

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

RONALDO MARTINS BORGES

**A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO
(SIMAVE) NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA
GESTÃO COLABORATIVA**

Juiz de Fora

2019

RONALDO MARTINS BORGES

**A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO
(SIMAVE) NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA
GESTÃO COLABORATIVA**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Juiz de Fora

2019

ESPAÇO PARA FOLHA DE APROVAÇÃO

Dedico este trabalho a meu pai Salviano Martins Borges (*in memoriam*), que, na labuta diária, sem luxo e sem conforto, deu-me o que de melhor um filho pode receber de um pai, por ser exemplo de humildade, honestidade, força, resistência, amor e fé em Deus.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço meu pai. Nesta trajetória, senti fortemente sua presença em minha vida, que, como num passe de mágica, sempre trazia para mim sua serenidade, segurança e paz, o que lhe era habitual.

Muitas são as pessoas que estiveram comigo desde antes, e que sempre estiveram prontas para um apoio, mesmo que silencioso.

Assim, agradeço a minha família, que muito influenciou positivamente na construção de minha identidade ao longo dos anos. Aos meus pais, que me presentearam com o que de melhor poderiam oferecer, homem e mulher da roça, que, com prazer, trabalharam de sol a sol incansavelmente, na fé de que a terra onde aravam e plantavam traria tudo de que a família precisava. Fé esta que me conduz ainda hoje ao caminho da honestidade, do trabalho e da certeza de que um dia habitaremos um mundo melhor.

Obrigado, mãe! Obrigado, pai! À minha mãe, pelo exemplo de mulher forte, batalhadora, franca em suas palavras, mas acima de tudo conselheira e amiga. Ao meu pai, pela paciência, sabedoria, serenidade, e principalmente, pelo amor que sempre dedicou a cada um de seus filhos, mais uma vez obrigado.

Agradeço aos meus irmãos que tanto me apoiaram e incentivaram desde o começo, e que nunca deixaram faltar sábias palavras, que me acompanham até hoje.

Com carinho todo especial, agradeço à minha esposa e filhos, muito obrigado pelo apoio ao longo desses últimos anos, pela compreensão que tiveram durante minhas ausências de finais de semana, nos encontros entre amigos, nos passeios na roça e, até mesmo, na falta dos cuidados diários de pai e de marido. E mais obrigado ainda, pelo amor incondicional e por aprenderem a cuidar de tudo para que eu tivesse a tranquilidade e a paz necessária para estudar. Amo vocês!

Obrigado aos amigos que a vida me deu e que me motivaram e deram força nos momentos em que mais precisei.

Agradeço, também, à Prof^a. Dr^a. Rosângela Veiga Júlio Ferreira, obrigado por me escolher e por ser tão precisa em suas orientações.

Agradeço à Marina Terra e Daniel Eveling, pelo incentivo constante, pela paciência e carinho, mas, principalmente, pelas orientações que me permitiram chegar até aqui.

Agradeço também aos membros da banca de qualificação e defesa. Suas orientações foram essenciais para perceber o trabalho sobre um outro olhar, dando novos contornos melhorando, assim, sua qualidade.

Agradeço a todos da escola JK, que compartilharam gentilmente suas percepções e anseios e, acima de tudo, apoiaram-me e incentivaram-me.

E não poderia deixar de agradecer aos amigos do mestrado, em especial ao “Povo Hobeவில்ლიano”, pela amizade e companheirismo. Foram momentos de muitas trocas, em que foi possível aprender e crescer juntos, seja nos trabalhos em grupo, nas conversas durante os intervalos ou mesmo nas madrugadas compartilhadas.

Muito obrigado!

“Um povo manso e resignado, respeitoso e discreto, um povo para quem os patrões sempre tenham razão, como não haveria ele de ser o ideal de uma burguesia que só aspira resolver a sua própria crise, descarregando todo peso sobre os ombros das massas oprimidas? Só um povo “gentil e meditativo” é que poderia suportar sem “discussão” a exploração feroz. E esse povo de que o fascismo necessita é o que a sua escola se apressa em preparar.

Aníbal Ponce

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A partir das evidências levantadas pelo caso de gestão, discutiu-se o uso dos dados do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) pelos professores do 3º ano do Ensino Médio e pela especialista de Educação Básica desse segmento de ensino da Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, pertencente à rede pública do Estado de Minas Gerais, localizada no município de Vazante. A busca foi por compreender como os resultados das avaliações em larga escala têm sido apropriados por esses atores para pensar estratégias educacionais na escola pesquisada. Assim, estabeleceu-se a seguinte questão de pesquisa: de qual maneira os dados provenientes do SIMAVE em Matemática têm sido utilizados para pensar estratégias educacionais na Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira? Os objetivos que concorreram para a compreensão do caso de gestão foram : i) identificar evidências do caso de gestão da Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, investigando o processo de apropriação dos resultados do SIMAVE em Matemática no Ensino Médio; ii) compreender de que forma os professores do 3º ano do Ensino Médio, bem como o especialista de Educação Básica desse segmento de ensino na escola investigada têm se apropriado dos resultados das avaliações externas, identificando suas abordagens e como eles lidam com essa política pública estadual; iii) propor um plano de ação para a constituição de uma gestão escolar atenta aos desafios e possibilidades da política pública da avaliação em larga escala no *locus* de investigação, devolvendo à comunidade escolar os investimentos da pesquisa. Assumimos como hipótese que uma gestão colaborativa pode contribuir com a promoção da equidade no Ensino Médio, se estiver pautada em uma apropriação crítica de políticas públicas de educação, no caso em tela da avaliação em larga escala, em diálogo com as práticas pedagógicas existentes na escola. Adotamos, como metodologia, a pesquisa qualitativa por possibilitar uma abordagem crítica, considerando, nas análises, aspectos sociais, culturais e econômicos que poderiam explicar como os professores da escola investigada compreendiam impactos da implementação de políticas públicas no cotidiano das experiências vivenciadas no Ensino Médio. Como procedimento metodológico, optamos pelo estudo exploratório na primeira etapa da pesquisa e questionário não identificado para a subsequente. Sendo assim, a partir do estudo exploratório, levantamos evidências para subsidiar o questionário, voltado a questões do processo de compreensão das avaliações externas na escola investigada. Após análise, constatamos que, tanto no estudo exploratório quanto no questionário, parte dos professores desconhecia as especificidades da política pública da avaliação em larga escala. Foi possível aferir também que haveria ações pedagógicas realizadas na escola que poderiam contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, considerando os resultados da avaliação em larga escala, sendo necessário, nesse sentido, um perfil de gestão que pudesse contribuir tanto para a compreensão de limites e potencialidades da política pública quanto para o fortalecimento de ações pedagógicas já existentes. Nesse sentido, propusemos um Plano de Ação Educacional tomando como referência a gestão colaborativa, pautada na ampliação de espaços de diálogo na escola pesquisada para a apropriação crítica de políticas públicas.

Palavras-Chave: Apropriação de resultados. SIMAVE. Ensino Médio. Gestão colaborativa.

ABSTRACT

The present dissertation was developed in the Professional Master in Management and Education Assessment (PPGP) of the Center for Public Policy and Federal University of Education Evaluation of Juiz de Fora (CAED/UFJF). Based on the evidence presented by the management case, was discussed the use of data from the Mineiro System of Evaluation (SIMAVE) by the teachers of the 3rd year of High School and by the specialist of Basic Education of this segment at the State School Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, belonging to the public teaching network of the State of Minas Gerais, located in the municipality of Vazante. The search was for understanding how the results of the large scale evaluations have been appropriated by these actors to think educational strategies in the researched school. We define, therefore, as a research question: in what way have the data of SIMAVE in Mathematics been used to think educational strategies at the State School Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira? The objectives that contribute to the understanding of the case study are: i) to identify evidence of the case of management of the State School Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, investigating the process of appropriation of the results of SIMAVE in Mathematics in High School; ii) to understand how the teachers of the 3rd year of high school, as well as the Specialist of Basic Education in of this teaching stage in the school investigated, have appropriated the results of the external evaluations, identifying their approaches and how they deal with this state public policy ; iii) to propose a plan of action for the constitution of a school management attentive to the challenges and possibilities of the public policy of the large-scale evaluation at the research locus, returning to the school community the investments of the research. We hypothesize that collaborative management can contribute to the promotion of equity in the High School if it is based on a critical appropriation of public education policies, in the case of large scale evaluation, in dialogue with the pedagogical practices existing in the school. We adopted qualitative research as a methodology, as it allows for a critical approach, considering in the analyzes social, cultural and economic aspects that can explain how the teachers of the investigated school understand the impacts of the implementation of public policies in the daily life experiences of high school. As a methodological procedure we opted for the exploratory study in the first stage of the research and an unidentified questionnaire for the subsequent one. Thus, from the exploratory study we raised evidence to support the questionnaire, focused on questions of the process of understanding external evaluations in the school investigated. After analysis we found that, in the exploratory study as well as in the questionnaire, some teachers do not know the specificities of the public policy of large-scale evaluation. It was also possible to verify that there are pedagogical actions carried out in the school that could contribute to the development of the students considering the results of the evaluation in large scale, being necessary, in this sense, a management profile that contributes both for the understanding of limits and potentialities of the public policy and the strengthening of existing pedagogical actions. In this sense, we proposed an Educational Action Plan that takes as reference the collaborative management, based on the expansion of spaces of dialogue in the researched school for the critical appropriation of public policies.

Keywords: Appropriation of results. SIMAVE. High school. Collaborative management

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quadro de funcionários da Escola JK	48
Quadro 2	Quantidade de estudantes por segmento de ensino	49
Quadro 3	Projetos Pedagógicos da escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental	52
Quadro 4	Projetos Pedagógicos da Escola JK para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	54
Quadro 5	Projetos Pedagógicos da Escola JK para a Educação Integral e Integrada	56
Quadro 6	Professores participantes do estudo exploratório.....	68
Quadro 7	Plano de Ação Educacional para apresentação da pesquisa para a escola.....	127
Quadro 8	Formação continuada para gestores, professores e especialistas de Educação Básica da Escola JK.....	129
Quadro 9	Cronograma das atividades propostas para a capacitação dos professores	131
Quadro 10	Fortalecimento dos projetos interdisciplinares.....	133
Quadro 11	Monitoramento e avaliação das ações propostas	135

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	A nova definição dos padrões de desempenho estudantil	39
Figura 2	Comparativo 2014/2015 das definições dos padrões de desempenho.....	40
Figura 3	Foto da entrada principal da Escola JK	47
Figura 4	Foto da entrada lateral da Escola JK	48
Figura 5	Resultados do PROEB em Matemática (2012-2014)	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxa de aprovação do Ensino Fundamental	58
Tabela 2	Taxa de reprovação do Ensino Fundamental	58
Tabela 3	Taxa de abandono do Ensino Fundamental.....	59
Tabela 4	Taxa de aprovação do Ensino Médio	59
Tabela 5	Taxa de reprovação do Ensino Médio	60
Tabela 6	Taxa de abandono do Ensino Médio	60
Tabela 7	Resultados e metas do IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental (2005-2021)	61
Tabela 8	Resultados e metas do IDEB para os anos finais do Ensino Fundamental (2005-2021)	61
Tabela 9	Resultados PROALFA (3º ano EF) 2013-2015	62
Tabela 10	Resultados PROEB (5º ano EF) 2012-2014	62
Tabela 11	Resultados PROEB (7º ano EF) 2015	63
Tabela 12	Resultados PROEB (9º ano EF) 2012-2014	63
Tabela 13	Resultados PROEB (1º ano EM) 2015	63
Tabela 14	Resultados PROEB (3º ano EM) 2013-2015	64
Tabela 15	Apresentação prévia das composições das avaliações do SIMAVE e da Política Estadual da Avaliação Externa aos professores.....	95
Tabela 16	Os resultados das avaliações e as contribuições no <i>locus</i> da pesquisa.....	100
Tabela 17	A compreensão da Escala de Proficiência.....	106
Tabela 18	Os resultados das avaliações do SIMAVE frente a prática pedagógica da escola.....	108
Tabela 19	A percepção dos professores sobre das avaliações do SIMAVE e os reflexos no aprimoramento da prática docente.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CF	Constituição Federal
CRV	Centro de Referência Virtual
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
GDP	Grupo de Desenvolvimento Profissional
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
SAD	Sistemas de Avaliação de Desempenho
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação do Estado de Goiás
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TRI	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A POLÍTICA PÚBLICA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA ESCOLA INVESTIGADA: EVIDÊNCIAS DO CASO DE GESTÃO	22
1.1 As avaliações em larga escala: considerações preliminares	23
1.2 O sistema nacional de avaliação da Educação Básica (SAEB)	27
1.3 Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).....	33
1.4 Conteúdos Básicos Comuns: Propostas e Perspectivas.....	41
1.5 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira: um breve histórico... 	44
1.5.1 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira: estrutura física e de recursos humanos.....	46
1.5.2 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira: projetos pedagógicos	50
1.5.3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira: fluxo e resultados das avaliações externas	57
1.5.4 As evidências do trabalho de apropriação dos resultados das avaliações externas na escola destacando a perspectiva dos sujeitos educacionais	66
2. APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS NO ENSINO MÉDIO: O QUE NOS DIZEM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA INVESTIGADA?.....	75
2.1 Apropriação de resultados: uma abordagem teórica	78
2.2 Gestão colaborativa: um olhar a partir dos resultados das avaliações externas	83
2.3 Matriz de referência, currículo e suas perspectivas	87
2.4 O estudo de caso: aspectos metodológicos	91
2.4.1 Descrição dos procedimentos para construção da ferramenta de questionário	93
2.4.2 Análise dos resultados da pesquisa.....	95
2.4.2.1 A apresentação prévia das composições das avaliações do SIMAVE e a política de avaliação externa estadual.....	95
2.4.2.2 Os resultados das avaliações e as contribuições no <i>locus</i> da pesquisa.....	100
2.4.2.3 A compreensão da proficiência obtida pela escola.....	105
2.4.2.4 Os resultados das avaliações do SIMAVE frente à prática pedagógica da escola.....	108
2.4.2.5 A percepção dos professores sobre as avaliações do SIMAVE e os reflexos no aprimoramento da prática docente.....	116
2.5 Considerações sobre os principais problemas identificados na pesquisa de campo 	122
3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: limites e perspectivas.....	124

3.1 Fases de implementação do PAE	125
3.1.1 Apresentação da pesquisa para a escola	126
3.1.2 Formação continuada para gestores, professores e especialistas de Educação Básica da Escola JK.....	128
3.1.3 Fortalecimento dos projetos interdisciplinares	132
3.1.4 Monitoramento e avaliação das ações propostas	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	149
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDO EXPLORATÓRIO	149
APÊNDICE B: ROTEIRO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO REALIZADO COM PROFESSORES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA JK E DO ESPECIALISTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DESSE SEGMENTO DE ENSINO.....	151
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA QUESTIONÁRIO NÃO IDENTIFICADO.....	152
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES E ESPECIALISTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA ESCOLA JK.....	154

INTRODUÇÃO

No atual cenário educacional brasileiro, há uma preocupação recorrente com a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas, o que se constitui como um desafio para quem pensa e faz educação em nosso país. Nessa perspectiva, uma das ações na busca da melhoria dessa qualidade tem sido a aplicação de avaliações externas, as quais tendem a se estruturar com proximidade aos objetivos estratégicos das redes de ensino, por possibilitarem uma forma de aferir lacunas no desenvolvimento educacional ao longo da Educação Básica em redes estaduais de ensino¹.

Tendo em mente essas preocupações, o presente estudo pretende compreender como os profissionais que atuam na Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK) entendem a política pública da avaliação em larga escala², instituição na qual atuo como gestor desde janeiro de 2011. Essa escola, localizada no município de Vazante³, encontra-se sob a jurisdição da 26ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), em Paracatu/MG. O tema da dissertação provém da percepção de que a apropriação de contribuições da política pública da avaliação em larga escala, a despeito dos limites de atuação, poderia colaborar para a gestão da escola e de outras políticas públicas que coadunam com a luta para a implementação de um sistema educacional que pense os diferentes ritmos de desempenho nas escolas públicas brasileiras.

O mapeamento das informações sobre um recorte do currículo, coletado por meio das avaliações em larga escala, pode possibilitar às secretarias e escolas, bem como à família, o acompanhamento do desempenho dos estudantes, utilizando informações por elas veiculadas para traçar diagnósticos de suas redes. A pergunta que nos move é por que essas informações apresentam muito mais dúvidas do que certezas, se são baseadas em dados estatísticos precisos, ou seja, causam estranhamentos e impõem resistências à gestão, tanto em nível escolar quanto em relação a instâncias superiores da estrutura organizacional escolar.

Uma incursão à literatura da área da política pública em tela nos faz pensar que as avaliações externas passaram a assumir um papel importante na melhoria da educação pública brasileira, pois, diante dos resultados apresentados, são produzidas informações capazes de

¹ Objetivos estratégicos são entendidos aqui como os resultados que as redes de ensino pretendem atingir a longo prazo.

² Nossa opção foi por manter o nome original da escola, considerando a relevância de apresentar o que nela acontece como forma de compreender desafios e possibilidades de uma política pública. Mantivemos, no entanto, a identidade dos professores em sigilo, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

³ O município de Vazante é um dos 5 municípios que compõem a SRE de Paracatu, composta por: Paracatu, com 14 escolas, João Pinheiro, com 11 escolas, Vazante, com 5 escolas, Brasilândia de Minas, com 3 escolas e Guarda-Mor, com 1 escola.

influenciar nas tomadas de decisões políticas e pedagógicas, beneficiando os sistemas educacionais, bem como as escolas. Todavia, é importante pensar nos usos que gestores estaduais fazem dos resultados quando se atrela o desempenho das instituições a processos de responsabilização, desconsiderando variáveis importantes como a infraestrutura ou a formação continuada de professores, por exemplo.

Assim, neste trabalho, compreendemos as avaliações em larga escala como importantes ferramentas para a educação brasileira, por fornecerem dados para discutirmos questões educacionais a partir dos resultados apresentados. Salientamos, entretanto, termos ciência dos riscos que as avaliações podem trazer para a escola, quando, por exemplo, determinadas instituições começam a adotar práticas de treinamento dos discentes para realizarem os testes padronizados. Essa perspectiva promove, em nosso entender, o reducionismo do currículo escolar e das práticas de aprendizagem que devem guiar o processo educacional (BONAMINO, 2012).

Para evitar reducionismos no processo de apropriação de políticas públicas, em conformidade com os dizeres de Santos (2017), entendemos o trabalho colaborativo como uma forma de ressignificar o currículo, uma vez que uma de suas peculiaridades na escola se encontra justamente na prática docente. Sendo assim, observamos que, por mais significativo que seja esse trabalho colaborativo dentro das instituições, na escola investigada, conforme será apresentado no decorrer deste texto, ele não acontece de forma articulada.

Nesse contexto, entendemos a relevância de se desenvolver um trabalho articulado entre os docentes da escola de forma colaborativa para compreender os dados das avaliações externas. Implementar essa cultura de trabalho colaborativo entre os docentes dentro da escola não é uma tarefa fácil, porém necessária, pois, a partir dela, “podemos partilhar nossos anseios e medos, nossas dúvidas e descobertas e, ainda, podemos dividir nossa responsabilidade e, sem diminuí-la, ampliar nossas possibilidades” (SANTOS, 2017, p. 83).

Assim, ainda tomando como referência Santos (2017), coadunamos com a reflexão de que a gestão, nesse sentido democrático e participativo, fica mais fortalecida, de forma que as situações que vão surgindo ao longo do ano possam ser discutidas e resolvidas de maneira colaborativa, dando-nos uma maior legitimidade para a tomada de decisão, que tem como finalidade contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes não nos resultados da avaliação em larga escala, mas sim na dinâmica de avaliação interna. As avaliações externas, nesse sentido, ganham contornos de consequência e não de finalidade primeira das ações pedagógicas e/ou gestoras das escolas públicas.

Para Melo (2013), as avaliações externas, de modo geral, são empregadas para medir o desempenho das escolas e redes de ensino por meio da mensuração estatística da qualidade do ensino. É certo destacar que essas avaliações produzem dados que, se adequadamente apropriados, oferecem segurança e assertividade às intervenções necessárias para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem, ao indicarem os principais problemas no desempenho dos discentes. Assim, a escola e a rede podem pensar estratégias para a resolução desses pontos de atenção, estruturando ações para a qualidade educacional.

Embora o Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD), parte integrante das avaliações em larga escala, favoreça aos envolvidos na educação informações a serem trabalhadas em prol de uma escola de qualidade e satisfatória, é importante termos cautela, diante dos limites e potencialidades contidas nesse dispositivo, visto que, como um processo cercado de escolhas técnicas, políticas e ideológicas, não é autossuficiente (MACHADO, 2012). Todavia, pode servir de alicerce para a proposição de políticas educacionais voltadas à ampliação da qualidade da educação.

Seguindo essa percepção, Gault *et al* (2012) reconhecem que qualquer modelo de SAD apresenta imperfeições e limitações em razão de sua complexidade causal e organizacional. Tais autores destacam a utilidade desse instrumento em duas finalidades: i) alinhamento entre ações pedagógicas e estratégias organizacionais; ii) organização de mecanismos de aprendizagem interna.

Nessa perspectiva, avaliação e responsabilização estão interligadas e fazem parte dos projetos dos governos federal, estadual e municipal, por considerarem os resultados das avaliações em larga escala como uma forma de prestação de contas do investimento na formação continuada de professores. Conforme Brooke (2006), na lógica da responsabilização educacional, o desempenho dos estudantes a partir das avaliações é corresponsabilidade dos profissionais que atuam na educação.

Brooke (2011) e Ravitch (2011) defendem que a responsabilização pode ser vista como uma forma de compartilhar os resultados entre os sujeitos educacionais e a comunidade onde se situa a escola, mas pode também expor gestores e educadores perante as autoridades e o público devido a níveis baixos de desempenho dos estudantes. Nesse aspecto, Machado (2012) ressalta que é importante que as escolas compartilhem seus resultados com a comunidade escolar. Destaca, ainda, que, ao se apropriarem de forma mais detalhada dos resultados das avaliações, podem entendê-los como ferramentas pedagógicas, contribuindo para a (re)definição de intervenções metodológicas que invertam a lógica da exclusão pelo acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, as avaliações externas fornecem subsídios para conhecer, diagnosticar e analisar os resultados das escolas, proporcionando a oportunidade de aprimorá-los. Além disso, os dados aferidos por elas permitem que conheçamos, em parte, as escolas e as redes, formulando pontos para intervenções pedagógicas e políticas (MELO, s/d).

Observa-se que o desempenho da escola é o fator preponderante para que se desdobrem mecanismos de incentivos, responsabilização, distribuição de recursos, entre outros. Assim, as avaliações externas têm o propósito de mensurar e avaliar o desempenho de uma instituição em seu contexto, permitindo o monitoramento dos sistemas educacionais para, posteriormente, identificar possíveis problemas.

Frente a essas preocupações, cabe destacar o caso de Minas Gerais. Nesse estado, as avaliações externas tomaram corpo com a criação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública⁴ (SIMAVE) no ano de 2000, que busca levantar dados e usá-los a favor do sistema estadual de educação. A partir dos elementos existentes na avaliação mineira, é possível fazer o diagnóstico da rede e das escolas de forma a fornecer informações relevantes ao financiamento e à estruturação de políticas públicas educacionais.

Diante desses apontamentos, constatamos, na Escola JK, *locus* da pesquisa, resultados satisfatórios até o primeiro ano do Ensino Médio nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e do Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). A instituição, aqui analisada, figura acima das médias regionais e locais, dentro do estado, e atinge suas metas de IDEB, no Ensino Fundamental, conforme será abordado ao longo do primeiro capítulo.

Já no 3º ano do Ensino Médio, percebemos que os resultados, a partir das avaliações do SIMAVE⁵, estão na contramão dos demais níveis avaliados, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, com destaque da última pelo fato de que é possível perceber uma queda mais acentuada, chegando a 25 pontos nas medições entre 2013 e 2015. Essa queda de 25 pontos nos despertou uma reflexão sobre quais motivos poderiam estar contribuindo para os resultados negativos nas avaliações externas na escola investigada, pois, quando se trata de Estado e de SRE, embora não haja um crescimento relevante, houve, por parte da regional em

⁴ Essa denominação do SIMAVE perdurou até o ano de 2016, ano que o sistema passou por mudanças estruturais, de parâmetros e de concepção, sendo incorporada também a palavra “Equidade” em sua denominação, ficando, então, Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.

⁵ O SIMAVE, Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, trata-se de um sistema *on-line* que reúne informações e indicadores educacionais de toda a rede de ensino para o uso de diferentes públicos como gestores, técnicos da secretaria, diretores escolares e professores.

que a escola está inserida, um pequeno crescimento de 1.6 pontos ao longo de três anos. Quanto à SEE, percebemos uma queda mínima de 1.9 nas três últimas medições, mas nada que se compare aos resultados apresentados pela escola.

A partir desse contexto, verificamos a necessidade de analisar, de forma mais aprofundada, os resultados do SIMAVE em Matemática e de que maneira são considerados pelo corpo docente e gestor da escola.

Tendo por base essas constatações, delineamos a seguinte questão de pesquisa: de qual maneira os dados provenientes do SIMAVE, em Matemática, têm sido utilizados para pensar estratégias educacionais na Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira?

Pautados nessas colocações, definimos como objetivo geral propor um plano de ação para a instituição na qual respondo como gestor, com base na compreensão de que os especialistas e professores atribuem à política pública da avaliação em larga escala, identificando desafios e possibilidades do processo de apropriação a partir de princípios estruturantes de uma gestão escolar colaborativa. Gestão esta que se caracteriza como um processo formativo que emerge num território comum, que se configura pela mobilização de espaços específicos para a elaboração e compreensão coletiva dos desafios comuns da prática da gestão escolar, pela formulação e implementação de estratégias e práticas comuns de trabalho educativo pelos agentes da ação educativa ali aplicados e pela criação e sistematização de conhecimentos contextualizados, mas passíveis de generalização, sobre a gestão das práticas e políticas educativas

Como objetivos específicos, propõe-se: i) identificar evidências do caso de gestão da Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, investigando o processo de apropriação dos resultados do SIMAVE em Matemática no Ensino Médio; ii) compreender de que forma os professores do 3º ano do Ensino Médio, bem como o especialista de Educação Básica desse segmento de ensino na escola investigada tem se apropriado dos resultados das avaliações externas, identificando suas abordagens e como eles lidam com essa política pública estadual; iii) propor um plano de ação para a constituição de uma gestão escolar atenta aos desafios e possibilidades da política pública da avaliação em larga escala no *locus* de pesquisa, devolvendo à comunidade escolar os investimentos da pesquisa.

Assumimos como hipótese que uma gestão colaborativa pode contribuir com a promoção da equidade no Ensino Médio, se estiver pautada em uma apropriação crítica de políticas públicas de educação, no caso em tela da avaliação em larga escala, em diálogo com as práticas pedagógicas existentes na escola.

Como metodologia de pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa e, como um dos instrumentos metodológicos de coleta de dados, realizamos um estudo exploratório por meio da discussão de temáticas das avaliações externas com os professores da unidade escolar, através de um questionário, realizado com professores que atuam no 3º ano do Ensino Médio e também com o especialista desse segmento de ensino. A escolha desses profissionais se dá a partir da importância do envolvimento de todos, uma vez que eles são responsáveis diretos pelo desenvolvimento dos estudantes ao longo do Ensino Médio, sendo, conseqüentemente, corresponsabilizados pelo processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, para o primeiro momento, foi realizado o estudo exploratório com vistas a levantar evidências e explorar o campo, visando identificar, inicialmente, quais são as interpretações existentes do corpo docente que atua no Ensino Médio e da especialista de Educação Básica desse segmento de ensino frente às avaliações externas, em especial as avaliações do SIMAVE, e quais influências apresentam em seu fazer pedagógico dentro do contexto escolar. Para isso, as discussões versaram sobre a apropriação de resultados, com a intenção de trazer evidências quanto à forma com que os professores e a equipe pedagógica da Escola JK têm se apropriado dos resultados das avaliações externas e o uso que fazem desses dados ao longo dos anos.

Nesse cenário que se configura, o estudo exploratório surge, em um primeiro momento, com o propósito de fazer um levantamento para coletar evidências e, também, de oferecer subsídio a um questionário mais objetivo para tratar de questões voltadas à gestão da escola.

A partir dessas ações, na segunda parte da pesquisa, em específico, foi elaborado um questionário não identificado com os professores do Ensino Médio e a especialista de Educação Básica desse segmento de ensino. Esse questionário, de caráter mais objetivo, teve, por finalidade, verificar e acompanhar como tem se dado o processo de compreensão das avaliações externas na escola investigada, bem como tratar de questões mais voltadas à gestão da escola, além de ser, também, um ponto de partida para o plano de ação apresentado no presente trabalho.

Com vistas a levantar mais informações referentes ao caso de gestão, também foi utilizada a análise documental. Nessa perspectiva, analisamos os documentos do *locus* de pesquisa como: atas, Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento, Revistas do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE/2009 a 2016), Revistas da Gestão Escolar (SIMAVE/2009 a 2016), bem como os Boletins do SIMAVE de 2009 a 2016. O objetivo era mapear como possíveis discussões em torno da política pública em tela vêm sendo feitas [ou não] entre os

membros do corpo docente, assim como que outras formas de desenvolvimento de estratégias metodológicas para a promoção de uma equalização do ensino no segmento final da Educação Básica vêm sendo consideradas pelo coletivo da instituição.

Assim, este trabalho se organiza em três capítulos com objetivos distintos. O primeiro capítulo, de natureza descritiva, tem por finalidade apresentar o caso de gestão, bem como apontar a necessidade da pesquisa e os motivos que levaram à investigação. Marcado por uma análise documental dos processos avaliativos externos, esse capítulo apresenta, como pano de fundo, aspectos da política pública em tela, assim como detalhamentos sobre a escola investigada.

O segundo capítulo baseia-se nas discussões sobre apropriação dos resultados, ressaltando os elementos participativos e democráticos, bem como possíveis apropriações dos dados das avaliações externas na escola investigada. Ainda nesse capítulo, pautados na teoria de autores que discorrem sobre as avaliações externas no contexto educacional, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos, descrevendo especificidades da escolha do estudo exploratório e do questionário como procedimento metodológico, assim como a apresentação dos sujeitos de pesquisa.

O terceiro capítulo é desenvolvido a partir dos elementos coletados no campo da pesquisa, com vistas a implementar ações que busquem contribuir para a solução de eventuais falhas relacionadas à apropriação dos resultados das avaliações externas. Para tanto, é proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) a ser colocado em prática no ano de 2019. Esse PAE tem como propósito incentivar uma cultura de apropriação dos resultados das avaliações externas, sustentada na concepção de que há desafios e possibilidades claras, quando se assume uma política pública em uma perspectiva democrática de compreensão.

Assim, na sequência, trazemos o caso de gestão e os motivos que levaram à investigação e à necessidade de a pesquisa propor um plano de ação para a constituição de uma gestão escolar colaborativa atenta ao que advém da política pública da avaliação em larga escala no *locus* de pesquisa, devolvendo à comunidade escolar os investimentos da pesquisa.

1 A POLÍTICA PÚBLICA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA ESCOLA INVESTIGADA: EVIDÊNCIAS DO CASO DE GESTÃO

Este capítulo tem por objetivo trazer evidências do caso de gestão da Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK), obtidas pela investigação da apropriação dos resultados do SIMAVE pelos professores que atuam no Ensino Médio da referida escola e pelo especialista de Educação Básica desse segmento de ensino.

Organizamos o capítulo trazendo o pano de fundo do objeto de pesquisa, quer seja, a política pública da avaliação em larga escala em nível estadual, pautando o recorte da política nos indicadores do SAEB e do SIMAVE. O foco principal do capítulo é problematizar se existe ou não uma cultura de apropriação⁶ da política pública da avaliação em larga escala na escola investigada.

Para tanto, o capítulo é apresentado em cinco seções. A primeira está voltada às questões da política pública das avaliações em larga escala, trazendo autores que nos ajudam a entender diferentes apropriações dessa política. A subsequente apresenta uma abordagem histórica de mais de 20 anos do SAEB, sendo seguida pela terceira, na qual se procede a um entrelaçamento histórico com o SIMAVE com ênfase no Programa de Avaliação da Rede de Educação Básica (PROEB). A quarta seção vem com o objetivo de apresentar as propostas e as perspectivas dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) a partir de uma proposição de autonomia do professor no desenvolvimento de seu trabalho. A quinta seção apresenta a Escola JK em um contexto mais amplo, ou seja, os projetos pedagógicos da instituição e sua historicidade, perpassando pela estrutura física e recursos humanos, bem como pelos resultados nas avaliações externas, com ênfase nos referentes ao 3º ano do Ensino Médio no SIMAVE. Como parte integrante da seção final, apresentamos análises do conjunto de evidências obtido pelo estudo exploratório realizado como primeira etapa do campo. Esse procedimento de pesquisa trouxe um mapeamento de como os profissionais da escola investigada estavam compreendendo, naquele momento, a política pública em tela, o que lançou luzes para a elaboração do questionário não identificado que delineou os rumos do segundo capítulo desta dissertação.

⁶ Entende-se por cultura da apropriação como sendo um elemento a ser construído e integrante das avaliações externas. Segundo Santos (2017), essa cultura de apropriação deve ser alinhada ao contexto escolar de forma a direcionar o trabalho dos docentes em favor de uma aprendizagem de qualidade e com equidade. Para tanto, os atores da escola devem encarar as avaliações externas como um projeto da escola.

1.1 As avaliações em larga escala: considerações preliminares

A questão das avaliações em larga escala é tema recorrente nos mais diversos debates educacionais e estudos já realizados nas últimas décadas. Nesse sentido, diversos órgãos governamentais e autores chamam a atenção para a importância da utilização dos resultados dessas avaliações no trabalho da escola, sobretudo, no planejamento didático-pedagógico da equipe docente⁷.

No Brasil, a política pública da avaliação em larga escala é recente. Teve seu início por volta dos anos de 1990, a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Assim, o SAEB foi “iniciativa pioneira e de âmbito nacional de diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos em diversas etapas da escolarização e redes de ensino, e que possui também a preocupação de levantar dados que sejam representativos de todos os estados e regiões do país” (PONTES, 2015, p. 11).

Inicialmente, foram avaliados o 1º, 3º, 5º e 7º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Depois, gradativamente, esse cenário foi mudando, conforme as necessidades impostas para o momento. Em 1995, as etapas finais dos ciclos foram o foco das avaliações, ou seja, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Nesse período, os sistemas públicos estaduais também começaram uma trajetória no sentido de implementar seus próprios sistemas de ensino, como é o caso do estado de Minas Gerais, que implementou o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

Na concepção de Castro (2009, p. 5), a implementação da política em nível nacional e estadual sinaliza uma “progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem”.

Podemos perceber que os sistemas de avaliação trazem, em seu bojo, um propósito de apresentar, de forma consolidada, dados extraídos dos sistemas de gestão e avaliação, contribuindo, assim, para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, bem como para uma análise mais aprofundada das especificidades de cada instituição, como a questão de turnos, anos/séries e turmas.

⁷ Podemos citar como exemplo desses autores: Castro (2009); Castro (2009); Pontes (2012); Pontes (2012); Pontes (2015); Melo (2013) e Soares & Xavier (2013).

Segundo Melo (s/d), os nossos sistemas de avaliação têm como objetivo medir o desempenho para fins de avaliação de escolas e redes, produzindo dados relevantes para as devidas intervenções e distribuição de benefícios aos sistemas de avaliação. Melo (s/d) também faz referência a uma possível reforma educacional que está em trânsito em nosso país. Nesse contexto, a avaliação de desempenho tem uma importante parcela de contribuição para a efetivação dessa reforma que tem a participação de diversos atores, como as elites políticas e educacionais, a juventude marginalizada economicamente, o sindicalismo dos professores, bem como a mídia tendenciosa com interesses economicistas.

Assim, mesmo entendendo a importância das avaliações externas no cenário atual, temos que estar atentos às imperfeições desses sistemas de avaliação, pois eles não dão garantia suficiente para melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. Segundo Pontes (2015, p. 8), “o grande uso do Ideb torna também necessário que as medidas com ele envolvidas tenham, de fato, uma elevada qualidade técnica. Caso contrário, aumenta-se a chance de ocorrência de vários e graves problemas”.

Nessa mesma linha, Soares e Xavier (2013) também nos alertam para essa realidade, ao afirmarem que “o uso de um indicador como medida única da qualidade da escola e dos sistemas fará, naturalmente, com que as escolas busquem maximizá-lo e, como isso, pode ser feito de maneiras pouco adequadas pedagogicamente, pode levar a um sistema educacional disfuncional” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 915).

Para Pontes (2012, p. 2), ao considerar que “avaliar a aprendizagem dos alunos não basta”, define-se que “a educação é um tema extremamente abrangente e complexo, que se articula com um enorme número de variáveis demográficas, sociais e econômicas”. Santos (2010) afirma que, em Minas Gerais, as avaliações externas surgiram a partir dos anos de 1990, do século XX, sob forte influência da política neoliberal imposta às escolas. Nesse cenário, o Proeb surgiu como uma forma de controle do Estado sobre as escolas públicas mineiras, trazendo, em seu bojo, a responsabilidade de alcançar uma melhor produtividade e, conseqüentemente, melhor eficiência das escolas, ganhando, assim, o status de educação com ênfase na transparência da ação pública e eficácia dos resultados educacionais.

Esta política de avaliação, por ser pautada nos pressupostos neoliberais, é mais um instrumento regulador do Estado sobre o trabalho docente, o que acaba se tornando um retrocesso no contexto escolar. A percepção de Santos (2010) parte do pressuposto de que o Proeb determina não só o que deve ser ensinado a partir da definição de uma lista das habilidades e competências a serem desenvolvidas, como também de que forma deve ser a atuação do professor frente ao desenvolvimento de suas atividades laborativas. Essa lista de

habilidades e competências, conforme afirma Damasceno (2012, p. 152), “representa uma forma fragmentada, incompleta e estreita do conjunto de conhecimentos a que o estudante deve ter acesso em seu processo de formação”.

Nessa perspectiva, Santos (2010, p. 8) destaca ainda que,

apesar do discurso da necessidade da avaliação externa para a melhoria da qualidade da educação, o modelo de avaliação do Proeb não considera as complexidades do processo educativo, pauta-se apenas no produto, no resultado final, indicando sua orientação para a perspectiva do “exame”, que nada tem contribuído para o alcance de uma educação de qualidade. Além disso, esta avaliação não oferece critérios legítimos para avaliar a qualidade da educação ofertada, compreendendo por educação de qualidade aquela que oferece uma formação histórico-cultural que atenda às necessidades e expectativas dos alunos e da comunidade escolar.

Nesse cenário, além do discurso da necessidade, a partir da busca de maior produtividade e eficiência dos serviços públicos voltados para a educação, há, também, os recursos voltados para a “premiação” daqueles cujos resultados nas avaliações externas foram satisfatórios. Isso lhe daria o direito de receber uma bonificação pelo resultado alcançado. Por outro lado, aqueles que não conseguiam ter resultados tão satisfatórios acabavam sendo culpabilizados, juntamente com suas respectivas escolas, pelo baixo desempenho, independente das influências externas como as condições de trabalho e as particularidades de cada escola.

Nesse contexto, embora o discurso estivesse voltado para a melhoria da qualidade do ensino a partir da melhoria dos resultados nas avaliações externas, na prática, isso acontecia de forma diferente, ou seja, as medidas não vinham ao encontro dos interesses e das necessidades da sociedade, mas sim aos interesses neoliberais de atender às exigências e demandas do capital (SANTOS, 2010).

Em que pese o forte discurso em torno do tema de que a política pública adquire esse viés neoliberal, é possível pensar os dados dela advindos como potentes para o reconhecimento de possíveis lacunas do processo de aprendizagem. Quando temos a descrição nos boletins dos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, é possível pensar em práticas pedagógicas diferenciadas. Isso pode influenciar diretamente na forma como se concebem as avaliações internamente, o que nos coloca diante do tema da cultura da avaliação.

Assim, os resultados das avaliações em larga escala, quando interpretados e apropriados considerando limites e possibilidades, podem vir a representar mais uma ação gestora em prol da melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento de prática dos

profissionais da educação. Importante, a nosso ver, é que o corpo docente e os gestores dominem especificidades da política pública, observando de forma crítica e, ao mesmo tempo, aberta, ao que dela pode advir, considerando a possibilidade de contribuição para mapear problemas de diferentes naturezas e tendo clareza dos limites de atuação para que, juntos, possam ter clareza do que seria possível gerir a partir das informações oriundas dessa política pública.

Assim, as avaliações acabam se tornando um instrumento de destaque no processo de prestação de contas à sociedade e no debate público frente aos desafios da educação na atualidade. Contudo, o cumprimento de metas educacionais não pode ser reduzido ao mero alcance de resultados nessas avaliações, até porque há estudantes que continuam apresentando deficiências graves em leitura, escrita e resolução de problemas. Nesse sentido, antes de se pensar em políticas de responsabilização, faz-se necessária uma análise mais aprofundada dos indícios apontados sobre a escola e os problemas que a desafiam.

