento para promover modificações. Tendo em vista o contexto educacional brasileiro, a mudança é sempre um horizonte. Transformar informações em ações é a tarefa de uma gestão escolar que, abandonando, ao longo do tempo, seu perfil meramente administrativo, se compromete a lidar com os desafios pedagógicos que lhe são apresentados (SANTOS; SABIA, 2014, p. 11).

Além da ação esperada internamente aos gestores, o que tal perspectiva defende é que a sociedade espera que os governantes façam sua parte, capacitando os professores, melhorando os financiamentos oferecidos às escolas e promovendo ações equalizadoras, no sentido de superar as dificuldades apresentadas. Nas palavras de Fonseca (2009, p. 173): “[...] espera-se que o Estado cumpra sua função mais genuína, a de preparar os profissionais da escola para que possam agir como sujeitos centrais no processo de construção de um projeto educacional de qualidade”.

Horta Neto (2010) afirma que avaliar negativamente uma escola que apresente um desempenho abaixo do patamar julgado ideal, não fará com que seu desempenho melhore. É preciso identificar as causas do baixo desempenho e atuar para superá-las. Em vias da ação, é necessário criar um envolvimento tal que impulse os membros das escolas a se engajarem no processo de transformação (SOUSA; OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, Dalben e Almeida (2015, p. 22) afirmam ser necessário que os processos de avaliação de larga escala e os resultados de suas medidas sejam “ressignificados nas escolas em processos de avaliação interna, que permitam não apenas agregar novos dados a esses resultados, como também estabelecer metas e prioridades a serem perseguidas pela instituição”.

Corroborando com essa perspectiva Fernandes (2007) declarou que os resultados da avaliação de larga escala, se esta for bem organizada e tiver finalidades bem definidas, se torna uma maneira de obter informações e induzir

novas práticas de ensino e de avaliação, promovendo a investigação e a tomada de decisão política e administrativa.

Seguindo esta linha de raciocínio, os resultados obtidos nas avaliações externas serviriam como indicadores capazes de fornecer informações importantes para que as escolas repensem suas práticas, porém não de forma isolada. O Estado deveria ser coautor das ações, preocupando-se não somente em medir os resultados, mas também com os processos. De acordo com Carvalho (*et al.* 2011, p. 117) o governo mesmo sendo o maior interessado pelos resultados:

Cumpra apenas o papel de divulgador dos resultados sem, porém, apresentar soluções para os problemas detectados ao não participar efetivamente da resolução dos problemas, acaba apenas apontando o baixo rendimento em determinadas habilidades e competências, delegando para as escolas a tarefa de resolver os problemas de ensino da educação brasileira (CARVALHO *et al.* 2011, p. 117).

A finalidade máxima da avaliação, segundo Dalben e Almeida (2015), deve ser garantir que os alunos tenham acesso e permaneçam em escolas com qualidade na educação e no ambiente escolar, para que os alunos, independentemente do nível socioeconômico, possam aprender. Finalidade para a qual as medidas são importantes indicadores a serem considerados, embora não os únicos.

A avaliação de acordo com Horta Neto (2010, p. 89) sempre deve apresentar um caráter formativo, considerando seu objetivo de compreender melhor a realidade e assim atuar sobre ela, por isso a defesa da avaliação institucional. O autor considera que a ação de medir não significa que se está avaliando:

A medida é a etapa inicial que enceta uma avaliação. Assim, se o objetivo é conhecer determinada realidade, ela deve ser identificada a partir da realização de um conjunto de medidas que indicam, trazer informações sobre a realidade que se procura conhecer. Essas medidas sozinhas, obtidas a partir de observação empírica, têm pouco significado. Para dar significado às medidas, é preciso que elas sejam comparadas a uma situação anterior que já tenha sido objeto de medição ou então que elas sejam comparadas com uma situação ideal, um padrão definido por um determinado conjunto de atores, com base em critérios para atingir determinados objetivos. Da comparação entre o resultado obtido da medição e a situação ideal ou os resultados das medidas anteriores, é possível fazer um julgamento, emitir um juízo de valor, sobre a situação atual. Ao emitir

o juízo de valor estaremos avaliando a realidade (HORTA NETO, 2010, p. 89).

Por outro lado, o uso equivocado dos índices produzidos pelas avaliações externas pode, de certa forma, levar a fraudes e trazer consequências pedagógicas indesejáveis. Por isso a forma de divulgação dos resultados e sua apresentação para os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e para a comunidade escolar deve ser bem direcionado.

Fontanive (2013, p. 90), destacou que os resultados são construídos e analisados em escalas e que para interpretar esses resultados é necessário certo conhecimento conceitual. Se o professor não possui esse conhecimento, será difícil concluir como estas avaliações podem ajudar o aluno a aprender.

Apesar do esforço em traduzir pedagogicamente os resultados encontrados, as escalas não foram bem compreendidas pela comunidade escolar. Acredita-se que os professores tiveram dificuldades em transpor as descrições das proficiências para sua prática cotidiana, associando as habilidades apresentadas nos pontos das escalas aos enunciados dos objetivos dos seus programas de ensino, tão familiares para eles (FONTANIVE, 2013 p. 90).

Reforçando esta dificuldade encontramos Sousa e Oliveira (2010) afirmando que os próprios gestores reconhecem que as escolas apresentam dificuldade em compreender os resultados produzidos pelas avaliações externas, sendo necessária a sua tradução em uma linguagem mais simplificada para tornar-se compreensível às escolas como um todo. Além da dificuldade de interpretação dos resultados outra preocupação é com a divulgação dos mesmos, pois, de acordo com Machado (2012), devem para além dos *rankings*, permitir as revisões necessárias do trabalho desenvolvido nas escolas, as análises da realidade escolar e o direcionamento de ações e alternativas para superar as dificuldades apresentadas.

Mesquita (2012, p. 598) afirmou que “[...] ao se estabelecer um ranking entre as escolas, entre os municípios e até entre os estados, pode ocorrer de apenas a escola e seus atores serem responsabilizados pelo fracasso imposto pelos resultados” o que não seria adequado se pensamos na construção de tais resultados como um processo que não se inicia e termina na ação do professor. Além do fator de responsabilização temos o problema relatado por Paz e Raphael (2012) de que se em determinado ano a escola teve excelência



nos índices ela será considerada a escola modelo, mas se no próximo biênio seu índice não elevar ou por fatores múltiplos que envolvem o processo de aprendizagem seu índice diminuir, ela será substituída por uma nova escola que apresentar o melhor índice, mas isso não significa que a qualidade da educação oferecida pela escola diminuiu, ainda que no *ranking* ela tenha sido rebaixada.

Neste sentido, a utilização dos resultados dessas avaliações, bem como sua divulgação, é um fato preocupante. Na opinião de Santos e Sabia (2014), essa divulgação promove a classificação e o ranqueamento, fazendo com que essas avaliações deixem de ser diagnósticas, cujo objetivo seria programar adequadamente o trabalho pedagógico, passando a atuar como “somativa”, ocorrendo no final do processo e com intenção de classificação e punição.

A escola deveria utilizar os resultados para rever suas práticas educacionais, aperfeiçoando o projeto pedagógico, os procedimentos didáticos e metodologias utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem, formular projetos e, principalmente, estreitar a comunicação entre os segmentos escolares não simplesmente como parâmetro de comparação com outras instituições e meta externamente proposta (VERGANI, 2010).

[...] ao se realizar um processo avaliativo, espera-se averiguar como estamos e, a partir deste levantamento, como se definem metas e objetivos para transformar a realidade avaliada. O que garante coerência e complementaridade às iniciativas de avaliação externa e interna da escola são as diretrizes e os propósitos comuns para o trabalho de planejamento (VERGANI, 2010, p. 8).

Abdian e Hernandes (2013) consideraram que a forma de apropriação e aceitação das informações referentes às avaliações externas pela comunidade escolar repercute em suas condutas e na forma de organização do trabalho da escola no cotidiano. O ideal seria que a escola se apropriasse de tais resultados e construíssem a verdadeira qualidade social, já que:

[o conceito de qualidade] não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de meros *rankings* entre as instituições de ensino. Assim, uma educação de qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos,

instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar (DOURADO, 2007, p. 940).

Observando que os resultados têm sido mais utilizados como “espelho” das escolas, sem serem tomados realmente como passo para a construção interna da qualidade social, vemos nos apontamentos de Andrade e Raitz (2012, p. 6), que é o caráter punitivo, e não o formativo, que impera na utilização que está sendo feita dos resultados obtidos pelas escolas:

Esses medidores da qualidade de ensino nas escolas vêm sendo de certa forma, para muitas escolas uma punição e, para outras, um prêmio. Se o resultado for positivo, a comunidade no geral enxerga a escola com outros olhares, ao contrário é vista como uma escola de fracasso que precisa melhorar e automaticamente “condena” a instituição de ensino como um todo, gestores, professores, alunos, pais e todos que fazem parte da educação escolar (ANDRADE; RAITZ, 2012, p. 6).

Todavia, Sousa e Oliveira (2010, p. 807) esclareceram que os estados previam a utilização dos resultados pelas diferentes instancias participantes das redes de ensino, o que acarretaria a responsabilidade pelos resultados como sendo de todos, envolvendo governos, escolas, alunos, pais e comunidade escolar.

As avaliações externas exigem a participação de todos para que o objetivo primordial, que oficialmente é a melhoria na qualidade da educação ofertada nas escolas brasileiras, seja alcançado com êxito. Não existe um culpado pelo fracasso escolar e sim muitos envolvidos nesse processo. Se cada profissional envolvido com a educação cumprir suas funções com dignidade, atenção, empenho e responsabilidade, provavelmente o ensino ofertado será melhor aproveitado pelos alunos e estes por sua vez terão acesso a uma educação de qualidade.

Machado e Alvarase (2014) afirmaram que é preciso o envolvimento de profissionais lotados nas Secretarias de Educação, gestores escolares, professores, pais e alunos no processo de avaliação, se apropriando dos descritores e habilidades avaliados, participando das discussões e, acima de tudo, se apoiando no desenvolvimento coletivo do processo ensino-aprendizagem. A partir da divulgação dos resultados alcançados nas avaliações externas cabe às escolas desenvolverem novas ações e

planejamentos para que as dificuldades apresentadas pelos alunos que participaram das avaliações sejam sanadas e para que o ensino oferecido aos alunos em geral seja de qualidade e objetivo mais que apenas o que é medido.

Por isso é muito importante o envolvimento real dos gestores atuantes na unidade escolar com a educação oferecida. Entendidos no limite deste trabalho como a equipe que atua na escola e é formada por diretor, vice-diretor, supervisor e coordenador pedagógico, que deverão trabalhar em conjunto com os professores e demais profissionais da escola almejando sempre a excelência da educação oferecida.

Um gestor é aquele que no seu cotidiano deve “[...] estabelecer prioridades, decidir ações, medir soluções pedagógicas, ordenar problemas, apaziguar conflitos, dentre outros, sem perder de vista a ‘utopia’” (MACHADO, 2012, p. 74). Nesta perspectiva, o foco da equipe gestora diante dos resultados das avaliações externas deve ser sua utilização concreta e objetiva, principalmente na dimensão pedagógica, já que:

[...] não basta só diagnosticar, devemos usar os resultados para uma reflexão coletiva, para o direcionamento e o planejamento de ações que auxiliem os professores no cotidiano da sala de aula. Tais reflexões nos levam a pensar que precisamos encontrar novos caminhos para explorar efetivamente os resultados das avaliações externas a favor da aprendizagem, cumprindo assim os objetivos a que essas avaliações se propõem. O uso dos resultados das avaliações externas pela escola deve colaborar para repensar todos os aspectos e gerar transformações. (WIEBUSCH, 2012, p. 8)

As funções de um gestor não se resumem apenas à administração escolar. A gestão escolar deve carregar o aspecto pedagógico, sendo assim o gestor, seja ele o diretor ou o coordenador, antes de tudo, é um educador. Vergani (2010) descreveu que um gestor democrático precisa mobilizar a escola a transformar os erros em acertos, buscando melhorias para que a escola possa oferecer uma educação de qualidade, comprometida com a aprendizagem de todos os alunos igualmente, com a finalidade de serem capazes de intervir na sociedade a que pertencem. No cotidiano escolar os gestores, juntamente com os professores, desempenham o papel de investigadores da aprendizagem dos alunos, contribuindo de forma significativa para o seu bom desenvolvimento e rendimento escolar.

Do ponto de vista pedagógico, oficialmente os gestores são responsáveis pela: dinamização e assistência aos membros escolares para que promovam ações condizentes aos objetivos e princípios educacionais do referido estabelecimento; promoção de ações estimuladoras, cooperativas e facilitadoras da execução das funções de cada docente; manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre a escola/comunidade/discentes/docentes; estimulação da inovação e melhoria do processo educacional, promovendo o envolvimento de todos. Neste sentido, Wiebusch (2012, p. 4) entendeu que:

[...] embora tenhamos muitos desafios e uma longa caminhada a ser trilhada, pelo costume do exercício de ações individuais e fragmentadas, trabalhar nessa lógica parece-me ser uma das saídas para vencermos as demandas da contemporaneidade: compartilhar objetivos comuns nos processos de ensinar e aprender; construir e colocar em prática uma proposta educativa da educação (WIEBSCH, 2012, p. 4).

As políticas públicas educacionais valorizam a gestão escolar, no sentido de que a partir da divulgação dos resultados obtidos nas referidas avaliações, estes podem contribuir de forma significativa para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos se forem vistos como orientadores do trabalho pedagógico. Diante dos resultados obtidos por seus alunos os gestores das escolas apresentam expectativas acerca das contribuições oriundas dessas avaliações que, segundo Sousa e Oliveira (2010, p. 809), vão desde “[...] a execução das políticas educacionais até influências na gestão e no currículo das escolas”.

\*\*\*

Em síntese, as avaliações externas ainda que polêmicas dentro do cenário nacional, são percebidas como importante ponto para a reflexão das escolas. Elas estão fortemente enraizadas nas escolas brasileiras, fazendo parte do dia a dia dos alunos e dos profissionais que nela atuam. Pensando na rede estudada na presente pesquisa, nacionalmente temos o SAEB, em nível estadual o SIMAVE e, além o HÁBILE que é a avaliação do Sistema Positivo, ao qual a rede é conveniada.

De forma geral, ainda que as avaliações de larga escala e seus resultados sejam alvo de muito debate e estudo, não podem ser desprezados como indicadores para a escola, já que, se bem utilizados, promovem a reflexão sobre as práticas educacionais no cotidiano escolar potencializando a autorreflexão dos profissionais rumo à melhoria da qualidade ofertada à população atendida.

Neste sentido, uma investigação sobre as ações executadas nas escolas a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas nos parece muito pertinente, de forma a buscarmos compreender o que as escolas e seus gestores estão fazendo quanto aos resultados destas avaliações e entender sua influência nos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares, já que não basta dispor dos resultados se estes não forem utilizados como fonte de informações para orientação do trabalho dos gestores e docentes promovendo melhorias no processo.

### **3. DECISÕES METODOLÓGICAS: PERCURSO E OPÇÕES DA PESQUISA**

Como anteriormente indicado, o presente estudo buscou analisar se e como as escolas utilizam os resultados das avaliações externas na organização do trabalho escolar, investigando seus impactos na organização do trabalho escolar.

Objetivamos compreender a utilização dos resultados por essas escolas, se eles mobilizam mudanças e subsidiam ações para melhorias no processo de ensino-aprendizagem e quais são os atores envolvidos no planejamento e implementação das ações, verificando em que medida são ações coletivas – dentro da rede de ensino, ou locais – dentro da unidade escolar.

Para tanto, e pela impossibilidade de uma coleta de dados mais ampla, delimitamos nosso campo de pesquisa às escolas da rede municipal da cidade de Pouso Alegre, no sul de Minas Gerais, a qual autorizou nossa investigação a partir da assinatura de um termo de adesão à pesquisa (modelo APÊNDICE B).

Segundo informações disponíveis no site da prefeitura do município de Pouso Alegre, este conta com a maior arrecadação de ICMS do sul de Minas Gerais, as fontes geradoras de recursos econômicos são principalmente a agropecuária, o comércio e a indústria. A cidade possui empresas brasileiras e multinacionais de grande porte, além de outras pequenas e médias indústrias de diversos segmentos. São aproximadamente 700 unidades industriais, 1.500 unidades agropecuárias e mais de 4.500 unidades comerciais e de serviços. A cidade de Pouso Alegre é a décima sétima maior cidade do estado de Minas Gerais e o segundo município mais populoso do sul de Minas, com um crescimento superior a 30% na última década, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tendo uma população estimada em 2015 de mais de 143 mil habitantes.

De acordo com informações coletadas no site do INEP (2015), a rede municipal pesquisada conta com 15 escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), sendo que 12 também ofertam os anos finais do EF. Segundo dados do INEP (2016) as escolas do município possuem um total de 3.747 alunos matriculados nos anos iniciais do EF, 3.885 matriculados nos

anos finais do EF. Este total de alunos abrange escolas urbanas e rurais do município, sendo 258 alunos de Educação Especial.

Os professores da rede pesquisada são selecionados por meio de concurso público, mas em casos específicos ocorrem contratação extra para suprir a falta de professores. O último concurso realizado pela Prefeitura de Pouso Alegre para seleção de profissionais da educação ocorreu no ano de 2010 e, desde então, quando surge a necessidade de contratação de outros profissionais a prefeitura do município lança editais específicos.

Analisando os resultados do IDEB das escolas no município estudado, percebe-se que este apresenta um avanço progressivo no referido índice. Ao analisarmos os resultados entre os anos de 2005 e 2013, a maioria das escolas obteve um crescimento considerável e, inclusive, maior que o projetado para o período, como pode ser observado nas Tabelas 2 e 3, para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental respectivamente.