Em tal perspectiva, para uma melhor compreensão de possíveis significados das avaliações em larga escala e de sua relevância no cenário nacional, é necessário aprofundarmo-nos um pouco mais nos propósitos que levaram a implementação dos sistemas de avaliações e na sua trajetória no decorrer dos anos. Tendo por base, inicialmente, o SAEB (de âmbito federal), que surgiu da necessidade do governo em desenvolver estudos sobre o desempenho da educação no país. Suas raízes remontam aos anos de 1980, quando, instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), começaram a intervir nas políticas internas e na legislação do país, defendendo interesses capitalistas internacionais através de financiamentos e programas de ajustamento estrutural (OLIVEIRA, 2007). Sobre essas influências externas no processo educacional brasileiro, Silva (2003) esclarece:

No Brasil, as instituições sociais, em especial as educacionais, são alcançadas pela ingerência das organizações financeiras internacionais que pressionam e manipulam indicadores econômicos e insistem na redução de recursos para saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica, a fim de que possa sobrar uma parte de dinheiro para pagar os banqueiros e credores (SILVA, 2003, p. 289).

É válido observar que, como os bancos internacionais financiavam investimentos no país, precisavam garantir o recebimento desses investimentos impondo medidas e programas voltados a esse fim. Com base no texto de Silva (2003), percebemos que o país deixou de realizar investimentos, principalmente em políticas sociais, deixando de assegurar ao cidadão,

sobretudo, o acesso à educação de qualidade. A mudança da direção da educação brasileira a partir de mecanismos internacionais afetou negativamente o ensino, de tal modo que se elevaram as taxas de evasão escolar e de reprovação, reforçando a falta de qualidade no ensino público, o que, conseqüentemente acabou por reproduzir/manter as desigualdades escolares e sociais (OLIVEIRA, 2007).

Cientes da não consensualidade entre os autores trazidos para essa reflexão inicial e entendendo os limites da política pública em discussão nesta dissertação, acreditamos que, em que pesem essas questões, o processo de apropriação pode ser problematizado no interior das escolas, observando possibilidades de concretização, assim como desafios à gestão. Considerando o objetivo geral desta dissertação, trazemos, na seqüência, o SAEB e o SIMAVE para contextualizar a política pública em discussão.

1.2 O sistema nacional de avaliação da Educação Básica (SAEB)

A implantação do SAEB aconteceu, de fato, em 1990, pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo o sistema gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), objetivando-se apresentar um panorama da Educação Básica brasileira. Dessa forma, a finalidade da avaliação nacional se dava na contribuição de diagnósticos acerca de alguns elementos interferentes no desempenho das escolas e do próprio aluno, servindo, assim, de indícios da qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas brasileiras (OLIVEIRA, 2007). Vale observar que, como o SAEB está voltado ao acompanhamento da qualidade da Educação Básica, isso permite a percepção de problemas no ensino, bem como a definição de ações no sentido de saná-los, funcionando como ferramenta importante à formulação de políticas educacionais.

Na sua primeira edição, em 1990, a avaliação do SAEB teve como referência os estudantes das 1^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 7^{as} séries (agora 6^{os} e 8^{os} anos) do Ensino Fundamental das escolas públicas urbanas, os quais foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Redação. Em 1995, com propósito de melhorar a análise dos dados coletados e de contribuir para melhorias frente à metodologia desse instrumento de avaliação, de forma a possibilitar que houvesse uma comparabilidade dos resultados, foram realizadas algumas mudanças essenciais, entre elas, a introdução da Teoria de Resposta ao Item (TRI) na construção e análise dos resultados dos testes, processando-se, também, a verificação de dados contextuais

(questionários), que permitem a comparação entre os resultados dos anos anteriores (INEP, 2007).

Interessa-nos destacar o caráter inovador que as avaliações adquirem quando as informações sobre o processo de desenvolvimento do estudante passam a ser pautadas tanto em dados estatísticos, que possibilitam a comparação ao longo da Educação Básica, quanto em teorias do desenvolvimento e do conhecimento de um determinado componente curricular.

Desde meados dos anos 1980, países da Europa, América Latina e América do Norte vêm apresentando um crescente interesse nas avaliações em larga escala, cujo foco são os sistemas escolares (FONTANIVE *et al.*, 2007, p. 262). De acordo com estes, “as avaliações externas dirigidas aos Sistemas Escolares são, pela natureza dos seus objetivos, diferentes dos conhecidos processos de avaliação da aprendizagem realizados cotidianamente por professores e equipes pedagógicas das escolas”. Isso porque elas requerem uma metodologia e instrumentos específicos em suas análises estatísticas que possibilitem a manutenção da comparabilidade e confiabilidades dos resultados.

Cabe destacar que as avaliações internas e externas servem a propósitos diferentes. De acordo com Horta Neto (2013, p. 22), o teste aplicado internamente é um evento único e independente, cujos resultados incidem sobre um futuro imediato dos alunos e são interpretados independentemente de seu contexto socioeconômico ou educacional. Ainda segundo esse mesmo autor (2013, p.22), o teste externo faz parte de um conjunto de instrumentos utilizados em um levantamento periódico de informações, com o objetivo de captar a evolução do quadro educacional, sendo seus principais usuários, mas não únicos e exclusivos, os gestores educacionais.

Essas diferenças se dão em função dos objetivos de cada uma dessas avaliações. De um lado, temos a identificação do desempenho individual de cada aluno, possibilitando ações específicas para cada caso, ou seja, avalia-se o processo de aprendizagem e pode-se proporcionar uma medida desses processos *‘in loco’*. Normalmente, nas avaliações internas, utiliza-se a Teoria Clássica do Teste (TCT), que leva em conta a soma dos acertos em um item. Isso significa que, aplicado um teste, se a maioria dos alunos avaliados acertou uma determinada questão, de acordo com essa metodologia, conclui-se que eles aprenderam aquele conteúdo. A dificuldade do item, nesse caso, é definida em termos de percentagens de acertos, sendo que, quanto mais próximo de 100% é a taxa de acerto, mais fácil é o item (PASQUALI, 2003).

De outro lado, as avaliações externas tendem a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI), um modelo matemático que possibilita uma análise refinada sobre os dados gerados

nos resultados dessas avaliações. O propósito desse modelo é medir a habilidade do sujeito de acordo com as respostas dadas a cada item. Portanto, segundo Pasquali (2003), a TRI expressa uma relação de causa e efeito, sendo o traço latente a causa e a resposta do indivíduo, o efeito, cujos estímulos são os itens do teste.

A TRI é também a metodologia estatística utilizada pelos sistemas de avaliações estaduais no Brasil, como no estado de Goiás (SAEGO), no estado de Minas Gerais (SIMAVE), objeto de nossa pesquisa, e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). E, nesse sentido, a respeito das avaliações externas, fazemos a seguinte pergunta: Que informações o teste em larga escala pode fornecer para gestores de instituições públicas, a fim de melhorar a Educação Matemática na Educação Básica e, particularmente, no Ensino Médio, no qual os resultados costumam ser ainda mais fracos?

Por meio da TRI, a proficiência de um determinado aluno é mensurada e, a partir dessa medida, identifica-se sua capacidade de compreensão em relação ao conteúdo estudado, determinando, assim, o saber adquirido e o que deverá ainda ser aprendido na escola. Nas avaliações externas, a proficiência é medida e os resultados são processados em uma base de dados para fins de cálculos (com o uso da TRI), os quais possibilitam colocar as proficiências dos estudantes e os parâmetros dos itens em determinada escala. A interpretação da escala de proficiência acontece a partir dos resultados da medida da habilidade do estudante em termos de desenvolvimento cognitivo e educacional.

As proficiências dos estudantes e os parâmetros dos itens permitem categorizar os discentes dentro de determinados padrões de desempenho. A revista eletrônica do SIMAVE (2016) assim define a escala de proficiência:

Essa metodologia nos permite colocar, em uma mesma escala (régua), os itens e as habilidades dos estudantes. A partir de pré-testes, definimos a proficiência dos itens e a dos estudantes também, o que nos possibilita colocá-los, conforme a sua proficiência, em um ponto da régua, em geral, numerada de 0 a 500 (Proeb) ou de 0 a 1000 (Proalfa). [...] Nessa régua (escala) os valores obtidos nos testes são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho.

Desse modo, ao se colocarem itens e estudantes em uma mesma escala, é possível extrair informações relevantes acerca do desenvolvimento das habilidades avaliadas. Sobre o aspecto pedagógico observado na escala de proficiência, a revista eletrônica do SIMAVE (2015) esclarece:

Cada nível da escala corresponde a diferentes características de aprendizagem: quanto maior o nível (posição) na escala, maior probabilidade de desenvolvimento e

consolidação da aprendizagem. O objetivo da Escala de Proficiência é, portanto, traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Trata-se de um importante instrumento para o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que é possível identificar as habilidades não desenvolvidas pelos estudantes em relação às disciplinas avaliadas e, a partir daí, planejar e executar ações, mais precisas, conforme a necessidade de cada um.

Fica evidente que, ao ser feita a leitura dos gráficos e da escala de proficiência de cada turma, é possível identificar em que nível escolar os estudantes se situam, ou seja, saberemos dizer se eles já dominaram uma determinada habilidade ou se ela ainda se encontra em construção. Fonseca, Coutinho e Santos (2013), ao fazerem um breve relato a respeito da avaliação, expõem que a sua realização requer algumas considerações. Em suas palavras:

O que vai ser avaliado, estabelecer os critérios e as condições para a avaliação, selecionar as técnicas e instrumentos de avaliação e realizar a aferição dos resultados. Além disso, pode-se recorrer aos mais variados métodos de avaliação, que serão selecionados de acordo com o tipo de avaliação, podendo ser: diagnóstica, somativa ou formativa (FONSECA; COUTINHO; SANTOS, 2013, p. 3).

Segundo Ramos (1999, *apud* FONSECA; COUTINHO; SANTOS, 2013), pode-se considerar boa ferramenta de avaliação aquela capaz de fornecer informações seguras, consistentes e sem arbitrariedade. Aplicada adequadamente, a avaliação externa é instrumento que permite uma compreensão do que está sendo aprendido pelo aluno.

Em 1997, foram implementadas mudanças nos anos a serem avaliados pelo SAEB no intuito de uma maior precisão técnica da construção dos itens e da análise dos resultados (PORTAL MEC, 2011). A partir disso, definiram-se os anos das etapas finais dos ciclos de escolarização, como 4^a e 8^a séries (atuais 5^o e 9^o anos) do Ensino Fundamental e 3^o ano do Ensino Médio, como séries a serem avaliadas. Outras mudanças que ocorreram nesse ano foram: a inserção da rede particular nas avaliações e o desenvolvimento das matrizes de referência, que fornecem os pontos-chave da avaliação para compreender quais habilidades e competências são mensuradas em determinada série.

Nessa edição, o SAEB incluiu a avaliação das disciplinas de Física, Química e Biologia, no Ensino Médio. Em 1999, acrescentou-se Geografia e História. Tal formato permaneceu apenas até a sua próxima edição, em 2001, quando se passou a priorizar apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (INEP, 2017).

No ano de 2001, ocorreu a aprovação da lei nº 10.172, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE⁸). Com o seu estabelecimento, consolidou-se o SAEB como

⁸O PNE – Plano Nacional de Educação - é um plano construído democraticamente e não um plano de governo ou de uma secretaria. Foi construído com a participação de vários segmentos da educação, bem como da sociedade

sistema de avaliação da educação pública. Consta, nesse PNE, a preocupação em se garantir o acompanhamento permanente da situação escolar do Brasil. O plano define:

A consolidação e o aperfeiçoamento do censo escolar, assim como do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e a criação de sistemas complementares nos Estados e Municípios permitirão um permanente acompanhamento da situação escolar do País, podendo dimensionar as necessidades e perspectivas do ensino médio e superior (BRASIL, 2001, p. 19).

Uma reestruturação do SAEB aconteceu em 2005. De acordo com a Portaria Ministerial nº 931, o SAEB seria “composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC” (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, p. 16, 2005). Com essa reestruturação, a ANEB manteve os procedimentos da avaliação amostral empregados no SAEB, enquanto a ANRESC/Prova Brasil assumiu o caráter de avaliação censitária para aquelas escolas com, no mínimo, 20 estudantes na última etapa dos anos iniciais, 4ª série (5º ano), ou dos anos finais, 8ª série (9º ano), do Ensino Fundamental das escolas públicas, gerando, assim, os resultados específicos por escola. Esse formato perdurou até o ano de 2013, quando a Portaria nº 482 levou o SAEB a mais uma nova reestruturação, conforme veremos mais adiante (INEP, 2017).

É válido observar que, em 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a média de desempenho apresentada no SAEB passou a ser empregada pelo INEP para medir a qualidade da educação nacional, estabelecendo-se metas para a melhoria do ensino. Juntamente com os índices de aprovação, que advêm do Censo Escolar realizado anualmente, o IDEB passou a ser pensado como indicador da qualidade da educação no país (INEP, 2017).

No ano de 2013, as séries iniciais do Ensino Fundamental passaram a ser avaliadas a partir da implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Outra mudança importante foi a inclusão da avaliação de Ciências em caráter de estudo experimental para as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Dessa forma, as avaliações não se limitavam mais apenas a Língua Portuguesa e Matemática, ampliando as áreas de conhecimento avaliadas (INEP, 2017).

Com essa reestruturação, o SAEB passou a atender a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, sendo constituído pela ANEB, que é responsável pela Avaliação Nacional da Educação Básica, ANRESC/Prova Brasil, que responde pela avaliação nacional do rendimento escolar e a ANA, que é responsável pela Avaliação Nacional da Alfabetização. A partir dessas avaliações, o governo federal esperava realizar o diagnóstico mais preciso da situação educacional básica no país.

Em agosto de 2015, buscando uma aproximação maior das avaliações do SAEB com a realidade escolar, o INEP criou, como já fora mencionado, a Plataforma Devolutivas Pedagógicas. Sobre essa aproximação, é válido dizer que

a Plataforma Devolutivas Pedagógicas aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes (INEP, 2017).

A Plataforma oferece espaços com elementos, a partir das avaliações em larga escala, como: os resultados e dados da Prova Brasil/SAEB (por escola e localidade), a distribuição dos estudantes por níveis de proficiência, a comparação dos resultados entre escolas semelhantes de uma mesma região e, por fim, comentários pedagógicos dos resultados numéricos das avaliações, permitindo a interpretação do nível de proficiência do estudante em Língua Portuguesa e Matemática, além de favorecer a compreensão de como acontece a pontuação dessas disciplinas. Também estão disponíveis indicadores de nível socioeconômico do estudante e de formação docente (INEP, 2017).

Em destaque, a Plataforma permite ao professor avaliar habilidades e competências que necessitam ser exploradas no processo de ensino-aprendizagem que podem subsidiar o trabalho da escola quanto ao aspecto do aprendizado do estudante. As informações, geradas a partir das avaliações externas realizadas periodicamente na Educação Básica, estão disponíveis para que o professor e o gestor escolar possam planejar melhor sua prática, buscando a melhoria do aprendizado do estudante.

Para Bonamino; Sousa (2012), a avaliação da Educação Básica no Brasil pode ser subdividida em três gerações. A primeira trata da avaliação com característica diagnóstica, com o objetivo de acompanhar a evolução da qualidade da educação no país sem quaisquer consequências para os espaços escolares, não permitindo um acompanhamento do desempenho individual dos alunos, professores e instituições.

Na segunda geração, os resultados da Prova Brasil passaram a integrar o IDEB, criado pelo INEP. Esse indicador passou a ser crucial para uma transformação no processo avaliativo sistêmico no Brasil. Para Sordi (2012), essa nova significação dos índices de rendimentos das avaliações assume um papel reducionista. Ao considerarmos os altos índices de rendimento medidos por um tipo de avaliação único em todo o país, como sinônimo de qualidade em educação, evidenciamos uma concepção de qualidade estreita e mercadológica. Segundo Bonamino; Sousa (2012), a partir da divulgação pela mídia das informações sobre os resultados das escolas aos pais e a sociedade em geral começa a se criar uma cultura de responsabilização simbólica.

Por fim, a terceira geração representa as políticas adotadas pelo estado de Minas Gerais, surgindo, entretanto, numa lógica meritocrática. Nessa fase, a divulgação dos resultados escolares acontece, porém, atrelada às políticas de responsabilização forte (*high steaks*), distribuindo sanções ou recompensas em decorrência do desempenho de alunos e escolas. Esse processo de responsabilização envolve mecanismos de remuneração dos professores em função de metas preestabelecidas pelos próprios sistemas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Nesse contexto, em consonância com a iniciativa da União de criar um sistema de avaliação em larga escala, os estados e os municípios também começaram uma trajetória no sentido de criar os seus próprios sistemas de avaliação. Assim, no ano de 2000, Minas Gerais implementou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), com vistas a auxiliar gestores, professores e técnicos das secretarias com informações sobre os indicadores educacionais extraídos das avaliações externas, auxiliando, assim, no acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem dos estudantes e das escolas de um modo geral. Nesse sentido, a seção seguinte faz um breve relato do processo de implementação do SIMAVE no estado de Minas Gerais.

1.3 Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)

Influenciados pela avaliação em larga escala da educação pública em nível nacional, estados e municípios criaram seus próprios sistemas de avaliações dentro de cada esfera pública. Em Minas Gerais, como ocorrera no país, os organismos internacionais de financiamento e colaboração técnica, especialmente o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), também influenciaram na implementação de

seus sistemas de avaliação de desempenho, sendo o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE) o principal fruto dessas interferências (SOARES, 2011).

Nesse cenário, o SIMAVE surgiu como sendo um instrumento para o estado de Minas Gerais pensar a construção de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Na perspectiva de Soares (2011), a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE – MG) criou o SIMAVE com o propósito de desenvolver um programa de avaliação que fosse capaz de interferir na realidade da sala de aula. Sobre essa concepção, é importante explicitar:

O SIMAVE foi criado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com a finalidade de desenvolver programas de avaliações integrados anualmente, usando os resultados das provas como meio de interferência na realidade da sala de aula e também para tomada de decisões políticas para a educação em Minas Gerais (SOARES, 2011, p. 60).

O SIMAVE nos dá uma importante contribuição no sentido de apontar um caminho para as devidas intervenções a partir de seus resultados. Estes, se apropriados de forma efetiva, podem se transformar em um instrumento de intervenção educacional a favor dos gestores e professores, fornecendo informações e dados que podem apontar elementos possíveis de serem aprimorados, que favoreçam melhorias nas políticas públicas e nas ações de gestores e docentes.

Os boletins pedagógicos do SIMAVE nos demonstram uma importante contribuição ao trabalho da escola, visto que sua principal função está na capacidade de fornecer informações e indicadores educacionais relevantes a respeito do desempenho dos estudantes, na identificação dos erros e dos acertos. Sobre esses boletins, trazem a proposta:

Oferecer indicadores educacionais que ajudem os profissionais da Secretaria de Estado da Educação a avaliar a eficácia e a equidade de seu sistema de ensino é o principal objetivo do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). A partir dos dados coletados, preparados e divulgados, é possível monitorar o desenvolvimento das escolas mineiras e elaborar políticas educacionais fundadas em informações empíricas. Adicionalmente, as informações disponibilizadas permitem que especialistas em políticas públicas e pesquisadores de diversas áreas se debruçam sobre os dados, na busca por respostas para questões relevantes de nosso tempo (MINAS GERAIS, 2015, p. 8).

Considerando que o SIMAVE está associado ao trabalho pedagógico, por meio da avaliação da eficácia e equidade do sistema de ensino, é possível avaliar a Educação Básica no estado e construir políticas públicas voltadas à melhoria do ensino, refletindo sobre possíveis intervenções no processo de ensino-aprendizagem de cada escola avaliada. Mas, para tanto, os profissionais de educação precisam interpretar adequadamente os resultados das

avaliações e, a partir de aspectos relevantes no desempenho do estudante, direcionar suas ações pedagógicas.

Posteriormente à implementação do SIMAVE, em 2000, pela resolução nº 14, é publicada a resolução nº 104, de 14 de julho do mesmo ano, instituindo o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB). Este tem suas raízes alicerçadas no início dos anos de 1990. Essa percepção provém do fato de que, no início dos anos de 1990, a SEE – MG adotou, como uma de suas políticas, a avaliação das escolas públicas. Para tanto, foi elaborado um programa de avaliação a partir da resolução nº 6.908, de 18 de janeiro de 1992, conhecido como Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais⁹.

O SIMAVE é composto por programas de avaliações nos diversos segmentos do ensino público, dentro da Educação Básica, organizados em: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) e Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

O PAAE, conforme explicação da Revista da Gestão Escolar (2014), “é um sistema informatizado, realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com acesso *online* para geração de provas e emissão de relatórios e gráficos de resultados, disponibilizado às escolas para uso dos professores”. Este programa, que tem uma relação com os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs)¹⁰, possibilita fazer duas provas anuais, sendo uma diagnóstica, que faz a verificação da aprendizagem e acontece no início do ano letivo, e outra, no final do ano letivo, com vistas a identificar quais foram os avanços que os estudantes tiveram ao longo do ano. Essa prova é aplicada ao 1º ano do Ensino Médio, tanto para estudantes, quanto para os professores, com exceção das disciplinas de Educação Física, Filosofia e Sociologia. Outro fator a se considerar é que esta não é uma prova obrigatória, muito embora a SEE – MG, através de suas Superintendências Regionais de Ensino (SREs), incentive as escolas a cobrarem sua aplicação.

Outra forma de acompanhamento dos dados educacionais adotada pelo governo mineiro é o PROALFA que, por sua vez, tem a função de verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública, sobretudo nos procedimentos de leitura. As provas são censitárias, acontecem anualmente, tendo sido a

⁹ Ainda no ano de 1992, aconteceu a primeira experiência de avaliação do sistema educacional de Minas Gerais. Na ocasião, participaram os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas do estado, totalizando 311.451 estudantes. Posteriormente, em 1998, essas avaliações se expandiram para todas as séries devido à implantação da progressão continuada nas escolas. Essas avaliações foram organizadas em ciclos de dois em dois anos e, diferente do que pregava o SAEB, eram avaliações de caráter censitário. (PENNA *et al*, 2012)

¹⁰ As especificidades do CBC serão apresentadas mais à frente.

primeira avaliação em 2006. A partir da verificação dos níveis de alfabetização alcançados pelos estudantes, o PROALFA indica e direciona as devidas intervenções com vistas à correção dos problemas detectados.

Sobre a importância do programa, a Revista Eletrônica do SIMAVE nos dá uma importante contribuição quando diz que “a avaliação censitária do 3º ano possibilita entregar à rede uma informação indispensável à proposição de políticas públicas direcionadas à melhoria das práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização” (SIMAVE, 2015, p. 11). Esse sistema, a partir do ano de 2015, permite ter um panorama da realidade de determinada turma, pois auxilia na visualização do patamar em que se encontra a classe em análise, possibilitando também a identificação da proficiência individual dos estudantes.

Por fim, o PROEB avalia as escolas da rede pública do estado de Minas Gerais nas habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. O foco está nos estudantes que estão cursando os anos das etapas finais dos ciclos de escolarização, ou seja, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Entretanto, é importante salientar que as disciplinas avaliadas pelo PROEB, ao longo dos anos, variaram, ou seja, não foram as mesmas disciplinas durante toda sua trajetória. Quanto aos motivos para essa oscilação, não existe um consenso, embora exista a suspeita de questões orçamentárias. Carvalho (2015) reafirma o problema da questão orçamentária:

As disciplinas avaliadas pelo Proeb não foram as mesmas ao longo de sua trajetória, provavelmente, por motivos orçamentários: em 2001, foram avaliadas as disciplinas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, em 2002, somente Língua Portuguesa e, em 2003 apenas Matemática. No ano de 2000 e, após 2006 até a última avaliação realizada, em 2014, a exemplo da Prova Brasil, foram avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (CARVALHO, 2015, p. 33).

Essa realidade de serem avaliadas somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática permanece até os dias atuais. No ano de 2015, houve reformulações na avaliação, contexto em que as turmas do 7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio também passaram a ser examinadas.

Até aqui, ficou claro o quanto as ações avaliativas em larga escala deixaram de se concentrar exclusivamente no final do processo de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Isso tende a possibilitar aos gestores e professores um tempo maior para se analisarem os resultados e organizarem-se no sentido de fazer as devidas intervenções para reverter os aspectos negativos apresentados, superando as dificuldades e garantindo a consolidação das habilidades mínimas necessárias para cada etapa avaliada com acompanhamento mais amigável.

Com novas mudanças estruturais no SIMAVE, os gestores escolares passaram a contar com uma gama maior de informações a partir dos dados, fornecendo subsídios à tomada de decisão e proporcionando a oportunidade de fazer as devidas intervenções juntamente com a equipe pedagógica. Por isso, é importante que os gestores conheçam previamente o que os resultados das avaliações externas podem significar. Essa apropriação depende da compreensão sobre o uso e a estruturação das escalas de proficiência. A partir daí, são capazes de refletir sobre os resultados e abordá-los com sua equipe, para, juntos, criarem estratégias pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino (SIMAVE, 2015).

Sobre a questão da proficiência, a revista eletrônica do SIMAVE (2015) explica:

Percebemos que todas essas variáveis têm impacto sobre a proficiência esperada. Isso prova que a aprendizagem é um processo influenciado por diversos fatores, dentre eles, também aqueles que classificamos como intraescolares. Essas dimensões são importantes, pois tratam justamente dos aspectos nos quais os atores escolares podem intervir (SIMAVE, 2015, p. 45).

A partir do exposto acima, é possível perceber que vários fatores, sejam eles internos ou externos, acabam por influenciar nos resultados das avaliações externas, impactando, assim, a proficiência dos estudantes e da instituição. Nessa perspectiva, os sistemas de avaliação externa têm se tornado importantes ferramentas a favor da melhoria da qualidade de ensino. Partindo da premissa de que os sistemas de avaliação da educação nacional existem há mais de 20 anos, pode-se afirmar que o país caminha rumo à consolidação desses sistemas. Embora percebamos ainda a existência de deficiências graves em leitura, escrita e resolução de problemas, os dados do SIMAVE indicam uma melhora considerável dos resultados gerais de nossos estudantes.

Outro fator que percebemos ao longo desses 20 anos foram as conexões estabelecidas entre as características, como as condições extraescolares, e os seus desempenhos nos testes padronizados. Nesse sentido, foi observado que os estudantes inseridos em grupos familiares com melhores condições socioeconômicas acabam por alcançar melhores desempenhos. (SIMAVE, 2014). Nesse cenário, o gestor escolar e os professores têm papel fundamental no processo das avaliações externas em larga escala, pois a avaliação só tem relevância se for analisada e acompanhada de ações que possibilitem às secretarias e às escolas diagnosticar suas redes e realidades para, posteriormente, enfrentar os problemas que porventura estejam afetando negativamente no desenvolvimento dos estudantes por meio de ações pontuais e estratégicas.

Rezende (2014) afirma que devemos desenvolver a cultura de apropriação dos dados em benefício da escola, sem esquecer, contudo, que o foco principal é a aprendizagem do estudante. No processo, é fundamental que os gestores e professores se sintam parte responsável pelos resultados, reforçando o seu papel e sua importância nesse contexto.

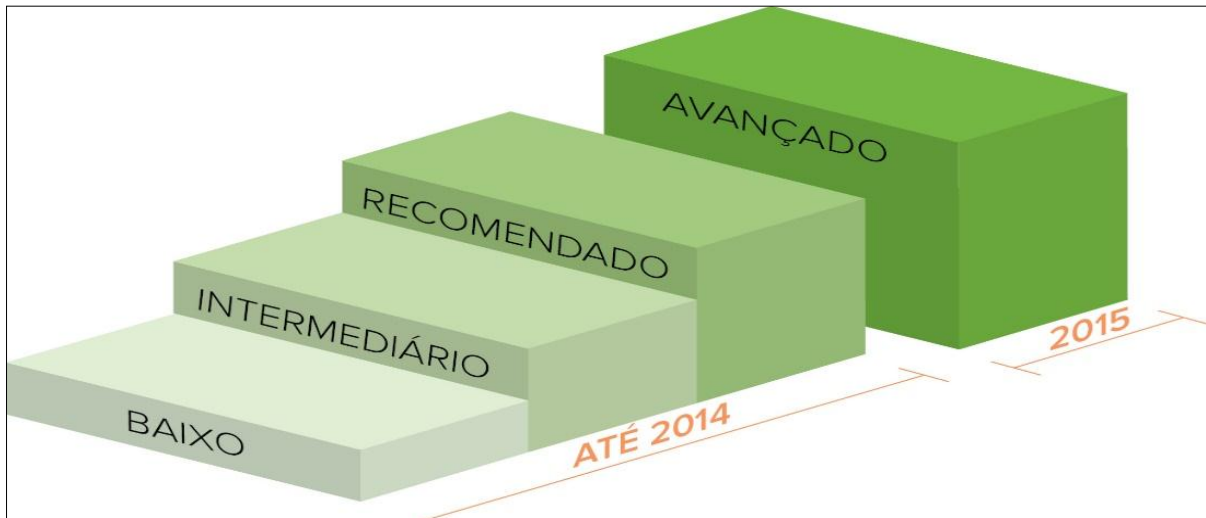
As alterações necessárias na prática pedagógica, tendo como referência as avaliações externas, dependem do fato de gestores e professores repensarem suas práticas e o planejamento pedagógico, pautando-os não apenas na transmissão do conteúdo proposto, mas também nos diagnósticos produzidos. Pensando nisso, a Revista da Gestão Escolar contribui ao destacar:

Fica claro que as avaliações só podem ser efetivas quando os resultados produzidos são utilizados. O caminho para isso é a inserção dessa discussão no cotidiano da escola. Cabe ao gestor escolar conduzir esse processo, envolvendo, em especial, o corpo docente. A avaliação não deve ser tratada como elemento estranho à escola e às suas atividades cotidianas. Antes, é fazendo parte da rotina escolar que a avaliação pode ser capaz de auxiliar a contornar os problemas da escola (SIMAVE, 2014, p. 12).

De um modo geral, as avaliações externas do SIMAVE vêm com o propósito de oferecer aos gestores educacionais a possibilidade de analisar o desempenho das escolas, como, da mesma maneira, também do sistema educacional, de forma a permitir ações que venham atender ao interesse dos estudantes, garantindo uma educação equânime e de qualidade.

Cabe destacar que, em 2015, ocorreu também uma mudança nos padrões de desempenho estudantil avaliados pelo SIMAVE. Até a edição de 2014, eram três padrões, sendo eles: baixo, intermediário e recomendado. A partir da edição de 2015, passaram a utilizar quatro padrões, por considerá-los mais abrangentes e mais precisos, acrescentando, assim, conforme podemos observar na figura 1, o padrão avançado (SIMAVE, 2016).

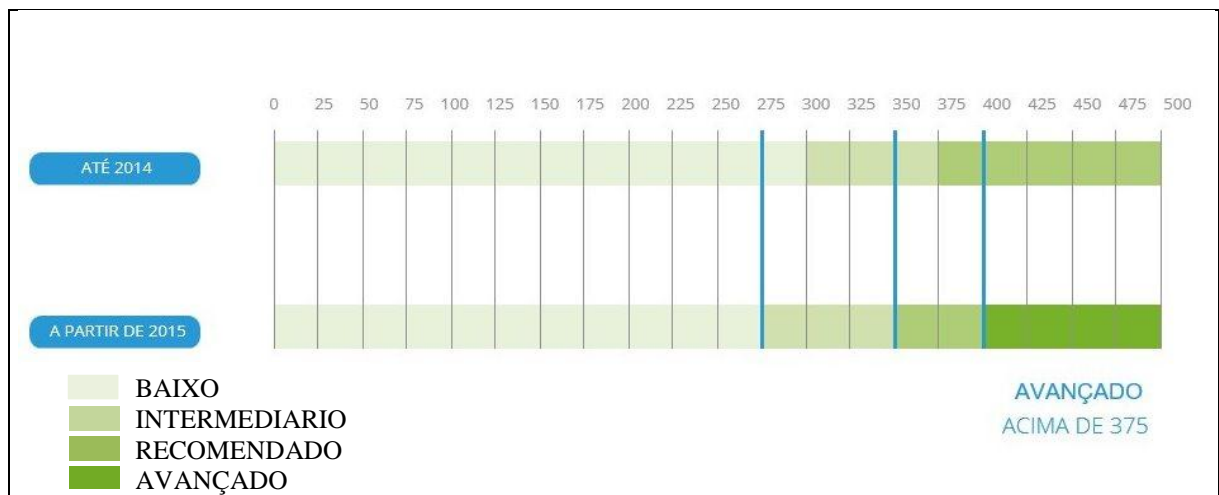
Figura 1 – A nova definição dos padrões de desempenho estudantil



Fonte: Revista Eletrônica /SIMAVE (2016)

Essa mudança é representativa, quando comparamos o padrão de desempenho de 2014 para 2015, pois a mesma média de proficiência de uma escola pode colocá-la em um padrão de desempenho diferente, quando comparado de 2014 para 2015. A figura 2 mostra os cortes antes e pós 2014.

Figura 2 - Comparativo 2014/2015 das definições dos padrões de desempenho



Fonte: Revista Eletrônica/SIMAVE, 2016 adaptada pelo autor

Segundo a revista eletrônica do SIMAVE (2016), avaliar o desempenho estudantil a partir de quatro padrões de desempenho acaba trazendo uma série de vantagens, tais como:

Produzir informações mais acuradas para os gestores de rede, contribuindo para o monitoramento da qualidade da educação pública ofertada ao longo do tempo; permitir uma melhor informação, aos gestores escolares e professores, sobre perfis de desenvolvimento cognitivo dos alunos, de acordo com o padrão de desempenho estudantil em que se encontram; possibilitar a descrição detalhada das habilidades desenvolvidas pelos alunos, de acordo com o Padrão de Desempenho Estudantil em que se encontram, com significado relevante para o estabelecimento dos objetivos e das ações pedagógicas do professor em sala de aula; possibilitar a proposição de metas e objetivos educacionais de fácil compreensão pela comunidade escolar e pelo público em geral (REVISTA ELETRÔNICA/SIMAVE, 2016).

A partir dessa informação, é possível perceber que, com essa mudança, os dados fornecidos pelo SIMAVE acabam se tornando mais abrangentes no que se relaciona às informações a respeito da educação mineira, trazendo, além do diagnóstico da rede, dados relevantes frente ao desempenho e ao contexto de cada escola especificamente.

Com essa reformulação, os diferentes sujeitos inseridos no processo das avaliações passaram a ter mais aportes para fazer as devidas intervenções, pois, a partir do mapeamento dos resultados e da ressignificação de seu trabalho, dispõem de mais informações e de melhores condições de acompanhar os estudantes nos diferentes níveis. Nesse cenário, um dos grandes avanços da reformulação de 2015 foi o dos resultados das avaliações serem disponibilizados de forma individualizada, permitindo o acompanhamento de cada aluno e ações mais direcionadas a serem trabalhadas com intuito de atender às peculiaridades de cada um.

Dessa forma, os resultados das avaliações do SIMAVE acabam norteando políticas de intervenção educacional. É importante destacar que os conteúdos do SIMAVE são organizados a partir dos Conteúdos Básicos Comuns da rede estadual de Minas Gerais (CBC). Contudo, nem sempre prevaleceu essa lógica, pois, de forma contraditória, primeiramente foi implementado o SIMAVE, em 2000, para, só então, estabelecer o currículo da rede mineira, consolidado no ano de 2005.

Entretanto, essa ligação do CBC com o SIMAVE poderá colocar em risco a matriz curricular, pois, ao adotar práticas pedagógicas voltadas para a preparação dos estudantes frente às avaliações externas, contribui-se para a redução do currículo. Nesse sentido, com vistas a melhor compreensão do CBC, o que ele representa e a sua relação com o SIMAVE, apresentamos, na seção seguinte, suas propostas e perspectivas.

1.4 Conteúdos Básicos Comuns: propostas e perspectivas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) incumbiu a União, em colaboração com Estados, Municípios e Distrito Federal, de estabelecer

competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo, como objetivo, orientar os currículos e os conteúdos mínimos trabalhados na escola, de modo a promover a equidade de aprendizagem e garantir que os conteúdos básicos sejam levados a todos os estudantes, considerando os diversos contextos nos quais se encontram inseridos. Para tanto, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Seguindo esses preceitos, no estado de Minas Gerais, estabeleceram-se os Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Cabe, entretanto, destacar, conforme já dito, a inversão na política de implementação do CBC que, como fora mencionado, deu-se após a criação do sistema de avaliação. Isso nos parece um elemento a ser pensado, uma vez que os conteúdos do SIMAVE só passaram a ter uma base de estruturação a partir deles. Em outras palavras, pensamos que, primeiro, dever-se-iam ter sido criados os CBCs, para, então, estabelecer o sistema de avaliação mineiro.

Esse fato pode se justificar, segundo Veiga Neto, porque o “currículo passa atualmente por um acentuado desvio à direita, aqui entendido como uma forte ênfase na avaliação, manifestada nas mais diferentes instâncias da vida humana [...] esse desvio à direita mantém relações de imanência com o neoliberalismo” (VEIGA-NETO, 2013, p. 173).

A partir desse trecho do autor, percebemos que existe um crédito exagerado à avaliação. Isso precisa ser questionado e melhor interpretado, pois, atualmente, há uma crescente invasão dessas práticas avaliativas, a qual, muitas vezes, vai para além do currículo e da própria escola. Nesse sentido, é importante entender os significados da avaliação externa para não ocorrer erros em relação aos seus usos e significados. Esse “desvio à direita” de que fala Veiga Neto pode ser entendido como uma crítica às avaliações externas e às políticas educacionais, que acabam por adotar uma postura voltada para o alcance de metas e resultados, reforçando ainda mais as desigualdades sociais existentes no ambiente escolar (MARQUES, 2017).

O processo de implementação do CBC mineiro iniciou-se em 2003, logo após a regulamentação do SIMAVE, influenciado pela nova política pública adotada pelo governo de Minas Gerais (Choque de Gestão). Essa política tem suas raízes pautadas no modelo econômico neoliberal, em que a gestão empresarial dita o rumo da educação mineira (MARQUES, 2017). E isso acaba por se tornar um problema, pois essa nova lógica do Choque de Gestão, baseando-se no menor custo e exigindo um maior retorno, tende a reduzir, no ambiente educacional, o currículo a ser trabalhado dentro da sala de aula, “restringindo-o às competências e às habilidades básicas e deixando de fora todo “resto” considerando como necessário para uma formação humana e emancipatória” (DAMASCENO, 2012, p. 156).

Nesse cenário, começou a se configurar a reestruturação do sistema educacional de Minas a partir de novas propostas pedagógicas. Assim, o ano de 2003 foi marcado pela implementação do projeto Escolas – Referência, que tinha, como principal intenção, melhorar o nível das escolas públicas do estado. Para isso, optou-se por priorizar um número reduzido de escolas a fim de que os resultados pudessem chegar mais rapidamente (LANDIM, 2007). Assim, a primeira versão do que viria a ser o CBC contemplou todas as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e Médio e foi testada nas escolas que participavam do projeto.

Um ano depois da implementação do projeto, o governo de Minas Gerais criou o Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP), que tinha, como iniciativa, apoiar os projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino nas Escolas - Referências de Minas. Nessa perspectiva, cada escola recebeu seus cadernos de trabalho com uma proposta de currículo para cada disciplina (MARQUES, 2017).

Dessa forma, a implementação de uma Proposta Curricular Comum no estado de Minas Gerais só aconteceu efetivamente no ano de 2005, com a resolução SEE/MG nº 666, de 27 de abril de 2005. Isso se deu sob a influência da própria LDB/96, que destacou a necessidade de se ter um currículo mínimo. A partir desses elementos, importantes mudanças educacionais ocorreram no sentido de melhorar a qualidade do ensino. Na Resolução, ficou bem explicitado o ensino dos conteúdos com enriquecimento, ampliação e adaptação das escolas, de modo que se trabalhassem, ainda, as características regionais e as necessidades dos estudantes (SILVA, 2013). Assim, era fundamental à escola apresentar alternativas de ações capazes de aprimorar o processo de implementação do CBC nas escolas públicas. A versão final do CBC, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, recebeu diversas críticas e só foi efetivada em 2006, com consultoria de professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em 2007, a reestruturação do CBC se deu:

As disciplinas Arte, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português e Química se organizam em eixos que devem ser trabalhados ao longo do ano letivo, sendo esses mesmos eixos estipulados para todas as séries do Ensino Médio. A proposta é que, a cada ano, haja um aprofundamento no trato dos definidos temas (MARQUES, 2017, p. 66).

Esse trecho elucidava os caminhos a serem tomados pelos professores a partir dos eixos temáticos. Nesse cenário, o CBC assume o papel de diminuir as desigualdades regionais relacionadas às condições de ensino, sendo sua definição um importante mecanismo a favor de uma educação de qualidade e equânime para todos os estudantes. Por outro lado, os CBC

não restringem os conteúdos a serem trabalhados pela escola e, sim, destacam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que são relevantes para o desenvolvimento do estudante no meio onde vive. Além disso, os CBC's apontam as habilidades e as competências que os estudantes precisam desenvolver (MINAS GERAIS, 2017).

Nesse entendimento, Campos (2010, p. 8) esclarece:

Para além do documento confeccionado pelo estado de Minas, o CBC como proposta curricular, deve ser entendido não como um objeto estático, mas como uma construção social dinâmica. Partindo dessa concepção, os currículos se constituem também como possibilidade.

Com base na colocação do parágrafo anterior, pode se afirmar que os professores têm autonomia na escolha do que irão trabalhar, podendo realizar práticas interdisciplinares, nas mais diferentes formas de abordagens. Assim, embora o CBC confira um certo direcionamento para o trabalho escolar, ele não é nenhuma “camisa de força” a ser seguido incondicionalmente, existindo uma flexibilização dos conteúdos.

A organização dos CBC trata de temas que refletem uma dada concepção da realidade do meio onde se encontra o estudante, que deve ser preparado a percebê-la e a compreendê-la. Com isso, a proposta curricular, conquanto tenha caráter essencial e obrigatório, apoia-se nas bases de um currículo flexível, capaz de ser reajustado de acordo com a realidade de cada escola, região e às preferências de práticas de ensino dos professores. (CAMPOS, 2010)

Nessa perspectiva, por mais que os professores queiram fugir da responsabilidade de organizar seus trabalhos a partir do que está posto nos CBC, eles não conseguem. Isso porque, segundo Santos (2017, p. 43):

A prática docente, na maioria das escolas mineiras, hoje, é norteadada pelo CBC, que, como vimos [...], tem força de lei, sendo por isso, obrigatória sua implementação. Esse documento orienta que tal prática deve acontecer na perspectiva do trabalho coletivo e interdisciplinar. Conforme destaca a proposta, seu conteúdo não esgota o que deve ser ensinado na escola, mas expressa aspectos fundamentais de cada disciplina (MINAS GERAIS, 2005, p. 9). O desafio dos gestores, a nosso ver, está em promover, no interior das escolas, a cultura do trabalho colaborativo, o que se daria dentro dessa perspectiva proposta pelo CBC. Vale lembrar que esse movimento de implantação da proposta ocorre, reafirmando a política de responsabilização estabelecida no estado, que se caracteriza na terceira geração de avaliações. Isso explica ações do governo criadas após a instituição do CBC, atreladas ao Plano de Metas, como é o caso da premiação da escola e dos servidores.

Assim, com embasamento na lei, o CBC direciona a prática docente nas escolas de Minas Gerais. Por outro lado, os gestores têm um papel fundamental nesse processo de sua implementação, uma vez que lhes cabe estabelecer a cultura do trabalho colaborativo dentro da escola, reafirmando o seu papel de liderança e de multiplicador de boas práticas.

Nessa perspectiva, com vistas a garantir o sucesso da implementação dos CBCs, os professores passaram a contar com centros de apoio, tais como o Centro de Referência Virtual (CRV)¹¹ que funcionam como suporte para a implementação das propostas curriculares que vão se inovando a cada ano. Esse portal se mostra relevante para esse contexto, por trazer recursos de apoio ao professor para o seu planejamento, contribuindo para a execução e para a avaliação das atividades de ensino aplicadas à Educação Básica. Além disso, traz informações contextualizadas sobre os conteúdos e métodos de ensino das disciplinas.

O panorama apresentado mostra que o CBC caminha em direção a uma educação igualitária e equânime, com foco nas experiências escolares por meio das ações educativas desenvolvidas a partir dos conteúdos mínimos a serem trabalhados pelos professores. Por meio do CBC, os professores podem ser capazes de auxiliar os estudantes na consolidação das competências fundamentais para caminharem em seus estudos de forma exitosa, contribuindo para sua formação crítica e cidadã. Nas próximas seções, apresentamos a escola pesquisada em suas diversas nuances, iniciando pela sua trajetória histórica.

1.5 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira: um breve histórico

A Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, também conhecida como Escola JK, integra o sistema estadual de ensino de Minas Gerais, gerido pela SEE-MG. A instituição está sob a jurisdição da 26ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), em Paracatu/MG. Sua localização é na Rua Nossa Senhora da Lapa, nº 70, no bairro Serra Dourada, município de Vazante.

O município de Vazante, segundo o último recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conta com 19.723 habitantes, sendo estimada, para 2017, uma população em torno de 20.784 moradores. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,742, em uma escala de 0 a 1 (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD, 2010). A cidade localiza-se na mesorregião do Noroeste de Minas, cujos municípios limítrofes são Guarda-Mor, Lagoa Grande, Lagamar e Coromandel, com uma distância de 520 km da capital do estado e de 347 km da capital do país (IBGE, 2016). A economia local gira em torno da exploração do minério de zinco e produção do seu concentrado, da exploração e beneficiamento de calcário, além da produção leiteira. Como

¹¹ O CRV disponibiliza os CBCs das diversas áreas, bem como um acervo composto por: apoio à atividade docente, biblioteca virtual, desenvolvimento profissional, sistema de troca de recursos educacionais e itens de avaliação, dentre outros, oferecendo recursos didáticos e suporte aos professores no exercício da atividade docente.

renda secundária, a cidade conta com reflorestamento, produção agrícola (cultura do arroz, milho, feijão e soja), produção de carvão vegetal, empresas que trabalham com fabricação de laticínios e comércio atacadista de leite e laticínios, pequenas confecções de roupas e granjas. (VAZANTE, 2017)

No município, segundo dados coletados no ano de 2017, constam cinco escolas estaduais, duas instituições privadas, cinco escolas municipais (uma urbana e quatro rurais), três centros de Educação Infantil, uma faculdade e duas escolas de formação técnica. Apesar dessa infraestrutura local, constata-se uma lacuna no investimento de escolas de nível superior, o que gera o deslocamento diário a municípios vizinhos de Paracatu e Patos de Minas de, aproximadamente, 450 estudantes, de acordo com a Associação Estudantil “Construindo o Futuro”.

A Escola JK foi instituída pelos art. 12 e 31, da Resolução/SEE nº 306, de 19 de janeiro de 1984, e pelo decreto nº 24.448, de 22 de março de 1985, e pela Portaria nº 412/85 – art. 1º da resolução nº 66 de 10 de março de 1999 – parecer SEE nº 265 de 08 de abril de 2000 e decreto nº 42.035 de 20 de janeiro de 2001 – portaria nº 996/01 de 08 de dezembro de 2001, tendo tipologia R. O. 4.5. B.2. A escola funciona em dois turnos, sendo o primeiro das 7h às 11h30min e o segundo, de 12h30min às 16h50min, oferecendo o Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, e o Ensino Médio, com duração de 3 anos, ambos na modalidade do ensino regular. Conta também com a educação integral e integrada no turno da manhã, modalidade que atende a 105 estudantes em quatro turmas.

O nome da instituição foi oficializado pelo Decreto nº 24.914, de 09 de setembro de 1985, como Escola Estadual “Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira”. Anteriormente, era conhecida como Escola Estadual de 1º grau. No início das atividades escolares, a instituição contava com dez turmas do Ensino Fundamental em dois turnos de funcionamento (1ª a 4ª série). Em 1986, foram inseridas duas turmas de pré-escolar. A partir de 1987, a resolução nº 6.048/87 autorizou, em 11 de fevereiro, a extensão de série gradativa a partir do ano de 1987. Já o Ensino Médio foi criado na escola a partir do ano de 2000, de acordo com o parecer do Conselho Estadual nº 265, de 08/04/2000, e Decreto nº 42.0356, de 20/10/2001, Portaria nº 996, de 08/12/2001.

Em 1992, após implementado o processo seletivo para diretor de escola pública, assumiu o cargo de diretor a primeira pessoa que passou por um processo de indicação, sendo eleita para o mandato de dois anos – 1992/1993. Em 1994, foi eleita a segunda diretora para assumir a direção da escola, tendo tomado posse em 1994 e permanecido até 1999, devido a uma reeleição. Finalizado esse período, no ano de 2000, também através do processo de

eleição, tomou posse a terceira diretora para o mandato de quatro anos, a qual foi reeleita em fevereiro de 2004 e, em maio de 2007, permanecendo na direção da escola até o ano de 2010, quando se aposentou e cedeu lugar à então vice-diretora daquela época. E, por fim, eu, Ronaldo Martins Borges, fui eleito diretor da Escola JK no ano de 2011, vindo a assumir a direção em janeiro de 2012. No ano de 2015, passamos por um novo processo eleitoral no qual fui reeleito para a direção da escola, cargo que exerço até o momento.

Após esse breve histórico da referida escola, apresentamos, na seção seguinte, a estrutura física e de recursos humanos da escola analisada.

1.5.1 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira: estrutura física e de recursos humanos

A Escola JK dispõe de onze salas de aulas amplas e arejadas, duas quadras poliesportivas para a prática de esportes e atividades extraclases, uma área de leitura, uma área de espera na entrada, banheiros masculino e feminino para os estudantes, banheiros para funcionários, uma cozinha com despensa e depósito, uma biblioteca, um espaço para implementar o laboratório de Ciências, um palco para apresentações artísticas e atividades extraclasse, sala de professores, uma secretaria de aluno, uma sala de multimídias, um laboratório de informática com 24 computadores, sala da rádio escolar e, por fim, o setor administrativo, com quatro salas (secretaria, supervisão, vice-diretoria e diretoria).

A escola dispõe de diferentes espaços para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, mas precisa de uma reforma estrutural para atender a diversas atividades que realiza, destacando-se a necessidade de reformas no piso, na rede hidráulica e elétrica, no refeitório, além da falta de equipamentos e utensílios para o laboratório de Ciências, embora não seja impedimento à convivência social e à aprendizagem do aluno.

A Escola JK já passou por reforma geral, no ano de 2007, possibilitando melhoria dos espaços pedagógicos e oportunizando mais segurança e melhores condições de aprendizagem. Antes da reforma, a rede física era precária, havendo ausência de espaço para as aulas de Educação Física, leitura, apresentações artísticas e reuniões de pais, como também não havia laboratório de informática e sala de multimídia. Com a reforma, esses espaços formativos foram ampliados e reconstruídos, melhorando a estrutura física da instituição. Entretanto, hoje já existe a necessidade de reforma em pontos estratégicos, conforme foi apontado anteriormente.

A figura abaixo expõe a entrada principal da escola, que dá acesso à parte administrativa, salas da supervisão, direção, professores, salas de aula, palco, laboratório de informática, sala de multimídia, banheiros, cozinha e sala da rádio escola. Os espaços verdes podem ser aproveitados para atividades com os estudantes.

Figura 3 - Foto da entrada principal da Escola JK



Fonte: Arquivo do autor (2015)

A próxima figura mostra a lateral da entrada da escola, onde se tem o acesso às quadras poliesportivas, biblioteca, vestiários e área de lazer e de leitura, sendo, portanto, local propício à convivência entre os alunos, um dos mais importantes ambientes de convivência da escola.

Figura 4 - Foto da entrada lateral da Escola JK



Fonte: Arquivo do autor (2015)

O quadro de pessoal da Escola JK constitui-se, atualmente, de 68 (sessenta e oito) funcionários, dos quais 23 (vinte e seis) pertencem ao quadro efetivo do Estado e os demais são designados anualmente. Esse quadro é preenchido pelos seguintes cargos: diretor, vice-diretor, secretário escolar, especialista de Educação Básica, professor, assistente técnico de Educação Básica e auxiliar de serviço de Educação Básica. O quadro 1, exposto a seguir, apresenta o número de funcionários, os cargos dos funcionários e a forma de contratação.

Quadro 1 – Quadro de funcionários da Escola JK

CARGO/FUNÇÃO	continua		QUANTIDADE
	SERVIDOR EFETIVO	SERVIDOR DESIGNADO	
Diretor	1	0	1
Vice-diretor	1	0	1
Secretário escolar	1	0	1
Especialista/supervisor	0	2	2
Professor de Língua Portuguesa	2	2	4
Professor de Matemática	2	2	4
Professor de Geografia	1	1	2
Professor de História	1	1	2
Professor de Ciências/Biologia	1	1	2
Professor de Educação Física	0	3	3
Professor de Língua Estrangeira – Inglês	2	0	2
Professor de Química	1	0	1
Professor de Física	1	0	1
Professor de Filosofia	0	1	1
Professor de Sociologia	0	1	1
Professor de Arte	0	1	1
Professor Regente de Turma	5	3	8
Professor para Ensino de Uso de Biblioteca	0	2	2
Professor Eventual ¹²	0	1	1
Professor de Apoio	0	2	2
Professor em Ajustamento	2	0	2
Professor Coordenador da Educação Integral e Integrada	0	1	1
Professor de Oficina	0	7	7
Assistente Técnico de Educação Básica	2	2	4
Auxiliar de Serviço de Educação Básica	0	12	12

¹² Toda escola estadual de Minas Gerais que trabalha com os anos iniciais tem direito a um professor eventual a partir do momento em que tem sete turmas em funcionamento. Esse professor tem a função de substituir os demais em situações eventuais.

Total de Funcionários	23	45	68
-----------------------	----	----	----

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Tais funcionários trabalham para atender a 574 estudantes matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Integral e Integrada. A escola funciona em dois turnos (matutino e vespertino). No primeiro, conta com 277 estudantes, os quais estão matriculados nos 8^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio; já no segundo turno, a escola tem 283 estudantes matriculados, nos anos até o 7^o ano do Ensino Fundamental. O quadro 2 apresenta essas informações de forma mais estruturada.

Quadro 2 – Quantidade de estudantes por segmento de ensino

SEGMENTO DE ENSINO	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
Anos iniciais do Ensino Fundamental	179
Anos finais do Ensino Fundamental	205
Ensino Médio	190
Total de estudantes da escola	574

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Como pode ser visto a partir das informações apresentadas, a Escola JK possui espaços, material pedagógico e recursos humanos satisfatórios para atender ao número de estudantes matriculados nos anos iniciais até o Ensino Médio. Convém observar que todos esses espaços e pessoas são utilizados em consonância com a proposta pedagógica de cada atividade desenvolvida com os estudantes, o que pode ser observado a partir dos projetos pedagógicos realizados na escola e que serão apresentados na seção seguinte.

1.5.2 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira: projetos pedagógicos

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola JK, atualizado em 2016, busca resgatar sua responsabilidade pelo acesso das camadas populares à educação. Além disso, estabelece princípios para uma formação crítica e participativa do aluno de forma a contribuir para sua emancipação. Observamos, no documento da escola, sua intencionalidade em estabelecer sentidos de formação cidadã para além dos muros da escola, incentivando a instituição a conhecer a realidade de seus estudantes, o contexto no qual estão inseridos, as expectativas das famílias e as ansiedades da comunidade local (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE JUSCELINO KUBITSCHKEK DE OLIVEIRA, 2016).

O PPP propõe o desenvolvimento de atividades e a integração entre elas para a consolidação dos saberes discentes, tendo por base o trabalho pedagógico e a participação da

comunidade escolar, atentando-se para a infinidade de espaços formativos construídos no âmbito escolar (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE JUSCELINO KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, 2016).

Notamos, no documento, a presença dos projetos pedagógicos estruturados a partir de práticas pedagógicas construídas de forma a auxiliar na construção de um sentido de currículo pautado pelo diálogo, pesquisa e produção, incorporando, assim, novas formas de conhecimentos e viabilizando um ambiente mais propício para a aprendizagem.

É certo observar, ainda, que o PPP está em consonância com a pedagogia de projetos¹³, abrindo-se, com isso, um leque enorme de oportunidades de inovações no trabalho pedagógico da escola. Ao ampliar as possibilidades de construção do conhecimento de forma integral, há a contribuição para uma aprendizagem mais significativa, na qual diversas áreas de conhecimento se relacionam, dialogando entre si. O PPP preocupa-se também com a realidade dos estudantes, em uma perspectiva de trabalho integrado com a comunidade escolar.

Ao longo do ano, a Escola JK desenvolve vários projetos pedagógicos para complementar e, ao mesmo tempo, facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Ainda há a presença de projetos voltados para a inclusão social e os impactos sustentáveis que colaboram na formação formal do aluno, os quais são apresentados mais adiante. Os projetos são pensados e planejados no contexto de módulo II¹⁴, cujas reuniões, que acontecem todas as segundas-feiras às 17 horas, têm se constituído como um elo entre gestor, equipe pedagógica e professores. Em tais momentos, ocorre o envolvimento com as atividades propostas para a semana e discussão de questões, como: projetos pedagógicos, conselho de classe e outras diretrizes do PPP, como, por exemplo, questões referentes às avaliações externas que acontecem na escola. Entretanto, é válido salientar que, mesmo essas discussões fazendo parte do contexto do módulo II, a questão das avaliações externas em larga escala, muitas vezes, acaba perdendo espaço para as discussões voltadas para os projetos pedagógicos da escola e para os conselhos de classe.

¹³ A pedagogia de projetos é uma metodologia de trabalho educacional que tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas, de forma coletiva, entre estudantes e professores.

¹⁴ São reuniões de caráter coletivo, que fazem parte da carga horária do professor, programadas pela direção em conjunto com os especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a entender as diretrizes do Projeto Político Pedagógico. Esses temas podem ser projetos da escola, conselho de classe e outras atividades inerentes à instituição, como, por exemplo, reuniões administrativas. A carga horária a ser cumprida no módulo II para cada professor segue o Ofício GS Circular nº 00181/13.

Considerando os projetos pedagógicos que estão em andamento na escola no ano de 2017, compete dizer que o PPP leva em consideração não apenas a prática escolar do aluno, mas o prepara para a prática social do aprendizado que acontece na escola. Nesse sentido, o PPP da Escola JK, quando se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, faz a seguinte observação:

A programação curricular, tanto no campo da linguagem quanto no da matemática, é estruturada de forma a, gradativamente, ampliar capacidades e conhecimentos, dos mais simples aos mais complexos, contemplando, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE JUSCELINO KUBITSHEK DE OLIVEIRA, 2016, p. 21).

Pode-se observar, nos projetos pedagógicos da escola pesquisada, que estão documentalmente em consonância com o PPP, visto que as diretrizes voltam-se para a leitura e a escrita, trabalhando com a interdisciplinaridade em concomitância com textos e debates sobre temas importantes os quais ressaltam a experiência de se viver em um ambiente sustentável e de conviver em um ambiente democrático, com respeito às diferenças.

Visando intensificar suas ações pedagógicas, são desenvolvidos vários projetos, iniciando-se com os projetos para os anos iniciais do EF.

O quadro de número 3 a seguir elenca tais projetos.

Quadro 3– Projetos Pedagógicos da Escola JK para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Projeto	Descrição
Sarau literário musical	A atividade busca estimular a criatividade, a leitura, a produção e a recitação de textos poéticos, despertando e aguçando a sensibilidade dos estudantes. Ocorre nos meses de fevereiro e março, com leitura de poemas variados, pesquisa bibliográfica, rodas de conversa, estudo de poemas e declamações, incluindo sarau literário musical e comemoração do “dia da poesia”.
Dia do livro infantil	O projeto intenta desenvolver o hábito da leitura aprimorando, de forma lúdica, a comunicação do aluno com o mundo. Como metodologia de ensino, são utilizadas diversas obras, como de Monteiro Lobato, Ziraldo e histórias clássicas, como Pinóquio, João e Maria, entre outros. Para finalizar esse projeto, na última edição, a professora para o uso da biblioteca contou a história do Chapeuzinho Vermelho no palco para os estudantes.
Homenagem às mães	Os estudantes trabalham questões como valores, respeito, família, entre outros, utilizando diversas estratégias, como: entrevistas, mensagens, textos informativos, rodas de conversa etc. Busca-se um entrosamento entre família e escola na comemoração/confraternização com mães e avós, envolvendo os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa comemoração/confraternização, os estudantes fazem apresentações e um coquetel.
Sustentabilidade ¹⁵	O projeto oferece meios efetivos para que cada aluno compreenda os fatos naturais e humanos relacionados ao meio ambiente, desenvolvendo suas potencialidades e adotando mudanças e posturas que lhe permita relacionar melhor consigo e com o seu exterior, bem como mudança de consciência sobre sustentabilidade ambiental e a proteção de todas as formas de vida nele existentes. É interdisciplinar e é trabalhado durante todo o ano letivo. São apresentados vídeos, como “Carta da terra”, de Michele Sato. São feitas também oficinas de alimentação saudável, trabalhos com materiais recicláveis, visitas à COPASA, usina de reciclagem, lixão e apresentações, no palco da escola, de músicas, poemas e teatro.
Viva leitura	A atividade tem a finalidade de mostrar a importância da leitura nas diferentes séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando um envolvimento direto do aluno com o livro por meio de uma forma prazerosa de leitura.
Rima que ensina	O desenvolvimento deste projeto se dá através de um trabalho lúdico que parte das rimas. O objetivo é desenvolver com rapidez a leitura de palavras que envolvam encontros consonantais, dígrafos e outras sílabas.
Sacola Literária	A sacola literária atende à necessidade de propiciar a prática de leitura no ambiente familiar e promove a participação da família na vida escolar do aluno.
Leitura deleite	O projeto busca contribuir para a formação de leitores. Sem objetivos didático-pedagógicos, sem a “obrigação” de trabalhar em sala de aula sobre o que foi lido, esse projeto estimula a imaginação e a curiosidade. Cada sala tem uma caixa de livros variados, o acesso é livre e, na medida em que a prática da leitura se sedimenta, também se torna prazerosa para o aluno.
Gibiteca	Este é um projeto contínuo, uma vez por semana é disponibilizado um horário para que aluno possa ter acesso à gibiteca.
Felpo Filva – Eva Furnari	A partir do livro <i>Felpo Filva</i> , de Eva Furnari, os professores trabalham, no decorrer do ano letivo, os diferentes gêneros textuais. A escolha desse livro se deu devido à linguagem de fácil compreensão, pelo humor e pela diversidade de gêneros textuais.
Contos e fábulas	Esta é uma atividade de leitura e escrita baseada nos contos clássicos. Ao trabalhar na reescrita do conto, o aluno trabalha também a melhoria da ortografia e enriquece o seu vocabulário.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Convém explicitar que os projetos buscam a interdisciplinaridade em sua metodologia e se caracterizam pelo fato de buscarem a interação entre os estudantes e professores, bem como com a própria comunidade na qual estão inseridos.

¹⁵O projeto Sustentabilidade é trabalhado em todas as séries da Escola JK, inclusive na educação integral e integrada.

Quanto aos anos finais do EF, os estudantes devem:

Consolidar e aprofundar os conhecimentos, competências e habilidade adquiridas nos ciclos da alfabetização e complementar. Terão suas atividades pedagógicas organizadas de forma gradativa e crescente em complexidade, considerando os Conteúdos Básicos Comuns – CBC, de modo assegurar que, ao final desta etapa, todos os estudantes tenham garantidos, pelo menos, seus direitos de aprendizagens (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE JUSCELINO KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, 2016, p. 21).

De acordo com o PPP, os projetos pedagógicos desenvolvidos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tal como aconteceu nos anos iniciais, detêm caráter interdisciplinar com a ampliação gradativa do grau de complexidade, ampliando o conhecimento do aluno em conformidade com sua idade.

Em relação ao Ensino Médio, o PPP da Escola JK orienta:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II – a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática; III- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar as novas condições de ocupação ou de aperfeiçoamento posteriores; IV – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico (ESCOLA ESTADUALPRESIDENTE JUSCELINO KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, 2016, p. 22).

Diante da colocação feita pelo PPP, percebe-se que a Escola JK se orienta da melhor forma possível no trabalho com a educação do Ensino Médio, buscando promover habilidades e competências necessárias ao estudante como sujeito social, conduzindo uma formação cidadã.

Há que se falar ainda que, na perspectiva do PPP da Escola JK, o processo educativo no Ensino Fundamental tem o papel de preparar os estudantes com vistas ao Ensino Médio, considerando o princípio da continuidade da aprendizagem e garantindo a consolidação da formação do aluno nas competências e habilidades indispensáveis ao prosseguimento de estudo no Ensino Médio (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE JUSCELINO KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, 2016).

A seguir, o quadro 4 apresenta os projetos pedagógicos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio propostos pela Escola JK, com a devida descrição.

Quadro 4 – Projetos Pedagógicos da Escola JK para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Projeto	Descrição
Viva leitura	A leitura é ato que depende de estímulo e de motivação contínua, sendo sua prática essencial à construção do conhecimento e à formação do indivíduo. O projeto é a continuação do mesmo ocorrido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, tem por objetivo continuar proporcionando aos estudantes vivências e experiências de leitura que propiciem e solidifiquem conhecimentos significativos em seu processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, fazem parte do processo de construção do hábito da leitura a apresentação de peças teatrais, trabalhos com gêneros textuais, fichamentos, passaporte para leitura, ficha literária, debate de livros lidos, enenzinho, confecção de cartazes, reconto, simulados interdisciplinares e outros.
Sustentabilidade	O projeto Sustentabilidade, elaborado pelas equipes pedagógicas do Ensino Fundamental e Médio, visa reflorestar e recuperar uma vereda na região do Claro de Minas, distrito do município de Vazante. Trata-se da segunda nascente recuperada pela escola, pois o projeto já ocorrera outra vez na recuperação da nascente do Rio das Tábuas ¹⁶ . Dessa forma, pretende-se, por meio da prática, conscientizar os estudantes de que é possível e necessária a recuperação dos mananciais, bem como zelar pelo meio ambiente, trabalhando a cidadania, a ética e a solidariedade, promovendo, assim, ações ambientais e educativas de conservação do olho d'água localizado nessa vereda.
APD (Acompanhamento Pedagógico Diferenciado)	A partir das dificuldades detectadas nas avaliações diagnósticas tanto internas, quanto externas, o projeto busca promover a melhoria nas aprendizagens dos estudantes para que possam prosseguir seus estudos de forma satisfatória. Nessa perspectiva, é oferecida a intervenção nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com foco nas habilidades de leitura, interpretação, produção textual e cálculo, bem como o domínio das quatro operações com os estudantes do Ensino Fundamental.
Dia do Estudante	Este é um projeto para descontração e lazer do estudante. No dia 11 de agosto comemora-se o dia do estudante e, nessa semana, durante todos os dias há atividades comemorativas. Nessa ocasião, a escola serve um café da manhã para os estudantes, são oferecidas várias atividades sob a coordenação dos professores, como cinema, dança, tênis de mesa, futsal, voleibol, handebol, jogos de truco, dama, xadrez e outros. Na última edição foi servido também um almoço aos estudantes.
Feira de Ciências e Matemática	O projeto visa mobilizar a comunidade escolar para os assuntos científicos e sua ampliação em benefício do homem, bem como conscientizar que o desenvolvimento depende, em grande parte, do que está sendo feito dentro das escolas, em especial, quando se trata das disciplinas de Ciências, Biologia, Química, Física e Matemática. Dessa forma, pretende-se promover um maior entrosamento entre escola e comunidade, instigando nos estudantes o gosto pela leitura, pesquisa e descoberta.
Plano de convivência democrática na escola	Este projeto tem por objetivo apresentar estratégias para a prevenção e o enfrentamento das diversas formas de violência que acontecem no espaço escolar, além de propor ações efetivas para promover a educação em direitos humanos, o respeito e o reconhecimento das diferenças e diversidades, a dignidade da pessoa humana, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade e a sustentabilidade socioambiental.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Nesse aspecto, vale destacar que muitos projetos implantados nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sequência nos anos finais e no Ensino Médio. Isso acontece devido ao fato de entendermos que esses projetos são importantes também nesses segmentos de ensino, devido à necessidade de dar continuidade no processo de ensino/aprendizagem com variações de percepção e interação com o passar das séries.

¹⁶ Este projeto foi desenvolvido pela Escola JK em parceria com o Grupo Votorantim.

No que se refere à educação integral e integrada, um dos projetos de educação em tempo integral a que a escola aderiu foi o Programa Mais Educação, do governo federal. É importante salientar que foram implantados projetos que já foram efetivados, além de haver outros desenvolvidos no decorrer de 2017.

A parceria com o Programa Mais Educação é uma estratégia do Ministério da Educação para a implementação da educação integral tanto nas redes estaduais quanto municipais, sendo um dos financiadores e incentivadores para a adoção da política de ampliação da jornada escolar nas escolas públicas.¹⁷ Sabemos que a educação integral no Brasil é uma política pública em construção e também um grande desafio para gestores, professores e comunidades, no sentido de reinventar a escola. (BRASIL, 2007)

A Escola JK busca trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos estruturando projetos pedagógicos na sala de aula e fora dela. Abaixo, o quadro 05 traz a nomenclatura e descrição dos projetos pedagógicos da Escola JK para a Educação Integral e Integrada no ano de 2017.

¹⁷ No ano de 2007, através da Portaria Interministerial nº 17/2007, surge o Programa Mais Educação, com o propósito de ampliar a carga horária dos estudantes por, no mínimo, 7 horas. Para tanto, havia as atividades optativas nos macrocampos para que a escola escolhesse 6 atividades para serem implementadas. Esses macrocampos eram assim definidos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2007) Com a participação de 1380 escolas em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, as atividades iniciaram no ano seguinte à sua criação, atendendo a 386 mil estudantes. No ano de 2009, esse número mais que triplicou, chegando a atender a 1,5 milhão de estudantes. Em 2010, o programa foi implementado em 10 mil escolas, chegando a atender a 2,3 milhão de estudantes. E, assim, esse número foi crescendo gradativamente até chegar o ano de 2017, que teve a expectativa de atender a por volta de 7 milhões de estudantes. (BRASIL, s/d)

Em 2016, foi criado, pela Portaria MEC nº 1.144/2016, o Programa Novo mais Educação, que tinha como propósito melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Ele foi implementado em 2017 por meio da realização de acompanhamento pedagógico e do desenvolvimento de atividades nos capôs de artes, cultura, esporte e lazer. (BRASIL, s/d)

Quadro 5 – Projetos Pedagógicos da Escola JK para a Educação Integral e Integrada
continua

Projeto	Objetivo
Saúde e qualidade de vida	Este projeto, desenvolvido durante o mês de março, é dividido em duas etapas. A primeira é “Água fonte da vida”. Para sua execução, é feita uma visita à estação de tratamento de águas da “COPASA”, ocasião em que um de seus funcionários ministra uma palestra de conscientização dos estudantes falando sobre a importância da água e do tratamento, preservação, desperdício e poluição. É proposto também pela equipe da Educação Integral e Integrada, um trabalho com a música “Planeta água” e paródias. Na segunda etapa, “alimentação saudável”, faz-se um trabalho sobre a importância dos alimentos. Esse trabalho acontece em forma de palestra, com a participação de uma nutricionista, que explica como se ter uma alimentação saudável. Na última edição, depois da palestra, a profissional levou os estudantes para uma aula prática e ensinou como fazer uma salada de frutas e um suco de couve.
Hábitos de higiene	Este projeto acontece ao longo do mês de abril e tem como foco trabalhar a higiene do corpo, dos alimentos e os bons hábitos na hora das refeições, além do respeito para com o corpo.
Mamãe é um presente	A partir deste projeto, é trabalhada a importância da figura da mãe e a importância do respeito que deve ser dedicado a ela. Os estudantes confeccionaram livros, poesias e lembrancinhas para as mães. Na culminância do projeto, são feitas várias apresentações, como paródias, danças e músicas sobre mãe. Na última edição, para encerrar, foi servido um almoço para todos.
Brincando e aprendendo no arraiaá	O propósito deste projeto é o de apresentar, de forma prazerosa, a origem e as características das festas juninas, desenvolvendo a socialização dos estudantes, o trabalho em grupo e o respeito em ouvir as informações trazidas pelos colegas. E, para finalizar e valorizar as tradições, promove-se uma festa junina na escola.
Sustentabilidade e meio ambiente	O objetivo neste projeto é de promover o envolvimento dos estudantes, professores, pais e comunidade em defesa da sustentabilidade do nosso planeta, através de uma convivência em um ambiente agradável, com responsabilidade ética, para garantir uma vida sustentável. Conhecer a realidade da sala de aula e do pátio da escola para a busca coletiva de soluções (desperdício, lanche saudável, preservação das árvores e do meio ambiente) também integra esse projeto. Fez-se uma gincana com materiais recicláveis com o propósito de incentivar a prática dos 4 R (repensar, reduzir, reutilizar e reciclar). Fez-se ainda um trabalho de conscientização com os estudantes no qual se fala da importância de se mobilizarem para fazer um programa de reciclagem de PET/ALUMÍNIO através de temas e atividades de educação ambiental, valorizando a criatividade, atitude e a importância da coleta seletiva para o desenvolvimento e a qualidade de vida. Essas atividades acontecem durante o mês de julho, tendo sequência no mês de agosto. Faz-se uma visita a um depósito de reciclagem, a uma nascente de um rio e também uma trilha ecológica nas reservas da Votorantim Metais. E, por fim, acontecem as oficinas de painéis com materiais recicláveis.
Folclore	Este projeto aconteceu no mês de agosto e teve oficinas de brinquedos e brincadeiras folclóricas utilizando matérias recicláveis.
Semana da Pátria	Este projeto trabalha a importância do patriotismo e de se lutar pelo Brasil, levando os estudantes a conhecerem os problemas sociais, econômicos e políticos. Além do desfile cívico no dia 7 de setembro, em que cada escola trabalha um determinado tema.
Primavera: aprendendo através das cores do jardim	Este trabalho acontece através de atividades como roda de conversa, (levanta-se o que os estudantes sabem e entendem sobre as estações do ano), pesquisa no laboratório de informática da escola, dobraduras, cartazes, desenhos e pinturas. Posteriormente, é realizada uma visita a uma praça da cidade. Para finalizar, é construída pelos estudantes uma história em quadrinhos com o tema primavera.
Criança feliz	Este projeto, realizado em outubro, tem o propósito de proporcionar aos estudantes da educação em tempo integral e integrada, uma semana bastante agradável e alegre, valorizando as brincadeiras e incentivando o convívio harmonioso nas salas de aulas, nos jogos e nas brincadeiras. Para isso, faz-se uso da arte e da cultura de maneira mais explícita e satisfatória, estimulando ao educando o seu envolvimento de forma espontânea e criativa. O mês de outubro é marcado também pela semana da educação para a vida, com uma mostra cultural dos trabalhos sobre sustentabilidade e meio ambiente realizados durante o ano pelos estudantes da educação integral e integrada.

2ª mostra cultural: descobrindo talentos	Este projeto tem, como objetivo, oferecer aos estudantes atividades que vão além do currículo e do âmbito escolar, pois, através da música, do esporte, da dança e outras artes que fazem parte do dia a dia dos estudantes, abre-se um leque de oportunidades no que tange à sua formação global. Dessa forma, podemos entender essa multiplicidade de possibilidades como o currículo estendido.
Consciência negra	Em novembro, é desenvolvido o projeto da consciência negra, o qual tem como propósito despertar o educando e a sociedade para um fato do cotidiano, que é a discriminação racial ainda eminente em nossa sociedade.
Celebrando a magia do Natal	Este projeto surge com a necessidade de mostrar que o Natal não é somente a troca de presentes, e, sim, uma gama de outros fatores que fazem dessa data uma das mais importantes de nossa cultura. Para isso, uma série de atividades que facilitam a aquisição de conhecimentos das tradições natalinas é programada, buscando integrar áreas do conhecimento sob as perspectivas históricas e sociais, mantendo as chamadas da alegria, da esperança e da confraternização.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

A educação integral e integrada, a seu termo, valoriza as questões de saúde, tais como higiene pessoal, hábitos alimentares, saúde bucal, além de abordar valores importantes para a vida das pessoas, sem contar a infinidade de atividades esportivas sociais e de lazer.

De modo geral, os projetos e as atividades desenvolvidas pela Escola JK estão voltados ao desenvolvimento do aluno e não se restringem somente àqueles responsáveis pelas disciplinas avaliadas pelas avaliações externas. Trata-se de um exercício contínuo, que deve ter o envolvimento de todos os professores e equipe gestora, caracterizando-se como algo importantíssimo para que se tenha uma gestão participativa dentro da instituição, refletindo, conseqüentemente, nos resultados obtidos nas avaliações em larga escala, tornando-se indicadores da eficácia do trabalho coletivo. No cenário atual, as avaliações têm um papel mais significativo do que o simples fato de avaliar as escolas em seus aspectos de ensino, gestão e recursos disponíveis. Sua perspectiva vai mais além, trazendo, para o contexto, questões relacionadas ao aprendizado dos alunos e sua trajetória escolar, tornando-as pedagogicamente mais relevantes.

A seção seguinte apresenta a análise dos resultados das avaliações em larga escala apresentados pela escola nos últimos anos, levando-nos a refletir sobre o papel que as avaliações externas ocupam hoje no cenário da política educacional brasileira.

1.5.3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira: fluxo e resultados das avaliações externas

No âmbito das avaliações em larga escala, pode-se perceber que a Escola JK, de um modo geral, encontra-se em uma condição bastante confortável quando comparada a outras instituições do Estado, sendo muito expressivos os resultados que, em muitos casos, chegam a ultrapassar as metas projetadas. Entretanto, em relação ao 3º ano do Ensino Médio, os resultados ainda ficam aquém do esperado para tal segmento, como será exposto à frente.

Fazendo uma análise reflexiva dos resultados das avaliações externas e os possíveis fatores que podem interferir sobre eles, são apresentados fatores relevantes para que se possa conhecer o desempenho da Escola JK do município de Vazante.

Para tanto, inicia-se mostrando as taxas de rendimento (aprovação e reprovação) e de movimento (abandono), tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, as quais deixam em evidência que a Escola JK vem conseguindo resultados relevantes no seu desempenho nas avaliações externas, embora o Ensino Médio não tenha tido bons resultados.

Na tabela 1 abaixo, é possível perceber o crescimento da taxa de aprovação do EF.

Tabela 1 – Taxa de aprovação do Ensino Fundamental (em %)

Esfera	2012	2013	2014
Brasil	88.2	88	87.8
Estado	91.2	93.7	93.1
Município	96.9	97.2	97.6
Escola (ESCOLA JK)	92.1	95.8	98

Fonte: PDDE Interativo 2015/2016

Houve um crescimento bem significativo nos índices de aprovação da escola quando comparados ao Estado e à União. A taxa de aprovação cresceu em torno de 6 pontos, enquanto as outras redes (estadual e federal) não apresentaram um crescimento tão representativo em relação à aprovação no Ensino Fundamental.

Os índices de reprovação apontam queda na Escola JK, confirmando, por sua vez, que a aprovação crescera, conforme demonstra a tabela 2 exposta a seguir.

Tabela 2 – Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental (em %)

Esfera	2012	2013	2014
Brasil	9.1	9.4	9.6
Estado	7	4.8	5.4
Município	5.3	1.7	1.9
Escola (ESCOLA JK)	6.1	2.6	1.5

Fonte: PDDE Interativo 2015/2016

A tabela 2 evidencia os índices de reprovação do Ensino Fundamental. É observado que houve redução bem significativa nesses índices, ou seja, registrou-se uma queda de 6,1% para 1,5% no período de 2012 a 2014. Essa queda se deu mais em razão do desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados a superar a falta de aprendizagem dos estudantes e promover melhoria no seu desenvolvimento.

Na tabela 3 apresenta-se a taxa de abandono no Ensino Fundamental.

Tabela 3 – Taxa de Abandono do Ensino Fundamental (em %)

Esfera	2012	2013	2014
Brasil	2.7	2.6	2.6
Estado	9	1.5	1.5
Município	3	1.1	0.5
Escola (ESCOLA JK)	1.8	1.6	0.5

Fonte: PDDE Interativo 2015/2016

A tabela 3 deixa explicitado que os índices do abandono escolar têm demonstrado também uma queda representativa de 1,3 pontos, o que se deve ao trabalho que a escola vem realizando com a comunidade e os profissionais envolvidos para garantir a permanência dos estudantes na escola. Esse trabalho vai desde as visitas que fazemos nas casas dos estudantes para que retornem à escola, até as parcerias estabelecidas com conselho tutelar e ministério público. É certo observar que a taxa de abandono escolar tem caído também nas instituições estaduais e federais.

A tabela 4 indica a taxa de aprovação no Ensino Médio da Escola JK e também nas diferentes esferas.

Tabela 4 – Taxa de aprovação do Ensino Médio (em %)

Esfera	2012	2013	2014
Brasil	78.7	78.1	78.3
Estado	78.6	81.8	79.8
Município	82.3	81.7	85.7
Escola (ESCOLA JK)	87.8	94.6	90.9

Fonte: PDDE Interativo 2015/2016

Em se tratando do Ensino Médio, percebe-se uma certa oscilação nos resultados da escola. Pelos dados da tabela 4, é possível notar que os resultados tiveram uma melhora considerável no ano de 2013 e, logo em seguida, em 2014, sofreram uma queda de 3,7% em relação ao ano anterior. Tal oscilação também é percebida nas outras esferas.

A taxa de reprovação é um problema muito trabalhado pela Escola JK no Ensino Médio. A seguir, a tabela 5 traz os índices de reprovação nesse nível escolar.

Tabela 5 – Taxa de Reprovação do Ensino Médio

Esfera	2012	2013	2014
Brasil	12.2	12.7	13.1
Estado	12.4	9.8	11.8
Município	17.7	5.9	2.9
Escola (ESCOLA JK)	7.2	5.4	1.7

Fonte: PDDE Interativo 2015/2016

Quanto aos índices de reprovação na Escola JK, em três anos, houve melhoria, com uma queda representativa de 5.5 pontos. Ao aprofundarmos nossa análise, podemos perceber que essa melhora acontece não somente no nível de escola, mas também do município, sendo, então, uma tendência municipal de diminuição no índice de reprovação do Ensino Médio.

Quanto à taxa de abandono escolar, os índices oscilam, mostrando crescimento no número de alunos que deixaram a escola. A tabela 6, apresentada a seguir, mostra esses índices.

Tabela 6 – Taxa de abandono do Ensino Médio

Esfera	2012	2013	2014
Brasil	9.1	9.2	8.6
Estado	-	8.4	8.4
Município	0	12.4	11.4
Escola (ESCOLA JK)	5	0	7.4

Fonte: PDDE Interativo 2015/2016

Em relação ao abandono, em 2013, este não ocorreu, enquanto, no ano seguinte, subiu para 7,4%. Mesmo com a alta, a escola ainda tem um índice mais baixo, quando comparada às escolas das demais esferas em relação à taxa de abandono. Além do mais, há certa inconsistência dos resultados no ano de 2012, visto que a Escola JK apresentou, com bases nos registros próprios, uma taxa de 5% de abandono escolar.