**Tabela 2:** IDEB dos 5º. anos do EF das Escolas Participantes desta pesquisa

Escola	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS			
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
E1	4.7	4.9	5.5	5.1	5.9	4.8	5.1	5.5	5.8
E2	4.4	4.8	4.8	5.6	5.5	4.5	4.8	5.2	5.5
E3		5.7	5.5	6.6	6.6		5.9	6.1	6.4
E4	5.4	5.4	5.7	6.2	6.2	5.4	5.7	6.1	6.3
E5	4.9	5.0	5.8	6.0	6.7	5.0	5.3	5.7	6.0
E6	5.6	5.6	5.9	6.4	6.7	5.7	6.0	6.3	6.5
E7	3.9	5.3	4.7	4.8	6.3	4.0	4.4	4.8	5.0
E8		4.4	5.0	6.0	5.9		4.6	4.9	5.2
E9	3.6	4.3	5.1	5.2	5.9	3.6	4.0	4.4	4.7
E10		3.5	3.5	5.4	5.5		3.7	4.0	4.3
E11		4.6	5.2	5.6	5.8		4.8	5.1	5.3
E12			5.6	5.8	6.2			5.8	6.1
E13									
E14				6.7	***				6.9
E15			4.3	5.3	5.9			4.5	4.8

Fonte: INEP (2015) – organização do autor

\*\*\* Sem média na Prova Brasil 2013.

**Tabela 3:** IDEB dos 9º. anos das Escolas Participantes desta pesquisa<sup>6</sup>

Escola	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS			
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
E1		3.9	4.7	4.5	4.4		4.0	4.2	4.5
E2	3.2	4.1	4.5	5.0	4.3	3.2	3.4	3.7	4.1
E3	4.5	4.4	5.6	5.9	5.9	4.5	4.7	4.9	5.3
E4	4.4	4.4	3.4		5.1	4.4	4.6	4.8	5.2
E5	4.4	4.5	4.1	5.4	5.7	4.4	4.6	4.9	5.2
E6	3.9	4.6	3.8	4.8	5.4	4.0	4.1	4.4	4.8
E7	3.8	3.7	3.4	3.8	4.5	3.8	4.0	4.2	4.6
E8		3.4	4.7	4.1	4.9		3.5	3.7	4.0
E9		3.3	3.5	3.7	4.7		3.4	3.6	4.0
E10	2.6	3.9	2.7	4.7	4.5	2.7	2.9	3.2	3.7
E11	3.2	4.1	4.7	4.9	5.0	3.2	3.3	3.6	4.0
E12			4.8	5.5	4.9			5.0	5.2

Fonte: INEP (2015) – organização do autor

As escolas municipais que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, de um modo geral, como se pôde ver na Tabela 2, melhoraram seus índices. Com exceção das escolas E4 e E14, que não conseguiram atingir a meta de 2013, as demais escolas pesquisadas alcançaram as projeções, sendo que as escolas E3, E4, E5, E6, E7 e E12 superaram as expectativas, atingindo a média nacional prevista para 2021 que é de 6,0.

As escolas municipais que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental, como se pôde ver na Tabela 3, também melhoraram seus índices, ainda que apresentem três escolas com dificuldades em atingir as metas pré-estabelecidas. É possível observar que a escola E7, considerando os anos finais do EF, em nenhum dos anos que participou das avaliações externas, conseguiu atingir as metas, ainda que em 2011 e 2013 tenha melhorado seu índice em relação aos anos anteriores, mas esta mesma escola

<sup>6</sup>As escolas municipais de Pouso Alegre demonstraram interesse e aceitaram participar da pesquisa. No total são 15 escolas ofertando os anos iniciais do EF e destas apenas 12 ofertam os anos finais do EF como anteriormente explicitado, todas elas aplicam as avaliações externas.



ao analisarmos a Tabela 2, considerando os anos iniciais do EF, ultrapassou as metas estabelecidas pelo IDEB<sup>7</sup>.

A partir desses dados surgem as indagações:

- Estaria o crescimento no índice relacionado a ações voltadas ao uso dos resultados das avaliações externas de larga escala?
- Quais são as ações adotadas pelas escolas?
- As ações adotadas pelas escolas são semelhantes entre si?
- Qual a origem da ação (delimitação da secretaria ou iniciativa local)?
- Quando existem, as ações são pensadas para a escola como um todo ou construídas a partir do nível de ensino, havendo separação entre as ações para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental?

Nesse sentido, nosso objetivo é analisar se e como as escolas têm utilizado os resultados das avaliações externas na orientação do trabalho escolar no cotidiano. Nossa intenção é proceder à análise das ações implementadas pelas diferentes escolas, sejam aquelas associadas às orientações gerais da secretaria de educação do município ou da própria unidade escolar.

Mediante a abordagem do problema, optamos pela perspectiva qualitativa de pesquisa e para a coleta de dados junto às escolas foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES C e D), as quais se constituem em um instrumento importante que se caracteriza pela interação entre o pesquisador e os sujeitos, que por meio da análise do diálogo possibilitado se torna fonte rica de informações. A opção por esse instrumento de coleta de dados se justifica por permitir um esquema básico que não é aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça adaptações, possa

---

<sup>7</sup>É preciso esclarecer, que uma das escolas da rede deixou de oferecer o EF e conseqüentemente as avaliações não estão mais sendo aplicadas. Embora seu índice ainda apareça no site oficial do Inep, não estamos incluindo a escola em nossa amostragem. A rede agora conta com uma nova instituição ofertando o EF e embora esta instituição não tenha índices divulgados, por ela ter aceitado participar desta pesquisa, optamos por sua inclusão em nossa amostra por considerarmos que os dados coletados podem contribuir e enriquecer nossa investigação. Assim, sua identificação na pesquisa será E13, substituindo a antiga instituição que aparecia no site do INEP, mas não oferta mais o EF.

ouvir atentamente as informações e respeitar a fala do entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Como requisito metodológico para aprimoramento do roteiro elaborado para desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas, de forma a verificarmos a objetividade das questões, realizamos duas (2) entrevistas piloto com diretoras de escolas pertencentes à outra rede de ensino. Após as entrevistas piloto e adequação de uma questão iniciamos nossa coleta de dados.

A coleta dos dados foi dificultada pelo fato de a cidade pesquisada ser longe da cidade de residência dos pesquisadores. Por esse motivo, tivemos um período maior de coleta de dados compreendido no intervalo dos meses de agosto e outubro de 2015. Para obter as entrevistas, inicialmente fizemos contato com as escolas, conversando apenas com as secretárias, a fim de obtermos o nome dos gestores (diretores e supervisores). Após esse primeiro contato, ligamos novamente nas escolas marcando o dia e o horário mais favorável para que os gestores nos recebessem, podendo assim participar da entrevista. Por semana, foram agendadas entrevistas em apenas duas (2) escolas, pois não sabíamos o tempo que seria necessário para a conclusão de cada entrevista.

Interessa dizer que, quando chegamos para a primeira entrevista na escola selecionada, no dia e horário estipulado pelos gestores, fomos recebidos com cordialidade, mas nos informaram que não seria possível participar da entrevista naquele dia por imprevistos que eram prioridades. Esse fato se repetiu nas duas escolas previstas para aquele dia. Como não poderia deixar de ser, agradecemos e retornamos na semana seguinte, conforme combinado com os referidos gestores. Ao chegarmos às mesmas escolas, na data combinada, novamente os gestores estavam atarefados e não puderam nos receber.

Diante desse fato, optamos por ir às escolas sem agendar as visitas, para observar se seria mais fácil obter a participação dos gestores. Constatamos que sem avisar, contrariando o que pensávamos, foi mais fácil conversar com eles. Todos os gestores que aceitaram participar da entrevista assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para adesão à

investigação (Modelo APÊNDICE E), uma via ficou arquivada com a pesquisadora e outra com o gestor participante.

Pela força da experiência, todas as visitas às escolas passaram a ser sem agendamento prévio. Quando chegávamos às escolas os gestores informavam que tinham algum compromisso marcado, estes se prontificavam em agendar um novo dia para participar da entrevista, e assim no dia marcado por eles, na maioria das vezes, as entrevistas ocorriam.

Como pode ser observado na Tabela 4, todas as 15 escolas municipais aceitaram participar da pesquisa.

**Tabela 4:** Descrição dos participantes da pesquisa por escola

ESCOLA	GESTOR	FORMAÇÃO	ATIVIDADE EXTRATURNO
E1	G1	Especialização	Prof. Ens. Médio
	G2	Especialização	Vice/outra escola
E2	G1	Especialização	Não
	G2	Especialização	Professora
E3	G1	Especialização	Não
	G2	Especialização	Não
	G3	Especialização	Professora
E4	G1	Especialização	Vice/outra escola
	G2	Especialização	Professora
	G3	Especialização	Não
E5	G1	Especialização	Vice/outra escola
	G2	Especialização	Não
	G3	Graduação	Não
E6	G1	Mestrado	Professor
	G2	Especialização	Não
	G3	Especialização	Não
E7	G1	Graduação	Não
	G2	Especialização	Professora
	G3	Especialização	Não
E8	G2	Especialização	Professora
E9	G1	Especialização	Não
	G2	Especialização	Professora
	G3	Especialização	Professora
E10	G1	Especialização	Não
	G2	Especialização	Não
E11	G1	Especialização	Não
	G2	Especialização	Não
	G3	Graduação	Professora
E12	G1	Especialização	Professora
	G2	Especialização	Não
E13	G1	Especialização	Não
	G2	Especialização	Professora
E14	G1	Especialização	Não
	G2	Especialização	Não
E15	G1	Especialização	Não
	G2	Especialização	Não

Fonte: Gestores participantes – organização do autor

Ainda que nossa expectativa fosse a de entrevistarmos 37 gestores<sup>8</sup> isso não foi possível já que a diretora de uma das escolas se recusou a participar. Foram muitas tentativas para obter a entrevista, mesmo ligando e agendando a data, a diretora alegava motivos diversos para não conversar conosco. Depois de alguns telefonemas e visitas a essa escola, todas em vão, a diretora delimitou de forma clara sua posição negando-se a participar de nossa pesquisa. Logo, ficamos com 36 participantes.

Todos os participantes possuem formação superior na área pedagógica, envolvendo graduações específicas como Pedagogia e outras menos específicas, mas também voltadas para educação. Apenas três participantes não possuem curso de pós-graduação, mas justificaram-se argumentando que participam dos cursos de capacitação oferecidos pelo governo, dando como exemplo o curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Um participante possui o curso de Mestrado em Educação.

Dentre os participantes desta pesquisa, vinte e um (21) ficam à disposição das obrigações do cargo, afirmam preferir dedicar-se integralmente à esta função. Os outros quinze (15) participantes possuem outra ocupação profissional, contra turno do cargo de supervisão. Essa ocupação também está relacionada com a educação, são professores, supervisores ou vice-diretores em outras instituições de ensino.

Aparentemente, os gestores participaram das entrevistas de forma natural e aberta, mas alguns se sentiram inseguros com o fato das entrevistas serem gravadas, mesmo recebendo a informação de que a gravação seria apenas para a nossa análise, que ninguém mais as ouviria e que com elas as informações ficariam mais exatas e fiéis ao que eles estariam falando, eles argumentavam preferir não ser gravados, que participariam da pesquisa, dariam a entrevista, todavia, sem o uso da gravação de suas vozes. Como nosso objetivo era obter a maior quantidade possível de informações e ter a participação de todas as escolas da rede, acatamos as preferências dos respondentes.

---

<sup>8</sup>Para garantir o anonimato dos participantes como acordado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, os gestores estão sendo descritos pela letra G, as escolas que apresentam mais de um gestor, estes estão sendo apresentados como G1, G2 e G3.

Sendo assim, das 36 entrevistas, 19 puderam ser gravadas e foram devidamente transcritas para serem analisadas e, juntamente com as demais que foram manuscritas sem áudio, organizadas a fim de obtermos as respostas para as questões norteadoras deste trabalho. As entrevistas que puderam ser gravadas tiveram uma duração média de vinte minutos, e posteriormente foram transcritas, enquanto as entrevistas sem autorização de gravação duraram, em média, uma hora e meia.

Com a realização das entrevistas foi possível a organização e análise das informações coletadas, cuja construção seguiu a proposição de análise de conteúdo de Bardin (1977, p.33), a qual “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que, todavia, não são instrumentos fechados, mas um leque de apetrechos que permitem ao pesquisador organizar e analisar os dados coletados de forma sistematizada e aprofundada a partir de etapas que vão desde a leitura flutuante e a identificação dos núcleos de conteúdo das falas transcritas, até a categorização dos dados analisados.

A análise de conteúdo segundo Bardin (1977) compreende um método de pesquisa usado para descrever, analisar e interpretar informações obtidas por meio da coleta de dados, organizados em um documento ou texto. Essa análise objetiva a reinterpretação das mensagens, buscando a compreensão dos significados de aspectos e fenômenos da vida social. Sendo assim, intenta conhecer tanto o que os sujeitos declaram objetivamente, quanto aquilo que está por trás das palavras, apoiando-se em procedimentos sistemáticos que permitem a inferência das temáticas abordadas.

Na descrição de Bardin (1977) é preciso um olhar diferenciado sobre as informações coletadas, embasado em conhecimentos, para conseguir obter o significado real do que foi dito. “Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referente à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (BARDIN, 1977, p. 44). Considerando que o conteúdo para a análise pode constituir-se de qualquer material proveniente de comunicação verbal (depoimentos, entrevistas), gestual, visual, documental, entre outras, que expressam significado e sentido, nossa pesquisa se limitou à análise das declarações feitas durante as entrevistas.

De acordo com nossa opção da pesquisa, a análise das informações coletadas foi construída buscando, nas entrevistas analisadas, aquilo que nos remetia à resposta ao nosso objetivo. A leitura e a interpretação dos dados coletados realizou-se mediante a nossa percepção, sem, contudo, recair na distorção dos fatos observados, já que tínhamos como horizonte apresentar as informações de forma descritiva e somente após esta etapa proceder às inferências sobre o dito.

Neste sentido, e orientados pela proposição de Bardin (1977), desenvolvemos três etapas em nosso contato com os dados coletados: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, passando à inferência e interpretação do material.

Na pré-análise procedemos à leitura flutuante das entrevistas transcritas, buscando compreender os dados que tínhamos. A leitura flutuante, segundo a autora, é o primeiro contato com os documentos para analisar e conhecer o texto, ou seja, as primeiras leituras das entrevistas.

Na exploração do material, realizamos a leitura das entrevistas para identificar os aspectos significativos presentes, passando à definição das unidades de registro, ou unidades de significado, as quais foram organizadas em um banco de dados onde identificamos a escola, o entrevistado, o núcleo do conteúdo presente na unidade de registro e a transcrição do trecho da entrevista que se relaciona àquele núcleo. Para Bardin (1977, p. 127): “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas”. Para chegar às temáticas descritivas de análise, realizamos várias leituras das entrevistas, separando as falas segundo os núcleos de conteúdo e identificando a presença desses núcleos nas diferentes entrevistas.

Bardin (1977, p. 131) afirma que fazer uma análise temática “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Os temas mais recorrentes serviram, portanto, como subsídio para elaborar as nossas temáticas descritivas, as quais são sínteses que emergem da classificação dos dados analisados.

Esta etapa da pesquisa possibilitou a organização dos dados em três temáticas descritivas, as quais nomeamos como:

1) Ações desenvolvidas pela escola em resposta aos resultados das avaliações externas.

2) Ações desenvolvidas a partir de orientações da SME.

3) Aspectos que promoveriam uma melhora do trabalho desenvolvido e nem sempre estão acessíveis.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação foi, como proposto por Bardin, a última etapa. Nela os resultados significativos possibilitaram interpretações que nos aproximam da construção da resposta para o nosso objetivo de pesquisa.

Como descreve Bardin (1977, p. 127): “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

É uma fase importante na qual realizamos a interpretação dos dados organizados nas temáticas descritivas, fundamentando teoricamente nossas análises, por meio da consulta à bibliografia estudada. Revisitar a literatura confrontada com as informações coletadas nos permitiu construir nossas considerações acerca do tema investigado, o qual confirma e amplia aspectos das investigações desenvolvidas na área.

Esse tratamento das informações é descrito por Bardin (1977) como o processo de codificação, no qual os dados brutos coletados são transformados, por meio de recorte, agregação ou enumeração, permitindo assim uma representação do real.

## **4. O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SEGUNDO OS GESTORES: TEMÁTICAS DESCRITIVAS**

Neste capítulo realizamos a apresentação dos dados, por isso buscaremos, a partir da organização em temáticas descritivas, permitir uma visão geral sobre a visão dos gestores quanto ao uso dos resultados pelas escolas pesquisadas.

Iniciamos nossa busca por dados relevantes por meio de uma leitura flutuante das entrevistas. Após ler e reler atentamente fomos separando as falas por núcleo de conteúdo, realizando a codificação, definindo as unidades de registro e observando a similaridade e diferença entre as respostas. A partir das unidades de registros observamos a proximidade de conteúdos, realizando o agrupamento das respostas em temáticas descritivas.

Optamos, neste capítulo, pela apresentação de nossa organização de dados a partir de uma apresentação geral dos achados na pesquisa, buscando mostrar o cenário das avaliações externas e o uso dos resultados destas pelas escolas pesquisadas, aspectos que culminam no detalhamento dessas ações em temáticas descritivas.

### **4.1 A AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS PESQUISADAS**

Os entrevistados descreveram que o processo avaliativo interno das escolas, segue as normas da Secretaria Municipal de Educação - SME que estipula quatro bimestres anuais valendo 25 pontos cada. Para obtenção das notas e conceitos pelos alunos, os professores distribuem esses pontos no bimestre entre: avaliações, trabalhos, projetos, autoavaliação (conceito) e participação. A média dos bimestres é de 13 pontos.

As avaliações bimestrais são de dois tipos: as chamadas pelos gestores de “normais” e os simulados. As avaliações “normais” são aquelas elaboradas como o professor preferir e tradicionalmente feitas para avaliar os conteúdos trabalhos durante o bimestre, já os simulados devem seguir o formato das avaliações externas, contendo mais questões fechadas.