Entender essas taxas é importante para nossa argumentação, pois pode haver interferências em resultados de índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Sobre os resultados do IDEB referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a tabela 7 a seguir expõe que o índice vem crescendo nas últimas medições.

Tabela 7 – Resultados e metas do IDEB para os anos iniciais do EF (2005-2021)

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5
Estado	4.9	4.9	5.8	6.0	6.2	6.3	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4
Município	4.8	4.9	6.0	6.3	6.1	6.5	4.9	5.2	5.6	5.9	6.1	6.3
Escola	4.9	4.8	6.0	6.2	6.3	**18	5.0	5.3	5.7	5.9	6.1	6.4

Fonte: Elaborada pelo autor (INEP, 2016)

** Sem média na Prova Brasil 2015: não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado, pois o número de estudantes era inferior ao quantitativo mínimo necessário para serem avaliados.

Conforme podemos perceber a partir da tabela 7, os índices apresentados pela escola permitem afirmar que a instituição tem alcançado suas metas, superando-as a partir do ano de 2009. Nesse aspecto, vale lembrar que o último produto da avaliação a que a instituição foi submetida apresenta o melhor desempenho diante dos resultados do país, de Minas Gerais e do município, ficando uma lacuna a ser preenchida no ano de 2015, devido ao número de estudantes matriculados naquele ano na referida série ser inferior ao mínimo permitido para que a escola fosse avaliada.

Os índices apresentados na tabela seguinte permitem dizer que a escola, além de atingir seus objetivos pedagógicos, ainda supera, de certo modo, as expectativas relativas ao cumprimento de metas.

Tabela 8 – Resultados e metas do IDEB para os anos finais do EF (2005-2021)

	IDEB Observado						Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Estado	3.6	3.7	4.1	4.4	4.7	4.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3	5.6
Munic.	3.5	4.0	4.7	4.8	5.2	5.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5
Escola	3.1	3.8	4.8	4.9	4.4	5.4	3.1	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.1

Fonte: INEP, 2016 (Adaptada pelo autor)

Analisando-se os dados da tabela 8, que trata dos resultados e metas do IDEB para os anos finais do Ensino Fundamental, observa-se que, embora com leve queda no ano de 2013, os anos finais do Ensino Fundamental apresentam uma ascensão de 2.3 pontos entre 2005 e 2015. Se comparados aos patamares alcançados pela União, Estado e município, observa-se que a escola cumpre a meta projetada com resultados superiores aos da União e do Estado e no mesmo patamar do município.

Sobre os resultados das avaliações externas do estado de Minas Gerais, a tabela 9 explicita os resultados do PROALFA, em Língua Portuguesa.

Tabela 9 – Resultados PROALFA (3º Ano EF) 2013-2015

	LÍNGUA PORTUGUESA		
	2013	2014	2015
ESTADO	622.8	629.2	604.5
SER	629.0	632.6	619.3
ESCOLA	550.3	583.6	619.5

Fonte: SIMAVE, 2015 (Tabela elaborada pelo autor)

Pelos resultados da tabela 9, observa-se que a escola sai do patamar crítico, na qual está cerca de 75 pontos abaixo das médias do Estado e da SRE/Paracatu, para alcançar, em 2015, 15 pontos acima do Estado e 0,2 pontos acima da SRE. Por essa tabela, podemos perceber, também, que, enquanto a escola melhorou os seus resultados de 2013 a 2015, a SRE e o Estado, de forma inversa, caíram simultaneamente.

A seguir, são apresentados, na tabela 10, os resultados do PROEB do 5º ano do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Tabela 10 – Resultados PROEB (5º ano EF): 2012-2014

	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014
ESTADO	217.6	218.7	224.2	237.1	239.4	239.3
SER	210.3	213.3	218.9	227.6	236.7	237.7
ESCOLA	208.8	210.3	233.6	228.2	229.4	250.4

Fonte: SIMAVE, 2015(Tabela elaborada pelo autor)

Na tabela 10 é observado que, em ambos os casos, houve um crescimento gradativo em todas as esferas, com destaque na última medição, em que os resultados da escola, nas duas áreas de conhecimento, deram um salto considerável. A partir desse quadro, podemos perceber que a instituição superou os resultados do Estado e das demais escolas da SRE de Paracatu/MG.

A tabela 11 a seguir apresenta os resultados PROEB do 7º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 11 - Resultados PROEB (7º ano EF) 2015

	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
	2015	2015
ESTADO	227,8	234.0
SER	225.7	231.3
ESCOLA	235.4	238.5

Fonte: SIMAVE, 2015 (Tabela elaborada pelo autor)

Acerca dos resultados apresentados na tabela 11, resta saber que, na primeira avaliação ocorrida no ano de 2015, para a turma do 7º ano do Ensino Fundamental, a escola alcançou resultados satisfatórios, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, superando os resultados em nível de Estado e de SRE.

Os resultados do PROEB no 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, foram melhores do que os do Estado e jurisdição, conforme consta na tabela 12.

Tabela 12 - Resultados PROEB (9º ano EF) 2012-2014

	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014
ESTADO	254.5	260.8	256.9	267.4	264.5	265.5
SER	253.1	259.5	252.5	263.0	264.9	260.4
ESCOLA	245.0	249.1	262.2	256.0	254.4	263.2

Fonte: SIMAVE, 2015 (Tabela elaborada pelo autor).

Com bases nesses resultados, observa-se que, em Língua Portuguesa, o Estado e a SRE praticamente mantiveram os resultados, enquanto a escola cresceu 17,2 pontos. Em Matemática, cresceu 7,2 pontos, enquanto o Estado e a SRE tiveram queda nos seus resultados.

A tabela 13 a seguir apresenta os resultados do PROEB do 1º ano do Ensino Médio.

Tabela 13 - Resultados PROEB (1º ano EM) 2015

	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
	2015	2015
ESTADO	253.4	259.9
SER	247.5	253.5
ESCOLA	269.9	268.3

Fonte: SIMAVE, 20 15 (Tabela elaborada pelo autor)

Assim, como no PROEB do 7º ano do Ensino Fundamental, o 1º ano do Ensino Médio também teve sua primeira medição em 2015, tendo tido resultados bastante semelhantes aos do 7º ano. A escola superou as medições em nível de Estado e de SRE de forma considerável, conforme ficou bem evidente na tabela 13 apresentada anteriormente.

No 3º Ano do Ensino Médio, o PROEB apresentou resultados abaixo dos esperados pela escola, conforme está bem explicitado na tabela 14 logo abaixo.

Tabela 14 - Resultados PROEB (3º ano EM) 2013-2015

	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
	2013	2014	2015	2013	2014	2015
ESTADO	280.6	281.4	274.0	283.6	283.4	272.0
SER	270.8	272.3	264.0	275.9	274.2	263.8
ESCOLA	278.9	275.1	271.4	289.5	271.5	264.4

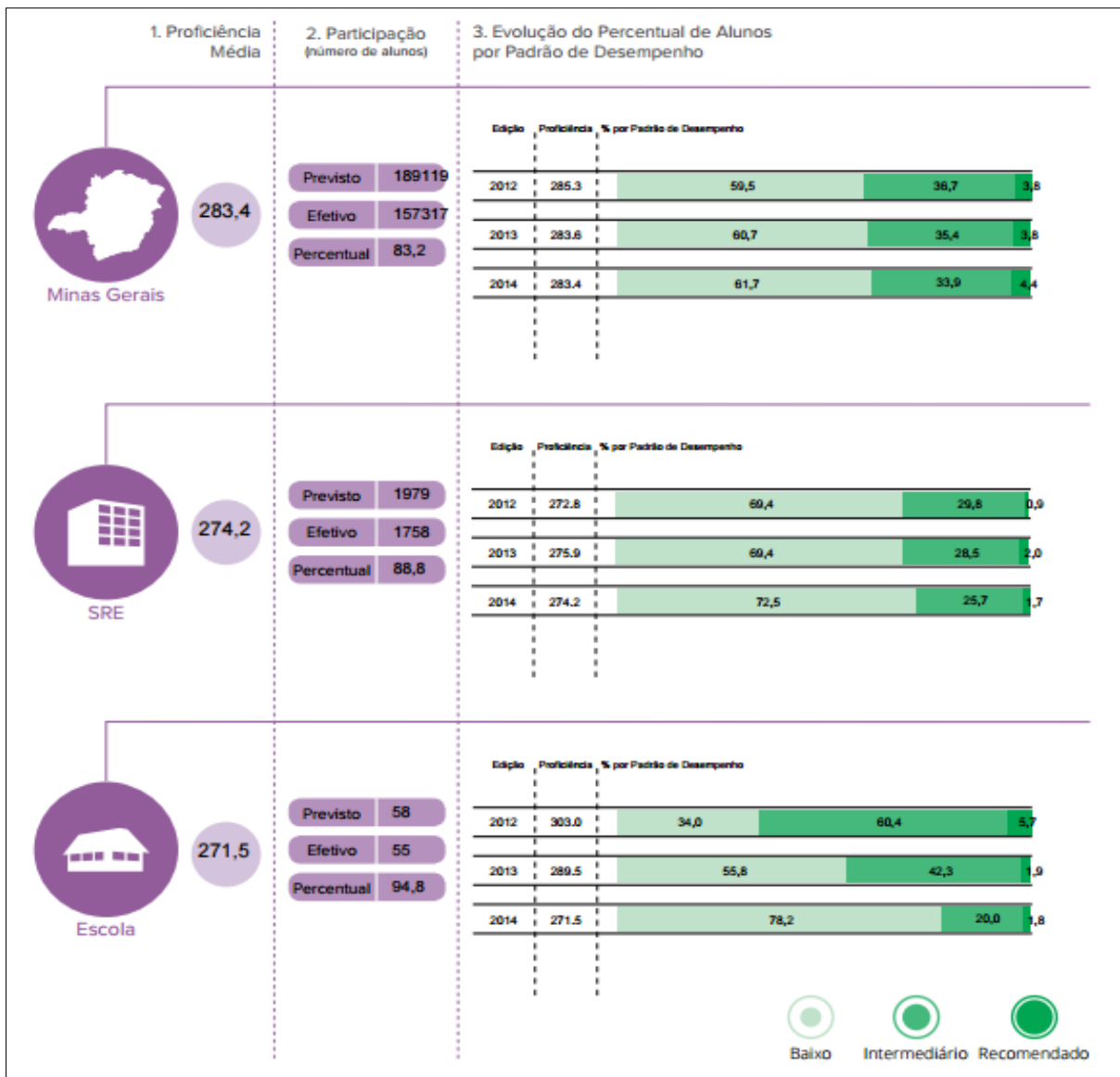
Fonte: SIMAVE, 2015(Tabela elaborada pelo autor)

Com base na tabela 14, constata-se que o PROEB do 3º ano do Ensino Médio da escola em questão fez o caminho inverso nas três últimas medições. Tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática houve uma queda gradativa, ao longo das três últimas

medições, sendo que, na primeira disciplina, a queda foi bem representativa com 7,5 pontos e, em Matemática, foi ainda mais agravante, chegando a 25,1 pontos. Contudo, o declínio também ocorreu no Estado e nas escolas da SRE à qual a escola pertence.

A partir de agora, será apresentado o foco central da questão a ser investigada, qual seja, o desempenho da escola na disciplina de Matemática. A figura 5 a seguir expõe um panorama completo dos resultados em Matemática no PROEB no período de 2012 a 2014.

Figura 5 – Resultados do PROEB em Matemática (2012-2014) no 3º ano do Ensino Médio



Fonte: SIMAVE (2014)

A ilustração aponta uma importante tendência que, por sinal, explica o declínio de 31,5 pontos nos resultados ao longo das três últimas medições. Fala-se da migração de 44,2% do nível intermediário e recomendado para o nível baixo, e, conseqüentemente, da queda de

60,4% para 20%, do nível intermediário e de 5,7% para 1,8%, do nível recomendado. Percebe-se, ainda, que essa foi uma tendência apenas no nível de escola, pois, quando analisamos os resultados do Estado e da SRE, podemos perceber que houve pouca alteração ao longo das três últimas medições.

A partir desse panorama, evidencia-se que o 3º ano do EM da Escola JK “andou na contramão dos demais anos avaliados”, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Isso posto, torna-se relevante investigarmos quais fatores contribuem para tal realidade.

Embora saibamos que, no contexto do 3º ano do EM, houve uma queda geral nos resultados, tanto no nível de SRE, de Estado e de município, cabe a nós delimitarmos a pesquisa apenas à circunscrição da referida escola. Ou seja, a investigação das causas da queda de desempenho do 3º ano do EM se restringe ao âmbito da escola.

Frente ao exposto, percebemos resultados satisfatórios nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e a consolidação de desempenho na escola aqui analisada. Porém, no 3º ano do EM, existe uma queda gradativa dos resultados a partir das últimas medições. Ao compreendermos de forma sistêmica e articulada o processo da avaliação externa como um sinal para a escola pensar os seus principais problemas e propor soluções, surgiu a questão: como os docentes percebem/lidam com os resultados divulgados na forma de padrões de desempenho pela política pública das avaliações externas? Esses diagnósticos são considerados pelo coletivo de professores? Se sim, como ocorre essa apropriação? Que impactos trazem às escolhas metodológicas dos professores do EM? Noutras palavras, essas subquestões estão diretamente relacionadas à questão central que move este estudo: quais sentidos são atribuídos à avaliação externa?

Como primeiro passo na pesquisa, para compreender como essas percepções se colocam no interior da escola, realizamos um estudo exploratório de sondagem, para deixarmos os professores falarem sobre suas ideias, impressões e formas de uso dos dados das avaliações em larga escala. Para apresentar essa problemática, passamos, na seção seguinte, ao debate com os docentes.

1.5.4 As evidências do trabalho de apropriação dos resultados das avaliações externas na escola destacando a perspectiva dos sujeitos educacionais

Ao observarmos os dados das avaliações sistêmicas da escola analisada, notamos, em conversas informais¹⁹, o desconhecimento dos elementos constitutivos dessas avaliações. Para a verificação do que se vinha mapeando extraoficialmente, optamos pela realização de um estudo exploratório²⁰, de forma a subsidiar um questionário mais objetivo para tratar dos pontos que dizem respeito à gestão da escola, sendo este questionário um ponto de partida para o plano de ação.

Neste estudo buscamos obter dados relativos à forma como os professores do Ensino Médio, bem como o especialista de Educação Básica do respectivo nível de ensino têm se apropriado dos resultados das avaliações externas nos últimos anos. Posteriormente, a partir desses dados, em conjunto com o referencial teórico, concebemos elementos para estruturar a base de análise do capítulo 2.

O estudo exploratório foi realizado em 21 de agosto de 2017, às 17 horas, na sala de multimeios da Escola JK, com a duração de 1 hora e 34 minutos. Os professores, juntamente com o especialista, foram chamados a participar por meio de convite individual, tendo-se ressaltado, no momento da entrega do convite, a importância da participação de cada um, no sentido de todos contribuírem para o desenvolvimento da pesquisa.

Para esse momento, eu, enquanto gestor da escola investigada e pesquisador, atuei como moderador da discussão²¹. Participaram também, conforme podemos perceber no quadro 6 a seguir, treze professores que atuam no 3º ano do Ensino Médio e o especialista dessa etapa de escolaridade. Essa organização se deu a partir da necessidade de analisarmos de que forma esses profissionais vêm se apropriando dos resultados das avaliações externas em larga escala, em especial daqueles referentes ao SIMAVE. Isso porque entendemos que a escola, ao longo dos anos, vem conseguindo alcançar resultados cada vez mais satisfatórios frente às avaliações externas, excetuando-se as avaliações do 3º ano do Ensino Médio, que

¹⁹ Atuo na escola investigada desde 2002 como servidor efetivo da SEE-MG, estando atualmente, na gestão da escola. Ao longo de toda minha vida funcional na referida escola, sempre pude perceber um certo desconhecimento frente às avaliações em larga escala. Essas percepções emergiam a partir de conversas informais com colegas nos corredores ou na sala dos professores durante o recreio ou horários de módulos II. Tal desconhecimento era perceptível até mesmo durante as reuniões para discutir o tema das avaliações.

²⁰ Ver roteiro do Estudo Exploratório no apêndice B.

²¹ Tenho ciência de que o fato de ocupar a gestão desta escola e ser o pesquisador coloca limites nas análises preliminares que sustentam parcialmente as evidências do caso de gestão. Por isso, a escolha pelo questionário não identificado para atender ao segundo objetivo desta pesquisa: compreender de que forma os professores do 3º ano do Ensino Médio, bem como o especialista de Educação Básica desse segmento de ensino na escola investigada, têm se apropriado dos resultados das avaliações externas, identificando suas abordagens e como eles lidam com essa política pública estadual.

vem fazendo um caminho inverso, em que há uma trajetória de regressão frente aos resultados apresentados nas medições entre 2015 e 2017. Assim, a discussão foi disparada por meio de alguns questionamentos que consideramos relevantes para uma reflexão.

Quadro 6 – Professores participantes do estudo exploratório

GRADUAÇÃO	DISCIPLINA EM QUE ATUA	SITUAÇÃO FUNCIONAL DO SERVIDOR	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Efetivo	01//02/2003
Biologia	Biologia	Efetivo	29/07/2002
Matemática	Matemática	Efetivo	29/07/2002
Geografia	Geografia	Efetivo	29/07/2002
Filosofia	Filosofia	Designado	01/02/2016
História	História	Designado	01/02/2016
Física e Matemática	Física e Matemática	Efetivo	02/12/2014
Biologia	Biologia	Designado	01/02/2017
Especialista		Designado	01/02/2017
Sociologia	Sociologia	Designado	01/02/2016
Educação Física	Educação Física	Designado	01/02/2017
Matemática	Matemática	Efetivo	02/06/2017
Língua Estrangeira Moderna-Inglês	Língua Estrangeira Moderna-Inglês	Efetivo	04/07/2017
Língua Estrangeira Moderna-Inglês	Língua Estrangeira Moderna-Inglês	Efetivo	

Fonte: Termo de posse e exercício e QI de designação da Escola JK

A escolha desses atores se deu em razão de atuarem no Ensino Médio, cujos resultados têm apresentado quedas nos últimos anos, colocando, com isso, esses profissionais sob o foco analítico da forma de como têm se entendido os resultados das avaliações externas em larga escala, em especial daqueles referentes ao SIMAVE.

Dentro da abordagem feita no estudo exploratório, no primeiro momento, foram questionados os resultados das avaliações e a apropriação desses resultados pelos professores e pelo especialista de educação do Ensino Médio, buscando observar, com maior ênfase, o olhar deles sobre os resultados do SIMAVE. Assim, os sujeitos puderam expor sua compreensão acerca das avaliações externas, desde a forma em que são elaborados os conteúdos avaliados e como podem ser apropriados pelos profissionais envolvidos na educação, mais especificamente os resultados do SIMAVE. Em detalhe, foi questionado ainda se os resultados do SIMAVE trazem mudanças na prática pedagógica, bem como se há a necessidade de alterações curriculares ou metodológicas de ensino. O estudo exploratório foi gravado integralmente, com a prévia autorização dos participantes. A logística ficou a

cargo da vice-diretora que organizou desde o espaço onde aconteceria o encontro até a gravação do áudio²².

Como direcionamento para as discussões do estudo exploratório, foi adotado um roteiro a ser seguido, construído previamente para esse fim, que se encontra disponível no apêndice B. Porém, o roteiro não foi encarado como uma camisa de força, como algo estático e inflexível. Pelo contrário, ele representava apenas um guia para o moderador, auxiliando-o na condução do grupo através de um diálogo aberto em que todos puderam opinar sobre os questionamentos da pesquisa. Para tanto, o roteiro foi dividido em três blocos, sendo o primeiro voltado para as avaliações externas de um modo geral e o que os participantes conheciam sobre elas; o segundo, para o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE) e o que ele representava para os participantes e o terceiro com foco nos dados do SIMAVE e se eles ocasionavam mudanças na prática pedagógica dos participantes.

Quanto ao perfil dos participantes, percebemos, pelo quadro 6, que, em relação ao tempo de atuação na escola, quatro deles já tem mais de 15 anos, sendo todos efetivos, os outros estão na escola há menos de quatro anos, dos quais três são efetivos, sendo o restante designados. A partir desses dados, podemos afirmar que a escola atua hoje, nesse segmento de ensino, com pouco mais de 50% dos servidores efetivos. Assim, embora haja um número razoável de profissionais efetivos, ainda existe uma certa instabilidade/rotatividade do quadro de professores. Quanto à formação, todos possuem licenciatura plena na área em que atuam, o que é um dado muito importante.

Dentro da perspectiva de abordar a apropriação dos resultados pela escola, foi dado início a uma discussão acerca da compreensão que os professores tinham sobre as avaliações externas, ou seja, o que elas avaliam e de que forma são estruturadas. A partir desse questionamento, foi possível perceber que os professores, de um modo geral, embora tenham um conhecimento prévio a respeito das avaliações, ainda assim apresentam lacunas no que tange a esse tipo de avaliação. A fala do professor 1 elucidava esse ponto ao dizer:

A gente não tinha material que falava pra gente sobre essa avaliação, sabe, e até hoje eu ainda acho essa deficiência, não tem, nós não temos material que fale, que nos explique sobre essa prova, quais os critérios que eles usam nessa prova, porque não pode ser só a nota do aluno, eu acredito que tem outras coisas que eles

²² Esclarecemos ao leitor que, devido a questões de anonimato, iremos nos referir aos sujeitos como “Professor 1, Professor 2” e assim sequencialmente sem caracterizá-los e identificá-los com o cruzamento disciplinar. Essa caracterização foi feita por mim aleatoriamente para o entrecruzamento das colocações dos sujeitos de pesquisa e não correspondem à ordem em que foram apresentados no quadro 6.

observam também nessa prova, sabe, eu gostaria de saber isso (PROFESSOR 1, 2017)²³.

Na abordagem sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas pelos professores e o especialista de educação que atuam no Ensino Médio da Escola JK, ficou evidente certo conhecimento prévio sobre as avaliações e sobre os resultados da escola nos últimos anos. Nesse aspecto, houve consenso por partes dos professores sobre a falta de acesso às provas do SIMAVE após a aplicação, como acontece no ENEM, por exemplo. Nesse sentido, o professor 1 reforça:

Os professores deveriam ter acesso a essa prova depois da aplicação da prova, como acontece no ENEM, né, na segunda-feira, ou mesmo, no mesmo dia, o INEP disponibiliza as provas na internet para os professores analisarem, né, e isso é muito importante pro trabalho da gente, porque você analisa a questão e fala assim, “essa questão eu domino bem, nossa essa questão eu tenho dificuldade nela, então né, deixa eu estudar mais um pouquinho pra ver se eu consigo trabalhar isso aqui em sala de aula”. E essas provas não são disponibilizadas pra gente, todos os anos eu fico assim, querendo ver o quê que tá ali, pra ver se eu estou trabalhando certo, pra ver se eu estou trabalhando errado, né, e a gente não pode nem passar perto da porta (PROFESSOR 1, 2017).

Não se pode ignorar também, nessa reclamação, a colocação de alguns professores que observam o que é avaliado nessas provas para orientar sua prática na sala de aula no sentido de atendê-las. Convém salientar que autores como Souza e Bonamino (2012) reconhecem esse erro na prática de muitas escolas pelo país que afastam da proposta curricular a promoção de habilidades e competências necessárias aos estudantes para que atuem como sujeitos históricos no meio onde vivem.

Na sequência, procurou-se aprofundar sobre a questão do SIMAVE, especificamente, procurando entender o que os professores pensam sobre tal avaliação, o que ela avalia, como os resultados chegam até a escola e se existe algum momento para a sua discussão. Nesse momento surgiram pontos de desconhecimento dos professores, conquanto o PPP da escola estabeleça momentos de discussões sobre as avaliações externas e seus resultados. A questão é que os professores não reconhecem isso como uma ação a ser implementada por todos que estão inseridos nesse contexto, dedicando mais tempo, conforme dito anteriormente, a questões referentes aos projetos pedagógicos e conselhos de classe.

Nesse momento, o professor 1 levanta algumas questões referentes aos descritores:

Agora que já conhecemos um pouquinho da prova do SIMAVE, [...] que nós já aprendemos o que são os descritores, apesar que, quem pega os descritores do

²³ Por opção metodológica, esclarecemos ao leitor que, nas falas do estudo exploratório, optamos pela utilização do itálico.

SIMAVE às vezes não entende, por exemplo, se vocês observarem e pegarem a lista dos descritores, eles estão fora da ordem de numeração, e, já perguntei pra Deus e o mundo por quê? Ninguém me responde, já mandei e-mail pra secretaria, porque a ordem é trocada? Ninguém responde isso pra gente, não tem ninguém, sabe? Temos esta dificuldade, observem para vocês verem, na lista de descritores (PROFESSOR 1, 2017).

A partir dessa fala do professor 1, percebemos existir um desconhecimento em relação aos descritores. O professor não compreende o significado dos descritores, não entende que as habilidades são especificadas na matriz de referência por meio de descritores e que cada descritor corresponde a uma habilidade. Outros professores também apontam para isso. Essa constatação confirmou a suposição, uma vez que se notam elementos de desconhecimento acerca da integração com a política. Essa constatação reitera a hipótese inicial de análise de que a compreensão de especificidades dessa política pública poderia contribuir, de um outro lugar, para a escola pensar nos diferentes níveis de aprendizagem, pensando coletivamente em formas de estabelecer relações conceituais importantes para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento.

Percebemos ainda uma inversão de valores no que se refere aos descritores, à matriz de referência do SIMAVE e ao currículo, conforme podemos confirmar na fala do professor 1:

Por exemplo, quando começaram essas primeiras avaliações do SIMAVE vinham essas provas e a gente não tinha, estou falando por mim, né, eu não tinha material que trabalhava essas questões do SIMAVE, porque elas são completamente diferentes do dia a dia da sala de aula. E aí, eu procurei elaborar os materiais pra trabalhar em cima do SIMAVE, eu tive essa preocupação de elaborar os materiais, então mudou meu comportamento, então eu passei a estudar a matriz de referência do SIMAVE, entender o que eles pedem, o que eles querem que a gente trabalhe com o aluno, e, fazer material voltado para isso. Eu entendi direitinho a matriz de referência, eu procuro fazer isso, mudou, então, agora, sempre que estou fazendo exercício, eu estou elaborando já dentro do SIMAVE, daquele descritor ali, entendeu? (PROFESSOR 1, 2017).

A partir dessa fala do professor 1, podemos perceber sinais de que os professores estão deixando de trabalhar o currículo em uma perspectiva ampliada e suas reverberações, para trabalhar com os descritores e a matriz de referência do SIMAVE. Isso representa um reducionismo do papel da escola na formação e uma apropriação equivocada dos dados advindos da política pública da avaliação em larga escala.

Quando perguntados sobre a necessidade de alterar o currículo, novamente surgem evidências frente ao desconhecimento dos profissionais: o professor 1 fala de possíveis currículos e matrizes curriculares, indagando “*se é o currículo do CBC, se é o currículo do SIMAVE, se é o currículo do ENEM, se é o currículo de Lavras, seriado de Lavras, se é o da*

UFO de Uberlândia, se é o dali, da UNIPAM, qual banca nós vamos seguir?” (PROFESSOR 1, 2017). O professor 3 também apontou para elementos dessa natureza:

A gente precisa ter um norte, não precisava livro didático, não precisava de nada disso, precisava de ter uma apostila igual lá no SEV, no CESA, por exemplo. Não tem que ser igual, um exemplo, uma apostila do estado, ou seja, do Brasil, viesse uma coisa assim: oh, vocês vão ter que trabalhar nessa linha aqui, nessa linha você vai acertar com o governo (PROFESSOR 3, 2017).

Esse trecho coaduna com a evidência anterior sobre o desconhecimento dos servidores frente ao currículo básico de Minas Gerais e as suas relações objetivas com o SIMAVE, despertando a gestão para a necessidade de problematizar a questão em ações futuras de formação continuada. Em outro momento, o professor 1 retoma essa questão ao dizer: *“mas, eu queria citar o exemplo do estado de São Paulo. Porque lá no estado de São Paulo o governo tem o CBC deles, né, só porque eles elaboram o que o professor vai trabalhar”* (PROFESSOR 1, 2017).

Outro ponto a ser destacado é que os professores não percebem o currículo como algo flexível. Eles o enxergam como algo estático, na contramão do que discutimos ao longo deste primeiro capítulo, tendo que ser seguido na íntegra. Assim, acabam se privando da oportunidade de adicionar conteúdo e articulá-los ao que está posto. O excerto das colocações do professor 2 ressalta bem esse aspecto:

Vou dar um exemplo da fotossíntese, lá no CBC fala assim, que eu tenho que pegar a fotossíntese, trabalhar com os meninos os conceitos gerais da fotossíntese, não pode ser fórmula nem nada, lá no primeiro ano. [...] hora que chega lá no segundo ano, a fotossíntese vem de novo, ela tá lá, a fotossíntese. Aí eu vou trabalhar equações, e quando chega lá no terceiro ano, tá lá a fotossíntese de novo, pra mim aprofundar mais um pouquinho, e a embriologia, por exemplo, passou os 3 anos sem nada, hora nenhuma mencionou sobre a embriologia (PROFESSOR 2, 2017).

Nesse excerto, o próprio professor destaca a progressão do currículo mineiro, sem a clareza da contribuição de que o currículo em rede pode trazer para o estabelecimento de nexos causais. A dimensão é de crítica, desconsiderando, ainda, a possibilidade da conjugação de elementos interdisciplinares, ao apontar para “trabalho com equações” e relações da fotossíntese. O uso de instrumentos matemáticos e biológicos para consolidar o saber e proporcionar o processo de aprendizagem poderia ajudar na compreensão de elementos de equação e inequação, independentemente de serem ou não cobrados nos exames do SIMAVE.

Nessa linha de raciocínio, pode-se observar um ponto bastante relevante nesse processo, que é a questão da interdisciplinaridade. Com a fala do professor 6, podemos

perceber que não existe uma interação entre as disciplinas, entre os conteúdos, a despeito de constatarmos a existência de projetos na escola. Segundo o professor 6:

Não há uma interação. O professor 3 falou um ponto muito interessante que eu já logo (fez um estalo com os dedos), brilhante, porque não há uma interação desses conteúdos, quando a gente fala balinha em História tem que tá falando balinha em Português, Matemática, os conteúdos têm que estar casando, e não tá... (PROFESSOR 6, 2017).

Quando perguntados se os professores organizariam o currículo pensando nos resultados, eles fugiram do foco. Por duas vezes, o mediador teve que intervir para que voltassem para a discussão. Contudo, eles concordam que a prioridade da escola seria humanizar os estudantes, ou seja, a escola precisaria preparar esses estudantes para o convívio social, para o mercado de trabalho e, trabalhando com o foco todo nos resultados, privariam esses estudantes dessa humanização.

A questão da matriz de referência foi reiterada no estudo exploratório que discutiu o seu emprego da matriz para direcionar o trabalho diário da escola. Nesse aspecto, os professores disseram que, conquanto os descritores apresentados pela matriz de Língua Portuguesa e Matemática devessem ajudá-los a preparar os estudantes para as avaliações, isso não ocorre. Nesse aspecto, houve críticas dos professores acerca da lista dos descritores, os quais, na concepção deles, apresentam numeração desordenada, dificultando, assim, a sua compreensão, conforme enfatizado pelo Professor 1, no início das evidências do caso de gestão.

Sobre a matriz de referência, na visão do professor 1, existiria uma diferenciação entre as matrizes das avaliações que acontecem nas instituições educacionais brasileiras, a qual dificulta o trabalho docente em relação ao que deve ser ensinado ao estudante. Segundo ele, conforme já apresentado, em outros locais como São Paulo, haveria um direcionamento mais efetivo, devendo ser adotado também em Minas. Nesse impasse, a sugestão dos professores seria a de aplicar o currículo e, a partir dele, buscar encaixar o que é exigido nessas avaliações.

Mais adiante, foi feito um questionamento aos professores perguntando-lhes se o SIMAVE ocasionava mudanças em sua prática pedagógica, bem como se eles sentiam a necessidade de alterar o currículo ou se eles o estruturariam pensando nos resultados. Por fim, foi-lhes perguntado se o resultado era trabalhado e discutido.

Respondendo a essa pergunta, os servidores falaram sobre as mudanças em sua prática pedagógica ocasionadas pelo SIMAVE, embora a escola não tivesse trabalhado com os resultados apresentados. Os professores demonstraram uma tomada de consciência sobre o

fato de que, apesar de os resultados não interferirem no trabalho pedagógico da escola, eles são abordados na escola de diversas formas, como conversas com o aluno sobre a avaliação, os seus objetivos e o que pode ser feito a partir dos seus resultados, bem como reuniões com os pais, no intuito de inteirá-los acerca do que representam esses resultados e como podem ser modificados.

Sobre o diagnóstico que pode ser feito a partir dos resultados nas avaliações, alguns dos professores entrevistados compartilharam suas percepções sobre a falta de tempo, no decorrer dos dias letivos, durante as reuniões de módulo II, para trabalhar essas avaliações. Para eles, se houvesse mais tempo para discutir esses dados, as medições poderiam trazer outros resultados. Segundo o professor 9, “*esse ano nós ainda não trabalhamos por falta de espaço no módulo*” (PROFESSOR 9, 2017). Dessa forma, percebemos que, embora haja um momento como as reuniões de módulo II para se discutirem as avaliações externas, muitas vezes, esse tempo não é organizado para atender a tais discussões, conforme podemos perceber na fala do professor 9.

A consciência das falhas que precisam ser corrigidas é um fator apontado por todos os professores e pelo especialista em educação, bem como a falta de tempo para lidar com elas, tal como se nota nas palavras do professor 2, ao dizer que: “*está lá preparando pra fazer uma coisa, vem outra, vem outra e acaba que o ano passa e aquelas ações propostas não foram feitas*” (PROFESSOR 2, 2017). Assim visto, observa-se que o cumprimento da proposta curricular e das demandas da própria escola e da comunidade local se constitui com uma dificuldade para os docentes.

O constrangimento sofrido pelo professor diante dos resultados das avaliações também foi abordado nesse estudo exploratório. Nesse aspecto, ressalta-se a fala de um professor que assim se manifestou:

Eu sinto muito envergonhada com os resultados do SIMAVE. Todo ano, eu acho que eu sou a professora que mais sinto vergonha, porque eu trabalho com o Ensino Médio quase todo, né, e todo ano tá abaixando a nota. Então, eu fico pensando, será que o defeito tá em mim, mas hoje mesmo, hora que eu estava trabalhando lá no 1º ano 1, eu estava observando. Os alunos vêm muito despreparados, muita coisa que a gente fala com eles também, eles não sabem nem da onde que veio, tem palavra lá que eles não entendem nada sobre elas (PROFESSOR 3, 2017).

Como é possível perceber nesse excerto, o professor leciona nas turmas do Ensino Médio da escola e argumenta que os estudantes vem muito despreparado. Tal colocação, a nosso ver, convida o corpo docente a “fazer diferente para fazer a diferença” nesse contexto de atuação. Diante desse cenário, temos que ressignificar o processo de avaliação dentro da

instituição pesquisada. Não podemos nos deixar levar pelo senso comum segundo o qual a culpa é do estudante. Temos que assumir nossos erros e ressignificar nosso trabalho dentro da escola.

Outro fator que chama a atenção nas falas é que, na concepção dos professores, além de expor os docentes e a instituição, os resultados ainda são vistos como instrumento de avaliação do professor e da escola, servindo, até mesmo, como “mecanismo de pressão”. Considerando essa colocação, destacamos a crítica de um professor:

Aí o governo faz um marketing em cima daquelas escolas que sobressaíram, a gente vê isso todo ano, as escolas que saíram melhor [...]. Eles fazem um marketing e a gente sabe que, às vezes, foi feito um trabalho bom, mas a nossa nota não foi das melhores, a gente acaba sendo deixado de lado (PROFESSOR 2, 2017).

Na visão desse professor, a divulgação dos resultados coloca a escola em foco, bem como todos os que trabalham nela. É fato que isso traz constrangimento ao quadro de profissionais que atuam na escola, o que é compartilhado por todos os entrevistados.

Dentro da estruturação curricular em detrimento do CBC, os entrevistados discordam dizendo que o CBC é muito falho. Sobre essa falha, um professor exemplifica:

O CBC é falho no dia a dia do professor. Lá no CBC diz que eu tenho que trabalhar a literatura, no 1º, eu trabalho o índio na literatura; a mulher e o índio na literatura do 1º ano e 2º ano. São esses temas que eles querem trabalhar, a mulher, o índio e o negro na literatura do 1º e 2º anos. Quando chega no 3º ano, querem que eu trabalhe a idade média até a contemporaneidade, é o que eu gasto 3 anos pra ensinar (PROFESSOR 1, 2017).

Frente ao estudo exploratório, ficou evidente o desafio da Escola JK de entender como os resultados apresentados a partir das avaliações caracterizam dados expressivos de aprendizagem. Diante do exposto, a escola tem, mesmo que empiricamente, uma ideia das dificuldades que serão encontradas pelo caminho, sejam elas pedagógicas, econômicas ou políticas. Entretanto, devem-se trazer à luz das discussões os elementos que podem ser pensados em conjunto com os dados das avaliações externas para a consolidação da escola.

O capítulo subsequente está destinado às análises da pesquisa, apresentando a metodologia e o suporte teórico a partir de estudos realizados por diversos autores sobre o tema, apresentando, assim, a forma da apropriação dos resultados pelos professores do 3º ano do Ensino Médio na Escola JK e como os estudiosos retratam essa apropriação.

2. APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS NO ENSINO MÉDIO: O QUE NOS DIZEM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA INVESTIGADA?

No capítulo anterior, trouxemos elementos da avaliação em larga escala em nível nacional e estadual, no caso em tela, Minas Gerais, buscando compreender a base legal dessa política pública educacional. Com vistas a identificar evidências do caso de gestão, apresentamos ao leitor a escola em sua estrutura organizacional e por parte dos docentes que nela atuam, o que nos possibilitou identificar pistas importantes para a estruturação deste capítulo, em que pesem os limites das análises do estudo exploratório, dado o lugar ocupado pelo pesquisador.

Dissertamos neste capítulo sobre um tema preocupante ao cenário educacional atual que é reflexo de uma lacuna que está posta há algum tempo na educação brasileira: o Ensino Médio. O “filho do meio”, que inverte a curvatura da vara, como nos diz Saviani (1981), deixa ao poder público desafios para a efetivação de uma política de formação de professores que reverbera em contribuições para o ensino público em nosso país. O PNE (BRASIL, 2014) enfatiza, em suas metas 19 e 20, respectivamente, a formação de professores e a questão de orçamento para o cumprimento de todas as outras metas. Muitos são os fatores a serem considerados para acolhermos desafios do Ensino Médio. Cientes desse quadro, elencamos a forma como a política pública em tela está sendo apropriada na escola investigada, considerando possibilidades e limites de consolidação.

A permanência dos estudantes no ciclo que antecede o Ensino Superior, a despeito de vir crescendo, ainda é um fator preocupante na educação brasileira. O desinteresse do estudante adolescente, advindo de fatores de diferentes naturezas, pode acabar por gerar o abandono da escola. Nessa premissa, um desafio dos sistemas estaduais de ensino nos últimos anos envolve a capacidade de organizar um currículo que consiga, ao mesmo tempo, formar os jovens para continuar os estudos no Ensino Superior e prepará-los para um mercado de trabalho mais imediato. Ou seja, fazer com que se escolarizem o máximo possível, o que muitas vezes obscurece outros sentidos da educação. Isso sem falar em pesquisas que apontam que há estudantes que, mesmo concluindo esse segmento de ensino, apresentam déficits de aprendizagem que comprometem seu ingresso no ensino superior²⁴.

²⁴ Sobre resultado dessas pesquisas, ver <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ensino+medio+a+pior+etapa+da+educacao+do+brasil/n1238031482488.html>.

Neste segundo capítulo, buscamos conhecer um pouco mais sobre a escola investigada, agora por um terreno nada seguro ao pesquisador, quer seja, pela análise de um questionário não identificado para que os profissionais que atuam no Ensino Médio possam dizer da e sobre a gestão da escola. Nesse sentido, abrimo-nos àquilo que possa nos ajudar a entender a apropriação de resultados de outro(s) lugar(es): o da gestão.

A escolha por trazermos, antes da apresentação dos resultados das análises das respostas dos profissionais da Escola JK, temas relacionados à política pública da avaliação em larga escala, como matriz de referência e currículo, por exemplo, decorre do fato de terem sido esses elementos pontos destacados no estudo exploratório e reiterados no questionário, elaborado para verificação dessa observação do pesquisador. Trata-se de temas que precisariam ser retomados em ações de gestão colaborativa, no plano de ação gestora, em momentos de formação continuada para que possam ser problematizados junto ao coletivo. Ampliar a compreensão crítica sobre eles pode se constituir como um caminho profícuo à discussão sobre apropriações da política em tela, atentando para possibilidades e limites, como dissemos em alguns pontos estratégicos desta dissertação.

Para tanto, o capítulo foi dividido em quatro seções: i) a primeira está voltada para a apropriação dos resultados sob uma abordagem teórica; ii) a segunda trata da gestão pedagógica com o foco nos resultados das avaliações em larga escala, ressaltando, principalmente, o papel do gestor escolar frente à mobilização da equipe e sua articulação no sentido de viabilizar condições e espaços de diálogo; iii) a terceira seção busca discutir perspectivas do currículo e da matriz de referência, problematizando possibilidades e desafios; iv) a quarta seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa a partir dos resultados extraídos do estudo exploratório realizado com os professores do 3º ano do Ensino Médio da Escola JK e especialista desse segmento de ensino.

Nessa perspectiva, pautado nas contribuições de diferentes autores, buscamos descrever e compreender como a gestão escolar, juntamente com professores e especialista de Educação Básica da Escola JK, têm se apropriado dos resultados das avaliações externas, bem como discutir o uso dos dados das avaliações externas se aprofundando um pouco mais nas avaliações do SIMAVE. Com base nesses dados, então, propor ações para a reorganização da gestão com vistas a contribuir para a melhoria da aprendizagem no Ensino Médio.

2.1 Apropriação de resultados: uma abordagem teórica

Anteriormente, foi visto que as avaliações em larga escala foram instituídas com o propósito de medir o desempenho das escolas, dando subsídios aos gestores e professores no sentido de elaborarem estratégias e planos de intervenção nas diferentes redes de ensino, programas e projetos. Nesse contexto, o gestor escolar assume um papel fundamental no processo de apropriação dos resultados das avaliações externas, pois é ele quem articula as ações educativas dentro da instituição, é ele quem tem o papel de proporcionar momentos e espaços de diálogo, articulando o trabalho dos servidores com vistas a atender às peculiaridades da escola (MACHADO, 2016).

Se é assim, como podemos explicar uma apropriação de resultados na escola investigada que não responde a esse desenho, sustentado em Machado (2016)? Seria um problema de gestão em nível micro? Ou seria uma lacuna da própria política pública cuja compreensão do que significam os padrões de desempenho ainda precisaria ser (re)vista? Como olhar para a política pública educacional da avaliação em larga escala em diálogo com o que se operacionaliza na escola investigada?

Tais perguntas nos guiaram nas escolhas teóricas e nos colocaram alerta sobre o quanto podemos buscar entender sobre gestão, sendo gestores, e olhando para os profissionais que conosco atuam, assim como para os estudantes, atentos àquilo que nasce dos diálogos que estamos estabelecendo o tempo todo com a educação.

Dentro do atual contexto das avaliações externas e pautados na demanda de se discutir a importância das práticas gestoras voltadas para a compreensão dos dados dessas avaliações envolvendo a escola e seus múltiplos sujeitos, o pesquisador-autor buscou se apoiar nos aportes de Santos (2017) e Marques (2017), devido à familiaridade que os estudos e pesquisas desenvolvidos por eles têm com o caso de gestão investigado neste estudo.

Para melhor compreensão da pesquisa, foi necessária, também, uma análise sucinta das contribuições teóricas de Brooke (2006), Minayo (2009), Bonamino e Souza (2012), Machado (2012; 2016) acerca da apropriação dos resultados das avaliações externas em larga escala pelos gestores e professores, de modo a repercutir na melhoria da qualidade do ensino. Ainda nessa linha de pensamento, há os aportes de Lück (2009), com importantes contribuições acerca da gestão de resultados educacionais. Damasceno (2012) e Veiga-Neto (2013) trazem suas críticas referentes ao currículo escolar e, por fim, Cavalcanti (2016), que traz algumas ideias acerca da ideologia gerencialista da eficiência.

O material teórico adotado sustenta o tema da apropriação de resultados e sua utilização no contexto escolar. Vale destacar que a apropriação de resultados não é sinônimo de divulgação de resultados, podendo caminhar junto com diversas possibilidades de intervenções pedagógicas que, muitas vezes, já acontecem nas escolas. Dessa forma, fazendo referência a Locatelli (2002), Marques (2017) afirma que:

A avaliação somente terá utilidade para os professores se esses receberem, em tempo hábil, as informações e subsídios que os ajudem a orientar suas práticas pedagógicas. Por esse motivo, é importante verificar como a apropriação de resultados é realizada e quais são as estratégias utilizadas pelo gestor para disseminar as informações (MARQUES, 2017, p. 94).

Na compreensão de Marques (2017), os dados das avaliações externas somente terão algum significado para os professores, quando estes receberem as devidas orientações no sentido de redirecionar suas práticas pedagógicas a partir desses dados. Nesse cenário, o gestor tem um papel fundamental na disseminação das informações.

Sobre o redirecionamento das práticas pedagógicas a partir das análises das avaliações externas, Santos (2017, p. 71) reforça dizendo que acredita que “dos encaminhamentos da gestão, no que tange à apropriação de resultados, podem reverberar ações transformadoras no interior da escola, que contribuirão para a melhoria dos resultados apresentados”.

Como monitoramento dos sistemas educacionais, Minayo (2009) observa que as avaliações externas podem ser ferramentas imprescindíveis às escolas, uma vez que trazem informações identificadoras de processos educacionais em percurso, o que se constitui em desafios das instituições. Entendemos que haver reflexões sobre os resultados entre os atores participantes do processo educativo, para, em seguida, implementar ações de intervenção nos serviços educacionais oferecidos poderia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. As avaliações externas, quando interpretadas pelo conjunto de professores, podem fornecer dados relevantes à escola, colaborando para a implementação de ações colaborativas, sustentadas pela elaboração e implementação de medidas de intervenção no processo de ensino em todas as áreas do conhecimento. Noutras palavras, significaria dizer que não há forma correta ou errada de apropriação, mas, sim, caminhos reflexivos. Defendemos que, se os dados não tivessem fins classificatórios, os diagnósticos obtidos pelas aferições poderiam trazer importantes reflexões para compreender o que sabem, o que não sabem e o que podem saber os estudantes muito antes do Ensino Médio.

Pelo fato de muitas vezes a preocupação ser maior com os números com fins de classificar hierarquicamente a escola boa e a escola ruim, ressalta-se que a avaliação externa,

por si só, não é suficiente para garantir melhoria da qualidade do ensino. Ela deve vir acompanhada de um plano de ação que se inicia com o mapeamento das falhas, através de discussões colaborativas voltadas aos resultados, priorizando o embate de ideias dos envolvidos na apropriação, para, na sequência, implementar ações de intervenção positiva frente aos pontos determinados prioritários.

Machado (2012, p. 73), ao discorrer sobre a importância da apropriação dos resultados como instrumento auxiliador na gestão pedagógica escolar, explica que os dados obtidos e divulgados “pelo INEP são ferramentas imprescindíveis para a gestão da educação nacional, porém só fazem sentido quando desencadeiam as outras etapas necessárias para a efetivação da avaliação externa: a interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas”.

É importante observar que as informações coletadas a partir das avaliações só têm relevância se trabalhadas pela escola, uma vez que trazem subsídios suficientes para conhecer, diagnosticar e analisar o contexto escolar a partir dos resultados, oportunizando, com isso, o aprimoramento da prática escolar de modo a alavancar ainda mais o seu desempenho frente às avaliações externas.

Contudo, é preciso apropriar-se dos resultados das avaliações externas de forma reflexiva e compartilhada. O que seria se apropriar dos resultados, então, senão fazer uso da forma como cada escola compreende como adequada? Entendemos que sim. É disso que dispõe a política pública educacional, quando se pensa na forma como os testes são elaborados, quer seja, trazer informações sobre a aprendizagem dos estudantes para auxiliar na (re)definição de outras políticas públicas. A questão é como essa base de (re)definição está sendo apropriada. Em crítica ao uso dos resultados das avaliações externas, Machado (2012, p. 73) expõe:

A utilização dos resultados das avaliações externas na produção e divulgação de rankings que classificam as escolas e estimulam a competição entre elas na busca por melhores resultados. Nesse sentido, subjaz a equivocada transposição da “lógica da economia de mercado” para a educação pública, na qual a competição induz qualidade. Avaliar as escolas com esse objetivo não impulsiona a “democratização” da educação pública e sim o seu “desmonte”.

Diante do exposto, é observado que os resultados das avaliações podem servir de instrumento à competitividade entre as escolas, derrubando o parâmetro da democratização do ensino. Um exemplo claro disso é a questão do ranqueamento das escolas, cujo resultado é capaz de provocar uma competição entre as instituições, o que enfraquece, a nosso ver, qualquer possibilidade de fortalecimento da política pública em tela. Nesse processo, o que se

avista, na prática, são escolas instruindo, treinando e disciplinando os alunos com maior foco nas avaliações externas especificamente, privando-os da aprendizagem pautada na observação, reflexão, comunicação, motivação e experiência.

Dessa forma, Machado (2012) observa a relevância da apropriação dos resultados no sentido de auxiliar a gestão pedagógica, mas, ao mesmo tempo, chama a atenção ao uso perverso dessas avaliações como instrumentos em favor da criação e divulgação de rankings, o que contribui para o desmonte da educação pública. Bonamino e Souza (2012) afirmam que é um equívoco a escola afastar-se do princípio de formar o cidadão pleno e se preocupar mais com a preparação dos estudantes para as avaliações externas. Isso sem contar que, conforme Santos (2017), treinar alunos para fazer as avaliações acaba por criar falsos resultados, desviar a escola da tarefa de contribuir para formar estudantes capazes de exercerem a cidadania, pautando-se em argumentos consistentes na luta por uma sociedade justa e igualitária.

No contexto da política pública da avaliação em larga escala, torna-se relevante pensar sobre a promoção da equidade. Nesse sentido, conclui-se que a implantação da gestão por resultados no sistema educacional está desconectada com as questões propriamente educativas, tendo seu foco principal no atendimento de demandas governamentais em que a educação pública é sustentada por uma ideologia gerencialista, cujos princípios se pautam nos moldes das organizações privadas.

Apoiando-se nas formulações de Cabral Neto e Castro (2011), Cavalcanti (2016, p. 16) afirma que gestões focadas em resultados são “conduzidas pela justificativa da necessária modernização do país, assumiu-se como matriz os eixos da eficiência, da eficácia e da produtividade, levando a administração pública a se reestruturar em prol dos resultados das políticas públicas”. Com base na ideologia gerencialista de eficiência, percebe-se que o Estado tem focado mais na redução e no controle dos gastos e serviços públicos, tendo como base a descentralização, a flexibilização e a autonomia, afastando-se dos propósitos necessários à melhoria educacional.

Damasceno (2012) e Veiga-Neto (2013) veem, nas avaliações externas, uma ênfase acentuada, o que coloca em cheque o currículo, visto que focar os conteúdos na matriz de referência das avaliações externas acaba por reduzi-lo. Nesse aspecto, importa explicar:

A concepção de avaliação que tem, em seu foco, a verificação de desempenho em exames nacionais desloca a discussão da produção da qualidade do ensino do âmbito político para o âmbito técnico e individual, tendendo a ativar mecanismos que podem estimular a competição entre escolas e redes de ensino e, fundamentalmente, determinando o currículo escolar. Diante de tal situação, hoje, os professores agem

cada vez mais como implementadores de um currículo determinado pelas matrizes de referência nacional dos exames em larga escala (DAMASCENO, 2012, p. 152).

De modo geral, pode-se observar uma reconfiguração do currículo voltada à cultura do desempenho por adotar uma gestão com base nos resultados, reduzindo-o a uma lista de competências e habilidades, o que acaba por fragmentar o ensino, privando o estudante do acesso ao conhecimento necessário a seu processo de formação.

Compete dizer que os resultados não podem ser encarados apenas como instrumento de avaliação do desempenho escolar, devendo embasar também mudanças de paradigmas e novas formas de gestão escolar. Nesse aspecto, Machado (2012) alerta que a disseminação de resultados de avaliação sem fazer uma reflexão das condições em que foram produzidos não possui propósito de mudanças no ensino e, até mesmo, pode guiar a escola e seus profissionais a um diagnóstico equivocado sobre os fatores interferentes no ensino-aprendizagem.

O formato de gestão educacional calcado na cultura de resultados atende à recomendação dos bancos internacionais e traz implicações sérias ao processo de ensino-aprendizagem, deixando-o fora das prioridades da educação pública. Os acordos firmados com esses bancos se apoiam na “autonomia e responsabilização”, meios pelos quais as instituições escolares são cobradas para atingir os resultados pactuados. Compete arguir que o estabelecimento de acordos de resultados não pode ser a tônica da educação brasileira, cuja gestão dos resultados deve ser pautada em critérios e indicadores exclusivamente. Mesmo porque o processo ensino-aprendizagem é a parte principal e não pode ser prejudicado pelo tempo dedicado aos instrumentos e mecanismos de avaliação.

É possível verificar que a limitação na perseguição de índices e metas acordados pelo país com bancos estrangeiros é um retrocesso para a educação. O projeto de educação de um país não pode se limitar a isso. É preciso propor soluções e investimentos na melhoria das condições materiais e de trabalho das escolas, visando, acima de tudo, à melhoria na qualidade do ensino. Nesse sentido, Bonamino e Souza (2012) ressaltam a importância do desenvolvimento do trabalho pedagógico estar voltado à promoção de habilidades e competências necessárias aos estudantes para que atuem como sujeitos históricos no meio onde vivem. É um equívoco a escola afastar-se desse princípio e preocupar-se mais com a preparação dos estudantes para as avaliações em larga escala. Quando a escola cumpre seu papel de ensinar, recebendo total apoio governamental para tanto, os resultados das avaliações em larga escala poderão refletir esse retrato. Trata-se de uma inversão da lógica

organizacional de uma escola, quer seja, implementar uma gestão centrada no pedagógico em que toda sua estrutura contribua para a promoção da equidade.

Entretanto, nesse cenário que está se configurando, o gestor tem um papel fundamental no sentido de conscientizar e orientar a comunidade escolar a fazer uso dos resultados a favor da melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, Machado (2016) defende:

Para a realização de um trabalho colaborativo, o gestor precisa ter conhecimento profícuo dos resultados educacionais da sua escola. Só assim poderá conduzir a comunidade escolar no processo de apropriação e busca da melhoria educacional. Assim, percebe-se a necessidade de formação específica em apropriação e uso dos resultados para os gestores, a fim de que eles possam orientar melhor a comunidade escolar a utilizar os resultados como uma ferramenta de melhoria no processo de ensino e aprendizagem (MACHADO, 2016, p. 221).

Fica evidente a preocupação da autora com a fragilidade do gestor escolar em relação ao uso dos resultados a favor de uma educação de qualidade. De acordo com essa autora, o gestor precisa conhecer a escola, pedagógica e administrativamente falando, diagnosticando elementos que possam contribuir para traçar planos de gestão com vistas à aprendizagem. Para tanto, necessariamente, precisa passar por uma formação específica, para que esteja apto a atuar em consonância com os professores e pedagogos na ressignificação e implementação da cultura de apropriação dos resultados. Nesse contexto, a próxima seção se dedica a apresentar as dimensões da gestão pedagógica, com um olhar mais voltado para os resultados das avaliações externas.

2.2 Gestão colaborativa: um olhar a partir dos resultados das avaliações externas

Atualmente, os resultados das avaliações externas têm sido muito valorizados na prática pedagógica, direcionando o foco das avaliações de aprendizagem ao que está sendo cobrado nas avaliações externas. Refletir sobre as finalidades da educação atual é um procedimento importante. Assim, as avaliações estão alicerçadas e impulsionadas por diversos fatores que objetivam o alcance de metas, investimentos e ações voltados à melhoria da qualidade da educação nacional, o que tem se configurado como uma das principais políticas educacionais do país.

Compete salientar novamente que é importante associar os resultados das avaliações externas ao fortalecimento da escola. Nesse sentido, Machado (2012) entende que

utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações

necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos (MACHADO, 2012, p. 79).

Convém compreender que os resultados das avaliações externas, apesar de opiniões contrárias, trazem, em seu bojo, informações importantes sobre o trabalho pedagógico da escola, fortalecendo, sobretudo, o proposto pelos CBC e pelo PPP da instituição. As avaliações externas, como resultados, acabam se tornando uma ferramenta pedagógica que oportuniza aos gestores condições de acompanhar o desempenho dos estudantes e, do mesmo modo, proceder a um relatório diagnóstico da própria escola.

No entanto, muitos são os desafios enfrentados pela escola, dentre eles, podemos destacar o despreparo dos gestores escolares e de toda sua equipe pedagógica em relação aos usos que se podem fazer dos dados das avaliações externas, em favor da melhoria da qualidade de ensino. Em relação a alguns dos desafios enfrentados pela escola, Marques (2017, p. 70) faz a seguinte afirmação:

Uma das competências do gestor hoje é garantir bons resultados de aprendizagem. Para tal garantia, esse sujeito educacional deve ter uma vasta gama de conhecimentos, passando por um olhar atento aos dados advindos das avaliações em larga escala, dentre outros fatores, subsidiando a tomada de decisões frente à apresentação de planos de intervenção que suscitem, no coletivo, um olhar diferenciado ao processo educacional.

Essa afirmativa contraria o atual contexto da apropriação dos resultados feita pelos gestores e equipe pedagógica, visto que é observada, nas instituições escolares, a falta de preparo para assumir o seu papel em relação aos resultados apresentados a partir das avaliações em larga escala. Dessa forma, observa-se que o uso dos resultados das avaliações externas pela equipe envolvida na educação escolar ainda está muito aquém daquilo que se espera de uma boa gestão pedagógica. Nesse sentido, Souza e Oliveira (2010, p. 813 *apud* MACHADO, 2012, p. 74) salientam que o uso dos resultados “por parte dos gestores é escasso ou inexistente”, e que aqueles que estão inseridos nesse processo reconhecem que “as escolas têm dificuldade até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos”.

Diante do exposto, avista-se ainda um longo caminho a ser percorrido, através do qual o gestor e toda sua equipe pedagógica devem buscar a compreensão e a apropriação dos resultados das avaliações de forma a contribuir para uma reflexão mais aprofundada acerca de sua atuação no espaço escolar, percebendo-o como espaço privilegiado de convivência e construção de novas oportunidades de ensinar, em que se pode assegurar, satisfatoriamente, maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Sobre a concretização da escola pública democrática, Machado (2012, p. 79) preconiza:

Efetivar as funções da gestão escolar, de direção e coordenação, significa evidenciar elementos da realidade escolar e socializá-los com os profissionais da escola para edificar o trabalho coletivo na direção da concretização de uma escola pública democrática que, além de ser para todos, também ensina a todos. Nesse sentido, assertividade e clareza na definição da escola que queremos e no ser humano que vislumbramos formar devem ser a essência da atuação da gestão escolar e o horizonte da sua organização.

Há, ainda hoje, a necessidade de uma apropriação mais efetiva e consistente dos dados das avaliações externas para a consolidação de uma escola pública, que desempenhe sua função social de garantir a qualidade no ensino. Para tanto, pode-se pensar em uma forma de garantir que toda a equipe de profissionais da educação tenha acesso à qualificação que lhe viabilize interpretar, refletir e trabalhar os resultados das avaliações em larga escala, de modo a fortalecer o ensino público.

As avaliações externas são promissoras à escola, quando aproveitadas em favor de melhorias na educação do país. Para tanto, podemos estabelecer prioridades enfatizando o planejamento, a solução de problemas, a iniciativa, a criatividade, a flexibilidade, a orientação para resultados, o trabalho em equipe e a tomada de decisão, para, assim, contribuir favoravelmente para a melhoria dos resultados e para o fortalecimento das escolas públicas. Contudo, somente essas ações não são o bastante, requerendo-se, ainda, da equipe gestora o (re)conhecimento do contexto em que a escola está inserida, a aproximação maior entre escola e realidade, identificando as particularidades do contexto do estudante, as expectativas das famílias, as ansiedades da comunidade, bem como as necessidades sociais e culturais. Entretanto, para que isso aconteça, é importante a definição de padrões de desempenho e de qualidade para a escola.

Nesse aspecto, Marques (2017, p. 72) esclarece que esses perfis precisam estar bem delineados, sendo definidos por todos os profissionais da escola no processo de “elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola para que se tornem legítimos e internalizados pelos envolvidos no processo, que poderão revelar sua atuação em uma perspectiva interativa e integradora, facilitando, dessa forma, a aceitação das decisões tomadas”.

Nesse contexto, fica clara a importância do PPP da escola no sentido de legitimar as ações administrativas e pedagógicas, pois esse documento, além de apresentar a verdadeira identidade da instituição, também estabelece princípios para a formação crítica e participativa do estudante, levando-o à sua emancipação.

Convém esclarecer que, se a escola possui um PPP engajado com os princípios de uma educação de qualidade, terá plenas condições de elaborar um currículo pautado pelo diálogo,

pela pesquisa, produção e emancipação do estudante, incorporando, assim, novas formas de conhecimentos e viabilizando um ambiente mais propício para a aprendizagem, contrariando a implementação de um currículo voltado para as avaliações externas, as quais, conforme Veiga Neto (2013), acabam sendo um farol para o currículo. Em suas palavras:

Conexões entre neoliberalismo e o currículo. [...] tais conexões servirão como chave para compreendermos porque a avaliação transformou-se num farol para o currículo. Argumentarei que se trata de um farol que não apenas aponta novos rumos para o currículo, mas que também alimenta os delírios avaliatórios que se abatem sobre as políticas e as práticas educacionais na atualidade (VEIGA-NETO, 2013, p. 156).

De um modo geral, tornar as avaliações externas um instrumento norteador para o currículo impede a qualidade do ensino e não atende às especificidades da escola e do estudante. O ensino, assim, não produz indivíduos ativos e participativos no exercício de cidadãos, mas, sim, sujeitos submissos à ideologia governamental neoliberalista, gerando, segundo Veiga-Neto (2013), um “desvio à direita”, saindo da sequência currículo-ensino-avaliação, para a sequência avaliação-currículo-ensino.

Considerando essa discussão, está evidente a relevância da gestão pedagógica para o desenvolvimento satisfatório do processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Para tanto, essa gestão precisa ser constantemente repensada e ressignificada, pois somente assim gestores, especialistas e professores poderão, verdadeiramente, fazer uso dos dados provenientes das avaliações externas a favor da educação de qualidade.

Nessa perspectiva, tendo em vista a importância das avaliações externas no cenário atual para apresentar a realidade das instituições escolares, faz-se necessário um conhecimento mais aprofundado dessas avaliações. Para isso, os gestores escolares têm a necessidade de se qualificar no sentido de compreender os dados fornecidos por tais avaliações, para, em seguida, proporcionar momentos de estudos e reflexões para que a comunidade escolar também possa compreender e se apropriar desses resultados.

Para Lück (2009), o gestor escolar tem um papel fundamental em relação à gestão de resultados educacionais. Nessa proposta, elenca algumas de suas atribuições:

26. Orienta todos os segmentos e áreas de atuação da escola na definição de padrões de desempenho de qualidade na escola e na verificação de seu atendimento.
27. Analisa comparativamente os indicadores de desempenho da escola, nos últimos anos, identificando avanços e aspectos em que é necessária maior concentração de esforços para sua melhoria.
28. Promove e orienta a aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de modo a identificar alunos e áreas de aprendizagem que necessitam de atenção pedagógica diferenciada e especial, de forma individual e coletiva.

29. Analisa comparativamente os indicadores de rendimento de sua escola com os referentes ao âmbito nacional (IDEB, SAEB, Prova Brasil, etc), estadual e local, porventura existentes e estabelece metas para a sua melhoria.
30. Informa a comunidade escolar e local sobre as estatísticas ou indicadores produzidos por avaliações externas, como o SAEB, IDEB, Prova Brasil, Provinha, ENEM, discutindo o significado desses indicadores de modo a identificar áreas para a melhoria da qualidade educacional.
31. Diagnostica diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos alunos de sua escola, identificando variações de resultados em subgrupos e condições para superar essas diferenças.
32. Adota sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho.
33. Promove na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem e uso dos recursos alocados ao estabelecimento de ensino (LÜCK, 2009, p.55).

Considerando a ideia dessa autora, os gestores têm a necessidade de se qualificar, pois, somente assim, eles estarão preparados para passar adiante seus conhecimentos acerca da gestão de resultados educacionais para os demais envolvidos na escola, a fim de pensar estratégias educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino oferecido. Com isso, além de mostrar o seu conhecimento sobre as avaliações externas e a contribuição delas para o planejamento pedagógico da escola, estará também incentivando a prática de gestão democrática e compartilhada, pois, através de uma ação conjunta, estará dividindo suas responsabilidades e propondo ações juntamente com os demais membros da comunidade escolar.

Na próxima seção, apresentamos a matriz de referência, o currículo e suas perspectivas, tendo em vista o uso da matriz de referência e a possível redução do currículo a partir desses usos, ressaltando que a matriz de referência representa um recorte do currículo.

2.3 Matriz de referência, currículo e suas perspectivas

Acerca da matriz de referência e do currículo, primeiramente, discorreremos sobre esses temas de forma isolada, para, só depois, entrelaçarmos essas duas vertentes no contexto em que estão constituídas. Nesse sentido, toma-se como ponto de partida a matriz de referência, trazendo algumas considerações a seu respeito:

O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala, para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas. Além disso, também indica a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação (BRASIL, 2017, s/p).

Observa-se, portanto, que a matriz de referência está pautada em um grupo de descritores que apresentam as habilidades a serem avaliadas e o que se espera dos estudantes nas diferentes etapas de escolarização. Ela surge no âmbito das avaliações em larga escala, sendo embasada nas propostas curriculares de ensino, nos livros didáticos e nos debates com educadores e especialistas em educação.

Entretanto, os conteúdos não podem se limitar exclusivamente à matriz de referência, uma vez que ela é apenas um recorte da matriz curricular. Nesse sentido, as ações pedagógicas das instituições devem estar voltadas para as propostas curriculares de suas respectivas redes. Isso não significa que a matriz de referência da avaliação não tenha relevância nesse cenário. Ao contrário, se estruturada a partir da proposta curricular, poderá ser de grande importância para a melhoria dos resultados das avaliações externas (SANTOS, 2017). Por outro lado, se as instituições focarem apenas no treinamento de estudantes para as avaliações externas, os resultados podem não condizer com a realidade daquela instituição e, ainda, estarão reduzindo o currículo escolar a treinos para essas avaliações, o que acaba privando os estudantes do direito à aprendizagem.

No contexto da prática escolar, a matriz de referência deve ser encarada como um documento norteador do resumo do que é avaliado nas avaliações externas de larga escala, cujos conteúdos e tarefas cognitivas são organizados com a intenção de formular as habilidades.

O currículo surge no contexto educacional a partir de uma necessidade social, econômica e cultural, sendo constituído e apoiado em ideologias e relações de poder. Nessa mesma linha de raciocínio, Santos (2008, p. 4) defende que “o discurso e a construção curricular no Brasil não se deu sob uma única ideologia, mas com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes”.

Todavia, apesar de estar a serviço do aparelho ideológico do estado e, conseqüentemente, dos interesses dominantes, os educadores têm um papel fundamental nesse processo, cabendo-lhes atribuir outros significados aos currículos, contribuindo, assim, para a emancipação dos estudantes. Dessa forma, torna-se “imprescindível que a escola como um todo perceba as nuances presentes nas concepções do currículo e do pensamento pedagógico, podendo desta maneira, ter claro na sua práxis pedagógica qual a tendência e qual o currículo que almeja no processo de ensino e aprendizagem” (SANTOS, 2008, p. 10).

Nessa perspectiva, podemos entender a escola como um importante espaço de socialização da mudança, em que o currículo representa uma concepção de mundo, de

sociedade e de educação, sendo associado ao contexto em que ele se configura, através de suas práticas educativas e o que se pretende alcançar (SILVA, 2006).

Nesse cenário, percebe-se a relevância na orientação dos professores no que se refere aos caminhos a serem percorridos, ou seja, o currículo norteia o trabalho do professor ao oferecer condições para que possa direcionar seus trabalhos, de forma a possibilitar a humanização dos estudantes, preparando-os para o seu desenvolvimento individual, para o mercado de trabalho e, acima de tudo, para o convívio na sociedade. Dessa forma, em consonância com o Projeto Político Pedagógico e com as Diretrizes Nacionais Curriculares, seria de capital importância que os professores fossem os protagonistas na elaboração de seus currículos, pois são eles que conhecem a realidade dos estudantes e da comunidade em que escola está inserida.

Outro fator a ser considerado nesse cenário é o envolvimento da escola juntamente com sua comunidade. Essa junção tende a colaborar positivamente para a construção de um currículo mais ajustado às suas peculiaridades, além de proporcionar uma ação mais democrática no ambiente escolar.

A partir desse contexto, fica evidenciado que a qualidade do ensino pode partir da prerrogativa de se ter um bom currículo como suporte às ações gestoras e de sala de aula, pois tem influência sobre os conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes, contribuindo para sua formação intelectual e, sobretudo, para a formação de cidadãos críticos e participativos para atuarem efetivamente no meio social.

Isso posto, é importante que a escola observe o currículo e sua redução ao atendimento exacerbado das avaliações externas. A prática escolar deve estar voltada ao atendimento do currículo e ao que é esperado do estudante. Por isso, a organização curricular merece atenção especial, devendo ser constantemente revisada e atualizada. Os espaços de diálogo e de reflexão sobre as práticas pedagógicas são fundamentais nas reuniões entre gestores, professores e supervisores.

O currículo escolar pode conter uma dinâmica pautada na flexibilização, apontando para os objetivos propostos para cada disciplina nas diferentes etapas da Educação Básica. Nesse sentido, não pode haver uma fragmentação dos conteúdos, existindo sempre uma lógica, uma integração entre eles, no intuito de privilegiar vivências de sucesso para os estudantes, garantindo, assim, a qualidade do currículo.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB) garantem autonomia às escolas na construção de seus projetos pedagógicos e do currículo escolar, exigindo respeito às novas diretrizes educacionais em que os currículos,

tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, têm uma base nacional comum, a qual deve ser seguida. Segundo a LDB (1996), em seu Art. 26:

§ 1º deve abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, s/p).

Respeitando a singularidade desse artigo do LDB de se ter que seguir uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, fica evidenciada a importância das instituições em buscar a fundamentação teórica e legal para garantir um currículo que seja capaz de atender às especificidades de sua comunidade escolar, bem como as necessidades dos estudantes.

Para finalizar esta seção, é feito o entrelaçamento entre essas duas vertentes, currículo e matriz de referência. No contexto educacional brasileiro, currículo e matriz de referência estão intimamente interligados. Entretanto, cada um tem suas próprias perspectivas as quais não devem ser confundidas ou ignoradas.

Apesar disso, não é incomum ver escolas caindo no erro de concentrar seus esforços na seleção de atividades voltadas especificamente para atender às avaliações em larga escala, ou seja, treinar os estudantes para as avaliações externas. Dessa forma, Santos (2017, p. 76) diz que “treinar alunos para fazer as avaliações externas cria falsos resultados, visto que a qualidade do ensino da escola pode não ter melhorado, apenas tendo sido elevados os padrões, a partir de um processo de adestramento dos alunos para responder um determinado tipo de avaliação”.

Nesse contexto, assumir a matriz de referência da avaliação como menção de ensino voltada especificamente para a demanda das avaliações externas acaba por reduzir o currículo “a uma lista de competências e habilidades, o que apresenta uma forma fragmentada, incompleta e estreita do conjunto de conhecimentos a que o estudante deve ter acesso em seu processo de formação” (DAMASCENO, 2012, p. 152).

Com referência ainda ao ensino voltado às avaliações externas, Marques (2017, p. 97) acrescenta que “o fato de focar o trabalho nos conteúdos relacionados nas Matrizes de

Referência dos sistemas de avaliação externa, além de ocasionar o estreitamento de currículo, reduz as possibilidades de ampliar-se o conhecimento”. Isso significa dizer que focar no atendimento às demandas das avaliações externas está além de reduzir o currículo, interferindo diretamente na questão do conhecimento e prejudicando a formação global do aluno.

No cerne dessa discussão, percebe-se que as avaliações externas são responsáveis pela reconfiguração da matriz de referência e do currículo, conforme se discorre a seguir:

Essa nova lógica baseada na eficácia dos resultados como parâmetros de qualidade da educação promove uma reconfiguração do currículo trabalhado em sala de aula, restringindo-o às competências e às habilidades básica e deixando de fora todo o “resto” considerado como necessário para uma formação humana e emancipatória. [...] Em outras palavras, ensine o que pode ser mensurável e o que não pode, não deve ser priorizado ou até mesmo desaparecer do currículo (DAMASCENO, 2012, p. 156 -157).

Dessa forma, percebe-se, cada vez mais, que o currículo está voltado para a cultura do desempenho, o que empobrece sua relevância no cenário educacional, acabando por produzir efeitos negativos, ao limitar as possibilidades de formação humana aos estudantes.

As reflexões construídas ao longo desta seção nos colocam diante de uma realidade um tanto quanto desconfortável, devido às incontornáveis abordagens que se anda fazendo a respeito do currículo e da matriz de referência, pois estes vêm sendo reconfigurados a fim de atender às demandas das avaliações externas, de se realizar uma gestão por resultados em detrimento de uma gestão voltada para o fortalecimento de múltiplos processos formativos.

Assim, é importante estar alerta à iminente ameaça de reduzir o currículo escolar às matrizes de referências das avaliações em larga escala, pois, fazendo isso, ignorando outros aspectos formativos, está-se também reduzindo o repertório de conhecimentos dos estudantes ao longo de sua formação, pois a matriz de referência se distancia da realidade dos alunos, sendo uma prova padronizada para uma amostra de localidades diferentes. Dessa forma, o contexto local dificilmente será abordado.

Na seção seguinte, trazemos uma abordagem dos aspectos metodológicos da pesquisa, detalhando os instrumentos e as fontes utilizadas para a realização deste estudo.

2.4 O estudo de caso: aspectos metodológicos

Nesta seção, é demonstrado o percurso metodológico adotado para a elaboração desta pesquisa, bem como a justificativa da metodologia em razão das características do estudo, os

instrumentos utilizados e os sujeitos envolvidos. Por fim, é apresentada a análise dos dados coletados na pesquisa. Foram consideradas, neste trabalho, todas as informações obtidas por meio do estudo realizado na Escola JK. No desenvolvimento deste estudo, apoiamos-nos teoricamente, sobretudo, nos autores Dias (2000), Günther (2006) e Gondim (2003).

Para o delineamento do estudo de caso, pautamo-nos no tempo de trabalho efetivado na instituição investigada, em que o pesquisador atua como diretor escolar há seis anos, o que o estimula a estudar o tema e a questionar as preocupações avistadas acerca das abordagens já feitas sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas, no momento atual, pelos professores e especialistas de Educação Básica da instituição. O trabalho frente à direção da escola exige, de certo modo, que se trabalhe com dados para realizar uma prática gestora e docente efetiva com resultados pautados em aspectos pedagógicos. Assim, conhecer a percepção dos professores e especialistas da Educação Básica da Escola JK acerca de aspectos importantes abordados dentro da temática proposta complementa o estudo com informações que são relevantes para que minha gestão atenda, verdadeiramente, aos propósitos da educação.

A expectativa sobre os resultados apresentados a partir do estudo de caso é identificar o uso dos dados obtidos nas avaliações do SIMAVE pelos professores e especialistas da Educação Básica da Escola JK, a partir de um questionário aplicado para, em seguida, buscar desenhar a percepção desses profissionais acerca da apresentação prévia das composições das avaliações do SIMAVE e da Política Estadual da Avaliação Externa, bem como dos resultados das avaliações e as contribuições no *locus* da pesquisa. Compreender o entendimento dos investigados sobre o nível de proficiência do estudante e os resultados das avaliações frente à prática pedagógica da escola e, por fim, o aprimoramento da prática docente a partir das avaliações. Isso porque as percepções desses profissionais acerca dos respectivos temas contribuem para o entendimento da apropriação dos resultados pela escola, o que, por sua vez, influencia em medidas de intervenções pedagógicas e no repensar a prática docente.

Para o estudo, utilizou-se uma abordagem quantitativa e qualitativa, apoiada no questionário como instrumento para a coleta de informações dos professores participantes. No entendimento de Vergara (2000), as informações obtidas podem ser tratadas de forma qualitativa e quantitativa no mesmo estudo, podendo-se usar estatística descritiva para apoiar uma interpretação dita subjetiva. Quanto ao instrumento utilizado para coleta de dados, convém destacar que, na compreensão de Fachin (2006), o questionário é uma ferramenta técnica de custo razoável, que apresenta várias vantagens, como atender, com as mesmas

questões, a um público maior; garantir o anonimato do respondente; medir atitudes, opiniões, comportamentos etc., podendo, assim, atender às finalidades específicas do estudo de caso, além de que, se bem trabalhado, pode apresentar alta confiabilidade. Trata-se de uma ferramenta com determinados questionamentos básicos, fundamentados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e oferecem possibilidades de surgirem novas hipóteses a partir das respostas dos informantes. A amostragem foi intencional, abrangendo apenas os profissionais participantes do estudo exploratório.

Para fins de aplicação do questionário, foi marcado um encontro com os 12 professores e um especialista de Educação Básica, no final do turno matutino, do dia 10 de setembro de 2018, no qual compareceram doze dos treze sujeitos convidados. Os participantes da pesquisa são praticamente os mesmos que participaram do estudo exploratório, descritos no quadro 6, apresentado anteriormente, salvo algumas exceções por conta da rotatividade de servidores na escola investigada. Após serem esclarecidos objetivos e detalhes do questionário, o pesquisador deixou-os na sala, evitando que sua presença viesse a influenciar nas respostas dos professores. O tempo de duração para assinalarem as assertivas foi de, aproximadamente, uma hora, espaço de tempo no qual responderam ao questionário. Ressalta-se, portanto, que não foi levado em consideração na pesquisa o aspecto da rotatividade de servidores estaduais designados, visto que todos os profissionais estão em exercício na educação há mais tempo do que o período considerado neste estudo.

Em todas as etapas da pesquisa, buscou-se respeitar os processos éticos estabelecidos nas diretrizes e normas da pesquisa científica, quando esta envolve seres humanos, incorporando alguns princípios à investigação, tais como: autonomia, não maleficência, beneficência, respeito mútuo, cooperação, justiça, entre outros. Assim sendo, os participantes da pesquisa responderam ao questionário livre e espontaneamente, sem nenhuma forma de interferência por parte do pesquisador-autor. Para tanto, ressaltamos a importância desses procedimentos no sentido de nortear as ações voltadas para a composição do PAE, no capítulo 3. Dessa forma, a subseção que segue, apresenta detalhadamente os procedimentos para a construção da ferramenta de questionário e as especificidades de aplicação dos instrumentos.

2.4.1 Descrição dos procedimentos para construção da ferramenta de questionário

Na elaboração do questionário, consideraram-se aspectos que foram abordados na pesquisa documental feita a partir da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, no Regimento Interno, nos Conteúdos Básicos Comuns, nos projetos pedagógicos, no quadro de

funcionários, nos livros de Ata de reuniões, na grade curricular adotada, nos resultados das avaliações externas nos últimos anos, entre outros; na pesquisa bibliográfica, cujo conteúdo teórico serviu de base para a fundamentação deste estudo. Por fim, procedeu-se à realização da pesquisa de campo, dividida em duas partes bem distintas: a primeira parte, de abordagem exploratória, e a segunda parte, com a aplicação de questionários aos profissionais participantes do estudo exploratório.

O questionário constitui-se de 34 questões fechadas (assertivas)²⁵, contendo as seguintes opções de respostas: 1 – Discordo, 2 – Discordo parcialmente, 3 – Concordo parcialmente, e 4 – Concordo²⁶, além de uma questão aberta, no final, objetivando perceber a visão dos participantes da pesquisa sobre aspectos não abordados nas assertivas acerca das avaliações.

As 34 assertivas se agrupam em cinco aspectos a serem observados na percepção dos professores e especialista de Educação Básica acerca do uso dos dados das avaliações da SIMAVE. As respostas das assertivas no questionário estão estabelecidas com base na Escala de Likert. Silva (2016, p. 82), referenciando Dalmoro e Vieira (2008), descreve que “a resposta das escalas de Likert é um processo de 4 (quatro) estágios em que o respondente: 1) interpreta o item; 2) recupera pensamentos e sentimentos relevantes; 3) formula um julgamento baseado nestes pensamentos e sentimentos e 4) seleciona uma resposta”.

A Escala de Likert é usada frequentemente em questionários, sendo mais usada em pesquisa de opinião. Nesse sentido, os perguntados, ao responderem um questionário pautado nessa escala, apontam o seu nível de concordância com determinada afirmação relacionada a construtos de interesse (SILVA, 2014). Muito empregado nas pesquisas científicas na atualidade, a Escala de Likert, modelo desenvolvido por Rensis Likert, em 1932, apresenta facilidade de manuseamento das informações e interpretação de dados. Segundo Silva (2014, p. 5), “é fácil a um pesquisado emitir um grau de concordância sobre uma afirmação qualquer”. Assim, “a escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância”.

As informações obtidas a partir do questionário subsidiam a elaboração do plano de ação educacional visando a uma gestão escolar colaborativa, atenta às possibilidades e aos limites da política pública das avaliações em larga escala no *locus* de pesquisa, devolvendo à

²⁵ O roteiro encontra-se no Apêndice D.

²⁶ Na escala Likert, em geral, a pontuação varia de 4 a 10 pontos. Mas, neste trabalho, orientar-nos-emos por quatro assertivas apenas (SILVA, 2014).

comunidade os investimentos da pesquisa ora realizada. Nesse aspecto, justifica-se a importância de tal pesquisa para o desenvolvimento da escola estudada.

Na seção seguinte, é feita a análise dos dados da pesquisa de campo, que, em suma, demonstra as avaliações em larga escala como desafios e oportunidades às práticas pedagógicas.