*“Tenho os simulados que nós fazemos desde o primeiro ano [...] levando o aluno a ter uma ideia de como é, falando assim da estrutura de uma avaliação externa, então do primeiro ano, eles já têm essa noção, já é apresentado pra eles a partir do segundo semestre. No 2º e 3º ano já tenho um simulado no primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestres [...] e tem as avaliações bimestrais que a professora mesmo aplica [...]. É dividido assim no caso conceito, notas são 100 pontos no caso 25, 25, 25, 25. Então elas dão duas avaliações, dois trabalhos e mais o conceito, então é bem dividido para não atrapalhar o aluno” (G2/E7).<sup>9</sup>*

*“Nós temos 4 bimestres no ano, cada um vale 25 pontos. [...] 15 pontos que vão ser divididos em uma primeira avaliação de 7 pontos onde a professora fica à vontade para formular e organizar e a gente procura mais abordar os aspectos descritivos, a escrita, o raciocínio, a exposição e a segunda do bimestre agora já estamos fazendo no formato de avaliação externa [...]” (G3/E7).*

Os projetos e alguns trabalhos são realizados em grupo dentro de sala de aula, outros são individuais e alguns são para casa. Neste último caso, o aluno pode solicitar auxílio aos familiares, pois os trabalhos devem ser bem confeccionados e completos.

A nota por participação engloba o dia-a-dia do aluno dentro da escola, não somente na sala de aula, mas também nas aulas específicas como Educação Física e Arte. Segundo os gestores, nas dependências escolares, tem-se a preocupação de avaliar o aluno na sua totalidade, na convivência, nas atitudes, no comportamento, como fica evidenciado nas falas a seguir.

*“Aqui tudo é avaliado desde o momento que a criança está na fila entrando, até o momento que ela vai embora [...]. O aluno também é avaliado através de trabalhos, tem prova, tem atividade da apostila, então toda ação da criança é avaliada” (G2/E13).*

*“Buscamos sempre a prática da avaliação diária, valorizando todas as atividades desenvolvidas pelos educandos. Os instrumentos avaliativos mais tradicionais ainda são praticados tais como: avaliação sem consulta, trabalhos em grupos, pesquisas, seminários, relatórios de leitura, etc. Desenvolvemos também os projetos que são instrumentos de avaliação” (G1/E6).*

<sup>9</sup>Em decorrência do objetivo da pesquisa, para o qual não são necessárias análises linguísticas do uso da norma culta ou informal, optamos pela textualização das falas, em que erros da linguagem oral, como concordância e vício de linguagem foram suprimidos, sem, em hipótese alguma, alterar o sentido e conteúdo do que foi declarado pelo entrevistado.

## 4.2 O CENÁRIO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

As escolas pesquisadas, segundo os gestores, participam do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que engloba o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB). Participam também do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), englobando a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). E, ainda, realizam a avaliação HÁBILE do sistema Positivo adotado pela rede. A avaliação HÁBILE que faz parte do Sistema de Ensino Aprende Brasil, desenvolvido pela Editora Positivo o qual foi adotado pela secretaria do município em 2012, conforme explicação disponível no site oficial, ocorre em todas as redes de ensino que são conveniadas ao Sistema de Ensino Positivo, independente da rede ser municipal, estadual ou particular.

Todos os gestores participantes afirmam que as avaliações externas, visando o olhar pedagógico, são importantes. Segundo eles, elas direcionam o trabalho do professor para as dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações, que servem de parâmetro, permitindo a reorganização das estratégias de ensino e o planejamento de atividades diversificadas, para melhor atender aos alunos.

Os gestores declaram que se o olhar voltado para as avaliações externas for como um instrumento norteador do trabalho do professor, elas são capazes de oferecer um *feedback* sobre as metodologias e ações dentro de sala de aula.

*“Ah então eu sempre digo para os professores que as avaliações externas não são pra punir o professor e nem punir o aluno. Eu vejo como uma reorientação [...] eu preciso reavaliar como é que eu estou trabalhando com meu aluno para que a aprendizagem dele melhore, o que eu devo fazer, que carta eu vou tirar da manga. Então é uma reprogramação, uma visão diferente de todo o processo avaliativo. Eu não vejo como uma punição, eu vejo como um degrau a ser alcançado, um degrau a mais” (G1/E13).*

*“[...] Auxilia na busca da qualidade educacional com foco na permanência e sucesso do aluno na escola. Os resultados servem de parâmetro para nos informar sobre o rendimento e aproveitamento escolar do aluno para eventuais intervenções” (G2/E12).*

*“Com os resultados, promovemos ações que venham melhorar a qualidade do ensino. Conscientização dos professores, adequação de estratégias de ensino, bem como de atividades que tenha o mesmo formato da avaliação externa” (G2/E4).*

Afirmam, todavia, que o governo não tem preocupação real com a aprendizagem dos alunos, por parecer estar preocupado apenas com números, em elevar os índices do IDEB, promovendo o *ranking* entre as escolas. Como podemos perceber nas falas destacadas a seguir, os gestores percebem que a principal preocupação é com a elevação dos índices.

*“[...] a própria propaganda que o governo fez de da mulher subindo com aquela setinha, aí criou-se o ranking. Isto é o ranking que virou o ranço, porque quem vai querer trabalhar na escola de pior desempenho se tiver oportunidade de ir na de melhor? [...]” (G3/E7).*

*“Eu acho que o ranking gera uma disputa entre as escolas, que [...] é ruim porque você está promovendo a disputa entre o aluno e a educação não é para disputa, é para você formar cidadão, é para você formar um cidadão consciente de seus deveres e de seus direitos, e não já desde pequeno você desenvolver nele este sentimento de disputa” (G1/E2).*

*“A maior preocupação do governo é de assegurar a elevação dos resultados e manter o Estado de MG com a melhor posição no ranking” (G1/E7).*

Segundo os gestores entrevistados, as avaliações externas possuem muitas falhas, não sendo totalmente confiáveis. São distantes da realidade e são injustas considerando a diversidade que existe nas escolas. Declaram que os testes avaliam os alunos de maneira unificada sem levar em consideração as dificuldades e necessidades de cada aluno. Elas não respeitam as diferenças existentes dentro de uma sala de aula.

*“Aí que está. Quando a gente generaliza nas provas do jeito que é feito, sem olhar o nível social, a gente está sendo injusto [...] serve como um termômetro pra gente poder adequar, às vezes ensinar melhor um conteúdo na aprendizagem. Sim ele serve para ajudar, mas na hora de avaliar está sendo carrasco com a gente pelas dificuldades que cada escola tem, pelo nível social e pela realidade delas” (G1/E10).*

*“[...] às vezes eu vejo as avaliações externas como fictícias. Elas são muito bonitas no papel, assim nas palavras, nos objetivos, mas na hora que vai partir para vida, eu acho que desconecta, eu acho que não fala a mesma língua das escolas onde são aplicadas” (G2/E13).*

As escolas participantes da pesquisa recebem os resultados das avaliações externas por meio de boletins pedagógicos (encartes), reuniões na Secretaria Municipal de Educação (SME) e também pelo site do governo que disponibiliza uma senha por escola, para que cada unidade possa ter acesso aos seus resultados. Todavia, como afirma o gestor G1 da escola E9, normalmente o primeiro contato com os resultados é através da mídia “os primeiros resultados são divulgados pela internet e através dos meios de comunicação. Depois, sempre há reuniões na Secretaria Municipal de Educação e, finalmente, os boletins informativos chegam na escola” (G1/E9).

Os gestores afirmam que após receber os resultados das avaliações externas e do HÁBILE, repassam os resultados e promovem as discussões e análises destes resultados em reuniões de Módulo II<sup>10</sup>, que ocorrem semanalmente na própria escola com a participação de todos os professores. Realizam um estudo compartilhando suas preocupações e vivências, fazem troca de material, socializam informações e compartilham as atividades. A partir dessas reuniões, juntamente com os professores de cada ano escolar, observam as deficiências, analisam as matrizes de referência para ver os conteúdos que foram trabalhados e os que merecem mais atenção e assim elaboram e propõem ações para melhorar a aprendizagem dos alunos, sanando as falhas nas habilidades, nas competências e nos descritores apresentados pelos resultados obtidos pelos alunos nessas avaliações.

*“Então, aqui na escola esse planejamento das ações é feito pela supervisora, orientadora e os professores do seguimento, de cada ano. Juntamos os professores do mesmo ano, ex. todos os professores do terceiro ano, e aí analisamos e paramos pra discutir e propor as atitudes e atividades que deverão ser colocadas em prática. Isso ocorre no módulo II, separado por ano de escolarização” (G3/E6).*

Interessante destacar que a ideia de preparação para os testes não se restringe aos anos avaliados. Como declara o gestor da escola E13, mesmo

---

<sup>10</sup>As reuniões de Módulo II são encontros semanais obrigatórios nos quais os supervisores, junto aos diretores, preparam temas para serem estudados pelos professores. Os professores também utilizam esse Módulo II para realizar os planejamentos de aulas, discussão de problemas ocorridos durante a semana e troca de experiências.

professores de crianças não avaliadas são envolvidos para que se inicie o processo de preparação mesmo antes do ingresso nos anos em que os testes são aplicados:

*“Todo mundo participa é um trabalho em equipe mesmo sabe, nós temos o pré 1 e o pré 2 e mesmo eles não participando destas provinhas externas a gente sempre começa o trabalho por eles, porque ali precisa ser trabalhado, é fundamental que se trabalhe bem a educação infantil para que seja um processo, que a aprendizagem seja um processo mesmo, e para que chegue na hora da alfabetização a criança esteja realmente preparada pra isto, mas é um trabalho em equipe. É uma troca de experiências mesmo, sabe embora a escola seja muito pequena, seja uma sala de cada série, mas há uma troca entre os professores sim” (G1/E13).*

Importa destacar ainda que embora os gestores frisem a preparação para as provas como preocupação constante, vários deles declaram a preocupação, para além dos resultados obtidos, com a melhoria da aprendizagem.

*“Olha nosso foco é a melhoria da aprendizagem, é essa busca que a gente quer. Só que por mais que o resultado esteja caminhando a gente ainda percebe que tem muito a se trabalhar, muito que se estudar, muito que se aprender, é porque às vezes o aluno vai bem na prova, mas ele não sabe ainda. Então é aí que está a nossa preocupação” (G2/E3).*

*“Melhorar o ensino aprendizagem, sanar as dificuldades dos alunos. Não me preocupo com o índice, tanto que o da minha escola não é dos melhores. Minha meta enquanto gestora é promover uma educação de qualidade” (G1/E11).*

*“Sempre a melhora do aluno porque é ele que vai enfrentar lá na frente o ENEM e condições sociais como ir ao banco, pegar o ônibus. Temos que ter a visão se o aluno vai dar conta do que vai encontrar mais pra frente. Preocupo se ele será capaz de ler rótulos, bulas, manuais de instrução, se ele saberá diferenciar o certo do errado, se vai saber viver em sociedade com cidadania” (G2/E15).*

Uma preocupação descrita pelos gestores é o fato de alunos com problemas de aprendizagem, ainda que não confirmados por diagnósticos médicos, serem avaliados da mesma forma que os demais. Lembram sempre que nas escolas tem a presença dos alunos que apresentam necessidades específicas, mesmo que não tenham sido diagnosticados por especialistas, que mereceriam e teriam direito a uma atenção mais direcionada, mais específica.

Estas ações são desenvolvidas dentro da escola, todavia, respeitando os limites que a escola apresenta, já que os gestores e professores são reféns das condições oferecidas pela escola, pela SME e pelo governo.

*“[...] a avaliação externa considera que todos os alunos estejam nas mesmas condições, ela é geral, mas aí nós temos os autistas, os com déficit de atenção e tantos outros problemas que não dá para ser analisado neste mesmo pacote. Nós temos deficientes intelectuais no quinto ano, por exemplo, então o tempo e as características desta prova às vezes não são favoráveis a este aluno [...]. Nós temos as especificidades” (G3/E7).*

*“[...] acho importante também acrescentar sobre os alunos especiais, injusto que eles sejam avaliados da mesma forma. Falando de inclusão, num século em que nós estamos falando de inclusão, meu Deus amado, onde se tem sala de recurso, onde se tem professor de apoio, com tanta mobilização para isto e, de repente, chega a avaliação externa e aí que lindo: não tem nada. Então nós temos que cobrar pelo menos, nós vamos ter que ser vistas, estes alunos, já que eles têm tantos direitos, nessa hora também têm que ter” (G2/E7).*

*“Ah! Com relação a estes alunos especiais, porque eles estão aí, a gente tem uma legislação que fala que eles têm um monte de direitos, mas na hora da prova ninguém aceita o laudo do aluno, nenhuma prova vem escrita assim: ele tem algum laudo? Então como a gente sabe que a prova é geral [...] ele vai ser julgado igual, então fica aí um ponto de interrogação [...]” (G2/15).*

#### **4.3 O USO DOS RESULTADOS PELAS ESCOLAS: TEMÁTICAS DESCRITIVAS**

Durante nossa análise de dados, observamos que alguns aspectos acerca do uso dos resultados das avaliações externas foram recorrentemente citados pelos gestores entrevistados. De forma a organizarmos nossa exposição, optamos por agrupar os dados em três temáticas descritivas, as quais se voltam às ações da escola específicas, e não, para a melhoria do IDEB; às ações da secretaria de educação; e às ações de natureza mais ampla e para melhoria das condições concretas de trabalho nas escolas, as quais, na visão de nossos sujeitos, se converteriam em melhoria do ensino e consequentemente melhoria dos resultados.

### 4.3.1 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA

Agrupamos nesta temática tudo que é desenvolvido pelos profissionais da escola visando à melhoria da aprendizagem do aluno, direcionado ou não para a melhoria dos resultados nas avaliações externas e no IDEB, ainda que seja constante a referência feita às necessidades observadas nos resultados e simulados para planejamento das ações e a repetida referência às matrizes, habilidades e descritores como orientadores do trabalho pedagógico.

De forma geral, e como explicita o gestor G1 da escola E7, são várias ações: “[...] abrangendo as atividades diferenciadas na sala de aula, a recuperação paralela, o atendimento em grupos de apoio, projetos e sequências didáticas específicas [...]” (G1/E7).

Analisando os depoimentos, essas ações parecem especialmente voltadas a: sala de recursos, período integral, intervenções pedagógicas, reforço escolar, projetos diversos, encaminhamento ao Centro Integrado de Apoio Pedagógico (CIAP) e muitos simulados. Havendo destaque ao planejamento baseado na observação do desempenho pelos descritores das matrizes de referência utilizadas nas avaliações externas.

A sala de recurso é um espaço da escola destinado ao atendimento específico para os alunos que apresentam deficiências múltiplas já diagnosticadas e com laudos fechados pelos médicos. Tais alunos são referenciados como “laudados”. O profissional responsável pelas atividades desenvolvidas nessa sala de recurso possui cursos específicos direcionados às múltiplas deficiências que a criança possa apresentar.

*“[...] a escola também tem que ver o que ela tem para oferecer. Nós temos sala de recurso, [...] onde ocorre uma intervenção mais direcionada para a dificuldade do aluno, não é só aquele conteúdo que está trabalhando ali na sala de aula. A professora do recurso vê onde que está a dificuldade e oferece outros recursos para ele, para orientar ele mais particularmente, para fazer um tipo de trabalho que possa ajudar nessa aprendizagem” (G2/E6).*

*“[...] o planejamento é o mesmo só que para aquele laudado ela faz de outra forma, dentro dos padrões. Entendeu? [...] para o aluno que é laudado tem todo um processo, ele é autista, por exemplo, e para ele ela faz uma forma diferente, aí ele vai muito bem, ele sabe números, ele sabe ler alguma coisa... Então você vê que tem resultado fazendo um trabalho diferenciado” (G2/E2).*

Ainda que não voltada para este fim, esta sala atende também aqueles alunos que apresentam um grau de dificuldade de aprendizagem mais elevado, mas que não possuem um laudo.

O período integral<sup>11</sup> é oferecido aos alunos que apresentam maior dificuldade, ele ocorre em contraturno ao ensino regular. Neste período, os alunos participam de muitos projetos envolvendo música, artes e atividades diversificadas.

*“Nós temos o período integral, esses alunos que apresentam maior dificuldade vão para o período integral, nós temos as intervenções. O que é a intervenção? Não é só aquele conteúdo que está trabalhando ali na sala não, ela vê onde está a dificuldade e é oferecido outro recurso para ele (o aluno), para orientar ele mais particularmente, para fazer um tipo de trabalho que possa ajudar nessa aprendizagem” (G2/E6).*

As intervenções pedagógicas consistem na elaboração de ações focadas nas dificuldades apresentadas pelos alunos como atividades diferenciadas, sequências didáticas direcionadas para as dificuldades. O aluno além das atividades feitas na sala de aula com todos os outros colegas, ainda realiza essas atividades paralelas, que não são só aqueles conteúdos trabalhados coletivamente, já que, segundo os entrevistados, a professora observa qual é a dificuldade do aluno e oferece outra atividade com metodologias diferentes, promovendo a recuperação paralela do aluno. O gestor G1 da escola E1 afirma que *“as aulas são ministradas a partir da dificuldade dos alunos e das questões dos conteúdos que ainda não dominam, fazendo o replanejamento constante”*.

A intervenção pedagógica seria, então, para orientar o aluno mais de perto, em particular, para fazer um tipo de trabalho que possa ajudar a sanar as falhas na aprendizagem. Nomeada de diversas formas, a intervenção é o planejamento de ações diferenciadas junto aos alunos após a análise dos resultados das avaliações, sendo elas desde atividades diferentes na sala, até

---

<sup>11</sup>Durante as entrevistas não foram todos os gestores que mencionaram esse trabalho desenvolvido no período integral, então para uma maior confiabilidade dos dados, entramos em contato com as escolas participantes da pesquisa para confirmar quantas escolas ofereciam esse recurso. Ficou constatado que todas as escolas da rede municipal desta cidade, que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental contam com esse recurso.



propostas de trabalho com grupos menores fora da sala de aula. Essa intervenção até o ano de 2014 era conhecida como Plano de Intervenção Pedagógica – PIP, orientado pela Secretaria Regional de Ensino (SRE) e repassado pela SME às escolas.

Segundo os gestores, ainda que no ano de 2015 o governo tenha parado com esse plano (PIP), as escolas continuaram a executá-lo, pois observaram, em suas práticas do cotidiano, que esta ação apresentou bons resultados junto aos alunos e suas dificuldades. Assim que são diagnosticadas as dificuldades dos alunos, os professores, juntamente com os gestores, planejam ações e atividades para ajudar o aluno, chamadas cotidianamente de “intervenções” e “ações”.