2.4.2 Análise dos resultados da pesquisa

O estudo de caso abarcou as informações disponíveis nos questionários aplicados aos 12 participantes, as quais se encontram mensuradas e analisadas nas tabelas expostas abaixo, pautando-se nos aspectos propostos no estudo de caso. Sobre esses aspectos, elencam-se: a apresentação prévia das composições das avaliações do SIMAVE e a política de avaliação externa estadual; os resultados das avaliações e as contribuições no *locus* da pesquisa; a compreensão da proficiência obtida pela escola; os resultados das avaliações do SIMAVE frente à prática pedagógica da escola e a percepção dos professores sobre as avaliações do SIMAVE e os reflexos no aprimoramento da prática docente. A seguir, será feita uma análise mais detalhada sobre cada um dos subitens elencados acima.

2.4.2.1 A apresentação prévia das composições das avaliações do SIMAVE e a política de avaliação externa estadual

As primeiras assertivas do questionário identificam a compreensão dos professores participantes da pesquisa sobre a política de avaliação externa e a forma como tem sido levada até à escola estudada. Identificar essa compreensão assume importância, uma vez que, a partir de pontos reflexivos, estabelecem-se as formas de acesso e apropriação dos dados coletados nas avaliações. Assim, seis assertivas iniciais trazem a contextualização da apresentação prévia das composições das avaliações do SIMAVE e da política de avaliação externa estadual por parte da SEE, SRE ou da própria escola. A tabela 15, demonstrada a seguir, apresenta a percepção dos pesquisados acerca dessas questões.

Tabela 15 – Apresentação prévia das composições das avaliações do SIMAVE e da Política Estadual da Avaliação Externa aos professores

ASSERTIVAS	1	2	3	4
1 - Houve apresentação prévia das composições das avaliações pela SEE.	12			
2 - Houve apresentação prévia das composições das avaliações pela SRE.	11	1		
3 - Houve apresentação prévia das composições das avaliações pela escola.	2	2	5	3
4 - Houve apresentação prévia da política das avaliações externas pela SEE.	11			1
5 - Houve apresentação prévia da política das avaliações externas pela SRE.	10	1	1	
6 - Houve apresentação prévia da política das avaliações externas pela escola	1	5	1	5

1 Discordo
 2 Discordo Parcialmente
 3 Concordo parcialmente
 4 Concordo

Fonte: Elaborada pelo autor (2018)

Quanto à discussão acerca do acontecimento de uma apresentação prévia das composições das avaliações pela SEE, pela SRE e pela própria escola, os dados divergem no aspecto da apresentação por parte da escola: cinco professores concordam parcialmente, três concordam, dois discordam parcialmente e dois discordam. Por unanimidade, os participantes da pesquisa discordam que existe a apresentação, de forma efetiva e inteligível, das composições das avaliações do SIMAVE pela SEE, tarefa que, na percepção de 11 professores, também não é realizada pela SRE. Apenas um professor discordou parcialmente.

A apresentação prévia dos dados obtidos nas avaliações do SIMAVE, tanto pela SEE e SRE quanto pela escola, é relevante. Sem dúvida alguma, as informações trazem contribuições para a apropriação dos resultados pelos profissionais de educação da Escola JK. Essa contribuição pode acontecer por meio de esclarecimentos sobre os aspectos avaliativos e a forma como os resultados podem ser empregados pela instituição para trazer mudanças favoráveis ao desenvolvimento dos alunos. Isso fica evidente, por exemplo, pelo fato de metade dos professores mais concordarem que discordarem sobre a apresentação das avaliações externas terem ocorrido na escola.

Para Santos (2017), a discussão sobre os dados provenientes das avaliações do SIMAVE pode proporcionar uma maior compreensão dos elementos constitutivos das avaliações externas. Contudo, Marques (2017, p. 128) nos adverte que

[...] determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes não é suficiente, a equipe escolar tem que ter ciência da necessidade de acompanhamento destes, considerando as variáveis que envolvem o processo e também a necessidade de análises e de intervenções pedagógicas, para seguirmos esses elementos.

Percebemos, assim, que apresentar os resultados das avaliações, por si só, não é suficiente. Esses resultados devem ser debatidos e analisados dentro da realidade de cada escola com toda a equipe pedagógica, de maneira que a prática docente possa deles se apropriar com vistas à promoção de uma educação de qualidade para todos. Na assertiva sobre a apresentação prévia da política estadual de avaliação por parte da SEE, SRE e gestão da escola, percebemos que os dados referentes à SEE revelam que quase a totalidade dos pesquisados, 11 professores, não concordam que tenha havido tais apresentações, enquanto um professor concorda com a assertiva proposta na quarta questão do questionário. A SRE, por sua vez, é vista por 10 professores como uma instituição que não realiza apresentações prévias das políticas adotadas pelo Estado nas avaliações do SIMAVE, um discorda parcialmente e, por fim, um concorda parcialmente com a assertiva apresentada.

Em relação à gestão da escola, cinco dos professores pesquisados discordam parcialmente que a escola trabalhe com essas apresentações, um discorda do fato, um concorda parcialmente e, por fim, cinco professores assumem que a escola traz para o debate entre os envolvidos na educação do aluno as políticas adotadas pelo Estado nas avaliações do SIMAVE.

Nas assertivas apresentadas, é observado que tanto a SEE quanto a SRE não executam ações voltadas à utilização e ao trabalho dos dados das avaliações externas no cotidiano da escola onde atuam. Essa lacuna pode ser indicativo de fragilidade da política educacional do Estado de Minas Gerais, cabendo, então, à escola discutir o tema tentando contornar essa fragilidade a partir de reuniões e encontros entre os envolvidos no ensino, buscando tornar compreensíveis as composições das avaliações externas e as políticas estaduais.

A partir desse contexto, temos indícios de que parte dos professores desconhece a composição e as políticas das avaliações externas. Para Marques (2017), esse desconhecimento gera um impacto direto no cerne da educação, contribuindo para a estagnação dos processos educacionais. A proposta maior do SIMAVE, como já foi dito, é subsidiar a escola e a equipe que nela atua em favor de melhorias no ensino oferecido. A autora salienta:

Os resultados das avaliações em larga escala, quando interpretados e apropriados de forma reflexiva, tornam instrumentos de gestão e permitem repensar a escola em todas as suas dimensões. No entanto, devemos estar atentos a limitações inerentes ao processo de apropriação dos resultados; à priorização destes nas práticas pedagógicas e/ou a sobreposição de aspectos quantitativos em relação aos qualitativos, uma vez que, inviabilizam as práticas reflexivas sobre os dados e equidade na aprendizagem dos estudantes (MARQUES, 2017, p. 130).

Com base no trecho anterior, entendemos que a prévia apresentação das composições e da política estadual das avaliações externas é importante para o debate no espaço escolar, sobretudo porque vem esclarecer as várias oportunidades que os resultados das avaliações podem trazer à efetivação de um trabalho pedagógico de qualidade, consistente com a realidade da própria escola. Conhecer a composição e as políticas, certamente, permitiria que a escola e todos os envolvidos nela trabalhassem suas propostas em parcerias, aplicando-as e ampliando-as à comunidade do entorno escolar. Em particular, compreende-se que ambas as ações devem partir do Estado, visto que se trata de uma política educacional de sua iniciativa.

Quando vistos de forma compartilhada entre todos os sujeitos educacionais, os resultados podem ser apropriados pela escola de maneira mais detalhada, tornando-se ferramentas que fortemente colaboram para as práticas pedagógicas da Escola JK, contribuindo para a (re)definição de intervenções metodológicas que tenham como foco inverter a lógica da exclusão pelo acesso ao conhecimento.

É fundamental que a escola e os profissionais de educação tomem conhecimento das avaliações do SIMAVE e da política estadual das avaliações, a fim de que compreendam e utilizem seus resultados na busca de uma efetiva aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, é importante levar ao conhecimento do gestor escolar as composições das avaliações do SIMAVE e a política estadual das avaliações, explicitando como seus resultados podem contribuir para o trabalho pedagógico. Nesse ponto, Marques (2017, p. 129) reforça que “o gestor tem um papel fundamental de promover a interligação das múltiplas dimensões presentes no contexto escolar”. Para ela,

Cabe ao gestor exercer uma liderança capaz de estimular a participação e o envolvimento de todos os segmentos que fazem parte da comunidade escolar a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente positivo, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, objetivando sempre a qualidade de ensino (MARQUES, 2017, p. 137).

Assim, entendemos que o gestor escolar tem a responsabilidade de oferecer meios, para que cada agente dentro da escola tenha a oportunidade de discutir as avaliações externas à luz de sua composição e das políticas educacionais que as regem. Para isso, o gestor tem que ter clareza do seu papel dentro da instituição e elaborar um planejamento que priorize tais ações.

É válido comentar que, considerando as discussões apresentadas no estudo exploratório, as avaliações externas não são abordadas, visto que as professoras apontam a falta de tempo para a discussão das avaliações, o que poderia refletir em resultados melhores

nessas medições, a não organização de horários dedicados a debate sobre as composições, políticas de avaliações e como a escola se apropria desses resultados. Assim, mesmo avistando a grande importância das avaliações para o contexto escolar e para a educação do país, percebe-se, que apesar de verem as imperfeições das avaliações e das políticas de avaliações estaduais, a grande maioria dos professores, na escola em que atua, não demonstra foco nas falhas dessas avaliações. De modo geral, o trabalho docente busca assegurar suficientemente as melhorias necessárias à qualidade no ensino público, buscando, em muitos casos, suporte nos dados apresentados pelas avaliações do SIMAVE, que é uma assertiva abordada mais adiante.

Na questão aberta, houve crítica à política estadual das avaliações, dando enfoque ao número de estudantes ausentes nas avaliações. Um dos respondentes do questionário deixou no espaço de registro de algo a ser dito sobre a temática, caso quisessem, o seguinte elemento: *“as datas das avaliações externas do 3º Ano do Ensino Médio deveriam ser repensadas. Como as avaliações acontecem após o ENEM, fica muito difícil para a escola convencer os alunos que é muito importante para eles - e para a escola - fazer a prova”*.

Outro professor faz a observação de que o debate poderia afastar o estigma criado sobre as avaliações como instrumento usado para medir o professor e a escola, por acreditar que as proficiências dos alunos e os parâmetros dos itens, de certo modo, possibilitam categorizar o professor conforme determinados padrões de desempenho. Por essa razão, percebemos que alguns professores criam resistências às avaliações externas. Com tal constatação, o que caberia ao gestor escolar? Intervir no sentido de esclarecer que essas avaliações devem ser encaradas como um diagnóstico da escola? Como?

Nessa perspectiva, pode-se inferir que não existe uma visão holística das avaliações externas na escola investigada. A pesquisa com os professores da Escola JK sobre a apropriação dos resultados das avaliações do SIMAVE permite compreender que grande parte deles desconhece as composições e a política das avaliações estaduais. Com isso, os resultados esperados não têm atendido à escola no quesito de criar o cidadão, sujeito ativo na sociedade em que está inserido. Dessa forma, é de fundamental importância que os gestores escolares, bem como a SRE e SEE, coloquem em discussão, para os profissionais da educação nas escolas, aspectos relevantes sobre as composições das avaliações do SIMAVE e das políticas estaduais das avaliações em grande escala, para que, a partir dela, possam fazer escolhas, mesmo diante de mais dúvidas do que certezas, tomando como referência os resultados para discutir a escola em suas possibilidades e limites como *locus* de promoção da equidade.

Nesse cenário, as composições das avaliações e as políticas empregadas pelo Estado, com raras exceções, não são devidamente compreendidas pelos profissionais da educação da escola em questão, o que significa não haver uma compreensão ampla das várias possibilidades de se utilizarem as avaliações externas como instrumentos pedagógicos que podem favorecer o aprimoramento da prática docente e a melhoria no desenvolvimento dos estudantes. Possivelmente, alguns elementos do processo verificados no estudo exploratório podem ser percebidos com dados do questionário, ao inexistirem elementos da SEE e SRE nos quais os dados são explicitados e trabalhados pelos órgãos centrais e regionais.

As assertivas seguintes apresentam a percepção dos participantes da pesquisa acerca dos resultados das avaliações e as contribuições que podem trazer à escola e ao professor.

2.4.2.2 Os resultados das avaliações e as contribuições no locus da pesquisa

Há consenso, a partir de estudos levantados, de que os resultados das avaliações externas têm, entre suas várias propostas, oferecer o diagnóstico da escola, constituindo subsídios de dados e informações que lhe proporcionam uma base para a implementação de um plano de melhoria do ensino-aprendizagem. As assertivas seguintes buscam observar a ligação entre a prática pedagógica e os dados fornecidos pelas avaliações em larga escala, na percepção dos professores pesquisados, conforme traz a tabela 16 exposta a seguir.

Tabela 16 – Os resultados das avaliações e as contribuições no *locus* da pesquisa

ASSERTIVAS	1	2	3	4
7 - O SIMAVE avalia o trabalho docente.		5	6	1
8 - As avaliações do SIMAVE proporcionam um diagnóstico da educação.		4	7	1
9 - A análise dos resultados contribui para se repensar a prática pedagógica.		2	5	5
10 - São usados materiais de apoio dos boletins pedagógicos do SIMAVE/PROEB na discussão dos dados das avaliações externas.		1	8	3
11 - Os dados das avaliações do SIMAVE são usados em estratégias de gestão escolar.			7	5

1

Discordo

2

Discordo Parcialmente

3

Concordo parcialmente

4

Concordo

Fonte: Elaborada pelo autor (2018)

Sobre as contribuições dos resultados das avaliações do SIMAVE no *locus* da Escola JK, observa-se que a assertiva sobre a avaliação da prática docente a partir dos resultados tem a metade dos professores que concordam parcialmente que são avaliados, cinco professores discordam parcialmente e apenas um professor concorda que está sendo avaliado pelo

SIMAVE. Nesse aspecto, vale comentar que, no estudo exploratório, é vista por parte dos professores uma exposição dos docentes e da escola em detrimento de uma avaliação tanto por parte dos gestores educacionais quanto pelos pais dos alunos, isto é, os resultados ainda são encarados como instrumento de avaliação do professor e da escola, servindo, até mesmo, como “mecanismo de pressão”, segundo destaca uma das professoras participantes.

Na visão da metade dos professores, a divulgação dos resultados coloca a escola em foco, bem como todos os que trabalham nela, o que, em muitos casos, causa-lhes constrangimento. Decerto, é preciso que se adotem estratégias para mudar essa ideia que os professores têm sobre as avaliações como instrumento de avaliar o trabalho docente, demonstrando-lhes que, se adequadamente interpretados, os resultados podem oferecer suporte e muitas melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Para Marques (2017, p. 131), essa visão deve ser desmistificada, ou seja, “deve haver uma mudança na concepção dos processos avaliativos no contexto escolar”. Nas palavras do autor:

Essa mudança só é possível se a compreensão das avaliações for ampliada no sentido de entendê-las, não apenas como um instrumento de quantificação de resultados e como objeto de responsabilização, como é entendido por muitos, mas como instrumento de diagnóstico de deficiências de aprendizagem. (MARQUES, 2017, p. 131-132)

Na assertiva sobre as avaliações proporcionarem um diagnóstico da educação, sete professores concordam parcialmente, enquanto quatro professores discordam parcialmente e apenas um concorda que as avaliações são capazes de propiciar um diagnóstico da escola. É importante observar que o SIMAVE está associado ao trabalho pedagógico, por meio da avaliação da eficácia e equidade do sistema de ensino, oportunizando, portanto, subsídios para que se construa uma escola de qualidade, que seja capacitada para refletir sobre as possíveis intervenções no seu processo de ensino-aprendizagem e para mapear problemas de diversas naturezas, sociais, culturais, econômicas etc.

Diante dos dados apresentados, é visto que, para a maioria dos investigados, as avaliações externas servem para diagnosticar e repensar a prática pedagógica, disponibilizando informações que contribuem para uma gestão pedagógica pautada na qualidade do ensino.

Um dos propósitos das avaliações externas é fornecer indicadores de desempenho para conhecer, diagnosticar e analisar os resultados das avaliações de cada escola, abrindo uma oportunidade de aprimorar os aspectos não satisfatórios nelas observados, além de

permitir a formulação de pontos para intervenções pedagógicas e políticas educacionais. Para a maioria dos investigados, os dados das avaliações externas são vistos como instrumentos para diagnosticar e repensar a prática pedagógica, podendo contribuir para uma gestão pedagógica pautada nos dados fornecidos pelas avaliações. Lück (2009, p. 58) observa:

Servem para apontar sucessos, como também expor dificuldades, limitações e indicar situações que necessitam de mais cuidado e atenção, de modo a orientar a tomada de decisão e a determinação de ações de melhoria e a necessária correção de rumos. Também servem para reforçar as ações bem-sucedidas, apontando a sua adequação em relação aos resultados desejados.

No pensamento de Lück (2009), é possível verificar que as avaliações têm um papel fundamental no contexto escolar, pois, a partir de seus indicadores, norteiam-se o sistema educacional, a escola e os professores, de tal modo que, seguramente, possam planejar ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

No estudo exploratório, pôde-se ver que os resultados das avaliações externas são empregados por muitos professores como parâmetros para diagnosticar o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos na escola. Para Lück (2009, p. 56), “compreender o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais, tanto em âmbito externo, realizado pelos sistemas de ensino, como no interno, realizado pelas escolas, constitui-se em condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas mais eficazes”. Assim, as avaliações têm um caráter de *feedback* necessário ao trabalho educacional das instituições.

A respeito da assertiva sobre a utilização de materiais de apoio dos boletins pedagógicos do SIMAVE, oito professores concordam parcialmente com ele, enquanto três concordam plenamente. Apenas um professor discorda plenamente que os materiais de apoio dos boletins pedagógicos sejam usados por ele. Para muitos autores, os boletins pedagógicos são ferramentas que, se empregadas adequadamente, possibilitam segurança e assertividade às intervenções necessárias para melhoria do ensino-aprendizagem, pois indicam os principais pontos de problema no desempenho dos alunos. Nessa linha de pensamento, convém ressaltar que, apesar de não ser destacado com ênfase na pesquisa, é visto, através da observação *in loco*, que muitos docentes buscam utilizar o material de apoio dos boletins pedagógicos na Escola JK.

Na última assertiva, sobre as contribuições dos resultados das avaliações do SIMAVE no *locus* da Escola JK, é destacado que, para sete dos professores pesquisados, há concordância parcial de que os dados das avaliações do SIMAVE são usados em estratégias de gestão escolar. Os demais professores concordam plenamente com a assertiva. Nesse

sentido, compete acrescentar que, para que as avaliações sejam promissoras à escola, devem-se estabelecer prioridades, enfatizando o planejamento, a solução de problemas, a iniciativa, a criatividade, a flexibilidade, a orientação para resultados, o trabalho em equipe e a tomada de decisão. As avaliações podem colaborar com a gestão escolar e com as políticas da escola, ao complementarem a prática diária com aspectos dos problemas de desempenho dos alunos e do contexto onde estão inseridos. Na visão de Lück (2009), as avaliações, como instrumento de gestão, têm como objetivo:

Contribuir, durante a implementação destes, para orientar o ritmo e a realização das atividades pela atenção às mesmas, em relação aos seus resultados, corrigir rumos, assim como orientar possível redesenho dos planos ou projetos, de forma a dar-lhes maior efetividade em novos estágios de trabalho (LÜCK, 2009, p. 49).

Para essa autora, as avaliações, assim como seu monitoramento, exercem função supervisora e coordenadora, apontando caminhos para melhorar o desempenho e para pensar nas transformações da prática pedagógica no interior das instituições, possibilitando o (re)desenho de novas intervenções.

Por outro lado, em crítica às avaliações e às contribuições no *locus* da pesquisa, percebemos, na fala de um dos entrevistados na questão aberta, que “*as avaliações desprezam condições culturais, estruturais e econômicas das regiões, importando-se mais em produzir dados estatísticos para gestores educacionais do que para ajudar os professores a rever seus métodos de ensino-aprendizagem*”. Nessa mesma linha de pensamento, é lembrada a fala de outro professor, ao observar “*as avaliações são um pouco fora da realidade dos alunos*”, certamente inviabilizando o planejamento das aulas de acordo com o meio onde está o aluno.

Assim, pode-se apreender, na percepção desses professores, que as avaliações não traduzem a realidade da escola, sobretudo, o nível de desempenho dos alunos. Supõe-se, nesse pensamento, a ideia de que o “*treinamento*” dos alunos possa ser o fator preponderante para esse afastamento entre realidade escolar e resultados das avaliações do SIMAVE. Entendemos isso como uma incompreensão, pois, conforme Lück (2009), o que deveria ser uma importante ferramenta aliada ao bom desempenho da escola acaba por ser uma ferramenta encarada por muitos professores como um instrumento com princípio cerceador e limitador causando, conseqüentemente, reprovações por parte dos professores. Para Lück (2009, p. 44), “*percepções de tal ordem revelam, portanto, um entendimento inadequado e até mesmo prejudicial sobre o monitoramento e avaliação, que atribui impressões com resultados negativos*”.

Acerca do currículo escolar, Arroyo (2013, p. 38) explica:

O campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novas indagações que vêm do real. Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos.

A partir dessa afirmativa, podemos compreender que o currículo não é algo estagnado, é flexível e aberto a mudanças, permitindo fazer das salas de aula um laboratório de diálogo entre os conhecimentos. Isso, segundo Arroyo (2013), proporciona ao professor, juntamente com os alunos e a comunidade onde estão inseridos, refletir constantemente sobre as ações pedagógicas adotadas no interior das escolas.

Nesse sentido, compete arguir que os currículos não podem ser vistos como algo engessado, algo voltado única e exclusivamente para atender às avaliações externas, sendo necessário que se percebam os alunos como parte de um todo, oferecendo-lhes toda experiência de aprendizagem e levando em consideração o programa, as estratégias, bem como outros aspectos, como normas e valores. Assim, a ideia de “treinamento” dos alunos para as avaliações externas vai ceder lugar ao diálogo, dando mais autonomia ao professor no sentido de elaborar estratégias para um ensino de qualidade, capaz de compreender o indivíduo como um todo, sujeito crítico e participativo, capacitado para interagir com o conhecimento escolar no contexto em que se encontra.

Para Marques (2017), o gestor tem um papel fundamental de mediação desses conflitos. Ele espera que o gestor

apresente um conhecimento mais amplo dos objetivos e diretrizes das avaliações externas, e que tenha base para articular com o supervisor pedagógico uma forma de conduzir e efetuar a interpretação pedagógica dos resultados, sendo fundamental que essa interpretação direcione a equipe a tomar as avaliações externas e seus resultados como um ponto de partida e subsídio capaz de orientar a ação e não como instrumento de comparação e de cobrança (MARQUES, 2017, p. 133).

Mediante esse cenário, o que se espera do gestor escolar é uma atuação efetiva no sentido de ampliar a participação de todos os atores, (re)significando as ações pedagógicas a partir dos dados apresentados pelas avaliações em larga escala. Portanto, o gestor deve garantir momentos de diálogos e reflexão com sua equipe, para que, juntos, possam fazer uma análise mais aprofundada dos resultados das avaliações e, posteriormente, pensar estratégias educacionais voltadas à melhoria da qualidade da aprendizagem dos seus estudantes.

Mais adiante, a partir das respostas dos professores, fica evidente que os resultados das avaliações e as várias possibilidades de mudanças necessárias à prática docente, entre outras, dando-nos a hipótese, embora sem muitas comprovações na pesquisa, de que os relatórios pedagógicos, elaborados a partir dos resultados das avaliações dos alunos e disponibilizados aos gestores e professores, estão sendo subtilizados pelos professores da Escola JK. As assertivas apontadas pelos professores permitem compreender que os resultados das avaliações do SIMAVE, mesmo ainda incipientes, têm trazido contribuições ao aprimoramento não apenas da prática docente e, com isso, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, como também da gestão da Escola JK e dos professores na definição de estratégias pedagógicas de intervenção.

Contudo, faz-se necessário garantir a toda a equipe de profissionais da educação o acesso à qualificação que lhes possibilite interpretação, reflexão sobre sua prática, mudanças no currículo, se preciso, e, por fim, trabalhar os resultados das avaliações do SIMAVE, para que, de fato, possam oferecer elementos que fortaleçam o ensino público, não sendo apenas meros indicadores de desempenho da escola e alunos. Para que as avaliações sejam promissoras à escola, devem-se estabelecer prioridades, enfatizando o planejamento, a solução de problemas, a iniciativa, a criatividade, a flexibilidade, a orientação para resultados, o trabalho em equipe e a tomada de decisões.

Ainda em relação às avaliações em larga escala, o que não pode ocorrer é a ausência da utilização desses dados a favor da escola, alegando um estreitamento do currículo escolar ao priorizar os conteúdos inseridos na matriz de referência. Marques (2017), ao fazer referência a Brooke e Cunha (2011), explica:

Os autores também refutam a ideia do uso dessa e de outras alegações como subterfúgio para que a escola abra mão da utilização dos resultados das avaliações em larga escala como subsídio para aperfeiçoar e qualificar suas práticas pedagógicas e de gestão no ambiente escolar; assim defendem a necessidade de os gestores estarem atentos para os diversos usos que podem ser dados às avaliações externas dentro do contexto escolar (MARQUES, 2017 p.135).

Nessa perspectiva, na escola investigada, resta dizer que, mesmo havendo algumas críticas desfavoráveis por parte dos professores às avaliações externas, a instituição tem desenvolvido projetos pedagógicos com vistas à superação da falta de aprendizagem dos estudantes e à promoção de melhoria no seu desempenho escolar, independentemente dos resultados obtidos nelas. É válido observar que há elementos apresentados nos resultados que,

mesmo criticados pelos professores e especialistas de educação, acabam por fomentar um “repensar” dos resultados no *locus* da escola.

A seguir, são vistos alguns aspectos importantes acerca da compreensão dos professores e especialista de Educação Básica da escola investigada sobre a escala de proficiência.

2.4.2.3 A compreensão da proficiência obtida pela escola

A escala de proficiência, como a adotada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Sistema de Avaliação do Estado de Minas Gerais (SIMAVE), associa-se, na prática, a uma matriz de referência, aprovada, por exemplo, pelas Secretarias de Educação de cada estado que promove tais avaliações. Tal escala é obtida por meio do trabalho de especialistas educacionais contratados para elaborá-la ou pela adoção de matrizes pré-existentes e já aplicadas em outros lugares.

Os procedimentos estatísticos da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para tratamento dos itens e dos testes, bem como a construção e a interpretação da escala de proficiência são um modelo matemático que mensura tanto a proficiência dos estudantes quanto o grau de dificuldade dos itens componentes das provas numa mesma escala de proficiência (MORAES, 2017). Além disso, possibilita comparabilidade entre os resultados dos testes ao longo dos anos, em substituição aos modelos estatísticos clássicos, que não permitem comparar testes diferentes realizados por populações distintas. Portanto, a adoção dessa metodologia permite a realização de análises comparativas do desempenho dos estudantes colocados em escala de proficiência, da mesma forma que avalia os progressos da educação ao longo dos anos. Sobre essa escala, Marques (2017) esclarece:

Esse modelo matemático mensura tanto a proficiência dos estudantes quanto o grau de dificuldade dos itens componentes das provas numa mesma escala de proficiência. Além disso, ele permite uma maior comparabilidade entre os resultados dos testes ao longo dos anos, em substituição aos modelos estatísticos clássicos, que não permitem comparar testes diferentes realizados por populações distintas (MARQUES, 2017, p. 17).

Nesse sentido, a tabela abaixo traz duas assertivas sobre questões pontuais que nos revelam a percepção dos professores a respeito da proficiência dos alunos.

Tabela 17 – A compreensão da Escala de Proficiência

ASSERTIVAS	1	2	3	4
12 - O conceito de Escala de Proficiência do SIMAVE é entendido pelo docente.	3		3	6
13 – A média da proficiência adquirida pela escola é compreendida pelo docente.	2	1	3	6

1		2		3		4
Discordo		Discordo Parcialmente		Concordo parcialmente		Concordo

Fonte: Elaborada pelo autor (2018)

A tabela 17, elaborada a partir da pesquisa com professores da Escola JK, mostra que 50% deles compreendem o conceito de Escala de Proficiência e a média da proficiência dos alunos da escola. Vale lembrar que, dentro das abordagens dos docentes apresentadas no estudo exploratório, foi destacada a importância da interpretação e utilização dos resultados do SIMAVE, incluindo a escala de proficiência obtida pela escola. Nesse aspecto, é possível observar que, a despeito de os resultados implicarem a prática do seu trabalho na sala de aula, a compreensão da média de proficiência dos alunos advém apenas de discussões e análises nas reuniões entre os envolvidos no processo educativo, sem modificarem, em detrimento do nível de proficiência obtido pela escola, o trabalho pedagógico e a reflexão sobre o que foi e ainda deverá ser aprendido pelo aluno.

Na questão de compreensão da proficiência, três professores concordaram parcialmente que conhecem aspectos conceituais da escala de proficiência do SIMAVE, enquanto três professores desconhecem esses aspectos e apenas dois discordam conhecer a média da proficiência obtida pela escola. Nesta pesquisa, um professor discorda parcialmente que não tem conhecimento da média de proficiência dos alunos.

No aspecto da proficiência dos estudantes, observa-se que, na percepção da maioria dos professores, a tradução das medidas de proficiência em diagnósticos qualitativos, conforme expõe o SIMAVE (2015), possibilita identificar as habilidades não desenvolvidas nos alunos nas disciplinas avaliadas, bem como intervir no planejamento e na execução de ações mais direcionadas à necessidade de cada um deles.

Nessa perspectiva, Santos (2017, p. 38) pontua que, “de posse dos gráficos de resultados e com a escala de proficiência, a escola tem possibilidades de apontar habilidades e competências que ainda não foram desenvolvidas por seus alunos”, facilitando, de certo

modo, também o trabalho do docente, pois conhece o posicionamento do aprendiz do aluno em relação ao conhecimento, competência e habilidade.

As medições da proficiência dos alunos favorecem a apropriação de informações aos gestores e professores dos perfis de desenvolvimento dos estudantes. Por meio da escala de proficiência, gestores e professores podem implementar ações na sala de aula com vistas à promoção de habilidades ainda não desenvolvidas pelo aluno, o que influencia muito no processo educativo da escola. Santos (2017) reconhece que é extremamente importante para o trabalho educativo ter conhecimento do nível de proficiência dos alunos.

Sobre a melhoria dos índices de proficiência dos alunos, Marques (2017) aponta a elaboração de estratégias pedagógicas com a finalidade de aprimorar o que já foi adquirido pelo aluno em termos de conhecimento escolar, no médio e longo prazo, como, por exemplo, os projetos pedagógicos. Pensando nisso, com a intenção de ampliar as possibilidades de construção do conhecimento de forma integral, a Escola JK, nos últimos anos, vem desenvolvendo vários projetos pedagógicos para complementar e, ao mesmo tempo, facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esses projetos, já relacionados no capítulo anterior, são sempre aprimorados na intenção de cada vez mais contribuir para a formação global do aluno.

Nesse contexto, conclui-se que a compreensão e a leitura dos gráficos e da escala de proficiência de cada turma deixa claro o nível escolar dos alunos, o que já dominaram de uma determinada habilidade ou se ela ainda se encontra em construção, caso em que a escola deve oferecer condições de desenvolvê-la. Identificar o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno é valioso ao planejamento dos professores e às intervenções pedagógicas em sala de aula, além de condicionar à escola os subsídios necessários à construção de metas envolvendo todos os atores da escola.

Na próxima abordagem da pesquisa, a ênfase se concentra nos resultados das avaliações do SIMAVE relacionados com a prática pedagógica da escola. Nessa questão, procura-se compreender a forma como os investigados percebem o assunto no seu campo de atuação.

2.4.2.4 Os resultados das avaliações do SIMAVE frente à prática pedagógica da escola

Entre os objetivos das avaliações externas, encontra-se o de fornecer subsídios que sustentam a escola voltados à qualificação do ensino, sendo necessário, para isso, não apenas a apropriação dos dados, mas como esses dados vêm se desdobrando no trabalho do professor.

Assim, as assertivas apresentadas na tabela abaixo nos trazem importantes informações do que os investigados conhecem e entendem a respeito dos resultados das avaliações do SIMAVE e como isso se desdobra no contexto da escola.

Tabela 18 – Os resultados das avaliações do SIMAVE frente à prática pedagógica da escola

ASSERTIVAS	1	2	3	4
14 - A coleção SIMAVE/PROEB, o Boletim Pedagógico são facilmente compreendidos pelo professor.	2	4	5	1
15 - Frente aos resultados do SIMAVE, sente-se motivado a pensar a gestão do conhecimento na escola.	3		7	2
16 - O SIMAVE avalia o professor, objetivando o controle do Estado sobre as ações educacionais.	1	4	2	5
17 - Com o SIMAVE, a demanda de trabalho aumentou quanto ao planejamento escolar devido à necessidade de utilização dos resultados nas disciplinas.		1	6	5
18 - Há uma cobrança maior dos professores de Português e Matemática nos resultados do SIMAVE		1		11
19 - O professor da disciplina não avaliada no SIMAVE/PROEB participa da discussão dos resultados.	1	1	6	4
20 - Os pais participam das reuniões voltadas à divulgação dos resultados.		2	8	2
21 - Há ênfase muito acentuada pela escola nas avaliações do SIMAVE.			7	5
22 - Nas avaliações internas ocorre o uso dos dados das avaliações do SIMAVE.	3		8	1
23 - Uso as informações disponíveis no <i>site</i> do SIMAVE/PROEB nas aulas.	2	4	6	
24 - As informações disponíveis no <i>site</i> do SIMAVE/PROEB norteiam decisões da equipe sobre a prática pedagógica da escola.	1	4	5	2
25 - Os resultados do SIMAVE são debatidos entre professores, incluindo os das disciplinas não avaliadas.	1	2	3	6
26 - As informações acerca dos resultados das avaliações do SIMAVE são de fácil compreensão.	2	5	3	2

1

2

3

4

Discordo

Discordo Parcialmente

Concordo parcialmente

Concordo

Fonte: Elaborada pelo autor (2018)

Na análise dos resultados das avaliações do SIMAVE frente à prática pedagógica da escola, a pesquisa aponta que, de modo geral, 50% deles discordam, no todo ou parcialmente, que os boletins pedagógicos são de fácil compreensão. Acerca da compreensão desses boletins, a pesquisa revela que apenas um professor concorda com a facilidade de compreensão dos boletins pedagógicos, enquanto cinco deles concordam parcialmente com a questão; quatro professores discordam parcialmente e dois discordam plenamente que os boletins pedagógicos sejam facilmente compreendidos pelos docentes.

A partir dos dados apresentados acima, pode-se perceber que metade dos investigados não compreende adequadamente os boletins pedagógicos. Nesse caso, fica evidente a necessidade de ações voltadas para preencher essa lacuna, pois os boletins pedagógicos possibilitam aos investigados e à escola conhecer o desempenho dela e de seus alunos, apontando as habilidades básicas aprendidas por eles e as que ainda precisam ser desenvolvidas. Nesse aspecto, Marques (2017) observa:

Os boletins de resultados das avaliações externas trazem inúmeras informações, mas não devem ser tomados apenas sob o ponto de vista numérico. É preciso considerar que o desempenho dos estudantes também sofre impactos das suas condições socioeconômicas, levando em conta que existem diversos fatores em interação, influenciando os resultados das avaliações para além dos socioeconômicos e que estão presentes no contexto educacional (os fatores intraescolares e os fatores extraescolares) (MARQUES, 2017, p. 44).

Nessa concepção, percebe-se que o desempenho dos estudantes está atrelado a fatores intraescolares e extraescolares, condição que não pode ser ignorada, uma vez que pode trazer interferência direta no resultado final. Vale dizer que a discussão desses boletins condiciona o reconhecimento de boas práticas pedagógicas e a construção de ações voltadas à melhoria da aprendizagem dos alunos, lembrando sempre que o desenvolvimento do aluno deve protagonizar essa discussão. O professor, bem como toda a equipe escolar, deve utilizar os boletins pedagógicos, através da reflexão e discussão dos resultados obtidos pela escola, no planejamento de ações concretas e capazes de melhorias significativas no ensino aprendizagem. Em suma, a articulação das informações sobre as avaliações traduzidas nos boletins pedagógicos dá aos gestores e docentes um desenho da escola, de tal modo que lhes proporciona observar aspectos de melhoria no processo de ensino.

Na assertiva sobre a motivação de se pensar a gestão do conhecimento na escola, a partir dos resultados obtidos nas avaliações do SIMAVE, sete professores mostraram que estão de acordo parcialmente com o fato de que são motivados a refletir sobre a gestão do conhecimento na sala de aula. Já três professores discordam desse pensamento. Apenas dois professores acreditam que os resultados, por meio de uma análise profunda, apresentam informações importantes capazes de levá-los a repensar sua prática pedagógica. Nesse aspecto, assinala-se que os resultados devem ser apropriados pela escola, fornecendo subsídios, de tal modo que sejam ferramentas motivadoras para que o professor possa ultrapassar desafios diários e aprimorar sua prática a favor do desenvolvimento dos alunos. A motivação esperada do professor diante dos resultados, ao ver do SIMAVE, é a de aumentar

seu esforço no sentido de assegurar a melhoria da aprendizagem, o que é igualmente esperado pela escola e por toda a comunidade.

Quanto ao professor se sentir avaliado por meio das avaliações do SIMAVE, cinco dos professores pesquisados concordam com a assertiva de o programa avaliar o professor, objetivando o controle do Estado sobre as ações educacionais; quatro professores discordam parcialmente de que esses resultados tenham fins avaliativos do professor; dois professores concordam parcialmente que os resultados do SIMAVE sirvam de ferramenta para avaliá-los, enquanto apenas um discorda totalmente disso.

Nesse aspecto, convém esclarecer que o pensamento dos professores de serem avaliados por meio das avaliações do SIMAVE se deve a muitos fatores, mas convém retomar que, de acordo com a assertiva sobre a apresentação prévia das composições das avaliações e das políticas das avaliações, quase a totalidade dos professores discorda de que as respectivas apresentações por parte da SRE sejam debatidas dentro da escola, sendo esse debate, um fator preponderante para que se tenha um amplo conhecimento de como aproveitar as avaliações na prática da escola.

A respeito dos professores sentirem que suas ações também estão sendo avaliadas, Brooke (2006) concorda com parte dos professores investigados, segundo os quais as avaliações do SIMAVE se constituiriam como meio de também avaliar suas ações. Para esse autor, analisando sob uma ótica de responsabilização educacional, os profissionais da educação são corresponsáveis pelo desempenho dos alunos. Assim, os resultados que são mostrados publicamente acabam por ranquear e expor professores, gestores escolares e redes de ensino, extrapolando além dos aspectos pedagógicos e da prestação de contas, como as consequentes bonificações e punições.

Pelos dados da pesquisa, tanto no estudo exploratório quanto no estudo de caso, é possível contatar que parte dos professores desconhece as avaliações em grande escala como instrumentos inseparáveis da prática pedagógica, que lhes permitem acompanhar o progresso do aluno, bem como refletir, a partir desse acompanhamento, sobre o próprio papel de mediador do conhecimento.

De modo particular, acredita-se que a ideia dos professores de estarem sendo avaliados só será superada quando se debaterem aspectos importantes nas avaliações, propulsores de mudanças nas práticas da escola, o que não é visto atualmente na escola pesquisada, embora sejam, na prática, instrumentos de reflexão da prática pedagógica. Ressalta-se, por fim, que o SIMAVE não trata de avaliar o professor, mas o desempenho da escola e do aluno,

apresentando resultados que, em outras palavras, podem promover maior equidade nas proficiências dos alunos.

Em questionamento sobre o aumento do trabalho no planejamento escolar, a pesquisa revela que seis professores concordam parcialmente com o fato de que, mediante os resultados das avaliações do SIMAVE, a demanda de trabalho aumentou em razão de utilizarem os resultados na prática pedagógica, enquanto cinco se posicionaram concordando com o aumento de trabalho, sobretudo, no planejamento. Apenas um professor discorda desse aumento de trabalho. Essa questão é recorrente em debates educacionais e estudos realizados, nos últimos anos, chamando a atenção para a importância de os docentes utilizarem os resultados das avaliações na sua prática diária na sala de aula, principalmente, no planejamento didático-pedagógico.

Os resultados das avaliações, como já foi visto, exercem um significado importante no contexto escolar, sobretudo, no trabalho do professor. Os resultados do SIMAVE não podem ser ignorados na hora do planejamento, visto que podem ser mais uma estratégia para subsidiar a prática docente, trazendo informações sobre o que já foi aprendido e o que ainda está e processo pelos estudantes. No estudo exploratório, constatamos que alguns professores se apropriam dos dados das avaliações em larga escala nas orientações do planejamento de suas aulas e, em muitos casos, até utilizam os conteúdos abarcados pelos testes para orientar sua prática, o que poderia ser discutido pelo coletivo para que possam trocar ideias sobre que bases epistemológicas estão conduzindo tais apropriações. Noutras palavras, o que as descrições sobre os padrões de desempenho dos estudantes estão promovendo de reflexão e que refrações estão tendo para o currículo da escola, entendendo-o para muito além do que uma lista de conteúdo. Os aspectos metodológicos estão sendo repensados a partir de uma busca pela apropriação da descrição dos parâmetros da escala de proficiência? Como isso poderia ser mote de problematização sobre os desafios de ensinar para todos?

Considerando ainda os resultados do SIMAVE sobre o planejamento escolar, vale lembrar que os professores concordam, plena e parcialmente, com o uso dos boletins pedagógicos. Logo, pode-se supor que os resultados demandam uma preocupação maior sobre o planejamento das aulas, sobretudo nas disciplinas de Português e Matemática, segundo fica evidente na questão aberta respondida por um dos entrevistados, ao dizer que *“o que se observa é apenas uma grande responsabilização dos resultados dessas provas padronizadas aos docentes de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que as demais disciplinas se esquivam dos projetos de intervenção”*. A partir dessas observações, pode-se supor a

existência de um planejamento na Escola JK compatível com os resultados projetados nas avaliações do SIMAVE.

Para Marques (2017), a apropriação de resultados e a elaboração dos planos de intervenção acontecem de forma fragmentada. Nesse sentido, explica esse autor:

A responsabilidade dos resultados recai sobre os professores das disciplinas avaliadas, fato que aponta para a necessidade de ações voltadas para o envolvimento dos diferentes atores do processo educacional escolar, para que esses possam ver o processo de apropriação como uma prática útil e assim possam realizar intervenções e melhorar a qualidade da educação (MARQUES, 2017, p. 133).

Dessa forma, percebe-se a necessidade de ações gestoras voltadas à conscientização de todos os atores envolvidos nesse processo das avaliações externas, de modo que todos tenham a responsabilidade e a consciência de que este é um trabalho coletivo de responsabilidade de todos e não somente dos professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Os parâmetros para a premiação do Governo de Minas, que se balizam nos resultados dos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em muitos casos, impõem aos respectivos professores uma cobrança maior acerca dos resultados das avaliações SIMAVE/Proeb. Questionados sobre o tema, a pesquisa mostrou que 11 professores estão de acordo com esta afirmativa e apenas um discorda com parcialidade de que essa cobrança de fato aconteça. Nesse sentido, esclarece-se que é percebido, na escola em questão, que os professores dão mais ênfase aos conteúdos de Português e Matemática, incluindo a prática de atividades extraídas de avaliações já ocorridas.

Por outro lado, compete salientar que o “olhar” mais específico sobre as disciplinas de Português e Matemática acaba por reduzir o currículo escolar, afetando o aprendizado necessário ao aluno para vivenciar o mundo. Brooke (2011), Damasceno (2012) e Veiga Neto (2013) comungam com a ideia de que as avaliações em larga escala, quando pensadas apenas no preparo dos estudantes para serem avaliados, contribuem para o estreitamento do currículo escolar. Assim, o estudante é privado da oportunidade de se formar como um sujeito cidadão. Ainda, segundo esses autores, o aprendizado necessário para que os estudantes se tornem cidadãos críticos e participativos não está limitado às composições das avaliações externas.

Sobre a participação dos professores das disciplinas não avaliadas pelo SIMAVE/Proeb se envolverem nas discussões dos resultados e no planejamento escolar, baseado nos resultados, 50% dos professores demonstram concordar parcialmente com a participação de toda equipe pedagógica em discussões acerca dos resultados apresentados nas avaliações do Estado; quatro professores concordam totalmente com a participação nos

debates e análises desses resultados e, entre os dois outros professores, um discorda e o outro discorda parcialmente no envolvimento dos professores das disciplinas não avaliadas nas provas do SIMAVE.

A partir desses dados, parece contraditória essa assertiva em relação à anterior; seis professores retratam que a demanda de trabalho aumentou quanto ao planejamento escolar devido à necessidade de utilização dos resultados nas disciplinas. Todavia, não se configura igual em razão de que a maioria dos investigados afirma participar das discussões referentes aos resultados das avaliações. Ao final, isso sinaliza a possibilidade de um entendimento sobre a co-responsabilização dos resultados, recaindo mais sobre os professores responsáveis pelas disciplinas avaliadas pelo SIMAVE, o que fica evidente com os resultados apresentados na assertiva 18.

Em relação à participação dos atores educacionais nas discussões dos resultados das avaliações do SIMAVE, Cavalcante (2016, p. 126) infere:

A apropriação dos resultados precisa ser vista como instrumento de reflexão pelos atores educacionais. Para tanto, é preciso que as informações advindas das avaliações externas sirvam como ponto de partida para a reflexão de um trabalho pedagógico, voltado para a melhoria da qualidade do ensino.

Vale dizer que os resultados não devem ser objeto de reflexão apenas dos atores educacionais, devendo atingir também a comunidade onde se encontra o aluno. Nesse aspecto, questionados se os professores discutem os resultados das avaliações junto aos pais dos alunos, apenas dois concordam com essa assertiva; oito concordam parcialmente; entre os outros dois, ambos discordam parcialmente. Nessa assertiva, vale ressaltar que os pais participam das reuniões na escola cuja agenda é discutir os resultados das avaliações do SIMAVE.

De modo particular, é visto que a Escola JK organiza reuniões com a participação dos pais, juntamente com o conselho de classe, nas quais são discutidas questões relacionadas aos resultados das avaliações, porém, essas discussões acontecem de forma muito superficial podendo, inclusive, interferir no desenvolvimento dos alunos. A participação dos pais junto à escola nas discussões sobre os resultados das avaliações é importante, uma vez que eles fazem parte do processo de formação do aluno e, como responsáveis, devem zelar para que os filhos recebam uma educação de qualidade do Estado.

Na compreensão de Cavalcante (2016), os resultados das avaliações externas devem ser debatidos com toda a comunidade escolar, sobretudo com o envolvimento dos pais nesse

processo. Para esse autor, nesse aspecto, as avaliações são falhas, uma vez que as informações sobre os resultados geralmente não são detalhadas para esse segmento, privando-o de participar na tomada de decisão quanto aos caminhos a serem percorridos.

Nessa perspectiva, a discussão dos resultados com a participação dos pais desvela dificuldades e questões, que, expostas com clareza, certamente podem levá-los ao direcionamento de práticas junto ao aluno e à escola, para que se possam atingir os fins propostos na educação escolar.

Machado (2016) incumbe ao gestor o papel de conscientizar e orientar os pais a utilizar os resultados a favor da melhoria da qualidade do ensino. Esse trabalho oportuniza os pais a participar mais da prática escolar de seus filhos, seja no acompanhamento em casa ou junto à escola e professores.

É comum perceber nas escolas a ênfase maior dos professores nas avaliações do SIMAVE. Esse aspecto foi questionado aos professores na pesquisa. Na percepção de cinco deles, é dada uma ênfase mais acentuada a essas avaliações, sobretudo, quando vai chegando a data da avaliação acontecer; sete professores concordam parcialmente com essa assertiva. Convém comentar que a forma como é dada essa ênfase por parte da escola pesquisada não foi abordada no questionário nem pautada pelos professores na questão aberta. É muito comum, nas vésperas das avaliações externas, toda a equipe pedagógica voltar seu foco apenas ao que se é avaliado por elas, o que particularmente pode-se denominar de “treinamento” dos alunos para as avaliações. Isso reflete nos resultados e, provavelmente, pode permitir uma apropriação de dados não condizente com a realidade da escola.

Nessa perspectiva, como fora mencionado, para Veiga Neto (2013, p. 156-157), “a avaliação transformou num farol para o currículo”, ou seja, as avaliações ditam os novos rumos para o currículo, causando, inclusive, “o desvio a direita das práticas pedagógicas – aqui entendido como a ênfase acentuada na avaliação”. Isso porque, ao observar as avaliações como direcionamento do seu trabalho, o professor deixa de levar aos alunos conteúdos que são necessários ao desenvolvimento no EM, ou seja, habilidades e competências necessárias não apenas às avaliações, mas no âmbito do exercício da cidadania plena.

Damasceno (2012, p. 152) acredita que a ênfase acentuada nas avaliações pode ser determinante para o futuro da educação, visto que “é a partir dessa lógica, que se define o currículo, a formação dos professores e o trabalho docente”. Na compreensão desse autor, cada vez mais, as redes e escolas têm buscado o direcionamento dos professores para a implementação de um currículo que atenda às matrizes de referências das avaliações externas. Dessa forma, as escolas e redes de ensino acabam intensificando suas ações em prol de

melhor desempenho nas avaliações, principalmente, determinando uma competição e adequação curricular.

Sobre as implicações dos resultados das avaliações do SIMAVE nas avaliações internas da escola, oito dos professores pesquisados concordam parcialmente que as avaliações externas implicam as avaliações internas da escola, o que significa que estão direcionando as aulas com os conteúdos mais avaliados pelas provas em larga escala; três professores discordam da prática e apenas um concorda com essa assertiva. Nesse aspecto, destaca-se que, embora haja uma questão aberta para abordar assuntos não questionados, os professores não esclarecem de que forma utilizam esses resultados nas avaliações internas. Mas se sabe, considerando as assertivas anteriores, que aproximadamente 70% dos professores concordam parcialmente que os dados das avaliações são utilizados em estratégias de gestão e os boletins pedagógicos extraídos delas são discutidos na escola com pais de alunos.

As assertivas enumeradas de 23 a 26 trazem questões já abordadas anteriormente no questionário, cujo foco é o reflexo das avaliações no planejamento e a prática da sala de aula. Portanto, os professores confirmaram o valor das avaliações externas à escola. Em torno de 70% dos professores reconhecem o valor das avaliações externas à escola, tanto para eles quanto aos gestores, mas é observada a carência do preparo de parte dos professores para saber utilizar os resultados dos SIMAVE na sua prática diária e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Contudo, analisando os resultados das avaliações do SIMAVE frente à prática pedagógica da Escola JK, segundo a percepção de 12 professores do EM, as informações nos revelam que existem implicações dos resultados da avaliação externa estadual na prática pedagógica da escola em questão, a exemplo, o aumento na demanda de trabalho, sobretudo, no planejamento escolar, no treinamento dos alunos para as avaliações, entre outras mudanças na escola, além de se sentirem avaliados pelos órgãos educacionais. Ademais, observa-se também que há, de certa forma, o aproveitamento desses resultados por grande parte dos professores, tanto na prática docente quanto nas avaliações internas.

Em suma, o foco das avaliações é mensurar o desempenho dos alunos e, caso seja necessário, subsidiar medidas de intervenção, sendo, portanto, importante ferramenta para se aplicar no trabalho diário do professor. Na abordagem seguinte, é vista a percepção dos professores sobre as avaliações do SIMAVE e os reflexos no aprimoramento da sua prática na sala de aula.

2.4.2.5 A percepção dos professores sobre as avaliações do SIMAVE e os reflexos no aprimoramento da prática docente

Nos últimos aspectos observados no questionário, as assertivas se pautaram na percepção dos professores sobre as avaliações do SIMAVE e os reflexos no aprimoramento da prática docente, ou seja, como os resultados influenciam os professores no sentido de aprimorar sua atuação na sala de aula, no planejamento escolar, nas avaliações internas e no desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Nesse sentido, a tabela 19 vem apresentar o panorama das respostas dos investigados frente a essas assertivas.

Tabela 19 – A percepção dos professores sobre as avaliações do SIMAVE e os reflexos no aprimoramento da prática docente

ASSERTIVAS	1	2	3	4
27 - Os resultados das avaliações do SIMAVE obtidos pela escola são discutidos pela equipe diretiva (diretor, vice-diretor e especialista) com os professores.			2	10
28 - Os resultados das avaliações do SIMAVE contribuem para que eu faça uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que utilizo no contexto escolar.		2	5	5
29 - O professor repensa sua prática em face dos resultados dos alunos nas avaliações do SIMAVE.		2	8	2
30 - A partir das avaliações do SIMAVE, compreendem-se quais conteúdos merecem maior atenção.	1	1	3	7
31 - A partir das avaliações do SIMAVE, são pensadas formas de intervenção no processo de ensino-aprendizagem.	1		8	3
32 - O treinamento dos alunos para as avaliações do SIMAVE pode contribuir para melhorar seu desempenho nas avaliações.			5	7
33 - É dedicado um tempo para se analisarem os resultados das avaliações.	2	1	2	7
34 - O desempenho dos alunos tem melhorado em consequência do uso dos resultados das avaliações do SIMAVE.	2		8	2

1

2

3

4

Discordo

Discordo parcialmente

Concordo parcialmente

Concordo

Fonte: Elaborada pelo autor (2018)

A partir da leitura da tabela anterior, pode-se perceber que, quando questionados se os resultados do SIMAVE são discutidos pela equipe diretiva da escola (diretor, vice-diretor e especialista de educação), 10 professores concordam que a equipe diretiva debate e leva ao conhecimento dos professores questões importantes acerca das avaliações, as quais podem contribuir para prática deles no cotidiano da escola e apenas dois deles concordam parcialmente com essa assertiva.

Em relação ao trabalho da equipe diretiva sobre os resultados das avaliações do SIMAVE, Alves (2017, p. 115) observa que “o gestor escolar assume a centralidade pela gestão dos resultados educacionais no âmbito da escola, quer seja em avaliações internas ou externas”. Nessa mesma linha, Lück (2009) acresce que, na gestão da escola, essa centralidade interfere na forma como os resultados são recebidos pelos professores, pois cabe ao gestor mediar momentos de debates e discussões voltadas para questões importantes levantadas através deles. É o gestor quem deve envolver os diferentes segmentos nas discussões escolares dos resultados, principalmente, atuando conjuntamente com o especialista de Educação Básica na análise dos dados provenientes das avaliações externas; respondendo pelo direcionamento da escola no sentido de identificar e, posteriormente, acompanhar os alunos que necessitam de intervenção e mobilizando a comunidade escolar para a discussão desses dados. O diretor é “o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada” (LÜCK, 2009, p. 23).

Dessa forma, compreende-se que a gestão escolar deva acontecer de forma democrática e participativa. Assim, uma das formas de privilegiar a gestão democrática é a capacidade do diretor de envolver alunos, professores e demais funcionários da escola, bem como de trazer a população de um modo geral, para dentro da escola, na participação da tomada de decisão da escola, viabilizando, através do diálogo, uma construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares.

As assertivas 28 e 29 buscam compreender, a partir da percepção dos professores do EM, se os resultados das avaliações do SIMAVE os levam a refletir sobre suas práticas na sala de aula e a repensá-las no contexto desses resultados. Sucintamente, referem-se à apropriação dos resultados pelos professores no sentido de aprimorar sua concepção de ensino e aprendizagem para gerar sujeitos ativos e críticos na sociedade. Inicialmente, é abordado o aspecto de o professor refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas na escola. Com base na pesquisa, dois professores discordam parcialmente que os resultados implicam uma reflexão da sua prática na sala de aula; enquanto cinco professores concordam parcialmente e os outros cinco concordam com essa assertiva.

Sobre o repensar no contexto escolar, os números apontados na pesquisa indicam que dois professores discordam parcialmente; oito deles concordam parcialmente e apenas dois concordam que os resultados alavancam questões sociais, econômicas, culturais, entre outras, que, por sua vez, podem vir a afetar o trabalho docente.

Considerando o que foi pautado nas assertivas abordadas anteriormente, é necessário observar que os resultados apresentados pela escola são frutos do que os alunos aprenderam, do que lhes fora mediado no espaço escolar, sendo, portanto, fundamental ao professor refletir sobre os resultados das avaliações, pois eles traduzem o nível de desempenho dos seus alunos, segundo a política de avaliação do Estado. Cabe também ao professor garantir ao aluno uma formação cidadã tanto para desenvolver suas qualidades, como para a vida em sociedade, bem como mostrar-lhe a direção das intervenções necessárias à melhoria da aprendizagem escolar como um todo.

Compete considerar o fato de a maioria dos investigados reconhecer a importância das avaliações do SIMAVE no contexto escolar. Esse reconhecimento, conforme apontado no questionário, representa uma mudança de postura dos professores e demais envolvidos no processo educativo frente aos resultados das avaliações, ou seja, assumem que, a partir dos resultados analisados, são capazes de fazerem uma reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas no contexto escolar, aprimorando sua prática na sala de aula e no planejamento escolar.

Contudo, é fundamental observar atentamente os aspectos que estão sofrendo mudanças de postura no interior da escola e na própria prática do professor, visto que, em consonância com o pensamento de Santos (2017, p. 78), pode-se entender que,

da mesma forma que defendemos que a escola não pode ser conduzida à deriva, ela precisa de uma proposta curricular, também defendemos a ideia de que o professor, ao implementar uma proposta curricular, deve levar em consideração o ser cultural, histórico e social existente em cada aluno. Ou seja, não é simplesmente selecionar os conteúdos de uma proposta e levá-los para a sala de aula. Ele deve sempre considerar as reais necessidades dos alunos, da comunidade na qual a escola está inserida e nas exigências da sociedade, lembrando que educação é uma ação com intenções pré-estabelecidas.

Nesse sentido, chama-se a atenção para o currículo escolar, que pode ser, em razão da preocupação maior dos professores com as avaliações, reduzido ao mero alcance de resultados numéricos e alcance de metas. Segundo Soares e Xavier (2003, p. 915), “o uso de um indicador como medida única da qualidade da escola e dos sistemas fará, naturalmente, com que as escolas busquem maximizá-lo e, como isso, pode ser feito de maneiras pouco adequadas pedagogicamente, pode levar a um sistema educacional disfuncional”.

Assim, dar uma atenção maior aos conteúdos avaliados pelas provas do SIMAVE afasta a prática docente das propostas curriculares, reduzindo o que é importante para o aluno aprender na educação escolar e valorizando mais o que é posto nas avaliações.

Abordando sobre a atenção maior dos professores pesquisados nos conteúdos das avaliações do SIMAVE, a pesquisa demonstra que sete professores concordam que é dada uma atenção maior aos conteúdos cobrados nas avaliações, sobretudo, quando se está às vésperas das provas; três professores concordam parcialmente com essa assertiva; enquanto os demais professores dividem suas percepções em discordar e discordar parcialmente que dão mais ênfase ao que está sendo avaliado. Considerando as respostas dos professores em concordar total e parcialmente, pode-se inferir que a maioria dos professores dá maior atenção aos conteúdos avaliados nas provas do SIMAVE.

Embora já mencionado anteriormente, compete lembrar que, para muitos estudiosos sobre o afastamento do currículo em razão das avaliações externas, essa atenção maior aos conteúdos avaliados nelas acaba por ocasionar a redução do currículo escolar, o que prejudica os alunos em diversos aspectos, como a equidade, por exemplo. Apesar de ser recorrente, é destacado que a Escola JK tem buscado mudar a cultura dos professores em dar uma atenção maior ao que está sendo avaliado pelo SIMAVE. Contudo, esse é um movimento que requer tempo e precisa, necessariamente, de políticas públicas voltadas para a orientação e preparação daqueles envolvidos no contexto das avaliações externas (gestores, especialista de Educação Básica e professores).

Uma outra oportunidade vista nos resultados das avaliações do SIMAVE é a de oferecer subsídios à escola, com informações que lhe permitem tomar medidas de intervenção pedagógicas, se for necessário. Na percepção de oito professores pesquisados, há concordância parcial e que são pensadas formas de intervenção pedagógicas a partir dos resultados obtidos nas avaliações do SIMAVE; três professores concordam com essa assertiva e apenas um professor discorda. Nessa questão, é visto que a maioria dos professores detém a compreensão de que os resultados das avaliações servem de base para se elaborarem intervenções pedagógicas. É importante ressaltar que o estudo exploratório, abordado anteriormente, destacou o aspecto de se trabalharem projetos pedagógicos como medidas de intervenções mediante resultados das avaliações externas.

Machado (2012) observa que os resultados das avaliações servem para redimensionar o projeto da escola, redefinindo as prioridades e a prática pedagógica dos professores. Em contrapartida, Damasceno (2012, p. 152) afirma que “essa política de regulação sobre o currículo escolar, acaba por reduzi-lo a uma lista de competências e habilidades, o que representa uma forma fragmentada, incompleta e estreita do conjunto de conhecimentos a que o estudante deve ter acesso em seu processo de formação”.

Segundo os professores investigados, há reuniões escolares em que os resultados são debatidos e analisados, buscando apontar medidas interventivas no ensino-aprendizagem, o que acontece através da diversidade de projetos desenvolvidos pela escola, bem explicitados no quadro 4, já visto na primeira parte deste estudo. A análise dos resultados é propícia para a proposta da intervenção pedagógica, uma vez que, nessas reuniões, são discutidas e abordadas as soluções interventivas a partir de documentos e dados oficiais, como, a exemplo, os boletins pedagógicos.

O aspecto do “treinamento” dos alunos para as avaliações do SIMAVE também foi abordado no questionário. Entre os professores pesquisados, sete concordam que o treino dos alunos contribui para o desempenho deles, enquanto os demais concordam parcialmente com a questão. Para muitas escolas, a alternativa proposta diante das avaliações é o treinamento dos alunos, mas, à luz da literatura sob o tema, trata-se de uma medida ineficaz, levando em consideração que as avaliações se balizam no raciocínio e no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, deixando de lado, por exemplo, aspectos socioeconômicos e culturais. De modo geral, a assertiva mostra que é comum, na escola em foco, o uso do treinamento, o que já fora anteriormente relatado neste estudo.

Nesse cenário, recai sobre o treinamento um dos pontos mais relevantes para este estudo, uma vez que, na percepção dos investigados, esse procedimento pode levar o aluno a alcançar melhor resultado. Para Damasceno (2012), o treinamento dos alunos para as avaliações é resultado da reconfiguração do currículo em face da cultura do desempenho adotada nos sistemas públicos de ensino. Assim, expõe:

É importante está atento ao risco de limitar o currículo escolar às matrizes de referências das avaliações de larga escala, ignorando outros aspectos formativos tão importantes quanto as competências e as habilidades apresentadas em forma de descritores, que poderão representar de forma bastante reduzida o repertório de conhecimento que os estudantes devem ter acesso em sua trajetória formativa (DAMASCENO, 2012, p. 162).

Os treinamentos reduzem a base do conhecimento do aluno, quando se põe em pauta o currículo escolar. Acerca do treinamento dos alunos para as avaliações do SIMAVE, isso precisa ser revisto no contexto investigado, haja vista que os professores admitem a pactuação com esse procedimento na escola. Para tanto, é imprescindível que haja uma reflexão sobre essa afirmação, evitando, assim, o afastamento da prática docente do currículo escolar e do esperado pelo próprio aluno, uma vez que o papel da escola extrapola as avaliações, sejam elas internas ou externas.

Para Bonamino (2012), a partir dos dados dos resultados das avaliações externas, é possível identificar quais as maiores dificuldades dos alunos nas avaliações para, posteriormente, pensar estratégias educacionais voltadas para a superação dessas fragilidades. Por isso, a organização curricular merece atenção especial, sendo fundamental a sua atualização e revisão constantemente pautada na flexibilização, mas sem afastar das suas bases referenciais para a atuação do aluno no meio onde está inserido, como respeito à diversidade, sustentabilidade do planeta, entre outras mais. A Escola JK tem buscado sempre rever sua organização curricular, adequando-se às demandas que vão surgindo no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Para o SIMAVE, os resultados são levados ao alcance da escola para que sejam debatidos por todos os envolvidos no seu processo educativo. Para isso, o professor e os demais profissionais precisam disponibilizar de tempo para interpretá-los e comungá-los com a sua prática diária na escola. A questão do tempo para o debate sobre os resultados do SIMAVE também foi levada aos professores participantes da pesquisa. As respostas demonstram que sete professores concordam que têm disponibilizado de tempo para análise das avaliações do SIMAVE; dois concordam parcialmente; dois discordam e o outro discorda parcialmente. Numa análise geral, observa-se que o número de professores que concorda, seja total ou parcial, corresponde a quase totalidade dos pesquisados.

Sobre a questão do tempo para o professor refletir sobre os resultados do SIMAVE, convém dizer que a dedicação dele à análise dos resultados é importante, pois tem um papel preponderante sobre eles, visto que traduzem o desempenho do aluno na aprendizagem. Porém, é fundamental que se tenha entendimento das finalidades das avaliações, utilizando seus resultados para o aprimoramento da prática docente e, conseqüentemente, melhorando o desempenho dos alunos e da escola no cenário educacional.

Para o Governo de Minas, o SIMAVE é uma ferramenta que promove melhoria na aprendizagem dos alunos, a partir dos indicadores apontados nos resultados das avaliações estaduais. Em relação a esse aspecto, oito professores concordam parcialmente com a assertiva, enquanto apenas dois concordam e os outros dois discordam. De acordo com a bibliografia levantada, o esperado é que os resultados das avaliações do SIMAVE venham refletir em melhorias no desenvolvimento do aluno e da prática docente, visto que trazem informações importantes para decisões políticas e pedagógicas da escola, além de estabelecerem o que foi aprendido e o que ainda é preciso aprender pelo aluno.

As declarações dos entrevistados nos apontam qual caminho a seguir, pois, a partir delas, podemos identificar quais as percepções desses envolvidos sobre as avaliações externas

e o que eles esperam dessas avaliações. Para tanto, com a intenção de ampliar as discussões sobre os dados analisados, a próxima subseção surge com o propósito de trazer os principais pontos de problemas identificados na pesquisa de campo.

2.5 Considerações sobre os principais problemas identificados na pesquisa de campo

A pesquisa, realizada na Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, identificou, a partir da percepção da maioria dos professores acerca das avaliações do SIMAVE, que a escola utiliza resultados das avaliações em larga escala na prática em sala de aula e no aprimoramento das ações pedagógicas, inserindo aspectos obtidos nos resultados no planejamento das aulas e nos projetos pedagógicos.

Constata-se também o debate dos resultados pela equipe escolar e pais dos alunos. No entanto, é observado que, na percepção da maioria deles, as avaliações do SIMAVE são vistas como avaliação da prática docente, além de outros fatores que as descaracterizam dos seus pressupostos ideológicos, atrelando a qualidade da educação aos resultados apresentados por elas, o que não faz sentido para a escola.

A pesquisa de campo trouxe um diagnóstico acerca do estudo proposto, podendo, assim, atender ao principal objetivo da dissertação: o Plano de Ação Educacional, demandando uma apropriação mais efetiva e consistente por parte dos envolvidos na educação escolar sobre os resultados das avaliações do SIMAVE/Proeb, com vistas à consolidação de uma escola de qualidade e equânime.

Para tanto, durante a pesquisa de campo, evidenciou-se a necessidade de pensar em uma forma de assegurar à equipe de profissionais da educação o acesso à qualificação que lhes viabilize interpretar, refletir e apropriar dos resultados das avaliações estaduais, de tal modo que possa fortalecer o ensino público e o aprendizado dos alunos.

Outro fator a ser revisto e que também foi observado durante a pesquisa de campo é a questão da sobrecarga àqueles professores das disciplinas avaliadas no SIMAVE. Essa sobrecarga acaba por contribuir para a fragmentação do ensino, uma vez que a responsabilidade dos resultados incide, sobretudo, nos professores das disciplinas avaliadas, justificando, dessa forma, a implementação de ações orientadas para o comprometimento de todos os envolvidos nesse processo (MARQUES, 2017).

Por fim, faz-se necessário, ainda, refletir sobre os usos perversos das avaliações externas voltados para o treinamento de alunos para tais provas, buscando um melhor

ranqueamento das escolas em detrimento do processo de ensino aprendizagem. Essa prática coercitiva por melhores resultados pode induzir a uma prática pedagógica que priorize a matriz de referência, o que, conseqüentemente, contribui para a redução do currículo. Nesse sentido, Sousa e Bonamino (2012, p. 386) chamam atenção para um aspecto perigoso. Segundo os autores, existem “os riscos de as avaliações relativas a políticas de responsabilização exacerbarem a preocupação de diretores e professores em preparar seus alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar”.

O capítulo seguinte tem o propósito de apresentar o Plano de Ação Educacional, descrevendo como a Escola JK propõe ações e metas para atingir o objetivo de intervir no processo de ensino-aprendizagem, visando melhorar o desempenho dos alunos tanto nas avaliações externas quanto no ensino-aprendizagem da escola, respondendo, portanto, à insatisfação causada pelos resultados obtidos nas avaliações do EM, da Escola JK, apontada claramente no estudo exploratório e reforçada, posteriormente, na pesquisa de campo por meio do questionário. Por certo, o PAE deverá nortear o trabalho da escola no sentido de melhorar o desempenho dos alunos, comportando modificações, adequações e melhorias, se necessárias, no seu desenvolvimento, partindo do entendimento dos docentes sobre as avaliações externas.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: LIMITES E PERSPECTIVAS

Pensar um plano de ação gestor para atender ao diagnóstico obtido com base em dados que nos permitiram conhecer como vem ocorrendo a compreensão de uma política pública educacional é um desafio que impõe limites e perspectivas.

Os limites decorrem da natureza da própria política pública que é complexa em sua estrutura teórico-metodológica e vem sendo apropriada para fins políticos que não colaboraram tão efetivamente para a promoção de um ensino de qualidade, quando estados desconsideraram variáveis importantes para o desempenho dos estudantes, como as condições de trabalho dos professores, por exemplo.

Poderíamos elencar inúmeros outros limites, sustentados pelas escolhas teóricas desta dissertação, todavia, nossa escolha é também por pensar nas perspectivas advindas do estudo exploratório e do questionário, ambos instrumentos, em que pesem os limites próprios de uma pesquisa de mestrado. Tais perspectivas, que chamamos no título de possibilidades, nesse caso de efetivação de apropriações de resultados, considerando o que se opera no universo investigado.

Para este capítulo foi proposto, portanto, um Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a implementar ações que possam superar as dificuldades relacionadas aos elementos de entendimento das avaliações externas, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão dos objetivos propostos às avaliações externas e do currículo a ser praticado no interior da escola, impulsionando, dessa forma, a prática do trabalho colaborativo e a melhoria dos serviços oferecidos.

A partir desse PAE, espera-se que uma nova cultura de apropriação dos resultados do SIMAVE seja implementada na escola investigada, provocando, nos atores envolvidos, uma reflexão sobre suas ações e um novo entendimento acerca das avaliações em larga escala, compreendendo-as como ferramentas importantes no sentido de delinear estratégias educacionais na escola supracitada.

Nesse contexto, o Plano de Ação Educacional surge com a proposta de fazer com que os resultados das avaliações externas sejam ferramentas imprescindíveis na elaboração de estratégias educacionais, servindo como importante aliado à gestão pedagógica da escola. Para Marques (2017):

A intenção é de fazer com que a prática de divulgação e apropriação dos resultados vá além da apresentação e comparação de dados, e que essa prática se institucionalize na agenda de planejamento da escola e seja transformada em prática

recorrente na busca pelo contínuo aperfeiçoamento da ação docente, através da criação de hábitos de estudos e reflexão, por parte do gestor, professores e pedagogo. E que haja também a implementação do planejamento e ações por áreas de estudo, visando à integração entre as disciplinas e mais possibilidades de aprendizagens para os estudantes bem como a vinculação dos resultados das avaliações internas aos resultados das avaliações externas (MARQUES, 2017, p. 148).

Nesse sentido, buscamos compreender que os objetivos das avaliações externas vão para além da apresentação de dados estatísticos, sendo voltados para a gestão pedagógica da escola, contribuindo, assim, como já dito anteriormente, para ações pontuais na elaboração de estratégias educacionais no interior da escola.

Para a construção e execução do PAE, devemos levar em consideração em quais esferas deverão ser adotadas as ações para as intervenções frente ao problema identificado. Para tanto, as ações devem acontecer na dimensão da escola. Assim, o gestor escolar assume a centralidade nesse processo, para, juntamente de sua equipe, criar um ambiente de reflexão e de construção do conhecimento através do trabalho colaborativo, com vistas a fortalecer as avaliações externas no interior da escola através da ressignificação do seu papel frente à apropriação dos resultados.

Na próxima seção, serão apresentadas as fases de implementação do Plano de Ação Educacional (PAE) na escola investigada.

3.1 Fases de implementação do PAE

Esta seção tem o propósito de apresentar as fases de implementação do Plano de Ação Educacional na escola investigada. Nesse cenário, o plano aqui apresentado é estruturado a partir de quatro ações preconizadas segundo as análises realizadas mediante a observação do pesquisador, de inferências daqueles que participaram do estudo exploratório e do questionário, estando fundamentadas pela pesquisa documental e por autores que discutem o tema. Essas ações estão assim organizadas:

1. Apresentação da pesquisa para a escola;
2. Formação continuada para professores e especialistas de Educação Básica;
3. Fortalecimento dos projetos interdisciplinares;
4. Monitoramento e avaliação das ações propostas.

Diante do exposto, percebemos que as propostas vêm ao encontro da promoção de momentos de reflexão, para que possamos compreender as avaliações externas como aliadas na melhoria dos resultados, dando-lhes novos significados. Para tanto, iniciamos nossas ações com a apresentação da pesquisa para a escola investigada, justificando sua relevância frente às avaliações externas; Em seguida, atentamo-nos para a formação continuada para os professores e especialista de Educação Básica, para que estes possam melhor compreender os objetivos das avaliações externas e, a partir daí, estimular o desenvolvimento da cultura de apropriação dos resultados. Outra preocupação foi a questão do fortalecimento dos projetos interdisciplinares por meio de uma gestão democrática e participativa, de forma que todos os envolvidos se sintam corresponsáveis pelos resultados alcançados. Por fim, preocupamo-nos em otimizar o PAE através da avaliação e monitoramento das ações propostas.

Esclarecemos que o modelo a ser seguido para propormos as atividades para a elaboração do plano de ação é pautado na técnica 5W1H²⁷. Essa técnica possibilita considerar todas as tarefas a serem executadas ou selecionadas de forma objetiva e organizada. Essa ferramenta é de grande importância para reunir informações e para manter o foco da ação a ser desenvolvida. Assim, após serem definidas todas as etapas, o plano de ação deverá ficar em local visível para todos para que as ações possam ser executadas.

Nas próximas subseções, essas propostas serão melhor apresentadas e detalhadas, com vistas a elucidar cada ação do Plano de Ação Educacional (PAE).

3.1.1 Apresentação da pesquisa para a escola

Esta subseção consiste em apresentar a primeira ação a ser desenvolvida, cuja finalidade se encontra na apresentação da pesquisa à comunidade escolar. A apresentação se dará inicialmente para todos os atores que estiveram envolvidos no trabalho de campo, estendendo-se, posteriormente, a todos servidores da escola e chegando a toda a comunidade escolar de modo geral.

Ao realizar essa ação, temos, como propósito, fazer a apresentação dos resultados da pesquisa aos professores e especialista de Educação Básica, com intuito de justificar sua relevância para a escola no cenário atual das avaliações, conduzir esses atores a uma profunda

²⁷ Técnica utilizada para planejamento que representa seis perguntas em inglês, que devem ser feitas e respondidas, ao investigar e relatar um fato ou situação. As cinco primeiras iniciam com a letra W e a última com a letra H. Dessa forma, tem-se What (o quê): o que será feito; Who (quem): quem o fará; When (quando): quando será feito; Where (onde): onde será feito; Why (por quê): por que será feito e How (como): como será feito.

reflexão sobre os usos dos dados das avaliações externas feitas por eles e de que maneira esses dados têm sido utilizados para pensar estratégias educacionais no interior da Escola JK.

Para a realização dessa ação, aproveitamos os dias escolares estabelecidos pela resolução SEE nº 3.999, de 08 de novembro de 2018, fixando o dia 05 de fevereiro de 2019 como o dia “D” para apresentação da pesquisa. Para tanto, essa data foi pensada a partir da necessidade de iniciarmos o ano letivo de 2019 já com o conhecimento prévio da pesquisa, para que se fortaleçam as ações a serem executadas ao longo do ano letivo. No quadro 7, a seguir, apresentamos uma síntese detalhada dessa ação.

Quadro 7 – Plano de Ação Educacional para apresentação da pesquisa para a escola

O QUÊ?	Apresentação da pesquisa para a toda comunidade escolar (pais, alunos, professores, equipe pedagógica) com o detalhamento do PAE e elaboração de um calendário anual para o desenvolvimento das ações propostas
POR QUÊ?	Para justificar a relevância da pesquisa sobre as avaliações externas, mais especificamente, as avaliações do SIMAVE, bem como levar a comunidade escolar, de um modo geral, a fazer uma reflexão sobre os usos feitos pelos dados das avaliações externas e a maneira como esses dados têm sido utilizados para pensar estratégias educacionais no interior da escola Para discutir com a comunidade a viabilidade da implementação do PAE e o cronograma de atuação
ONDE?	Sala de multimeios da Escola JK
QUANDO?	05 de fevereiro de 2019
QUEM?	Gestor escolar
COMO?	Exposição da pesquisa através da utilização de um <i>PowerPoint</i> para apresentar e discutir a relevância de ações no contesto pesquisado.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

Ao executar essa ação, esperamos que os professores e especialista de Educação Básica, juntamente com a equipe gestora, possam se apropriar da pesquisa de forma a discutir e nortear a implementação do plano de ação no interior da escola investigada, estabelecendo metas a serem cumpridas ao longo do ano e delegando responsabilidades aos envolvidos nesse processo. Na apresentação da pesquisa, nosso enfoque se concentrará mais nas avaliações do SIMAVE e nos aspectos mais voltados para a questão da apropriação dos resultados, bem como nas evidências levantadas a partir do estudo exploratório no capítulo 1 e do questionário no capítulo 2. Para tanto, serão abordados os CBCs, a matriz de referência, o currículo, a gestão pedagógica e, por fim, a implementação do PAE. Na exposição da pesquisa, utilizaremos, como ferramenta de apoio, um *PowerPoint* para nos auxiliar na apresentação. Nesse contexto, o gestor deve assumir a centralidade das ações, visto que, segundo Lück (2000, p. 2),

Dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades.

Com base no trecho acima, percebemos que o gestor tem um papel fundamental nesse contexto, sendo o principal mediador para que haja o envolvimento de todos e viabilizando, por meio do diálogo, uma construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares. Nesse cenário, o gestor tem que saber acompanhar as mudanças, para que, a partir delas, possa ampliar a capacidade de realização da escola.

Nessa perspectiva, o que se espera é que esses atores reflitam sobre suas ações no interior da escola e que defendam a escola pública como um local privilegiado de vivências de sucesso, com uma educação de qualidade, a partir do resgate dos valores aprendidos na escola. Assim, é preciso que as avaliações sejam percebidas como uma forma de contribuir para possíveis melhorias, respeitando a diversidade, com o foco voltado para a aprendizagem em detrimento do alcance de índices.

3.1.2 Formação continuada para gestores, professores e especialistas de Educação Básica da Escola JK

Na busca de uma escola de qualidade, a questão da formação continuada para professores e especialistas é algo recorrente na literatura atual. Embora muitas secretarias de educação estejam preocupadas com essa demanda, pouco se tem feito para o preenchimento dessa lacuna. A falta de políticas públicas em nível estadual voltadas para a orientação e para a preparação dos envolvidos no contexto das avaliações externas foi algo identificado na pesquisa. Ao mesmo tempo, os docentes identificaram a escola e sua gestão como espaço central e fundamental para a discussão das avaliações externas.

Assim, os gestores escolares precisam estar preparados para atender a essa exigência, pois lhes cabe a responsabilidade de auxiliar, conjuntamente com os especialistas, nas práticas pedagógicas elaboradas a partir dos resultados apresentados pelas avaliações em larga escala. Isso é fundamental, principalmente, para que possam atuar na mediação de sua equipe para fazer as devidas intervenções educacionais após os dados fornecidos por tais avaliações.

Nessa perspectiva, o gestor é o protagonista na criação de espaços de diálogo voltados para a compreensão de sua equipe para os desafios comuns frente às suas práticas, ou seja, é ele o responsável por criar espaços para a sistematização coletiva de conhecimentos

contextualizados sobre a gestão frente às avaliações externas, possibilitando, assim, a transformação da prática docente. Nesse sentido, uma boa formação envolve reuniões periódicas dos gestores juntamente com sua equipe, levando-os a identificarem as eventuais falhas e necessidades de sua escola frente à demanda educacional, para, posteriormente, elaborarem um plano de ação com vistas a solucionar questões do cotidiano escolar.

Nesse contexto, a partir do que foi levantado no estudo exploratório e no questionário, podemos perceber que este, talvez, seja o ponto mais fragilizado detectado pela pesquisa, ou seja, a desinformação dos atores escolares que estão envolvidos no processo das avaliações externas e o seu despreparo na apropriação dos resultados é o que mais nos preocupa. Isso porque são esses fatores que, muitas vezes, acabam por fazer das avaliações externas uma ferramenta, como afirmam Soares e Xavier (2013), “disfuncional”, por agregarem pouco ao processo de ensino aprendizagem, uma vez que instituições e professores acabam por instruir, treinar e disciplinar os alunos para essas provas especificamente, privando-os, como já dito anteriormente, de uma aprendizagem pautada na observação, reflexão, comunicação, motivação e na experiência.

Assim, limitar nossas ações na perseguição de índices e metas é um retrocesso para a educação, já que, dessa forma, as escolas acabam sendo ranqueadas, levando a uma competição e à sua segmentação. O quadro 8, a seguir, é uma síntese da ação proposta para a formação continuada dos professores e especialistas de Educação Básica da Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira no sentido de superar essa realidade percebida na escola investigada.