*[Falando dos Planos de Intervenção Pedagógicas]*

*“Para promover ações, primeiro refletimos o cronograma da aprendizagem e isso é feito com todas as avaliações e não somente com as externas. Em cima da dificuldade buscamos alternativas como expor de maneira diferente, falar novamente, explicar para que o aluno possa atingir cognitivamente esses resultados” (G3/E6).*

*“Após as análises desenvolvemos projetos, depende muito, os alunos vão para o apoio. E todos os resultados são passados para todos os professores regentes e de apoio, assim realizamos um trabalho conjunto, que aí um ajuda o outro e eu verifico o trabalho desenvolvido. Trabalhamos com muitos jogos, cruzadinha, atividades online nos computadores escolares, atividades bem diferenciadas, mais lúdicas” (G2/E15).*

*“[...] verificamos as questões onde os alunos apresentaram baixo rendimento e trabalhamos com atividades diferenciadas para sanar essas dificuldades. São ações que ocorrem dentro da escola como uma aula diferenciada, atividade mais lúdica, jogos pedagógicos, acompanhamento contraturno com professor de reforço” (G3/E9).*

O reforço é oferecido, em algumas escolas, no mesmo turno em que o aluno que apresentou dificuldade estuda, mas em outras escolas ocorre em contraturno. O fato de ocorrer em contraturno é avaliado pelos gestores como falho, pois muitas crianças que precisam dessa ação não conseguem usufruir dela por morar na zona rural. Este reforço está embasado no PIP e é realizado por um profissional da própria escola fora da sala de aula. Segundo os gestores, os conteúdos são trabalhados com muitos jogos, cruzadinhas, atividades *online* nos computadores escolares etc. Ainda que com atividades mais lúdicas, é realizada uma revisão dos conteúdos e exercícios para fixação.

Chama atenção a afirmação de que as habilidades e competências observadas como matriz das avaliações externas são consideradas neste trabalho, como podemos observar na declaração do gestor G3 da escola E11:

*“Olha com essa análise é trabalhar com os descritores ou com habilidade que o aluno não conseguiu consolidar e este trabalho pode ser feito, pode ser feito não, ele é feito pelo professor, dentro da sala e dependendo da dificuldade do aluno as professoras eventuais fazem esta intervenção fora da sala de aula no mesmo turno. Nós temos aqui também o professor com a outra turma que dá um reforço na parte da manhã, por exemplo, então a gente encaminha, passa pra ela e ela também trabalha com eles isto” (G3/E11).*

Os projetos são específicos e voltados para a necessidade de cada escola. Segundo os gestores entrevistados, todos os projetos são planejados de forma interdisciplinar envolvendo assuntos como: dengue, higiene corporal e bucal, meio ambiente, consciência negra, semana para a vida (envolve os temas transversais), amostras culturais, trânsito (promovido pela Autopista), olimpíada de Matemática, Soletrando e muitos projetos literários.

*“[...] os projetos são aplicados também durante o ano, a gente tem projeto como trânsito, meio ambiente, a gente tem um projeto muito bom da Autopista que é feito por um inspetor de aluno [...] além dos projetos da escola, a gente tem os que a secretaria da educação manda [...]” (G2/E2).*

*“[...] a gente tem os projetos interdisciplinares. Por exemplo, já tivemos e concluímos agora o da dengue. A gente tem os projetinhos de leitura. Então tem os projetos extras, projetos culturais, amostras culturais a cada final de bimestre, poesia. Então nós temos os projetos que estão dentro do plano curricular, mas temos projetos extras com exposições” (G3/E4).*

Os gestores participantes relatam que mesmo após as ações descritas anteriormente, alguns alunos ainda não conseguem sanar as dificuldades. Nesses casos as escolas desta rede contam com outro recurso que é o Centro Integrado de Apoio Pedagógico (CIAP), no qual o aluno poderá contar com um atendimento especializado com fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, sendo possível realizar um trabalho mais diferenciado com o aluno.

*“Temos muita dificuldade no fato de atender alunos de baixa renda, assim os*

*pais não conseguem dar o atendimento médico com neurologista, psicólogo, e outros profissionais que é necessário, aí fica difícil ajudar os alunos. O CIAP, que é o Centro de Apoio Especializado da rede Municipal, funciona, mas atende poucos alunos e nossa necessidade é grande” (G3/E6).*

*“Alunos que têm necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem colhemos os dados, preenchemos fichas, e conseguimos assinatura dos pais para poder encaminhar para o CIAP que é um Centro de Apoio Especializado que atende essa rede de ensino” (G2/E8).*

Para que ocorra este encaminhamento ao CIAP é necessário chamar os pais ou responsáveis pelos alunos, para que eles levem seus filhos até este centro. Todavia, muitos gestores relatam que nem sempre a família aceita bem este encaminhamento, muitos pais demoram a acatar a sugestão e, em muitos casos, não aceitam que o filho apresente algum problema. Quando isto ocorre o gestor, como relata o gestor 3 da escola 6, percebe que sua possibilidade de ação se esgota, tendo em vista que alguns aspectos fogem da possibilidade de ação da escola: “[...] mesmo fazendo tudo o que é possível na escola, não é o suficiente, pois alguns casos são problemas neurológicos que fogem da amplitude da escola” (G3/E6).

Para além das ações descritas e informadas, os gestores participantes da pesquisa afirmam promover avaliações diagnósticas e simulados para verificar a aprendizagem dos alunos, com os quais eles analisam as respostas, confeccionam gráficos para entender as falhas na aprendizagem e a partir dos resultados encontrados colocam em prática as ações citadas.

Os entrevistados declaram que os simulados servem como parâmetro de planejamento das atividades a serem desenvolvidas no trabalho com as crianças para garantir que os descritores referentes às questões cujo número de acertos foi mais baixo seja garantido. Ou seja, as questões nas quais os estudantes não se saíram bem são consideradas de maneira grupal ou individualmente, e garante-se que os descritores referentes a elas sejam contemplados nas ações anteriormente citadas, como aulas de reforço ou atividades em sala.

*“[...] as ações são constantes, trabalhamos em cima. Principalmente esse ano que vai ser a Prova Brasil [...]. Então, o tempo todo nosso trabalho é voltado para os resultados. O que precisa melhorar e o que não precisa. Sempre tendo reuniões com os coordenadores. Aí as orientações são passadas para os*

*supervisores que depois passam para os professores. Os resultados dessas avaliações abrangem tudo, sob o meu ponto de vista abrangem trabalho da coordenação [...] a partir dos resultados que chegam na SME, a equipe mesma da educação que coordena todo esse trabalho, eles mesmos vão ver os pontos positivos e os pontos negativos” (G2/E6).*

*“[...] após análise e apropriação dos resultados, são elaboradas e aplicadas intervenções para consolidação de competências e habilidades dos alunos e estratégias que viabilizem um trabalho mais eficiente com os alunos de baixo desempenho nestas avaliações” (G1/E7).*

No decorrer da entrevista é possível perceber que as escolas, pensando no IDEB, elaboram simulados que serão considerados nos processos avaliativos bimestrais e seguem os modelos das provas oficiais. Tais simulados são baseados na Matriz de Referência, focando os descritores das habilidades avaliadas nas provas governamentais e pelo Sistema Positivo que é o HÁBILE.

*“[...] os simulados que a gente providencia, que são estes projetinhos, nós já trabalhamos pensando no IDEB, na Prova Brasil que é para o IDEB. Aí pensando no IDEB os alunos fazem simuladinhos desde o terceiro aninho [...]. No caso, o terceiro faz simuladinho semestral. Quando é no quarto ano aí a gente já faz um bimestral. [...] no quinto também já faz um bimestral. Esse simuladinho a gente sempre tá fazendo com o intuito de melhorar o IDEB. Então os nossos da escola, os projetos - projeto Prova Brasil, projeto Ana ou no caso do quarto ano o projeto HÁBILE, que são esses simulados a Secretaria Municipal de Educação também providencia pra gente. Ela providenciou um no começo do ano e ela vai providenciar agora. Ela providencia um semestral, no caso do quinto ano, e um só para o quarto ano” (G3/E4).*

*“O IDEB faz parte, ele é do governo federal, mas a gente tem tantas outras e vai passando pelas outras com tanta tranquilidade que o IDEB vira consequência. Para o IDEB, especificadamente, a gente não faz nada, é consequência de todas as outras, da diagnóstica, a da prefeitura, a do estado, faz parte. O IDEB é um número que vai se juntar [...]” (G3/E7).*

Importante destacar que a maioria dos gestores entrevistados afirmam que as ações desenvolvidas na escola não são voltadas para o IDEB e sim para a aprendizagem dos alunos, todavia que por realizar ações para sanar as falhas de aprendizagem apresentadas nas avaliações externas e no HÁBILE, o IDEB também melhora.

*“[...] esta escola aqui é municipal então além das [avaliações] externas, tem as diagnósticas do município [...] o que eu faço: eu recolho as avaliações, trago as avaliações e aplico. Sempre sou eu que aplico, mesmo que a professora*

*fique junto e tudo, mas eu entro em sala e aplico. Depois eu corrijo, faço a tabulação mando para a SME e sento com as professoras pra gente ver o que a sala inteira está precisando ou o que determinados alunos estão precisando. Tem coisas que têm que trabalhar com a sala inteira [...]. Porque com esta tabulação, no final, a gente sabe os alunos que estão fracos e em que parte da matéria e do conteúdo que eles estão fracos. A habilidade e competência que eles estão fracos. E dá pra gente ver também o que a sala inteira está precisando trabalhar [...]" (G2/E10).*

*"[...] primeiramente no começo do ano a gente faz uma sondagem, isso já é de praxe na escola, independente se o aluno está entrando ou não, todo começo de ano a gente tem. Esta sondagem é uma sondagem que serve de diagnóstico para ver que ponto que o aluno está e da onde a gente vai partir com este aluno. Aí a gente tem os simulados que também servem para nos dar um norte de como está sendo o trabalho, se está sendo efetivo ou não, se a gente tem que mudar alguma coisa ou não [...]" (G1/E2).*

Como pudemos observar anteriormente e podemos destacar no depoimento do gestor G3 da escola E7, estes simulados ocorrem bimestralmente e compõem parte da nota do aluno, são elaborados seguindo o modelo das avaliações externas e do HÁBILÉ, para que assim os alunos se acostumem com as avaliações e não tenham dificuldade na hora de realizar as avaliações propostas pelo governo e pelo sistema de ensino ao qual a rede pesquisada é conveniada (Positivo).

*"[...] nós tínhamos um grande problema com nossos alunos, quando chegavam as avaliações externas eles caíam em pânico, em choro, porque o cartão resposta era uma novidade, a questão de múltipla escolha era uma novidade, a quantidade de questões por prova era uma novidade [...]. Hoje já não são mais novidade porque uma vez no bimestre uma das propostas de avaliação já é em formato de avaliação externa" (G3/E7).*

#### **4.3.2 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SME**

Dentre as ações praticadas nas escolas, muitas são de orientação da SME que tem algumas indicações direcionadas a toda a rede, as quais utilizam como parâmetro os resultados das avaliações externas e como modelo a matriz dessas avaliações, lembrando que a matriz da Prova HÁBILÉ também está embasada na Matriz de Referência da Prova Brasil. As ações citadas pelos gestores entrevistados em relação à SME, dizem respeito a visitas de analistas às escolas, reuniões e orientações com os gestores na SME,

capacitações e simulados. Os entrevistados declararam que as reuniões realizadas na SME ocorrem com todos os gestores da rede juntos e que é um momento de troca de experiências, no qual os gestores de cada escola relatam as ações que estão sendo realizadas na escola e se está dando certo ou não

*“[...] a SME chama sempre. Tem reuniões também focando as mesmas debilidades, as mesmas deficiências, e sempre chamando a atenção para o trabalho com o professor, com a direção, com os pais, com a comunidade, tem sempre uma reorientação do trabalho a ser desenvolvido” (G3/E4).*

Segundo os depoimentos colhidos, a SME dá suporte às escolas por meio de visitas dos analistas, que são profissionais da área de educação que vão até as escolas e observam o trabalho desenvolvido dentro da sala de aula pelos professores e eventualmente orientam sobre atividades diferenciadas ou sequências didáticas a serem trabalhadas. Conforme afirma o gestor G1 da escola E6, ocorre um *“[...] acompanhamento mensal feito pelas pedagogas da secretaria que visitam a escola e desenvolve ações com professores/pedagogas/alunos” (G1/E6).*

*“Tem a equipe. Porque é assim, na escola tem supervisores e na secretaria de educação tem os supervisores acima de nós, então eles vêm frequentemente na escola. Acontecem reuniões. A supervisão sai daqui, nós vamos lá pra secretaria, temos reuniões direto, analisando os resultados e quais as ações, definindo ações pra ajudar... Então vou te dar um exemplo, quando eu entrei aqui o IDEB da escola, a escola era a última da rede nos resultados. Aí o que a secretaria fez? Disponibilizou professores para dar aulas de reforço. Então existe uma movimentação para a escola que está mais debilitada, entendeu?” (G2/E7).*

Todavia, alguns gestores afirmam não ser suficiente a assessoria dada pela secretaria. Segundo eles deveriam ser desenvolvidas ações efetivas, não apenas orientações.

*“[...] a SME dá suporte às escolas por meio de visitas dos analistas nas escolas, o que a meu ver não é suficiente e pouco eficiente” (G1/E7).*

*“As orientações oferecidas pela secretaria de educação em relação aos resultados são apenas sobre a maneira de divulgar para os professores os resultados e no discurso de que ações devem ser desenvolvidas para sanar as dificuldades dos alunos, mas não participam ativamente” (G3/E9).*

Ao analisarmos as respostas dos gestores participantes sobre ações da SME voltadas para o IDEB percebemos a inexistência de ações pedagógicas para a melhoria do ensino oferecido nas escolas. Como afirma o gestor G2 da escola E8 *“as ações da Secretaria Municipal de Educação são apenas relacionadas à cobrança com supervisora, pedindo intervenção junto às professoras para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos” (G2/E8).*

Percebemos, nas entrevistas, que a SME preocupa-se em orientar os gestores para que estes promovam nas escolas capacitações com os professores esclarecendo sobre as falhas nas avaliações externas anteriores e intervenham com os alunos de maneira efetiva, como destaca o gestor G3 da escola E11 ao dizer: *“[...] são as informações e as orientações que eles passam pra gente. Está tentando melhorar e recuperar esse número do IDEB” (G3/E11).*

O Sistema Positivo, ao qual a SME é conveniada, oferece cursos de capacitação para toda a equipe pedagógica das escolas da rede. Os gestores participantes afirmam que estas capacitações buscam atender a proposta da avaliação HÁBILE e conseqüentemente atende às propostas das avaliações externas, já que ambas as avaliações seguem a mesma Matriz de Referência.

*“A SME faz o trabalho junto com supervisores constantemente, reciclando [...] e dando curso de formação. A SME, e a própria rede Municipal de Ensino, adota as apostilas Positivo pela Aprende Brasil, aí a gente está tendo esporadicamente formação continuada. E tem os sites do aprende Brasil, onde o professor tem acesso, o supervisor tem acesso. Então tem todo um aparato muito forte em cima da melhoria do ensino. Constantemente o Sistema Positivo promove capacitação para professores, que acontece em todos os níveis de educação da SME, desde a educação infantil, Ensino Fundamental 1 e 2 e o Ensino Médio, todos os professores são capacitados” (G2/E3).*

*“[...] temos também cursos que são oferecidos pelo Positivo, que é um curso de capacitação tanto para supervisores, orientadores, quanto para os professores. Eles estão sempre buscando atender justamente a proposta tanto da Prova Brasil, quanto das provas externas e, também da nossa realidade que seriam as provas internas, [...] utilizam essas ferramentas todas para nortear o trabalho mesmo que é feito em sala de aula” (G1/E4).*

*“A Secretaria Municipal de Educação promove o encontro de todos os coordenadores onde é feita a sondagem da dificuldade e eles trabalham em cima disso. O HÁBILE também oferece formação específica para professores e coordenadores, tem um bom respaldo” (G3/E6).*

Também é realizado pela SME a organização de avaliações, elaboradas pela própria secretaria, para serem aplicadas pelas escolas antes das avaliações governamentais e antes da aplicação do HÁBILE. Segundo os gestores entrevistados, essas avaliações são para orientar o trabalho do professor e sua aplicação é constante.

*“[...] eles vêm olhar todo nosso trabalho e tem um projeto na Secretaria Municipal de Educação que se chama “Prova Brasil”. [...] eles enviam por e-mail avaliações dentro dos eixos norteadores da Prova Brasil que são realizados no netbook. Isso não é esporádico, é sempre e em todos os anos, desde o primeiro ano. A prova no “net” tem o objetivo de gerar menos estresse. É composta de questões de acordo com as habilidades para sondagem [...]” (G2/E15).*

*“Então eles fazem os simulados e depois a gente faz um levantamento. Assim a gente tem que prestar conta pra eles do que a gente está fazendo e então eles acompanham o que a gente faz. Específica da avaliação externa, eles fizeram um projeto, o projeto “Prova Brasil”, eles mandaram pra gente, a gente recebeu as informações, e depois eles mandaram material que a gente poderia trabalhar. Entendeu?” (G2/E11).*

Como vimos nas declarações dos gestores, a SME envia simulados para serem aplicados nas escolas e estes simulados seguem o modelo das avaliações externas.

*“[...] o projeto Prova Brasil, projeto Ana ou no caso do quarto ano o projeto HÁBILE, que são esses simulados a Secretaria Municipal de Educação providencia [...] ela providenciou um no começo do ano e ela vai providenciar agora. Ela providencia um semestral [...]” (G3/E4).*

*“A SME tem feito um trabalho muito bom, organizando a aplicação de avaliações prévias montadas por eles antes dessas avaliações oficiais. Então isso ajuda muito a preparar o aluno, a escola já vinha fazendo isso e a SME com esse trabalho vem fortalecer o da escola” (G3/E3).*

O Sistema de Ensino Aprende Brasil, da Editora Positivo, também elabora simulados que devem ser aplicados nas escolas conveniadas a este sistema. Todavia, diferente da SME, após a aplicação dos simulados estes são encaminhados para o Sistema Positivo, que fará as análises, os gráficos e depois envia os resultados para as escolas, demonstrando as falhas apresentadas e apontando os descritores que necessitam de maior atenção e precisam ser revisados.



*“As avaliações diagnósticas elaboradas pelo sistema positivo apontam caminhos na preparação para a Prova Brasil. Apontam também indicativos como fios norteadores de nossa proposta pedagógica. Junto com a SME elaboramos ações/metastas e apresentamos à secretaria de educação” (G1/E6).*

*“Fora o sistema positivo de toda a rede, que também afeta o IDEB. Eles também promovem simulados [...]. É uma prova interdisciplinar e difícil. [...] A SME também envia avaliações parecidas, pois envolve dinheiro. Assim os alunos teriam um melhor resultado (tipo treinamento)” (G2/E15).*

Sendo assim, as escolas da rede aplicam os simulados da SME, os simulados/testes do sistema Positivo, ambos obrigatórios para toda a rede, além de aplicarem seus próprios simulados e provas, gerando um acúmulo de testes/provas/simulados para os estudantes realizarem durante o ano.

#### **4.3.3 ASPECTOS QUE PROMOVERIAM MELHORA DO TRABALHO DESENVOLVIDO**

Algo marcante nas entrevistas realizadas foi a declaração, pela maioria dos gestores, de aspectos que não são consequência da análise dos resultados das avaliações externas e que contribuem para a aprendizagem dos estudantes, impactando nos resultados das escolas. Dentre os aspectos citados pelos entrevistados podemos listar a necessidade de maior valorização profissional, a garantia de infraestrutura e recursos humanos para o desenvolvimento do trabalho; ações para ampliar a participação familiar nas atividades escolares e o respeito às especificidades de cada escola.

Todos os gestores entrevistados afirmam ser necessário uma maior valorização dos profissionais da educação. Segundo nossos entrevistados, se os professores fossem melhor remunerados poderiam se dedicar a um turno apenas de trabalho, podendo planejar melhor suas aulas, diversificando as atividades e tornando as aulas mais lúdicas e interessantes.

*“[ao falar de outras necessidades] melhorar o salário do professor que é muito baixo. Ter o um plano de carreira realmente. A gente parece que não vê nenhum movimento em prol disto [...] O plano de carreira seria uma ação muito boa para os professores, que poderiam diminuir a carga horária de trabalho” (G3/E4).*

*“[...] E aí professores que trabalham em duas jornadas, três jornadas de*

*trabalho, estão “quebrados”, chegam aqui esgotados, não têm tempo de chegar em casa, entrar numa internet e procurar material que vai adaptar para aquele aluno, procurar um vídeo para sua aula ficar mais atrativa. Porque em casa, ele tem que arrumar casa, cuidar dos filhos [...]. Então é necessário investimento. Maior salário” (G2/E7).*

*“Olha acredito que o trabalho do professor poderia ser mais efetivo se ele fosse mais valorizado, assim poderia dedicar-se apenas a uma escola. Teria tempo de planejar e oferecer atividades mais complexas e diferenciadas, não só para os alunos que apresentam maiores dificuldades, mas para todos” (G1/E14).*

Outro ponto levantado pelos gestores que parece ser visto como crucial para o trabalho da escola é a necessidade de uma maior participação da família no cotidiano escolar de seus filhos. Segundo nossos entrevistados, seria importante devolver às famílias os compromissos que hoje a escola assumiu, como a transmissão de valores e limites. Para esses sujeitos, os pais não dispensam parte do seu tempo para os filhos, logo não conseguem perceber as necessidades dos filhos, seus problemas, dúvidas e deficiências.

*“Eu acho que uma coisa que a gente percebe muito é a falta de apoio da família. Então às vezes você vê que o aluno tem potencial, mas não tem apoio de ninguém, então o que ele consegue é o que ele consegue na escola, fora vamos dizer assim está a Deus dar, está largado [...]. Então quer dizer, eu acho que isso poderia ajudar, se os alunos tivessem apoio da família, se tivessem pais mais interessados, poderia ajudar muito” (G3/E11).*

*“Na grande maioria o problema nosso é que às vezes o aluno é laudado e o pai não leva ao CIAP [...] Esse é o problema, a família ainda acha que o filho não tem nada, que por ele ser perfeito fisicamente, acha que aquilo está perfeito... Então a gente encontra esse empecilho” (G1/E10).*

*“Temos muita dificuldade no fato de atender alunos de baixa renda, assim os pais não conseguem dar o atendimento médico como neuro, psicólogo, e outros profissionais que são necessários. Aí fica difícil ajudar os alunos. [...] A família está ausente, assim o aluno chega à escola com muita necessidade afetiva e social. Os pais trabalham muito, aí não conseguem observar o filho, sua deficiência de audição, de visão e a escola fica incumbida de mais essa responsabilidade” (G3/E6).*

Interessante notar, pela fala do gestor 3 da escola E6, que atender a alunos de baixa renda é visto por eles como fator dificultador do trabalho, pois o aluno ficará restrito as ações oferecidas pela escola durante o horário escolar do aluno para que sua aprendizagem seja eficaz.

A preocupação é com o trabalho da escola, mas também com o impacto nos resultados das avaliações externas, já que estas, por serem unificadas, não consideram a diversidade regional e a presença nas escolas de crianças com particularidades, as quais são avaliados de forma igual.

*“[...] a mesma avaliação que é dada na região Norte é dada no Sudeste, não é correto. As avaliações poderiam ser mais coerentes com as realidades, principalmente com a realidade do nosso país que é gigante demais para ser avaliado da mesma maneira, de forma unificada” (G1/E15).*

*“Temos muitos alunos com dificuldades, que estão em tratamento especializado, mas que ainda não são laudados e por isso são avaliados do mesmo jeito nas avaliações externas. O governo não leva em consideração o ambiente, as particularidades de cada aluno” (G1/E3).*

*“[...] acho importante também acrescentar sobre os alunos especiais, injusto que eles sejam avaliados da mesma forma, falando de inclusão, num século em que nós estamos falando de inclusão, meu Deus amado, onde se tem sala de recurso, onde se tem professor de apoio, com tanta mobilização para isto e, de repente, chega avaliação externa e aí não tem nada [...]” (G2/E7).*

No sentido de fazer frente a estas limitações vivenciadas pelas famílias atendidas e impostas pela situação dos estudantes, as escolas necessitam ampliar suas ações para que garantam o atendimento adequado às crianças. Todavia, como afirmam alguns gestores entrevistados, seria importante contar com a presença de uma equipe especializada dentro das escolas. Segundo os sujeitos entrevistados, cada unidade escolar deveria contar com uma equipe multidisciplinar de profissionais que pudesse ajudar no desenvolvimento dos alunos, facilitando a aprendizagem dos mesmos.

*“Falta um olhar menos burocrático. Já que o governo descobriu as necessidades e deficiências que as escolas apresentam, essa informação deveria ser utilizada para conseguir mais suporte médico especializado, mais ajuda do governo para todas as escolas” (G3/E6).*

*“Liberação de mais profissionais para as escolas, como psicólogas, fonoaudiólogas, neurologistas, dentistas, oftalmologistas e outras para poder atender as necessidades dos nossos alunos” (G2/E4).*

*“Temos muita dificuldade no fato de atender alunos de baixa renda, assim os pais não conseguem dar o atendimento médico com neuro, psicólogo, e outros profissionais que é necessário, aí fica difícil ajudar os alunos. O CIAP que é o Centro de Apoio Especializado da rede Municipal funciona, mas atende poucos alunos e nossa necessidade é grande” (G3/E6).*

Outro aspecto citado por alguns gestores foi o desejo de que as escolas recebessem mais recursos destinados a tecnologias, possibilitando a compra de *Datashow*, televisores e computadores, de forma a tornar as escolas mais atuais e, portanto, mais interessantes aos alunos, como afirma o gestor G2 da escola E1 *“Mais recursos governamentais para melhorar a escola em todos os sentidos incluindo área digital”*.

*“Eu acho que o Governo deveria investir mais nas escolas em todos os sentidos, colocar tecnologias, internet, coisas diferentes e atraentes para os alunos, pois a escola está defasada em relação ao mundo atual. Utilizar mais as tecnologias, investir mais, pois a escola é arcaica” (G2/E8).*

Outro ponto relevante, ainda que não generalizado entre os entrevistados, é a preocupação com a preparação excessiva para as avaliações externas, relacionada com o ranqueamento das escolas a partir dos resultados. Eles temem que isso possa mecanizar o ensino e descrevem que a divulgação dos resultados gera o ranqueamento das escolas, provocando uma grande pressão sobre os professores e alunos, aumentando as desigualdades já existentes no país.

*“Considero que há um desvio do foco no aprendizado para o desempenho do aluno, pois nem sempre o bom desempenho nessas avaliações pode ser considerado garantia de aprendizagem. Com a pressão por melhores resultados e a preparação excessiva para os testes, corre-se o risco de mecanizar o ensino e desqualificar a função docente” (G1/E7).*

*“Minha maior preocupação é ver o pedagógico, é ver se o meu aluno está aprendendo. [...] eu acho que o ranking gera uma disputa entre as escolas que, de um certo ponto, é bom porque estimula a outra escola a correr atrás, mas de certa forma é ruim porque você está promovendo a disputa entre os alunos e a educação não é para disputa, é para você formar cidadão, é para você formar um cidadão consciente de seus deveres e de seus direitos, e não, já desde pequeno, você desenvolver nele este sentimento de disputa” (G1/E2).*

*“[...] não teria que ser colocado, divulgado de jeito nenhum, cada escola deveria receber o seu resultado e tomaria conta do seu resultado. Aquilo só interessa para sua escola. Porque é uma faca de dois gumes, conforme a escola, a equipe fala assim “olha a escola de lá está melhor, então vamos trabalhar em cima desses alunos, porque nós não podemos ficar para trás”[...]. Poderia ser uma coisa até sadia, saudável, uma competição saudável, uma competição sadia, porque você está pensando que tem alguém que faz melhor, então está te desafiando a fazer melhor, mas isto geralmente não acontece [...]” (G2/E10).*

#### 4.4 EM SÍNTESE

Muitas são as preocupações e angústias percebidas nas entrevistas com os gestores participantes desta pesquisa em relação às avaliações externas e a qualidade da educação. Lembram o fato das avaliações externas serem unificadas, não considerando as diferenças regionais, sociais, limites escolares e especificidades dos alunos. Dentro dos limites escolares, os gestores em parceria com a equipe pedagógica, desenvolvem ações para auxiliar o aluno a sanar suas dificuldades, visando à aprendizagem eficaz e conseqüentemente, a melhora do IDEB. Para que as ações sejam executadas é necessário um envolvimento de todo o corpo docente e demais profissionais da escola e isso ocorre de acordo com a fala dos gestores entrevistados.

Na visão dos entrevistados, um aspecto que auxiliaria no avanço de desempenho seria uma maior participação familiar, pois na atualidade a família está omissa na educação dos filhos delegando à escola a função da educação total das crianças, a qual envolve a transmissão de valores e limites.

Foi possível observar que a SME oferece orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido nas escolas para melhorar a aprendizagem e o IDEB, mas não oferecem todos os recursos ou condições necessárias para que isso ocorra. A responsabilidade fica por conta dos professores e da escola como um todo. É disponibilizado para as escolas um grupo de profissionais especializados por meio do CIAP, mas o atendimento é limitado, pois a demanda escolar é grande em relação à quantidade de profissionais disponíveis e parece ser por isso que os gestores declaram a necessidade de uma equipe multidisciplinar na escola.

De maneira geral, o governo é visto pelos entrevistados, como o que propõe metas, discursa sobre melhorias, mas não se preocupa com a aprendizagem dos alunos. Na intenção de promover uma educação de qualidade e conseqüentemente melhorar o IDEB, a rede pesquisada conveniou-se ao Sistema Positivo. Esse sistema promove capacitação aos profissionais da rede e verifica a aprendizagem dos alunos por meio de simulados que são formulados nos moldes das avaliações externas. Todavia, os simulados não se restringem àqueles aplicados pelo Sistema Positivo, já que as escolas, internamente, e a secretaria, para toda a rede, também fazem

simulados, os quais intencionam “treinar” os alunos para a resposta às avaliações externas.

A falta de apoio profissional, a unificação das avaliações externas, a baixa remuneração e reconhecimento profissional dos docentes, a falta de recursos escolares, dentre outros fatores, são considerados pelos gestores entrevistados como pontos falhos na política educacional, cujo objetivo maior é a melhoria do IDEB e não a garantia do melhor trabalho nas escolas. A escola, segundo eles, mereceria maior atenção dos governantes, para além do foco nas avaliações externas, objetivando a garantia de condições para que a escola fosse capaz de realizar um trabalho específico junto à população atendida, as quais poderiam promover uma maior qualidade educacional, tão anunciada por todos.

## **5. UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PELAS ESCOLAS PESQUISADAS: O QUE OS DADOS REVELAM**

Como já discutido anteriormente, a preocupação com a qualidade da educação brasileira é tema recorrente nos debates educacionais, tendo as avaliações em larga escala se configurado como um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas no direcionamento de metas para as unidades escolares e, portanto, tópico importante para análise da pesquisa educacional. Preocupados com o uso dos resultados das avaliações externas feito pelas escolas e buscando compreender sua utilização na orientação do trabalho escolar, entrevistamos os gestores educacionais de todas as escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Pouso Alegre - MG, os quais nos deram o panorama de sua utilização pela rede.

A partir dos dados coletados, observamos que as escolas têm utilizado os resultados e que esta utilização não é feita apenas pela iniciativa da instituição, sendo em grande medida resposta às orientações da secretaria de educação da rede estudada que, por sua vez, responde à tentativa de melhoramento dos índices estipulados em forma de metas. Nas entrevistas com os gestores percebemos a preocupação da Secretaria Municipal de Educação (SME) em oferecer orientações e esclarecimentos sobre os resultados das avaliações externas, favorecendo o entendimento destes por meio de reuniões.

Os encontros viabilizados pela SME com os gestores são importantes para fortalecer as atitudes que serão desenvolvidas após o recebimento dos resultados, para que estas não sejam aleatórias e tenham uma funcionalidade. Se o gestor não entende o resultado, se não consegue analisá-lo como irá auxiliar os professores a sanar as dificuldades que os alunos apresentaram nas avaliações externas? Machado e Freitas (2014, p. 123) corroboram com esta análise ao afirmarem que não basta possuir os resultados, é preciso capacitar gestores e corpo docente para que estes os compreendam e possam atuar efetivamente nas falhas apresentadas pelos alunos

Os dados sugerem que não basta informar, é preciso investir em formação. Iniciativas como cursos internos, estudos dirigidos,

palestras, reuniões e/ou discussões sobre o conjunto de avaliações externas realizadas, podem ser ferramentas imprescindíveis na compreensão dos dados (MACHADO; FREITAS, 2014, p. 123).

Todavia, pelos dados analisados, nem sempre as ações se voltam para a melhoria do trabalho desenvolvido nas escolas informado pelos resultados obtidos, muitas vezes as ações parecem relacionados apenas com a tentativa de melhoria dos índices, como é o caso da adoção da “política de simulados” pela rede e de material apostilado com mesma matriz da Prova Brasil. Em conformidade com as orientações da SME e do Sistema Positivo de Ensino, ao qual a rede municipal pesquisada é conveniada, a SME, o sistema Positivo e as escolas formulam e aplicam muitos simulados durante o ano letivo. Todos estes simulados seguem a mesma matriz de referência e modelo das avaliações externas.

Ainda que Mesquita (2012, p. 600) veja os simulados como positivos para a motivação e aumento da familiaridade dos alunos com a situação dos testes, nos parece que da forma como a rede os adota, já que após sua aplicação são elaboradas ações para sanar os problemas com as habilidades e competências que não obtiveram o índice de acertos esperado, estes simulados acabam servindo para o estreitamento curricular em que o conteúdo desenvolvido é restrito ao das matrizes dos testes. Para auxiliar o aluno a se familiarizar com a situação do teste, bastaria promover algumas situações de prova, sem, necessariamente, reproduzir as questões das avaliações em larga escala e se restringir a seu conteúdo.

Machado e Alavarse (2014, p. 428) destacam acerca das redes municipais que parece haver certa incompreensão do que os resultados obtidos via testes padronizados significam, já que muitas vezes tais resultados são tomados como representativos da rede e, por isso, assumidos como parâmetro principal de ação.

[...] sistemas municipais de ensino assumem os resultados de suas avaliações como equivalentes à qualidade do ensino desenvolvido em suas escolas, como se as proficiências, embora relevantes, pudessem representar toda a riqueza do processo educacional e espelhar todo o trabalho docente desenvolvido nas escolas (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 428).



Na rede estudada, ainda que nem sempre de forma declarada para melhoria dos índices, a preocupação dos gestores entrevistados em torno dos resultados obtidos nas avaliações externas é grande, aspecto que relacionamos à cobrança recebida pela SME que também é elevada, sendo todas as orientações relacionadas a esse assunto acatadas. Aspecto também indicado na pesquisa de Garcia (2010, p 54) a qual percebe que os parâmetros adotados são os oriundos das orientações da secretaria que, por sua vez, estão diretamente ligadas ao proposto nas matrizes de avaliação externa.

[...] os conteúdos cobrados fazem parte do currículo, dos objetivos que são propostos pela Secretaria de Educação para todas as escolas. [...] A preocupação em torno da avaliação externa faz com que as escolas, em sua maioria, “copiem” as orientações e parâmetros da Secretaria de Educação, uma vez que esses parâmetros serão avaliados e todos querem um bom resultado final na avaliação.

Considerando, todavia, a preocupação de alguns gestores entrevistados com o treino excessivo para as avaliações externas podemos observar que nem sempre estes estão de acordo com as ações voltadas exclusivamente para a melhoria do desempenho nos testes. Como indicam Paz e Raphae (2012) a preparação excessiva para as avaliações externas parece não ser a atividade mais produtiva para a escola, já que se torna inapropriado reduzir toda a complexidade dos contextos educacionais a uma política de avaliação que pretende considerar o processo educativo como produto e não, efetivamente, como processo.