Quadro 8 - Formação continuada para gestores, professores e especialistas de Educação Básica da Escola JK

O QUÊ?	Formação continuada
POR QUÊ?	Para capacitar equipe gestora, professores e especialistas de Educação Básica para compreenderem os objetivos das avaliações externas. A partir desse ponto, impulsionarem o desenvolvimento da cultura de apropriação dos resultados, ressignificando os usos feitos dos dados a partir dos resultados das avaliações do SIMAVE, de forma a interferir positivamente no planejamento didático pedagógico escolar, com vistas à promoção de melhorias na aprendizagem
ONDE?	Sala de multimeios da Escola JK
QUANDO?	A ação deve ser executada com encontros periódicos ao longo do ano de 2019, tendo seu início nos dias escolares, mais precisamente na data de 06 de fevereiro de 2019, com encontros quinzenais ao longo do ano letivo durante as reuniões de módulo II
QUEM?	Gestor escolar, especialista de Educação Básica e professores
COMO?	Por meio da construção de um cronograma com previsão de oficinas e encontros pedagógicos periódicos voltados para todos os envolvidos nesse processo na escola investigada

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

Com essa ação, esperamos que algumas lacunas da apropriação dos resultados por parte dos envolvidos nesse processo possam ser sanadas. Na nossa percepção, esta é uma ação primordial no sentido de os envolvidos terem acesso aos conhecimentos básicos para o desenvolvimento de comportamentos voltados para a questão da apropriação dos resultados, refletindo sobre o seu papel no interior da escola e ressignificando sua prática pedagógica.

Nesse cenário, o gestor deverá coordenar as ações voltadas para esse fim, pois é ele o responsável direto por ampliar os espaços de diálogo na escola de forma a refletir sobre como os resultados das avaliações externas podem contribuir para pensar estratégias educacionais na escola investigada. Para isso, juntamente com sua equipe, o gestor deverá criar um calendário de reuniões que será capaz de mobilizar sua equipe durante todo o ano letivo. Essas reuniões têm uma relevância muito grande no sentido de reunir toda a equipe para que, juntos, possam estudar sobre o tema.

Esse calendário será organizado em consonância com as reuniões de módulo II, já que essas reuniões são uma exigência e fazem parte da rotina escolar. Dessa forma, esses encontros, que teriam a finalidade de contribuir para a equipe melhor compreender as avaliações externas, acontecerão quinzenalmente na sala de multimeios da Escola JK, nas segundas-feiras, das 17 às 19 horas. Essa sala é um ambiente muito importante para esse tipo de ação, pois é uma sala ampla e arejada, conta com ar condicionado, com cadeiras acolchoadas e com todo um aparato tecnológico disponível. Nessas reuniões, o planejamento escolar a partir das avaliações externas deve assumir a centralidade da ação, apontando para novas metodologias a serem utilizadas no contexto de salas de aula.

Para a capacitação dos envolvidos, utilizaremos, como material de apoio, *Datashow* e *PowerPoint*. Ao longo do ano de 2019, estão previstos 18 encontros para esse fim, conforme podemos perceber no quadro 9 a seguir. Oportunamente, será organizado um cronograma para que as atividades possam acontecer de forma sequencial e não se perder ao longo do ano.

Quadro 9 – Cronograma das atividades propostas para a capacitação dos professores

ENCONTROS	ATIVIDADES PROPOSTAS
1º Encontro	Apresentação da pesquisa e dos propósitos para a capacitação dos professores
2º Encontro	Reflexões sobre as avaliações em larga escala
3º Encontro	Conhecendo o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)
4º Encontro	Reflexões sobre as composições das avaliações do SIMAVE e da política de avaliação externa estadual
5º Encontro	Reflexões sobre as propostas e perspectivas dos CBCs
6º Encontro	Aprofundamento das discussões dos CBCs
7º Encontro	Reflexões sobre a matriz de referência do SIMAVE e suas perspectivas
8º Encontro	Aprofundamento das discussões sobre a matriz de referência do SIMAVE
9º Encontro	Reflexões sobre o currículo
10º Encontro	Aprofundamento das discussões acerca do currículo
11º Encontro	Relações entre currículo, CBCs e matriz de referência
12º Encontro	Compreensão sobre escala de proficiência
13º Encontro	A compreensão da proficiência obtida pela escola
14º Encontro	Reflexões sobre os resultados das avaliações do SIMAVE e sua compreensão na escola investigada
15º Encontro	Ações a serem adotadas a partir dos dados dos resultados das avaliações do SIMAVE
16º Encontro	Reflexões sobre a importância do fortalecimento dos projetos interdisciplinares para a efetivação do trabalho colaborativo
17º Encontro	Percepção dos professores sobre as avaliações do SIMAVE e os reflexos no aprimoramento da prática docente
18º Encontro	Reflexões sobre o trabalho docente e sua ressignificação a partir dos resultados das avaliações do SIMAVE

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

Além disso, essa ação está diretamente ligada com a questão da ressignificação dos usos feitos dos dados a partir dos resultados das avaliações do SIMAVE, pois, durante essa capacitação, serão trabalhados, também, os conhecimentos necessários para a compreensão da matriz curricular, compreendendo, sobretudo, as diferenças entre matriz de referência e matriz curricular. Isso porque se entende que uma se sobrepõe à outra, uma serve de fonte para a elaboração do outra, ou seja, a matriz de referência é um recorte da matriz curricular.

Em suma, espera-se, com essa ação, que os envolvidos possam ampliar seus conhecimentos acerca das avaliações externas, compreendendo-as como ferramentas imprescindíveis para a melhoria do processo ensino e aprendizagem dos alunos, traduzindo, dessa forma, os resultados das avaliações externas em ações pedagógicas capazes de transcender as dificuldades cognitivas dos estudantes.

Assim, as avaliações devem ser o ponto de partida para que se façam as escolhas do conteúdo e da metodologia a ser utilizada, de forma que as sequências didáticas tenham uma melhor organização e as avaliações sejam um processo reorientador da prática pedagógica, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem.

3.1.3 Fortalecimento dos projetos interdisciplinares

Conforme foi possível perceber no capítulo 1, a metodologia de projetos já é aplicada na escola investigada. Porém, quando se trata das avaliações em larga escala, podemos perceber, a partir do estudo exploratório no capítulo 1 e do questionário no capítulo 2, que ainda existe uma lacuna a ser preenchida, pois os professores das disciplinas não avaliadas pelas avaliações externas acabam não se sentindo corresponsáveis pelos resultados alcançados.

Assim, ao propormos essa ação, estamos buscando o fortalecimento do trabalho colaborativo dentro da instituição investigada. Desse modo, as decisões serão resultado de diálogos democráticos e não mais unilaterais, fortalecendo, conseqüentemente, a equipe, que, por sua vez, passa a ser mais atuante e, principalmente, tornando-se corresponsável pelos resultados alcançados.

Nesse contexto, dar voz a toda comunidade escolar é substancial para a tomada de decisão do gestor. Nesse cenário, a contribuição dos professores é imprescindível por se configurarem como sujeitos estratégicos, vez que possuem ligação direta com os alunos, o que lhes permite conhecer melhor suas necessidades. Nessa perspectiva, o gestor deve privilegiar momentos de diálogos com a equipe pedagógica a fim de que ela permaneça cada vez mais unificada.

Dessa forma, compreendermos as atividades interdisciplinares na escola como o ponto de partida para o trabalho colaborativo é atentarmos, conforme expressa Marques (2017, p. 161), “para o compartilhamento e a responsabilização da equipe pela melhoria da aprendizagem e conseqüentemente pelos resultados das avaliações em larga escala, que até então sobre caía nos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, disciplinas avaliadas nesses testes”.

Assim, o quadro 10, a seguir, é uma síntese detalhada das ações voltadas para o fortalecimento dos projetos interdisciplinares no interior da escola investigada.

Quadro 10 - Fortalecimento dos projetos interdisciplinares

O QUÊ?	Fortalecer o planejamento e as atividades interdisciplinares
POR QUÊ?	Para o fortalecimento do trabalho colaborativo no interior da escola, de forma que a responsabilização colocada sobre os professores de Língua Portuguesa e Matemática seja compartilhada pelos demais profissionais da escola, estruturando e contribuindo para melhorar a aprendizagem dos estudantes e, possivelmente, as relações disciplinares e das avaliações externas
ONDE?	Escola JK
QUANDO?	A ação deve ser executada com encontros bimestrais ao longo de todo o ano de 2019
QUEM?	Este trabalho deverá ser coordenado pelo especialista de Educação Básica com a participação do gestor escolar e professores da Escola JK
COMO?	Através do fortalecimento dos projetos interdisciplinares, por meio da gestão colaborativa, de forma que todos os envolvidos se sentem corresponsáveis pelos resultados alcançados Por meio de reuniões pedagógicas voltadas para a reflexão crítica, coletiva e permanente sobre a prática pedagógica dos professores adotada em sala de aula e na instituição de modo geral

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

Com base no quadro 10, a primeira ação ocorrerá logo no início do mês de fevereiro de 2019, no dia 6 desse mês, antes mesmo de iniciar o primeiro bimestre. Essa ação tem o propósito de planejar estratégias para o fortalecimento do trabalho colaborativo e, conseqüentemente, da equipe, a fim de que todos possam atuar de forma igualitária sem que a responsabilidade das ações propostas recaia sobre determinados professores em detrimento do coletivo.

Essas ações se repetirão ao longo do ano no início de cada bimestre. Dessa forma, esse encontro possibilitará o planejamento das atividades a serem executadas ao longo de cada bimestre, as quais têm o caráter de reforçar sempre o trabalho em equipe, no qual todos tenham o mesmo valor no ambiente escolar.

Ao final do ano letivo, será proposto um momento de reflexão sobre a implementação dessa estratégia. Nesse encontro, serão colocados em pauta os avanços e os retrocessos das ações, as dificuldades que foram percebidas ao longo do ano durante a realização dos projetos interdisciplinares e os impactos dessa ação no comportamento e nas percepções dos atores envolvidos.

Nessa perspectiva, o papel do especialista de Educação Básica será de fundamental importância para a efetivação dessa ação, já que lhe cabe a responsabilidade de coordenar as ações pedagógicas dentro da escola, de socializar o saber docente e assessorar o corpo docente no trabalho pedagógico interdisciplinar. Por isso, nessa ação, ele deverá assumir a centralidade.

A partir desse cenário, ao colocarmos em prática tudo o que foi proposto, os professores certamente terão a oportunidade de planejar de forma coletiva os conteúdos a

serem trabalhados. Essa ação lhes possibilitará perceber as relações existentes entre um conteúdo e outro e a importância de se trabalhar de forma colaborativa para o planejamento de estratégias educacionais mais efetivas e consistentes no interior da escola.

Nesse contexto, é bom salientar que, conquanto sejam complexos e severos os desafios de um gestor, eles devem ser enfrentados de forma colaborativa, de modo que todos os envolvidos no processo possam dar a sua parcela de contribuição, sendo protagonistas e também corresponsáveis pela organização.

3.1.4 Monitoramento e avaliação das ações propostas

Esta etapa tem, por finalidade, avaliar e fazer o acompanhamento da implementação do plano de ação na Escola JK. Para tanto, serão organizados quatro encontros anuais, um no início do ano escolar em fevereiro, outro na segunda quinzena de maio, outro na primeira quinzena do mês de setembro e, por fim, no final do ano letivo, no mês de dezembro.

Nessa perspectiva, o primeiro encontro irá acontecer no dia 05 de fevereiro de 2019, nas dependências da Escola JK. Com a duração de quatro horas, tem, por objetivo, apresentar a pesquisa à comunidade escolar, conforme já mencionado na subseção 3.1.1, inserindo esses atores no processo de implementação, oportunizando-lhes participar, de forma efetiva, com opiniões sobre essa implementação sugerindo ações a serem desenvolvidas ao longo do ano de 2019.

Na segunda quinzena do mês de maio e na primeira quinzena do mês de setembro, acontecerão o segundo e terceiro encontro, respectivamente. Esses encontros têm por finalidade fazer o monitoramento e a avaliação das ações propostas pelo PAE até então, com vistas a levantar informações substanciais quanto à execução e efetividade das ações, identificando os pontos positivos e negativos durante sua implantação na escola investigada para que, posteriormente, sejam feitas as possíveis adequações e correções necessárias.

O quarto e último encontro ocorrerão no final do ano escolar, no dia 17 de dezembro de 2019. Esse dia será marcado por uma série de ações voltadas ao monitoramento e à avaliação do Plano de Ação Educacional implementado na Escola JK. Algumas dessas ações serão definidas no primeiro encontro com a participação de toda a comunidade escolar. Ele tem o objetivo de fazer o acompanhamento e os devidos ajustes das ações, observando os aspectos que marcaram essa implementação e a relevância dessas ações para a ressignificação da prática pedagógica escolar.

Ao final do quarto encontro, será proposta a construção de um relatório contendo as peculiaridades do PAE. Essa iniciativa tem a pretensão de construir um documento orientador que deverá ser fixado em toda escola para demarcar a sua significância na construção de uma educação pública e de qualidade, bem como também servirá de modelo para o planejamento de ações a serem desenvolvidas no ano seguinte. As ações encontram-se resumidas no quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Monitoramento e avaliação das ações propostas

O QUÊ?	Monitorar e avaliar a implementação do Plano de Ação Educacional
POR QUÊ?	Para monitorar e avaliar as ações de implementação do PAE no interior da escola pesquisada, com vistas a identificar os pontos positivos e negativos dessa implementação para, posteriormente, fazer os devidos ajustes e adequações
ONDE?	Escola JK
QUANDO?	A ação deve ser executada ao longo de todo o ano de 2019, durante quatro encontros presenciais
QUEM?	Este trabalho deverá ser coordenado pelo gestor da escola, com a participação do especialista de Educação Básica e professores da Escola JK
COMO?	Através de quatro encontros ao longo do ano de 2019, com o intuito de fazer o monitoramento e avaliação das ações propostas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

A partir das ações expostas no quadro 11, acreditamos que a implementação do Plano de Ação Educacional na Escola JK terá maior respaldo e efetividade, sendo, inclusive, mais fortalecido, pois essa ação permitirá uma visão mais holística do Plano, contribuindo, assim, para que os atores que estão inseridos nesse processo de implementação reflitam sobre suas ações no sentido de reorientá-las e de repensar novas estratégias educacionais a partir dos dados apresentados pelos resultados das avaliações externas.

De modo geral, este PAE tem uma importância significativa na escola pesquisada, visto que surge com a proposta de fortalecer o trabalho colaborativo, articulando as ações aos objetivos pretendidos a partir dos resultados das avaliações externas. Sem dúvida, a despeito de sua implementação não ser uma tarefa fácil, será a partir dela que poderemos almejar melhores resultados para a escola pesquisada. Com sua implementação, mudanças significativas poderão acontecer no interior da Escola JK, facilitando a gestão por melhores resultados a partir da reorganização metodológica dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Nesse contexto, mais uma vez, o gestor da escola investigada tem um papel significativo nesse processo de busca por melhores resultados, pois o monitoramento e a avaliação das ações propostas devem acontecer com a participação dos professores e

especialista de Educação Básica sob sua coordenação, uma vez que ele é o responsável direto pela pesquisa e pela proposição da implementação do PAE.

Nesse sentido, alinhada ao pensamento de Luckesi (1997, p 102), quando diz que “o ser humano age em função de construir resultados”, a Escola JK também trabalha nessa perspectiva, ou seja, ela prima sempre por melhores resultados. Assim, o PAE não surge aleatoriamente e, sim, como uma ação planejada voltada para a ressignificação do trabalho docente e para a redefinição de estratégias educacionais.

A seguir, apresentamos as considerações finais a partir do que foi discutido ao longo da pesquisa. Para tanto, serão consideradas as percepções dos envolvidos na pesquisa de campo acerca do tema abordado, articulando-as as percepções por mim apreendidas e ao contexto estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve, como principal objetivo, analisar e compreender os sentidos atribuídos às avaliações externas no contexto da Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, pertencente à rede pública do estado de Minas Gerais, pelos professores do 3º ano do Ensino Médio e pela especialista de Educação Básica desse segmento de ensino, bem como à contribuição das avaliações ao planejamento pedagógico da escola.

Esse objetivo surgiu a partir de minha vivência enquanto gestor escolar na escola pesquisada e de minha preocupação frente os resultados das avaliações externas no 3º ano do Ensino Médio da referida escola, especialmente os resultados de Matemática. Nesse sentido, a pesquisa foi pensada e potencializada mediante pressupostos de inconsistências encontradas no uso dos dados dessas avaliações, além das incontornáveis abordagens delas feitas no interior da escola pesquisada.

Diante do exposto, tornou-se imprescindível investigar a prática docente na Escola JK, pois somente a partir dessa ação, seria possível identificar evidências do caso de gestão e propor mudanças no sentido de reverter o quadro atual cujos resultados das avaliações do SIMAVE do 3º ano do Ensino Médio apontam para um declínio ao longo das últimas medições. Nesse sentido, torna-se essencial o envolvimento de todos no planejamento de ações pedagógicas voltadas para a melhoria do ensino oferecido, pois as avaliações externas precisam fazer parte das reflexões no contexto escolar.

Para refletir sobre esse tema, foi proposta a ampliação dos espaços de diálogo na escola, de forma a envolver toda a comunidade escolar na tomada de decisão, viabilizando, através do diálogo, uma construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, fortalecendo, assim, o trabalho colaborativo, para, em seguida, pensar sobre como os resultados das avaliações externas podem motivar novas estratégias metodológicas na escola pesquisada.

Ao longo da pesquisa, apoiamos nossas reflexões na opinião de autores que discutem o tema abordado. Alguns destes foram em defesa das avaliações externas como um meio para que possamos introduzir importantes transformações na prática pedagógica, redirecionando nossas ações para que, a partir dos dados provenientes do SIMAVE, possamos pensar estratégias educacionais, resultando em um foco claro e efetivo.

Por outro lado, outros autores nos alertaram para os eminentes riscos que as avaliações externas podem trazer. Para eles, mesmo entendendo a importância das avaliações externas no

cenário atual, temos que estar atentos às imperfeições desses sistemas de avaliações, pois eles não dão garantia suficiente para melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. Dessa forma, essa divergência de opiniões se constitui como importante espaço de diálogo e reflexão, no sentido de fazer das avaliações externas um caminho para a constante reflexão da prática pedagógica.

Se, por um lado, as avaliações externas estão associadas a redes e escolas com melhores resultados, por outro lado, elas vêm acompanhadas de críticas por conta de alguns de seus usos, como é o caso percebido aqui através da pesquisa de campo. Nesse sentido, é válido ressaltar que, embora haja indicativos de maus usos das avaliações na escola investigada, essa realidade não pode ser vista como única, inviabilizando a prática da apropriação dos resultados dessas avaliações dentro da escola. Pelo contrário, os usos corretos dos dados fornecidos pelas avaliações externas podem nos proporcionar inúmeras possibilidades de intervenções positivas no interior das escolas, levando-as a alcançar resultados significativos na aprendizagem dos estudantes.

Assim, pautados no referencial teórico utilizado, compreendemos que, conquanto as avaliações externas apresentem algumas lacunas, acreditamos que elas podem nos levar a uma melhoria considerável dos resultados e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da educação oferecida.

Quanto à metodologia adotada para a pesquisa, optamos pelo estudo exploratório e pelo questionário. O estudo exploratório surgiu com a intenção de levantar evidências e de explorar o campo para subsidiar um questionário mais objetivo, para tratar das questões inerentes ao processo de compreensão das avaliações externas na escola investigada, sendo, assim, um ponto de partida para a elaboração do Plano de Ação Educacional.

Nesse sentido, a metodologia adotada foi de capital importância para dar ouvidos e vozes aos professores acerca das avaliações externas, pois, a partir dessa metodologia, foi possível abrir espaços de diálogos e reflexões sobre o tema, nos quais os professores puderam falar abertamente sobre suas percepções.

Nesse contexto, a partir da análise dos dados levantados no trabalho de campo, foi possível perceber que, tanto no estudo exploratório quanto no questionário, parte dos professores desconhece as avaliações em grande escala como instrumentos inseparáveis da prática pedagógica, que lhes permitem acompanhar o progresso do aluno, bem como refletir, a partir desse acompanhamento, sobre o próprio papel de mediador do conhecimento. Já em um contexto mais amplo, que envolva as escolas de um modo geral e a política voltada para as avaliações externas, isso também não é muito diferente, pois o que percebemos, na prática, é

uma completa falta de estruturação para que haja a consolidação dessas políticas no interior das escolas estaduais do estado de Minas Gerais.

Portanto, foi a partir desses pressupostos que se propôs o Plano de Ação Educacional, para que fosse possível, com base nas avaliações externas, multiplicar os espaços de diálogo na escola e subsidiar os professores por meio da formação continuada para que eles pudessem se apropriar dos resultados dessas avaliações com mais propriedade, ressignificando suas ações e concebendo novas e criativas práticas pedagógicas a partir desses resultados.

Quanto às ações propostas no PAE, estas foram alinhadas à prerrogativa de fazer das avaliações externas ferramentas imprescindíveis na elaboração de estratégias educacionais, reestruturando as práticas pedagógicas e servindo como importantes aliadas da gestão pedagógica da escola. Contudo, sabemos que existem alguns entraves que podem surgir e impedir que o PAE seja cumprido à risca. Apesar disso, ele deve ser percebido como um documento norteador das ações a serem desenvolvidas dentro da escola, contribuindo, assim, para a melhoria do desempenho dos estudantes, comportando modificações, adequações e melhorias, se necessárias, para o seu desenvolvimento.

Diante das questões apresentadas nesta pesquisa, podemos afirmar que a implantação do PAE na escola investigada pode se apresentar como importante elemento, se levarmos em consideração o engajamento dos profissionais que estão envolvidos nesse processo no desdobramento das ações propostas. Esse documento pode inserir professores, estudantes e comunidade de um modo geral em um debate permanente, que possa levar a escola a cumprir o propósito de estabelecer, em seu interior, a prática de ações pautadas no trabalho colaborativo.

Como pesquisador, o grande desafio foi despertar nos agentes escolares o interesse por ressignificar suas ações a partir das avaliações externas. Contudo, existe um longo caminho a ser percorrido para que as avaliações sejam compreendidas dentro das escolas, evitando os seus maus usos no contexto escolar. Nesse cenário, o que pretendemos, com esta pesquisa, é apontar novos caminhos a serem percorridos, a partir das avaliações externas, cujos resultados possam ser percebidos como indicadores imprescindíveis para a elaboração de estratégias educacionais na escola investigada.

Nessa perspectiva, esta pesquisa pode ser encarada como mais um importante estudo voltado para o entendimento de como as avaliações chegam e são percebidas nas unidades escolares. Dessa maneira, outros estudos podem buscar apreender como as políticas são compreendidas em outras situações e realidades para consolidar e construir os processos de apropriação dos dados da política.

Assim, esta pesquisa representa um passo em direção à ressignificação do trabalho docente a partir dos dados oferecidos pelos resultados das avaliações externas, servindo, inclusive, de referência para outros gestores de escolas que, porventura, tenham características semelhantes às da escola investigada. Temos ciência, entretanto, de que as discussões sobre avaliação não se esgotam aqui, uma vez que acreditamos que tais demandas ainda sejam palco de discussões cada vez mais significativas no meio acadêmico e no domínio da formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. G. O. **A apropriação dos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) em uma escola de Ensino Médio de São Sebastião da Vargem Alegre – Minas Gerais**. Dissertação (mestrado profissional). 2017, 179 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2017.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BONAMINO, A. Educação e Pesquisa. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: **interface com o currículo da/na escola**. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007. Acesso em: 22 set. 2017.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 108, p. 101 – 132, nov. 1999.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 38, p. 373-388, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

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

BRASIL. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia>>. Acesso: 15 fev. 2018.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 09 fev.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2016. Contagem Populacional. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=317100>:. Acesso em: 31 jan. 2017.

BROOKE, N. As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação. In: FONTOURA, H.A. (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p. 163-188.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago, 2006.

CAMPOS, A. B. F. **Reestruturação dos currículos em Minas Gerais: reflexões acerca do CBC de Geografia para o Ensino Médio**. XVI Encontro Nacional de Geógrafos. 2010.

CARVALHO, L. C. R. de. **A apropriação de resultados do PROEB e as estratégias utilizadas por duas escolas de Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado Profissional). 2015, 122 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015.

CASTRO, M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./ dez. 2009.

CASTRO, M.H.G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: < http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf. Acesso em: 16 set. 2017.

CAVALCANTI, E. A. A.. **O plano de ações articuladas e as regras do jogo federativo: análise sobre a interdependência entre os entes federados**, 2016. Disponível em: < https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22699/1/EmmanuelleArnaudAlmeidaCavalcanti_TESE.pdf>. Acesso: 13 fev. 2018.

DAMASCENO, E. A. A Reconfiguração do Currículo na Sala de Aula pela Cultura do Desempenho. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Org.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2012, v. 01, p. 151-165.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Seção 1, p. 16/17. 2005. Disponível em: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/IDEB/download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

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

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE JUSCELINO KUBITSCHEK DE OLIVEIRA. **Projeto Político Pedagógico**, 2016.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FONSECA, L. C. C.; COUTINHO, L. A.; SANTOS, L. A. Ferramenta para estimar a proficiência e indivíduos baseada na Teoria de Resposta ao Item. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, p. 1, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/DISSERTAÇÃO/TRI/41680-166179-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 set. 2017.

FONTANIVE, N. S.; ELLIOT, L. G.; KLEIN, R. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5, p. 262-273, 2007.

GAULT, D. A. *et al.* **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas: ¿Cómo construirlos efectivamente?** Cidade do México: Cide, 2012. 224 p. Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, nº 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

GÜNTHER, H.. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso)**, v. 22, p. 201-209, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.

HORTA NETO, J. L. As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese (Doutorado em Política Social). Instituto de Ciências Humanas. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativa populacional 2014**. 1 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/>. Acesso em: 31 jan. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). SAEB, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 12 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/IDEB/portal.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/legislacao.html>. Acesso em: 12 set. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 01 fev. 2017.

JESUS, G. R. ; ANDRADE, D. F. ; KARINO, C. A. ; QUEIROGA, F. Psicometria: utilização da teoria de resposta ao item em cinco métodos diferentes de equalização. In: CRUZ, R. T. da; GUSMÃO, E. É. S. (Org.). **Psicologia: conceitos, técnicas e pesquisas**. 1ed. Curitiba: Editora CRV, v. 1, p. 175-192, 2013.

LANDIM, R. A. A. **O projeto escolas-referência do governo estadual de MG: relações e impactos para a EF**, 2007. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/o-projeto-escolas-referencia-governo-estadual-minas-gerais-relacoes-impactos-para-educacao-fisica/>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, A. S. R. C. **O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses**. Dissertação (Mestrado Profissional). 2016, 161 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016.

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

MARQUES, M. V. S. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de Ensino Médio: limites e possibilidades de ações gestoras**. Dissertação (Mestrado Profissional). 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2017.

MELO, M. P. C. Sistema de Avaliação e reforma Educacional: Possibilidades e Desafios. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. 1ed. Florianópolis: Insular, 2013, v. 2, p. 27-41.

MINAS GERAIS. **Boletim Pedagógico da Avaliação da Educação do SIMAVE/Proeb 2007: Matemática 3º ano do Ensino Médio UFJF/CAed, Faculdade de Educação**. 2007. Jan/Dez. 2007. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp->

[content/uploads/2012/06/BOLETIM_VOL1_PROEB_AE_2009.pdf](#). Acesso em: 13 set. 2017.

MINAS GERAIS. Centro de Referência Virtual do Professor - CRV. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/leis/service/1581-centro-de-referencia-virtual-do-professor-crv>. Acesso em: 03 fev. 2018.

MINAS GERAIS/SIMAVE. **Revista Contextual**, 2015. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/MG-SIMAVE-2015-RC-WEB.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. SIMAVE/PROALFA/PROEB 2014. **Revista da Gestão Escolar**. Universidade Federal de Juiz de Fora. CAED. (2014), Juiz de Fora, 2014 – Anual.

MINAS GERAIS. SEE-MG. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: 2ª etapa do acordo de resultados da secretaria de estado de educação. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: http://portal.educacao.mg.gov.br/sysadr/doc/Minuta_Acordo_segunda_Etapa_2013.pdf. Acesso em: 02 set. 2017.

MINAYO, M. C. S. **Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz; 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Avaliações da aprendizagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 07 set. 2017.

MORAES, TATIANE GONÇALVES. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS (SAEGO): INTERPRETAÇÃO ESTATÍSTICA E PEDAGÓGICA DOS ITENS DE MATEMÁTICA. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 161. 2017.

MOREIRA JÚNIOR, F. Aplicações da Teoria de Resposta ao Item (TRI) no Brasil. In: **Rev. Bras. Biom.**, São Paulo, v. 28, n.137, 2010, p.137-170.

OLIVEIRA, M. A. M. Avaliação de larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf. Acesso em: 16 set. 2017.

OLIVEIRA, M. M.. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PASQUALI, L. **Psicometria. Teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. v. 1. 397p .

PDDE Interativo. Disponível em: http://pddeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo2015/pddeinterativo2015.php?modulo=principal/diagnostico&acao=A&aba=diagnostico_1_indicadoresetaxas&aba1=diagnostico_1_3_taxa_sderendimento. Acesso em: 04 fev. 2017.

PDE/SAEB. Plano de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

PENNA, J. M. de P.M; FREITAS, E. J. de; PEREIRA, M. J. ; VIEIRA, O. S.; CARVALHO, S. W. . Relatório de Pesquisa. **O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica: a percepção dos profissionais da educação das escolas públicas estaduais de Belo Horizonte/MG.** 2012.

PONTES, L. A. F. Indicadores educacionais no Brasil e no mundo: as diversas faces da educação. In: DAVID, M. V. *et al.*. (Org.). **Avaliação e indicadores educacionais - Políticas públicas e escola.** 1ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, v. 2, p. 65-85.

PONTES, L. A. F. Avaliação educacional em grande escala: a experiência brasileira. In: DAVID, M. V. *et al.*. (Org.). **Gestão e avaliação da educação pública: Avaliação e indicadores educacionais - Políticas públicas e escola.** 1ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, v. II, p. 105-123.

PONTES, L. A. F.. **Medidas de eficácia escolar no contexto das políticas brasileiras de responsabilização educacional:** o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, em Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação). 2015, 243 p. Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO (PNUD). Atlas do Desenvolvimento Humano. **Ranking decrescente do IDH-M dos municípios do Brasil.** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). 2010. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/idh-m>. Acesso em: 31 jan. 2017.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REZENDE, W. S. Vídeo Data Wise: 3ª parte. Avaliação e Indicadores. UFO – Unidade de Formação. Canal CAEd. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z3erY9lgfZ4> Acesso em: 22 setembro de 2017.

SANTOS, A. R. J. Comunicação, Currículo e educação: conceitos e questões no contexto educacional, 2008. **Educere: Currículo e Saberes.** Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p8/anais.html?tipo=2&-=>>. Acesso: 16 fev. 2018.

SANTOS, J. C. A **(contra) reforma da educação pública em Minas Gerais:** O programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica em análise. Dissertação de mestrado, 2010, 172 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

SANTOS, V. L. **O baixo desempenho em Matemática no Ensino Médio:** conhecendo uma realidade mineira. Dissertação (Mestrado Profissional), 2017, 162 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

SAVIANI, D. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. In: **ANDE**, Ano 1, n. 1, p. 22-33, 1981.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. **Políticas de accountability na Educação Básica: repercussões em municípios catarinenses.** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1408_int.pdf. Acesso em: 02 set. 2017.

SILVA, A. L. E. **Gestão da avaliação no estado do Amazonas: o papel do pedagogo e/ou apoio pedagógico nas apropriações pedagógicas.** Dissertação (mestrado profissional). 2016, 148 f. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016.

SILVA, A. P. C. **Os Conteúdos Básicos Comuns em Escola-Referência no município de São João Del-Rei.** 2013, 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional) Universidade Federal de Juiz de Fora/CAEd. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

SILVA JÚNIOR, S. D.; COSTA, F. J. . **Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion.** In: XVIII SemeAd - Seminários em Administração, 2014, São Paulo. Seminários em Administração, 2014.

SILVA, M. A. da. **História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural - Trabalho Comp..** In: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/Maria%20Aparecida%20da%20Silva.htm>>. Acesso: 16 fev. 2018.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao Projeto político pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes** (UNICAMP), Campinas- São Paulo, v. 23, n.61, p. 283-301, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 set. 2017.

SIMAVE. **Revista da Avaliação,** 2016. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/revista/>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SIMAVE. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.** Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 05 abr. 2017.

SIMAVE. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.** Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/resultados-2013/>. Acesso em: 05 abr. 2017.

SOARES, C. R.. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural: o caso do SIMAVE.** In: XIV Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática - XIV - EBRAPEM, 2011, Campo Grande - MS. XIV - EBRAPEM, 2011.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, vol. 34, núm. 124, jul/set, 2013, p. 903-923. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na Construção da qualidade da escola pública. Revista Série-Estudos, n. 33, 2013.

VAZANTE. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Vazante&oldid=49851230>>. Acesso em: 14 set. 2017.

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). **Currículo: conhecimento e avaliação? divergências e tensões**. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 155-175.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDO EXPLORATÓRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “**A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO (SIMAVE) NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA GESTÃO COLABORATIVA**”. Nesta pesquisa pretendemos analisar e compreender os sentidos atribuídos às avaliações externas na Escola JK e a contribuição delas no planejamento pedagógico da escola. O motivo que nos leva a estudar é a importância de colocar em pauta nas discussões da escola a questão dos dados provenientes das avaliações externas, ressignificando-os de forma a utilizá-los para pensar novas estratégias educacionais na Escola JK.

Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: análise documental, pesquisa bibliográfica, análise de dados, estudo exploratório e questionário. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, causados por constrangimento e/ou desentendimento por parte dos participantes da pesquisa. A pesquisa contribuirá para a elaboração e implementação de um plano de ação educacional voltado para a efetiva apropriação dos resultados das avaliações externas e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola.

O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Escola JK e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO (SIMAVE) NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA GESTÃO COLABORATIVA”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vazante, _____ de _____ de 20____.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Nome do Pesquisador Responsável: Ronaldo Martins Borges

Endereço: Av. das Sibipirunas, nº 87, Nossa Senhora de Fátima

CEP: 38780-000 / Vazante – MG

Fone: (34) 99130-8133

E-mail: ronaldo.borges@educacao.mg.gov.br

**APÊNDICE B: ROTEIRO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO REALIZADO COM
PROFESSORES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA JK E DO
ESPECIALISTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DESSE SEGMENTO DE ENSINO**

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

Roteiro para realização de pesquisa através de um estudo exploratório a ser realizado com professores do 3º ano do Ensino Médio da Escola JK e especialista desse segmento de ensino.

Prezado (a) Professor (a),

Esta reunião coletiva, entendida como um estudo exploratório, tem cunho estritamente acadêmico e é parte integrante de pesquisa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Agradeço sua participação e colaboração e esclareço que objetivo do nosso encontro é identificar se e como nossa escola compreende os usos dos resultados das avaliações em larga escala no Ensino Médio, considerando os baixos índices de desempenho divulgados nos últimos boletins. O importante aqui é o diálogo e a interação entre os participantes, de forma a compartilhar os usos feitos pelos resultados das avaliações externas, bem como suas percepções sobre elas. Tomaremos como análise questões mais gerais e, com o passar da pesquisa, o Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE). Esclareço que os dados aqui coletados são confidenciais e utilizáveis apenas para efeito de pesquisa. Sendo assim, pedimos que seja o mais sincero (a) possível.

Agradecemos a participação.

Questões disparadoras da discussão:

1. A respeito das avaliações externas, o que conhecem delas?
 - 1.1 Em relação aos dados das avaliações externas, o que eles avaliam?
 - 1.2 De qual maneira eles são estruturados?
2. Sobre o Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), o que pensam dessa avaliação?
 - 2.1 Em específico o que ela avalia?
 - 2.2 Como os resultados chegam à escola?
 - 2.3 Há algum momento para discutir esses resultados?
3. Os dados do SIMAVE ocasionam mudanças na prática pedagógica de vocês?
 - 3.1 Sentem necessidade de mexer no currículo?
 - 3.2 Estruturariam o currículo pensando nos resultados?
 - 3.3 O que está posto nos resultados é trabalhado e discutido?
4. Gostariam de deixar demarcada alguma opinião?

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA QUESTIONÁRIO NÃO IDENTIFICADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “**A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO (SIMAVE) NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA GESTÃO COLABORATIVA**”. Nesta pesquisa pretendemos analisar e compreender os sentidos atribuídos às avaliações externas na Escola JK e a contribuição delas ao planejamento pedagógico da escola. O motivo que nos leva a estudar é a importância de colocar em pauta nas discussões da escola a questão dos dados provenientes das avaliações externas, resignificando-os de forma a utilizá-los para pensar novas estratégias educacionais na Escola JK.

Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: análise documental, pesquisa bibliográfica, análise de dados, estudo exploratório e questionário. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, causados por constrangimento e/ou desentendimento por parte dos participantes da pesquisa. A pesquisa contribuirá para a elaboração e implementação de um plano de ação educacional voltado para a efetiva apropriação dos resultados das avaliações externas e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola.

O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Escola JK e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador

responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO (SIMAVE) NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA GESTÃO COLABORATIVA”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vazante, _____ de _____ de 20____.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Nome do Pesquisador Responsável: Ronaldo Martins Borges

Endereço: Av. das Sibipirunas, nº 87, Nossa Senhora de Fátima

CEP: 38780-000 / Vazante – MG

Fone: (34) 99130-8133

E-mail: ronaldo.borges@educacao.mg.gov.br

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES E ESPECIALISTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA ESCOLA JK

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

Prezado (a),

O presente questionário tem cunho estritamente acadêmico e é parte integrante de pesquisa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora. Trata-se de uma pesquisa que visa coletar informações para identificar o uso dos dados provenientes dos resultados das avaliações externas, em específico o SIMAVE, pelos professores e especialista de Educação Básica da Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek, bem como analisar os sentidos atribuídos a tais avaliações, considerando como a apropriação dos resultados é compreendida pelo coletivo.

Agradeço sua participação e colaboração e esclareço que o importante são as respostas dadas, de forma a compartilhar os possíveis usos feitos dos resultados das avaliações externas e as suas percepções políticas sobre elas. A sua colaboração será de grande valia para que possamos pensar maneiras para a operacionalização [ou não] dessa política pública em nossa escola.

Esclareço que os dados coletados neste questionário não identificado são confidenciais. Os resultados das análises serão utilizados para efeito de pesquisa. Sendo assim, peço que seja o mais sincero (a) possível.

Desde já, agradeço a sua participação.

CONHECENDO SUAS PERCEPÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES DO SIMAVE

No quadro marque as assertivas sobre suas percepções relacionadas à avaliação externa do SIMAVE. Favor responder marcando um X nas respectivas colunas de acordo com o modelo a seguir:

1 – Discordo

2 – Discordo parcialmente

3 – Concordo parcialmente

4 – Concordo

ASSERTIVAS	1	2	3	4
Houve uma apresentação prévia das composições das avaliações do SIMAVE pela SEE aos professores da escola.				
Houve uma apresentação prévia das composições das avaliações do SIMAVE pela SRE aos professores da escola.				
Houve uma apresentação prévia das composições das avaliações do SIMAVE pela gestão da escola aos professores da escola.				
Houve uma apresentação prévia da política de avaliação externa estadual de Minas Gerais pela SEE aos professores.				
Houve uma apresentação prévia da política de avaliação externa estadual de Minas Gerais pela SRE aos professores.				
Houve uma apresentação prévia da política de avaliação externa estadual de Minas Gerais pela gestão da escola aos professores.				
O SIMAVE avalia o trabalho docente				
As avaliações do SIMAVE proporcionam a obtenção de um diagnóstico da educação ofertada aos alunos.				
A análise dos resultados do SIMAVE contribui para pensar práticas pedagógicas.				
Utilizo materiais de apoio presentes em boletins pedagógicos do SIMAVE/PROEB para discussão dos dados das avaliações externas.				
Os dados das avaliações do SIMAVE são utilizados para pensar estratégias de gestão na escola.				
Entendo o conceito de escala de proficiência adotado pelo SIMAVE.				
Compreendo a média da proficiência obtida pela escola.				
A coleção SIMAVE/PROEB, o Boletim Pedagógico da Escola são de fácil compreensão.				
Frente aos resultados do SIMAVE me sinto motivado a pensar gestão do conhecimento na escola.				
O SIMAVE é uma forma de avaliar os professores, objetivando o controle do estado sobre as ações educacionais.				
Com o SIMAVE, a demanda de trabalho quanto ao planejamento escolar aumentou devido à necessidade de utilização dos resultados nas disciplinas.				
Existe uma cobrança maior sobre os professores de Português e Matemática nos resultados do SIMAVE.				
Os professores das disciplinas não avaliadas pelo SIMAVE/PROEB participam da discussão dos resultados do SIMAVE.				
Há participação dos pais nas reuniões voltadas para a divulgação dos resultados.				
Existe uma ênfase muita acentuada por parte da escola nas avaliações do SIMAVE.				
Nas avaliações internas da escola ocorre o uso dos dados provenientes do SIMAVE.				
Faço uso das informações disponibilizadas no site do SIMAVE/PROEB nas minhas aulas.				
As informações disponibilizadas pelo SIMAVE norteiam as decisões da equipe sobre práticas pedagógicas.				
Os resultados do SIMAVE são debatidos entre os professores, inclusive os responsáveis por disciplinas não avaliadas.				
As informações a respeito dos resultados obtidos nas avaliações do SIMAVE são de fácil compreensão.				
Os resultados das avaliações do SIMAVE obtidos pela escola são discutidos pela equipe diretiva (diretor, vice-diretor e especialista) com os professores.				
Os resultados das avaliações do SIMAVE contribuem para que eu faça uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que utilizo no contexto escolar.				
Repenso minha prática docente a partir dos resultados dos alunos nas avaliações do SIMAVE.				
A partir das avaliações do SIMAVE, compreendo quais conteúdos devem receber atenção.				
A partir dos resultados do SIMAVE, penso formas de intervenção em no processo				