Sendo assim, as preparações excessivas dos alunos com testes e simulados para as avaliações externas podem distorcer o objetivo primordial da educação que deverá ser a formação integral do aluno, sendo um aspecto a ser analisado com mais cautela pelas escolas, para que suas ações não promovam uma mecanização do ensino em detrimento da melhoria efetiva da qualidade ofertada à população. Em relação a este fato Bonamino e Sousa (2012, p. 384) lembram que o descompasso está na diferença entre os objetivos escolares, mais amplos e abrangentes, e os objetivos das avaliações externas que, pelo próprio instrumento, são mais específicos.

O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos ao passo que as medidas de resultados utilizados pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados das avaliações (BONAMINO; SOUSA, 2012, p 384).

Corroborando esta análise, Silva (2010, p. 433) lembra que não se deve simplesmente adequar as ações da escola aos resultados, já que a qualidade do ensino é mais ampla, devendo a rede ter cautela nas ações implementadas a partir dos dados.

[...] deve haver parcimônia na utilização de seus resultados, uma vez que podemos utilizá-los, tanto como norteador no aprimoramento das políticas educacionais rumo à universalização da qualidade do ensino enquanto direito subjetivo dos cidadãos como incorrer numa simplificação do significado de qualidade de ensino, vertendo para uma lógica meritocrática, eficientista e, conseqüentemente, competitiva entre as unidades e redes de ensino.

Contrariando o que seria considerado adequado a partir da argumentação de Silva (2010), um aspecto frequente na fala dos gestores entrevistados foi a afirmação de que promovem alterações curriculares e metodológicas a partir dos resultados das avaliações externas para melhorar a aprendizagem dos alunos e alcançar a almejada meta do IDEB.

Embora Fernandes (2007, p. 590) afirme que “os professores, organizados nos seus conselhos de turma, gozam de total autonomia para conceberem os projetos curriculares que mais se adequem a cada turma”, nem sempre isso é vivenciado no cotidiano escolar, já que nas escolas pesquisadas a priorização das adequações esteve voltada ao que era identificado como “deficiente” nos resultados das avaliações externas, em detrimento do que poderia ser observado como necessário e pertinente na realidade escolar. Neste sentido, as falas dos gestores entrevistados recorrentemente relatam a ação conjunta com os demais profissionais da escola, os quais priorizam mudança na sala de aula tomando como referência os resultados das avaliações externas. Como destacam Bonamino e Sousa (2012, p. 386), “os resultados das avaliações externas acabam servindo como parâmetro para a adequação dos currículos escolares ao que está sendo avaliado”.

Todavia, na fala dos gestores nem sempre as ações estão apenas voltadas para o melhoramento do índice. Segundo eles, olhar os resultados e proceder a mudanças metodológicas, assim como construir projetos multidisciplinares vem sendo realizado visando a melhoria da aprendizagem do aluno de forma geral. Aspecto potente, pois, como afirma Fernandes (2007, p. 598), os resultados da avaliação não podem ser vistos como uma mera solução política, por vezes uma falsa solução, para os problemas dos sistemas educativos, sendo necessário que eles sejam usados como indicativo para melhoramento do processo que sirva para “aprender e para ensinar melhor”.

Outro fator mencionado por alguns gestores entrevistados foi o fato de as avaliações ocorrerem no final do ano letivo, não sendo possível realizar a recuperação dos alunos que apresentaram dificuldade, pois os resultados demoram para chegar e quando chegam os alunos que realizaram as avaliações já não pertencem mais a esta instituição. O referido obstáculo é descrito por Santos e Sabiá (2014, p. 13) quando relatam que as avaliações externas deixam de ser uma “avaliação diagnóstica” com a intenção de auxiliar na programação adequada do trabalho pedagógico, para ser uma “avaliação somativa” que ocorre no final do processo e cuja intenção perde seu caráter processual, passando a ser a de mera classificação.

Interessante destacar a aprovação por parte dos gestores à avaliação HÁBILE que, segundo os entrevistados, permite a reflexão sobre os resultados de forma mais efetiva e imediata, já que ocorre nos 4º. e 8º. anos do EF propiciando ações voltadas aos alunos avaliados. Como segue a mesma Matriz de Referência do SAEB, todavia, podemos observar que a estratégia é a de avaliar os estudantes antes da avaliação oficial, de forma a promover ações que potencializem os resultados no ano seguinte, no qual a Prova Brasil será aplicada, podendo gerar a focalização das ações nos anos seguintes ao HÁBILE apenas aos conteúdos “deficientes” e medidos nos testes, aspecto que colabora para a mudança negativa dos objetivos escolares.

Ainda que os gestores afirmem que a potencialidade dessa avaliação é a de ser aplicada a alunos que permanecem na escola e, por isso, serão alvo das ações dos professores para a melhoria no que foi diagnosticado como insuficiente pela avaliação HÁBILE, certamente o Sistema Positivo planejou

dessa forma a avaliação exatamente para que se tivesse tempo para a preparação para os testes oficiais.

Corroborando com essa análise, Garcia e Adrião (2010, p. 2) afirmaram que a parceria com Sistemas de Ensino privado vem agregado a uma concepção de qualidade da educação caracterizada pela possibilidade de ser medida em testes padronizados de desempenho acadêmico, sendo assim:

Não é, pois, obra do acaso a busca por medidas aparentemente homogeneizadoras das práticas pedagógicas, elaboradas por empresas privadas mercantis as quais seriam responsáveis pela eficiência e pela eficácia dos sistemas públicos de ensino ao trazer para a educação pública, dentre outros recursos, a padronização do processo pedagógico. [...] Mais do que simples compra de material instrucional com vistas à melhoria de desempenho das redes em testes padronizados, essa forma peculiar de inserção do setor privado na educação pública significa a adoção, por parte do gestor público, de uma orientação político-pedagógica elaborada pelo setor mercantil e instituída por meio da padronização dos ritmos escolares e dos conteúdos curriculares, refundando, sob a lógica do mercado, o tecnicismo educacional que o Brasil viveu em décadas recentes. (GARCIA; ADRIÃO, 2010, p. 2)

Com os resultados obtidos, nas diferentes avaliações padronizadas, os gestores entrevistados declaram utilizar as reuniões semanais com os professores, conhecidas como Módulo II, para analisar esses resultados, verificar os acertos e os erros, as habilidades e competências adquiridas pelos alunos e quais necessitam de mais trabalho. São nestes momentos de trabalho em conjunto que elaboram os planos de ações para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos e promovem melhorias nas metodologias para preencher as lacunas de aprendizagem apresentadas, já que o trabalho dentro da sala de aula estará sendo melhor direcionado, mais focado e diversificado para atender a necessidade de todos os alunos. Ou seja, o trabalho coletivo passa a ser ocupado integralmente pela discussão de ações voltadas aos testes, perdendo-se espaço para a partilha e aprimoramento, assim como promoção de ações em outras áreas do conhecimento e específica da cultura da localidade onde a escola se encontra.

O que nos inquieta é que as referidas avaliações lidam com um olhar estreito do currículo escolar, avaliando apenas conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto o currículo escolar é dotado de objetivos amplos para a formação de seus estudantes, em aspectos cognitivos e não

cognitivos. Aspecto indiciado pelos gestores entrevistados quando mencionam a necessidade de uma avaliação mais ampla, que considere outros fatores que não somente os cognitivos. Aspecto corroborado pelos estudos de Dalben e Almeida (2014, p.18) quando observam que “[...] considerar outras dimensões da qualidade, tirando a exclusividade soberana da proficiência, traria grandes benefícios ao fornecer dados de outra natureza, sonegados nas avaliações atuais”.

Os gestores entrevistados expressam, por vezes, dúvidas sobre a validade dos resultados das avaliações externas. Os entrevistados afirmaram que as avaliações externas são homogêneas e não consideram a grande heterogeneidade dos alunos, da realidade das escolas e da sociedade na qual estão inseridos. Isso porque, ainda que não considerados durante as avaliações, outros fatores afetam os resultados, deixando os índices abaixo do desejável. Corroborando com essa percepção, Sousa e Oliveira (2010, p. 818) afirmam que “usualmente, a ideia de qualidade que vem sendo forjada tem-se restringido à apreciação do desempenho do aluno, sem que este seja interpretado à luz de condições contextuais, intra e extraescolares”.

Segundo os gestores entrevistados, apesar dos alunos responderem a um questionário socioeconômico nas avaliações externas, a realidade social e cultural dos mesmos não é computada nem considerada, sendo avaliados homogeneamente. Silva (2010, p. 438) descreveu essa preocupação em seus estudos destacando o limite das avaliações externas por considerarem apenas os resultados de desempenho e taxas de aprovação, desconsiderando outros fatores igualmente relevantes na apreensão da qualidade, tais como “nível socioeconômico e cultural dos alunos, formação docente, valorização do magistério, condições materiais e imateriais de trabalho, gestão escolar, infraestrutura da escola, insumos, entre outros”.

A preocupação dos gestores parece fazer eco ao destacado por diversos pesquisadores, que indicam que as notas acabam sendo supervalorizadas em detrimento de outros objetivos educacionais. Como afirmam Dalben e Almeida (2015, p. 16), a avaliação em larga escala não comporta todos os objetivos educacionais simplesmente por não fazerem uso de um instrumento voltado a isso.

O problema central não é, portanto, que essas avaliações tomem apenas uma parte dos objetivos da escola, pois foram elaboradas para tal, mas sim que, com essa limitação, seus resultados sejam utilizados como retrato da escola em âmbito geral e para fins meritocráticos, como se fossem o reflexo da totalidade do trabalho desenvolvido (DALBEN; ALMEIDA, 2015, p 16).

Poderíamos questionar, dessa forma, o real objetivo para as ações desenvolvidas com os alunos que apresentaram baixo desempenho nas escolas pesquisadas a partir dos resultados das avaliações externas. Se muitos gestores dizem que as avaliações não abarcam as especificidades de seus alunos, parece incoerente que planejem as ações focando seus resultados. Se estes resultados não expressam a totalidade do trabalho escolar e das potencialidades dos estudantes, não deveriam ser seu principal parâmetro de ação.

Outro aspecto importante, é que as avaliações externas possuem uma técnica de mensuração que alguns gestores entrevistados afirmam que até hoje não é bem compreendida pelos docentes, preocupação mencionada por Freitas (2004, p.685) quando afirma que a própria sofisticação técnica da avaliação nacional “[...] apresenta-se como entrave para a compreensão, tanto pelos atores dos sistemas e escolas como pela população em geral, do processo avaliativo realizado”, podendo ser fonte de conclusões precipitadas ou falsas interpretações.

Um aspecto igualmente intrigante é a recorrente menção pelos gestores acerca da inclusão de alunos com deficiência e seu desempenho nas avaliações. O fato das avaliações externas serem unificadas gera a preocupação com os alunos que apresentam alguma deficiência intelectual, seja aquelas já diagnosticadas pela área de saúde e, por isso, com laudo conclusivo, ou aqueles sem laudo, mas que, na visão dos profissionais da escola, seria um caso a ser considerado como tal. Denominados na rede pesquisada como “laudados” os estudantes com laudo oficial de deficiência são ponto de preocupação em relação aos resultados das avaliações.

Ainda que os estudantes com laudo médico tenham direito a atenção diferenciada, inclusive podendo contar com a professora de apoio durante a prova, os gestores consideram um apoio insuficiente, já que o aluno que apresenta o laudo médico necessita de um tempo diferente para realizar as

atividades e isso não é oferecido durante as avaliações, sendo necessário que realizem as provas dentro do prazo estabelecido e igual para todos.

Como a nota obtida pelos alunos “laudados” não interfere no desempenho da escola, sendo computadas de maneira diferente, talvez por isso os gestores demonstrem grande preocupação com os estudantes “não laudados” mas, que na visão deles, deveriam ter laudos. Os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou de desenvolvimento percebida pelo professor e que foram encaminhados a um atendimento especializado, mas que ainda não apresentaram um laudo médico conclusivo de seu problema não recebem nenhuma diferenciação nas avaliações externas.

Este fato é considerado irregular pelos participantes desta pesquisa, pois a nota obtida pelos alunos que ainda não possuem um laudo médico conclusivo de seu problema, mas são considerados “especiais” e recebem atenção especial e diferenciada no cotidiano escolar, serão computadas igualmente interferindo no índice da escola. Afirmam que a função da escola é oferecer aos alunos uma formação integral, envolvendo questões cognitivas e não cognitivas que não conseguem ser mensuradas por essas avaliações, e que são consideradas no cotidiano escolar.

Aspecto, todavia, que merece especial atenção já que muitas vezes os estudantes “não laudados”, mas encaminhados pelos profissionais para a avaliação médica, realmente não têm nenhum tipo de deficiência, mas sim um comportamento que não se adequa ao esperado, em muitos casos idealizado, pelos professores. Na era da medicalização da infância

[...] as pretensas dificuldades dos alunos está imersa na lógica medicalizante que tem como ferramenta a utilização de tecnologias e saberes para o controle do comportamento das crianças, o que reduz toda a constituição subjetiva, composta pelas relações familiares, escolares e sociais a apenas um diagnóstico e, portanto, a uma doença que justificaria falhas, dificuldades e sofrimentos (CRUZ; OKAMOTO; FERRAZZA, 2016, p. s/p).

De forma geral e de acordo com as dificuldades de aprendizagem de cada aluno, habilidades e competências não alcançadas nas avaliações externas, cada instituição implementa ações que antes de serem executadas são analisadas coletivamente pela equipe escolar. Interessante destacar que

as ações citadas pelos gestores são iguais em todas as instituições pesquisadas, algumas destas delimitadas pela SME, mas outras elaboradas pela própria escola. Assim, importante constatação é a aparente rede de relações entre as escolas, quando uma escola realiza uma ação ou projeto diferente que demonstra um resultado positivo, essa ação ou projeto é repassado para as outras instituições por meio das reuniões promovidas na SME com os gestores e posta em prática nas outras instituições pesquisadas.

Ao mencionarem essas ações e sua partilha entre as escolas da rede, os gestores declaram que as ações elaboradas a partir dos resultados das avaliações externas visam a melhoria da aprendizagem, tendo como objetivo um ensino de qualidade, tornando a melhora dos índices uma consequência das ações promovidas. Aspecto, todavia, que como já mencionamos anteriormente nos causa indagações tendo em vista que das diversas atividades relatadas muitas se remetem diretamente ao que poderíamos chamar de “preparação” para o teste, já que voltadas para as habilidades testadas ou, especificamente, referentes a simulados.

Um aspecto que nos chamou atenção foi a diferenciação entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Ao analisarmos as falas dos gestores entrevistados observamos que parte significativa das atividades relatadas são voltadas aos anos iniciais, aspecto justificado por eles pelos anos iniciais contar com apenas um professor responsável por todas as disciplinas escolares, com exceção de Educação Física e Arte, o que faz com que seja mais fácil reorganizar o trabalho a ser desenvolvido dentro da sala da aula.

Acrescentam, ainda, que se as falhas de aprendizagem apresentadas nas avaliações forem sanadas nos anos iniciais, os mesmos alunos, ao serem avaliados nos anos finais, não apresentarão essas falhas, e, conseqüentemente, o ensino ofertado estará tendo uma melhoria em todos os anos. Eles entendem que as falhas da educação já existem há muito tempo e que agora é preciso evoluir as metodologias e auxiliar o maior número possível de alunos com dificuldades de aprendizagem. Compreendem que as falhas não estão presentes apenas nos anos iniciais do EF, mas por ser um trabalho realizado com crianças em formação é teoricamente mais fácil promover correções e introduzir novos hábitos de estudo e leitura o que promoveria a formação de alunos mais responsáveis e mais propícios à aprendizagem e que,



teoricamente, apresentarão menores dificuldades de aprendizagem na adolescência. Por isso o foco das ações nos anos iniciais.

Argumentam, ainda, que os adolescentes presentes hoje nas escolas estão desmotivados e indisciplinados o que dificulta o trabalho do professor que tem apenas 50 minutos de aula em cada turma para controlar os alunos, motivá-los e expor os conteúdos a serem concretizados de acordo com a Matriz de Referência.

Este trabalho voltado para os resultados e com ampliação gradativa parece fugir de uma visão ampla e integradora da formação na escola. Schneider e Nardi (2014, p. 14) afirmam que as ações implementadas nas escolas são oriundas dos resultados e para os resultados, sendo assim fogem do objetivo maior que seria a promoção de uma educação de qualidade e igualitária.

Outro ponto interessante acerca do desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas e que foi mencionado pelos gestores são os aspectos vistos por eles como importantes ao se pensar na oferta de uma educação de qualidade, especialmente recursos escolares, valorização profissional, participação familiar e professores especializados para atender os alunos de inclusão. Segundo os gestores há pouca atenção do poder público em relação a essas questões as quais deveriam ser objeto de ação coletiva já que estão fora do âmbito restrito da ação escolar. Aspecto já analisado por Garcia (2010, p.65) quando observou a existência de múltiplos problemas dentro das unidades escolares que fogem do alcance de seus profissionais, os quais reconhecem as falhas, mas não têm poder para saná-las.

A maioria dos problemas não é possível resolver no âmbito da escola ou da sala de aula, não está ao alcance do professor ou do diretor. A falta de professores ou o fluxo desse profissional é um problema a ser resolvido pela rede de ensino com a contratação de mais professores e valorização da carreira. A progressão continuada e a inclusão de alunos com necessidades especiais são programas do governo que não são opcionais à escola e precisam de professores com formação inicial de qualidade assim como a oferta de cursos de formação continuada (GARCIA, 2010, p. 65).

Os fatores enunciados pelos gestores não são declarados pelos mesmos como a chave para o sucesso, todavia, eles afirmam que se recebessem mais apoio e recursos a educação obteria o êxito com mais

agilidade e facilidade. Os entrevistados se ressentem de mesmo não recebendo o apoio necessário, os olhares em relação aos resultados se voltarem apenas ao trabalho da equipe escolar, como se fosse a única dimensão a ser considerada. Os entrevistados afirmam receber muita cobrança de eficácia dos resultados, sem que se considere o contexto escolar e as condições de trabalho oferecidas.

Mesmo diante dos obstáculos e das adversidades apresentadas no cotidiano escolar, observamos nas declarações dos gestores entrevistados que nesse processo de execução de ações para promover a melhoria da educação oferecida nas escolas, os professores ocupam posição central, eles entendem que toda ação realizada dentro da sala de aula somente será válida se for executada com objetivos claros e voltados a aprendizagem dos alunos.

Interessante salientar que a declaração com o trabalho voltado para a real aprendizagem dos alunos, era a todo tempo permeada pela necessidade de manter ou melhorar os índices do IDEB. Ao mesmo tempo que afirmavam que as ações objetivavam sanar as dificuldades dos alunos, também as diziam focadas nas habilidades e competências cobradas nas avaliações externas, sendo necessário desenvolvê-las nos alunos para que os resultados fossem bons, pois nenhuma escola gosta de ficar em último lugar.

Diante das falas dos gestores percebemos o comprometimento profissional de toda a equipe escolar, eles percebem que são capazes de promover mudanças na qualidade do ensino ofertado nas escolas, em oferecer oportunidades diferentes de aprendizagem, ao mesmo tempo que acabam canalizando esse comprometimento àquilo que vem sendo (im)posto como o grande objetivo educacional: a matriz dos testes. Assim, ainda que o discurso da melhoria mais ampla esteja presente, nos parece, pelos dados analisados, que estão muito voltados a alcançar as metas do IDEB.

Um aspecto que parece exemplificar essa análise é quando criticam o fato das avaliações externas serem unificadas, mas se rendem aos resultados destas avaliações, em especial quanto ao HÁBILE que sendo realizado um ano antes das avaliações oficiais do governo, possibilita a preparação dos alunos para realizar com êxito as avaliações e elevar o índice da escola. Assim, a intenção maior do desenvolvimento de uma boa educação se confunde, em muitos aspectos, com o desenvolvimento de alunos preparados para os testes

padronizados. A mudança do objetivo educacional mais amplo para o que é esperado nas avaliações externas, ainda não consolidada no discurso, se faz presente nas ações.

## 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre a melhoria da qualidade da educação e as avaliações externas já são realidade, mesmo que esta qualidade não seja a almejada pelos educadores preocupados com uma qualidade socialmente referenciada. Preocupada com a apropriação e uso dos resultados pelos gestores escolares, a presente pesquisa objetivou investigar o uso dos resultados das avaliações externas no cotidiano das escolas. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores da rede municipal de ensino da cidade de Pouso Alegre – MG.

Ao analisarmos os índices divulgados pelo INEP (2015) observamos que as escolas da rede municipal de Pouso Alegre - MG estão avançando progressivamente e os gestores declaram que este avanço é devido ao comprometimento de todos os profissionais da escola que se esforçam para ajudar o aluno a sanar as lacunas na aprendizagem, estas observadas nos resultados das avaliações internas e externas a que são submetidos. Interessante notar que as escolas estão se apropriando dos resultados, mas com esta apropriação passam a adotar, muitas vezes sem perceber, a ideia de qualidade restrita às matrizes de referência da Prova Brasil. Mesmo com o empenho dos professores e a recorrente observação dos gestores quanto à necessidade de atividades que visem a aprendizagem das crianças, o foco ainda permanece no êxito nas avaliações externas e nas ações que podem levar a ele.

Ainda que os gestores entrevistados digam manter a preocupação em não mecanizar o ensino por meio dos simulados, tentando utilizá-los como orientadores para a formulação de ações e mudanças no processo educacional, devido ao grande número de simulados e ações voltadas às dificuldades dos alunos, o trabalho do professor parece ficar um pouco engessado, tornando a aprendizagem obrigatória, mas não em termos amplos de um objetivo geral da escola, já que as ações se relacionam diretamente ao observado como inadequado, ou insuficiente, nas avaliações externas. O desejo de melhorar a educação é visível em todas as escolas pesquisadas, todavia a tentativa de atingir a melhoria ampla da qualidade acaba, na ação, sendo limitada aos parâmetros colocados pela avaliação em larga escala.

Os gestores participam em reuniões com a Secretaria Municipal de Educação – SME e, nas escolas, organizam reuniões semanais com os professores, conhecidas como Módulo II, onde são discutidas as dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações e propostas atividades para sanar essas dificuldades, contando com estratégias de recuperação para os alunos que estão apresentando baixo rendimento. Assim ainda que seja louvável a tentativa dos gestores entrevistados, e de suas equipes, de superar os obstáculos que encontram no cotidiano escolar, ao considerarem especificamente os resultados das avaliações, suas ações se limitam ao que é avaliado.

A melhoria do trabalho escolar, e conseqüentemente da qualidade da educação oferecida pelas escolas, necessita de um olhar mais amplo, considerando as competências e habilidades da aprendizagem, o currículo escolar, os hábitos de estudo dos alunos, sua realidade social, as metodologias de ensino dos professores, a gestão da escola, os recursos oferecidos pela mesma e pela rede às instituições, mas, especialmente, é necessário que considere o objetivo educacional a alcançar, aquele que pode abarcar a aprendizagem nas habilidades avaliadas pelos teste, mas não se restringe a elas.

Anunciada pelos gestores como necessária, a integração da família à escola parece um importante e potente caminho para a reflexão de seus reais objetivos. Aspecto que, ampliado pelo entendimento de que a responsabilidade pela educação deva ser compartilhada, acreditamos que o poder público, juntamente com a escola e com a família devem construir uma aliança na qual todos são responsáveis e assumem papéis importantes na construção da escola democrática de qualidade. Todavia, como observam Schneider e Nardi (2014, p. 16), “a responsabilização pelos resultados educacionais tem recaído, de forma indelével, sobre escolas e redes públicas de ensino”, sendo a causa dessa responsabilização o fato de “[...] os indicadores que conformam o índice serem aferidos a partir de dados dos alunos de cada escola, cabendo a esta última, enquanto ‘espaço de produção desses dados’, responder pelos resultados alcançados”, propondo como causa pelo baixo índice apenas o desempenho dos alunos e das escolas, não observando os outros fatores que interferem nas condições da qualidade.

Esta preocupação com a responsabilização total das escolas pelos resultados da qualidade também é percebida nos estudos de Mesquita (2012, p. 597) onde afirma que é preciso ter o cuidado de não apresentar a escola “como a grande salvadora da sociedade, capaz de combater sozinha a desigualdade social e isolar os impactos das condições socioeconômicas e culturais dos alunos sobre sua aprendizagem”.

Pelas declarações analisadas podemos dizer que as escolas pesquisadas contam com uma equipe de profissionais envolvida com o trabalho e disposta a desenvolver projetos e ações que possam melhorar a qualidade do ensino, ainda que essa “energia” esteja mais canalizada à resposta aos resultados das avaliações externas que para repensar todos os aspectos que envolvem a educação, o que se manifesta como efeito das políticas de avaliação atualmente adotadas. A intenção maior do desenvolvimento de uma boa educação se confunde, dessa forma e em muitos aspectos, com o desenvolvimento de alunos preparados para os testes padronizados, deixando de lado uma reflexão coletiva sobre o real objetivo da escola.

Seriam os gestores capazes de, colocados a refletir sobre isso, passar a uma luta mais ampla em que o uso dos resultados fosse parte da análise e não fim último da ação? Os atores escolares, confrontados com os dados, permaneceriam com ações voltadas exclusivamente, ainda que não anunciadamente, ao melhoramento dos índices? Estaria perdida, em última análise, a luta pela definição do objetivo educacional?

Acreditamos que futuras investigações, talvez nos moldes da pesquisa-ação, sejam necessárias para buscar mais respostas mais completas a estas reflexões. Todavia, esperamos, ao descortinar parte da realidade, contribuir para a discussão sobre os usos dos resultados das avaliações externas pelas escolas, contribuindo para a problematização do tema junto às escolas.

Acreditamos que para haver mudanças apropriadas sejam necessários novos olhares em relação às avaliações externas e seus resultados. A transformação, e delimitação do objetivo educacional, deve partir dos envolvidos e é pelo compromisso deles que se poderá transformar as escolas em espaço de oferta verdadeira de uma educação com mais qualidade à sociedade. Para isso, não se prescinde dos resultados das avaliações externas,

apenas é necessário que eles estejam em seu devido lugar: como parte da (auto) avaliação das escolas e não fim último a ser perseguido por elas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDIAN, G. Z; HERNANDES, E. D. K. Avaliação em larga escala e gestão de sistemas e unidades escolares: implicações para qualidade da educação escolar. **Eixo de discussão I**. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/Grazielazambaoabdian-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

ABICALIL, C. A. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 253-274, 2012.

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

ALMEIDA, L. C; DALBEN, A; FREITAS L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/08.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

ALMEIDA, L. C; BETINI, G. A. O uso de testes padronizados e de alto impacto na avaliação escolar e suas consequências. In CÁRIA, N.P.; OLIVEIRA, S.M.S.S.; CUNHA, N.B.C. (org.). **Gestão educacional e avaliação: Perspectivas e desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.

ANDRADE, C.; RAITZ, T. R. As possíveis razões do sucesso escolar em duas escolas públicas. IX Seminário de pesquisa em educação da região sul: IX ANPEDSUL. 2012

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil : interfaces com o currículo da / na escola. **Educação e Pesquisa**, p. 1–16, 2012.

BRASIL. Como melhorar seu Ideb. 2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=273:como-melhorar-seu-ideb-sp-1143596099>>. Acesso em 20 de novembro de 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.



BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 23 dez, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 23 dez, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em < <http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em 15 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação; revisão de 1965. Brasília, DF: MEC, 1965.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Portaria nº 931 de 21 de março de 2005. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 22 março 2005. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931\\_NovoSaeb.pdf](http://download.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSaeb.pdf)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

BRASIL. Portaria nº 482 de 07 de junho de 2013. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 10 de junho de 2013. Disponível em: < [http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria\\_482\\_7\\_6\\_13.htm](http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm)>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2016.

CARVALHO, S. W. *et al.* O sistema mineiro de avaliação da educação pública: a percepção dos profissionais das escolas públicas estaduais de Belo Horizonte. **Educação em Foco**, v. 14, n. 18, p.97-121, 2011.

CASTRO, M. H. G. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 121-128, 2000.

CRUZ, M. G. A.; OKAMOTO, M. Y.; FERRAZZA, D. A. O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. **Interface (Botucatu)**, s/p, 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141432832016005008103&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832016005008103&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 de abril 2016.

DALBEN, A.; ALMEIDA, L. C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, 2015.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

EDITORA POSITIVO. Sistemas de ensino – Aprende Brasil. Disponível em <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/habile.html>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

FERNADES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/6-sala\\_topicos\\_especiais\\_pne/textos\\_links/ideb.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/6-sala_topicos_especiais_pne/textos_links/ideb.pdf)>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo Português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, p. 581-600, 2007.

FILGUEIRAS, K. F. Avaliação em larga escala: análise da recepção e dos resultados do PROALFA-M.G. na rede pública estadual de ensino de Belo Horizonte. In: 17º COLE, 2009. ISSN 2175-0939. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE\\_2077.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_2077.pdf)> Acesso em 10 de janeiro de 2016.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

FONTANIVE, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, 2013.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, 2004.

FREITAS, D. N. T. A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 79-100, jan./jun. 2005

FREITAS, F. M.; TAUCHEN, G. As avaliações externas na percepção dos(as) diretores(as) das escolas Municipais de Rio Grande. **Revista de Ciências Humanas**, Educação, Frederico Westphalen. v. 15, n. 25, p. 30-45, dez./2014.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **III Seminário de Educação Brasileira**. Campinas: CEDES, 2011.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

GARCIA, A. L. **Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: desafios na e da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Marília/SP. 2010. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/garcia\\_al\\_me\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/garcia_al_me_mar.pdf)>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.M.F. Sistema apostilado de ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: < <http://www.gestrado.net.br/pdf/191.pdf>>. Acesso em 05 de abril de 2016.

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

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=315250&search=minas-gerais|pouso-alegre>>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

INEP. **Nota técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. s/d. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

INEP. **Censo escolar**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

INEP. **Questionários contextuais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/questionarios-contextuais>>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2012.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MACHADO, C.; FREITAS, P. F. Gestão escolar e avaliação externa: experiências de escolas da rede municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**; CEDES, n. 77, ano XXII, p. 28-48, 2001.

MELO, S. C. Impactos da avaliação nacional do rendimento escolar (Anresc/Prova Brasil) entre os anos de 2007 e 2009 na gestão do processo de ensino – aprendizagem em um município baiano. Brasília, DF, 2012. Disponível em: < [http://www.btdt.ucb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1731](http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1731)>. Acesso em 14 de janeiro de 2016.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, 2012.

OLIVEIRA, R. P. (Org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, R. V.; NOVAES, L. C. Os efeitos dos resultados da avaliação externa e dos índices de desempenho escolar sobre a gestão da escola e do trabalho pedagógico na rede estadual paulista. XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP. Campinas, Junqueira & Martin Editores, Livro 1, p. 000503-000514, 2012.

PAZ, F. M.; RAPHAEL, H. S. Contribuições para o debate sobre a escola pública: o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 55-65, 2012.

ROSISTOLATO, R.; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, 2014.

SANTOS, U. E.; SABIA, C. P. P. Percurso histórico do sistema de avaliação do rendimento escolar de São Paulo – Saresp – e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Anais... III Congresso Nacional de Avaliação em educação (III CONAVE)**. Bauru: CECEMCA/UNIESP, 2014, pp. 1-16.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O Ideb e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

SILVA, I. F. O Sistema Nacional de Avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, 2010.

SOUSA, S. Z; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010. Biblioteca Digital da Produção Intelectual – BDPI, Universidade de São Paulo.

VERGANI, F. M. **Avaliação externa de rendimento escolar: um instrumento da gestão pedagógica**. V Congresso Internacional de Filosofia e Educação (V CINFE). Caxias do Sul/RS, 2010. Disponível em: <[http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico8/Avaliacao%20externa%20de%20rendimento%20escolar\\_%20um%20instrumento%20da%20gestao%20pedagogica.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/Avaliacao%20externa%20de%20rendimento%20escolar_%20um%20instrumento%20da%20gestao%20pedagogica.pdf)>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, 2011.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

WIEBUSCH, E. M. Avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. Seminário de pesquisa em Educação da região Sul (IX ANPEDSUL), p. 1-13, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1599/140>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - PESQUISAS CORRELATAS

Para perseguir o objetivo desta pesquisa com argumentação e fundamentação realizamos um levantamento bibliográfico junto ao banco de dados do Scielo, para periódicos, e da Capes, para teses e dissertações, buscando publicações que fazem referência às avaliações externas e seu uso nas escolas. Foi possível observar que existem muitos trabalhos envolvendo as avaliações externas em larga escala.

Os descritores utilizados na busca foram: avaliação externa; uso das avaliações externas; resultados das avaliações externas; avaliação externa na educação e avaliações externas. Foram encontradas mais de 400 referências relacionadas aos descritores pesquisados, todavia após a análise dos resumos das referências encontradas, vislumbrando nossa problemática de pesquisa, constatamos que poucas publicações no site do Scielo e da Capes se alinhavam às nossas preocupações de pesquisa.

Para um maior entendimento das referências encontradas buscamos detalhar o objetivo, referencial teórico, a metodologia utilizada, resultados e, quando presentes, as sugestões para trabalhos futuros.

O estudo de Vergani (2010) objetivou verificar as implicações da avaliação externa de rendimento escolar na gestão pedagógica em nível de escola. Para tanto, a autora fundamentou-se em autores como Luckesi (1995 e 2001), Hoffmann (2001, 2007 e 2008), Vasconcellos (1994 e 2006) e Perrenoud (1999). A metodologia utilizada foi a qualitativa, por meio de entrevista com diretores de escola, com revisão bibliográfica, análise de documentos oficiais. Como discussão, afirmou que a avaliação é um instrumento de gestão para o diretor escolar que souber aproveitá-la de forma eficaz e competente. Afirmou ainda não ter esgotado a questão e que novos trabalhos devem ser realizados considerando outros aspectos e variáveis.

A pesquisa de Mesquita (2012) teve por objetivo investigar os impactos da divulgação dos resultados do IDEB sobre o cotidiano de uma escola pública do Rio de Janeiro. Os principais interlocutores teóricos adotados foram Mafra (2003), Canário (2005), Franco; Bonamino (2005), Franco; Alves (2008) e

Reynolds; Teddlie (2008). Adotou uma abordagem etnográfica, visando integrar os dados quantitativos, trazidos pelas estatísticas das avaliações externas, com os dados qualitativos do cotidiano da escola. Observou que os dados levantados pelas avaliações externas são redirecionados dentro do espaço escolar pelos seus atores e que a complexidade de todo processo educativo do cotidiano escolar apenas é possível ser decifrável com uma análise documental. Sugere que outros estudos qualitativos precisam ser desenvolvidos para buscar significar os dados quantitativos e ampliar este debate.

O estudo de Abdian; Hernandez (2013) objetivou o levantamento sobre políticas de avaliação em larga escala e as repercussões dos indicadores de desempenho na gestão escolar e na qualidade do ensino. Encontrou respaldo teórico em diversos autores, dentre eles Silva Jr; Ferreti (2004), Derouet (1996), Lima (1998), Jodelet (2001). A metodologia envolveu análise de dados estatísticos e do contexto da prática de escolas com maiores e menores saldos no IDEB. Neste estudo não se nega a importância de existirem indicadores quantitativos e qualitativos emanados pelos governos, mas os autores afirmam a escola como ator principal de sua apropriação e re-significação. Indicam novas possibilidades de análise dos indicadores de desempenho que contribuirão com o debate de qualidade de ensino e da gestão escolar.

O artigo de Sousa; Oliveira (2010) apresentou resultados da pesquisa que analisou sistemas de avaliação implementados por cinco unidades federativas (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo). Para tanto, os autores fundamentam-se em Sousa (2001), Sousa; Oliveira (2003), Vianna (1990), Franco (2004) e Oliveira (2007). A metodologia realizada foi a revisão bibliográfica. Neste estudo, os autores conseguiram identificar iniciativas para transformar a utilização dos dados obtidos em instrumentos de gestão, mas a relação entre avaliação e melhoria de qualidade do ensino não constitui ainda uma realidade. Afirmaram que as iniciativas de associar incentivos financeiros, tomando por referência os resultados das avaliações externas, impactarão a organização interna de trabalho escolar e demandam novos estudos.

Na pesquisa de Werle (2011) objetivou-se discutir o panorama da educação brasileira, destacando os processos de avaliação em larga escala implementados nas décadas de 1990 e 2000. Fundamentou-se em Muller;

Surel (2004), Lima; Afonso (2002), Bonamino (2002), Brasil (2001), Brasil (1988), Brasil (1996), dentre outros. A análise envolveu as três esferas (municipal, estadual e federal) e a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica. Após estudos o autor afirmou que a padronização dos indicadores e critérios presentes nos instrumentos de coleta de dados retira a identidade da escola ao organizá-la dentro de um padrão universal e unificado.

Bonamino; Sousa (2012) objetivaram analisar três gerações de avaliação da educação em larga escala a partir dos objetivos e desenhos usuais em iniciativas implementadas no Brasil, fundamentaram-se em autores como Brooke (2006), Zaponi; Valença (2009), Freitas (2007), Ceneviva (2005) e Oliveira (2011). Realizaram uma pesquisa utilizando a metodologia de revisão bibliográfica. Diante da pesquisa concluíram que o desafio é a compatibilização dos objetivos, desenhos e usos dos resultados das avaliações externas a fim de discutir sobre os conteúdos de língua portuguesa e matemática que os alunos precisariam aprender ao final de cada ciclo escolar. Propõem como sugestão para futuras pesquisas que estas intentem compreender os impactos das novas avaliações educacionais no currículo escolar.

A pesquisa de Melo (2012) procurou investigar os impactos dos resultados da Avaliação Nacional da Aprendizagem Escolar (Anresc/Prova Brasil), na gestão do processo ensino-aprendizagem. A autora fundamentou-se em Torres (2003), Arroyo (2007), Bogdan; Biklen (1994), Saviani (2009), dentre outros. A pesquisa foi qualitativa, do tipo estudo de caso, com análise documental e entrevistas semiestruturadas envolvendo uma escola municipal do oeste baiano. Os resultados sugeriram que os profissionais docentes, gestores e secretarias de educação precisam compreender o que os números do IDEB representam para o ensino, superando a ideia de *ranking*, inserindo as competências e habilidades das matrizes de referências das avaliações externas no currículo escolar.

O artigo de Rosistolato; Viana (2014) objetivou analisar a visão de gestores da educação básica do Rio de Janeiro sobre os sistemas externos de avaliação. Para tanto, os autores fundamentaram-se em Bonamino; Coscarelli; Franco (2002), Sousa (2003), Coelho (2008), Soares (2011) e Alves (2007). Em uma abordagem etnográfica foram realizadas entrevistas com seis gestores



que trabalhavam na zona oeste da cidade. Após análises afirmaram que o discurso dos gestores entrevistados indicou que as avaliações externas de aprendizagem já estão inseridas no cotidiano escolar, refletindo em suas atividades profissionais, mas criticam a intenção de universalização padronizada dos saberes entre os estudantes.

O estudo de Machado (2012) teve por objetivo abordar e problematizar os usos dos resultados das avaliações externas no trabalho pedagógico para melhorar a qualidade do ensino. Este trabalho foi fundamentado em Freitas (2009), Oliveira (2000), Vianna (2003), Souza; Lopes (2010), Sousa (2012), Libâneo *et al.* (2006), dentre outros. Como metodologia analisou dados de alunos de quatro escolas de uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo por meio de uma pesquisa qualitativa. Após análise afirmou que efetivar as funções da gestão escolar significa evidenciar elementos da realidade escolar e socializá-los como os profissionais da escola para edificar o trabalho coletivo na direção de fortalecer a escola pública como democrática, com o dever de se organizar para garantir a aprendizagem de todos.

O artigo de Klein (2006) objetivou mostrar como estava a educação brasileira em termos de atendimento, fluxo escolar e qualidade de ensino. O autor fundamentou-se em Ribeiro (1991), Fundação Cesgranrio (2003b), Elliot; Fontanive; Klein (2003) para realizar uma revisão bibliográfica e análise de dados. Após análises o autor sugeriu que fossem estabelecidas metas desejáveis para o fluxo escolar e para o desempenho dos alunos. Sugere algumas políticas educacionais que acredita ter um efeito positivo sobre o fluxo e desempenho dos alunos, mas ressalta que se deve evitar somente a mudança de nome das políticas, fato muito comum no país.

O estudo de Fontanive (2013) objetivou discutir o impacto que os resultados das avaliações em larga escala podem ter na prática docente com vistas a promover ganhos de aprendizagem. Para tanto a autora fundamentou-se em Klein; Fontanive (2009), Klein (2005), Haneghan (2009). A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica. Com este estudo afirmou que o acompanhamento do desempenho dos alunos deve ser realizado frequentemente e deve ser fornecido aos professores modelos de questões. Afirmou ser importante ajudar o professor a interpretar os resultados obtidos nas avaliações externas e promover capacitações aos professores para que

estes dominem a tecnologia de avaliação e de interpretação de escalas de proficiência.

Fonseca (2009) em seu artigo pretendeu compreender o conceito de qualidade em educação de acordo com as políticas educacionais brasileiras. Para tanto, a autora fundamentou-se em autores como Oliveira (2007), Cunha (2007), Saviani (2007), Schuwartzman *et al.* (1984), Vieira (2007), Baia Horta (1982), para realizar uma pesquisa embasada em revisão bibliográfica. Após análise das bibliografias afirmou que a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. Segundo ela, a qualidade foi sendo restringida a competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas.

A pesquisa de Oliveira e Novaes (2012) discutiu os efeitos do uso dos resultados da avaliação externa, com destaque para a atuação dos gestores escolares sobre o trabalho pedagógico. Os autores fundamentam-se em Souza (2003), Gatti (2009), Franco (1994), Lima (2002), Freitas *et al.* (2009), Afonso (2002). Realizaram uma pesquisa com a metodologia de entrevistas semiestruturadas e análise documental, com prioridade para os documentos relacionados ou gerados pelo Saresp e Idesp. Os resultados das análises apontaram para o fortalecimento de uma política de responsabilização e controle que afeta profundamente a ação dos gestores escolares, ao mesmo tempo em que surgem estratégias de resistência a tal controle.

O estudo de Santos e Sabia (2014) objetivou identificar a trajetória de implantação do Saresp e analisar suas possíveis repercussões na orientação da organização do trabalho pedagógico. Para tanto, os autores fundamentam-se em Bonamino (2002), Torres (2001), Arcas (2009), Barreiros (2002), Oliveira (2011), Gatti (2014), Scheneider (2013), Freitas (2007) entre outros, para realizar a pesquisa na qual a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados do estudo indicaram o treinamento dos alunos para realização das provas, a perda da autonomia do professor em sala de aula, o foco em componentes curriculares presentes nas avaliações em detrimento de outros necessários para a formação integral dos alunos.

Andrade e Raitz (2012) intentaram investigar os fatores relevantes para que as escolas pesquisadas por elas atingissem um índice elevado no IDEB. Fundamentam-se em autores como Charlot (1996), Boudieu (1997), Arroyo (2000), Luck (2002), Paixão (2007), Libâneo (2001-2004), Souza (2006), Soares (2007). Realizaram uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevista com 32 sujeitos. Os resultados apontaram para dimensões extra e intracurriculares que vêm comprometendo o “sucesso” nas escolas brasileiras. Ao final entende-se que os resultados nas avaliações externas não são garantia de êxito, mas a partir desta investigação pode-se refletir sobre dimensões encontradas e procurar explicar as possíveis razões para esse sucesso, enquanto muitas escolas públicas apresentam uma média nacional muito abaixo do esperado para essas avaliações.

O estudo de Paz e Raphae (2012) teve por objetivo abordar a operacionalização do Plano de Desenvolvimento da Educação e sua culminância no IDEB. Para tanto, dos autores consultados, fundamentam-se em Fernandes (2007), Freitas (2007), Camargo; Pinto; Guimarães (2008). Realizaram uma pesquisa com dados provenientes de pesquisa documental, entrevistas e questionários aplicados para refletir sobre os impactos dos rankings produzidos em função do IDEB, bem como as práticas cada vez mais correntes de responsabilização das escolas. Após as análises constataram falhas evidentes na consolidação do IDEB 2005 no município de Santa Fé do Sul, permitindo depreender que houve grande equívoco em sua divulgação pelo MEC, ao deixar de reconhecer as fragilidades na consolidação dos dados.

O trabalho de Freitas e Tauchen (2014) objetivou analisar os impactos e impressões dos diretores das escolas municipais urbanas da cidade do Rio Grande – RS a respeito das avaliações externas. Encontram respaldo teórico em vários autores como Silva (2009), Coelho (2008), Afonso (2001), Wiebush (2011), Melchior (2003), Lück (2009), Flick (2009) e Oliveira (2013) para realizar sua pesquisa de natureza qualitativa exploratório-descritiva. Tal pesquisa foi realizada junto a vinte e cinco diretores escolares que participaram de uma entrevista semiestruturada, analisada por meio da análise de conteúdo. Após análises afirmaram que os gestores escolares conseguem mediar os sentidos e significados das avaliações externas junto à comunidade escolar e assim utilizar os resultados como mecanismo de reflexão promovendo

mudanças didático-pedagógicas que contribuem para a melhoria da qualidade educacional.

Wiebush (2012) buscou investigar os fatores e as ações que contribuíram para que duas escolas estivessem entre as cem melhores escolas estaduais no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS, de 2007 e 2008. Para tanto, a autora fundamentou-se em Penin (2009), Nóvoa (2009), Libâneo (2001), Trevisol (2008), Lück (2009), Paro (2008), Vasconcellos (2002), Vianna (2005), Morin (2002). Com pesquisa qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores e gestores, que foram submetidas a uma metodologia de análise de conteúdo. Após essas análises afirmou que diversos fatores e ações foram mencionados e que esses contribuíram para manter as escolas por dois anos consecutivos entre as melhores do RS - SAERS, de 2007 e 2008.

Dentre os trabalhos citados, e outros apenas consultados, a busca pela melhoria da qualidade educacional sempre está presente. Os trabalhos intentam observar o que está acontecendo nas escolas no seu cotidiano em correlação aos resultados das avaliações externas e quais ações são possíveis para promover uma educação de qualidade, igualitária e para todos.

## APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS E TERMO DE ADESÃO



### AUTORIZAÇÃO

Pouso Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Ilm Sr Secretário Municipal de Educação

---

Eu, **Aisi Anne Ferreira Silveira**, e minha orientadora, **Profa. Dra. Luana Costa Almeida**, aluna e docente, respectivamente, do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, Pouso Alegre/MG, estamos realizando uma pesquisa intitulada “**Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas**” e, neste sentido, solicitamos a autorização de Vossa Senhoria para a coleta de dados junto a escolas do Ensino Fundamental da rede\_\_\_\_\_.

A coleta de dados nas instituições escolares se dará por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores, cuja temática será o uso dos resultados das avaliações externas pelas escolas pesquisadas.

A presente pesquisa objetiva analisar como as escolas têm utilizado os resultados das avaliações externas em seu cotidiano. Especialmente pretendemos compreender se e como as escolas pesquisadas utilizam esses resultados para a orientação do trabalho escolar.

Esta pesquisa envolvendo seres humanos está em conformidade com as diretrizes e com as normas previstas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Espera-se que a realização deste trabalho possa contribuir para o aprofundamento dos estudos da área da educação, assim como servir de parâmetro para a discussão e proposição das políticas públicas de avaliação.

Desde já apresentamos nossos agradecimentos pelo apoio.

Atenciosamente,

---

Profa. Dra. Luana Costa Almeida  
RG

---

Aisi Anne Ferreira Silveira  
RG

## TERMO DE ADESÃO

**PESQUISA:** Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas

**OBJETIVO DA PESQUISA:** A presente pesquisa objetiva analisar como as escolas têm utilizado os resultados das avaliações externas em seu cotidiano. Especialmente pretendemos compreender se e como as escolas pesquisadas utilizam esses resultados para a orientação do trabalho escolar.

**COMPROMISSO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO EXPLÍCITA DOS PARTICIPANTES:** Em hipótese alguma esta pesquisa pretende tornar público informações com a identificação das escolas, assim como se compromete a não divulgar o nome da unidade de ensino, ou de seus gestores, em quaisquer publicações, ainda que científicas, que seja produto das análises produzidas.

### IDENTIFICAÇÃO

**PESQUISADORA**

Aisi Anne Ferreira Silveira

**ORIENTADOR**

Profa. Dra. Luana Costa Almeida

**UNIVERSIDADE**

Universidade do Vale do Sapucaí/Univás

**ENDEREÇO**

UNIDADE FÁTIMA - Av. Pref. Tuany Toledo,470, Pouso Alegre/MG  
 Telefone: (35) 3449 9231

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE POUSO ALEGRE**

**ENDEREÇO**

Rua Carijós, 45, Centro, Pouso Alegre/ MG  
 Telefone: (35) 3449-4101

As partes que assinam este termo de adesão comprometem-se a participar da pesquisa visando uma coleta de dados tranquila e o retorno, segundo desejo da secretaria, com relação aos resultados obtidos.

Pouso Alegre, 12 de maio de 2015.

Na condição de Secretária Municipal de Educação da cidade de Pouso Alegre, opto por aceitar que o Projeto seja desenvolvido nesta Rede de Ensino.

\_\_\_\_\_  
**P/ SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Na condição de orientadora e pesquisadora, respectivamente, agradecemos e nos comprometemos com os termos acordados.

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Luana Costa Almeida**

\_\_\_\_\_  
**Aisi Anne Ferreira Silveira**

## APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES

- Você poderia me falar um pouco sobre sua atuação como gestor (a)? (principais atividades, atribuições, dia-a-dia...)
- Quais processos avaliativos estão presentes na escola? (*Dando continuidade à questão enquanto o entrevistado responde: Como eles são realizados nesta escola?*)
- A escola passa por processos de avaliação externa? Quais?
- Como você vê a avaliação externa em relação ao trabalho de sua escola?
- Como vocês recebem os resultados das avaliações externas? (*relatório técnico, reunião na secretaria, mídia...*)
- Ao receber os resultados dessas avaliações, o que a escola faz com eles?

(Caso declare **não** utilizar)

- Por que não utiliza os resultados? Não acha pertinente para o trabalho escolar?

(Caso declare **utilizar** os resultados)

- Você poderia descrever as ações da escola a partir dos resultados?
- Como são planejadas as ações em relação aos resultados da avaliação externa? (*Dando continuidade à questão enquanto o entrevistado responde: Quem participa da implementação do planejamento?*)
- Há alguma ação da secretaria de educação para o trabalho escolar a partir dos resultados obtidos?
- Qual(s) é(são) o(s) objetivo(s) da(s) ação(s) relacionada(s) aos resultados da avaliação externa? (*Durante a resposta do entrevistado explorar se a maior preocupação é em melhorar o índice*)
- As ações implementadas pela escola atingiram o(s) objetivo(s)?

(Caso o entrevistado tenha declarado anteriormente outra avaliação além da Prova Brasil):

- Especificamente quanto ao IDEB, quais as ações da escola a partir dos resultados obtidos?
  - Especificamente quanto ao IDEB, há alguma ação da secretaria de educação para o trabalho escolar a partir dos resultados obtidos?
- Você acha que existe alguma outra ação que ainda não é posta em prática, mas que você considera necessária para melhorar o desempenho nas avaliações externas? (**Se sim:** Por que ainda não é praticada?)
  - Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa em relação ao uso dos resultados das avaliações externas que ainda não tenhamos comentado?

## APÊNDICE D - PERGUNTAS PARA DEFINIR O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

- Qual a sua formação acadêmica?
- Qual sua jornada de trabalho?
- Tem outro trabalho? (Se sim, qual?)
- Há quanto tempo trabalha como gestor(a)?
- Há quanto tempo trabalha como gestor(a) nesta rede de ensino?
- Há quanto tempo trabalha como gestor(a) nesta escola?
- Qual a sua idade?
- Em qual bairro reside?



## APÊNDICE E - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

#### ESCLARECIMENTOS INICIAIS

Eu, **Aisi Anne Ferreira Silveira**, e minha orientadora, **Profa. Dra. Luana Costa Almeida**, aluna e docente, respectivamente, do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, Pouso Alegre/MG, estamos realizando uma pesquisa intitulada “**Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas**” e, neste sentido, o convidamos a participar de nossa coleta de dados que se dará junto a escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Pouso Alegre.

A importância deste estudo está em analisar como as escolas têm utilizado os resultados das avaliações externas em seu cotidiano. Especialmente, pretendemos compreender se e como as escolas pesquisadas utilizam esses resultados para a orientação do trabalho escolar. Para tanto realizaremos entrevistas semiestruturadas com gestores das escolas pesquisadas cuja temática será o uso dos resultados das avaliações externas em escolas de Ensino Fundamental.

Esta pesquisa envolvendo seres humanos está em conformidade com as diretrizes e com as normas previstas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Espera-se que a realização deste trabalho possa contribuir para o aprofundamento dos estudos da área da educação, assim como servir de parâmetro para a discussão e proposição das políticas públicas de avaliação.

Desde já apresentamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Luana Costa Almeida e Aisi Anne Ferreira Silveira.

### TERMO DE CONSENTIMENTO

**Título do Projeto:** Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas

**Pesquisador:** Aisi Anne Ferreira Silveira

**Telefone para contato:** (35) 8833-3038

**Objetivo da pesquisa:** O presente projeto de pesquisa objetiva analisar como as escolas têm utilizado os resultados das avaliações externas em seu cotidiano. Especialmente, pretendemos compreender se e como as escolas pesquisadas utilizam esses resultados para a orientação do trabalho escolar.

**COMPROMISSO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO EXPLÍCITA DOS PARTICIPANTES:** Em hipótese alguma esta pesquisa pretende tornar públicas informações com a identificação das escolas, assim como se compromete a não divulgar o nome da unidade de ensino, ou de seus gestores, em quaisquer publicações, ainda que científicas, que sejam produto das análises produzidas.

Pouso Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Aisi Anne Ferreira Silveira  
RG: MG 10.284.056

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu,

\_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas**” e declaro que fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Aisi Anne Ferreira Silveira sobre a pesquisa.

Pouso Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do participante**

**APÊNDICE F - TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)**

**TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)**

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **“Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais”**

Autoria: **Aisi Anne Ferreira Silveira**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pouso Alegre, 25 de junho de 2016.