

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

REINALDO DE OLIVEIRA FERREIRA

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL: UM ESTUDO SOBRE
SUA PERCEPÇÃO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO PEDAGÓGICA NAS
UNIDADES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE
JANEIRO**

JUIZ DE FORA
2015

REINALDO DE OLIVEIRA FERREIRA

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL: UM ESTUDO SOBRE
SUA PERCEPÇÃO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO PEDAGÓGICA NAS
UNIDADES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE
JANEIRO**

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

Orientador: Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

JUIZ DE FORA

2015

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DE OLIVEIRA FERREIRA, REINALDO.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL: : UM ESTUDO SOBRE SUA PERCEPÇÃO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO PEDAGÓGICA NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO / REINALDO DE OLIVEIRA FERREIRA. -- 2015.
143 f.

Orientador: LUIZ FLÁVIO NEUBERT

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015.

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Avaliação Externa. 4. Gestão Pedagógica. I. NEUBERT, LUIZ FLÁVIO, orient. II. Título.

REINALDO DE OLIVEIRA FERREIRA

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL: UM ESTUDO SOBRE
SUA PERCEPÇÃO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO PEDAGÓGICA NAS
UNIDADES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE
JANEIRO**

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

Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert (Orientador)

Prof(a). Dr(a). Rosângela Veiga Júlio Ferreira
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof. Dr. Jeronimo Jorge Cavalcante Silva – UNEB

À Vania Maria Machado de Oliveira, que me deu as asas da avaliação para voar.
À Jaqueline Antunes Farias, por compartilhar comigo os primeiros voos.
À Maria Angélica, minha esposa, a Matheus e Lucas, meus filhos, e minha família Viana Ferreira, razão dos meus voos.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem o suporte de algumas pessoas, para as quais deixo aqui o registro dos meus mais sinceros agradecimentos:

A Luiz Flávio Neubert, meu orientador, que me deu liberdade para seguir o caminho que planejei;

À Priscila Fernandes Sant'Anna, que me guiou nos primeiros passos da escrita;

A Wallace Andrioli Guedes e a Priscila Cunha, pela delicada firmeza com que me conduziram até o ponto final;

À equipe técnica da SUPAA, por comigo compartilhar o cotidiano da avaliação, em especial aos professores Walter Soares Antônio Junior, que contribuiu com o suporte da Matemática, meu ponto fraco, e Saladino Corrêa Leite, pelas longas conversas sobre meta-avaliação;

Aos mestrandos da Turma C, Ana Maria Machado Frank Incerti, Beatriz de Oliveira Boechat, Claudia Aparecida Soares Moreira, Débora Lys de Almeida Sacramento, Elaine Costa Toledo, Fabiana Arrais Gouveia Moraes, Geysa de França, Hélia de Miranda Gloria, Hellen Grace Melo Gomes, Irlene Nogueira da Silva, Jorge Barbosa de Oliveira, Luiz Paulo Rodrigues, Luziete Natalina Ferreira, Márcia Cristina da Mota Sales, Raif Marlice Silva de Lima, Rogério Augusto dos Santos, Rosa Vani Pereira, Soraya Colares Leão Carvalho, Suzana Maria Silva Martins, Tiago Lima e Silva e Umberlândia Moreira Bezerra Grangeiro, uma profusão de sotaques, amigos para sempre.

Aos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e alunos, da Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro, que, voluntariamente, colaboraram com a pesquisa realizada, base para a conclusão deste trabalho.

Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! — só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou (...). O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...

João Guimarães Rosa

RESUMO

A presente dissertação versa sobre a percepção das equipes escolares e alunos em relação às avaliações externas em larga escala, enquanto política pública de educação. O estudo realizado foi focado no Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro – SAERJ, num recorte do seu programa de avaliação externa bimestral, denominado SAERJINHO, o qual possui um desenho próprio que o diferencia dos modelos adotados na avaliação externa em larga escala praticada, atualmente, nos âmbitos nacional e estaduais. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, com perspectiva quantitativa e qualitativa, focado no objetivo da Secretaria de Estado de Educação, em que os resultados produzidos por esse modelo de avaliação devem se converter em subsídio e instrumento de ação direta implementada pelas equipes escolares como ferramenta de gestão pedagógica. A investigação baseou-se numa amostra de 130 escolas da rede ensino do Rio de Janeiro, cujo instrumento de apuração foi um questionário para gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e alunos, além de um questionário com perguntas abertas para um GESTOR/SEEDUC/RJ. Para análise dessa política, apoiou-se, principalmente, na abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e colaboradores (1992). A pesquisa revelou lacunas que podem interferir na apropriação dessa política como instrumento de gestão pedagógica das unidades escolares. Diante dessa constatação, elaborou-se uma proposta de integração e dimensionamento da política, como sugestão para sua reavaliação, privilegiando a participação direta de seus *stakeholders*, de modo a promover seu ajuste no contexto em que se insere. Não se pretendeu universalizar os resultados da pesquisa a partir dos objetivos deste trabalho, mas indicar possíveis caminhos para a apropriação dessa política de educação e sua eficácia no cenário educacional.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Avaliação Externa; Gestão Pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation deals with the perception of school staff and students in relation to external evaluations on a large scale, as a public policy of education. The study was focused on the Education Evaluation System Basic of Rio de Janeiro - SAERJ, in a cut of their bimonthly external evaluation program, called SAERJINHO, which has its own design that differentiates the models adopted in large-scale external evaluation practiced currently in the national and state levels. It is, therefore, an exploratory study with a quantitative and qualitative perspective, focused on the goal of the State Department of Education, in which the results produced by this evaluation model should be converted into grant and direct instrument of action implemented by the school teams as a pedagogical management tool. The research was based on a sample of 130 schools in the education system of Rio de Janeiro, which calculation instrument was a questionnaire for school managers, coordinators, teachers and students, as well as a questionnaire with open questions for a Manager / SEEDUC. To analyze this policy, it relied mainly on the approach of the policy cycle, formulated by Stephen Ball and collaborators (1992). The survey revealed gaps that may interfere with the ownership of this policy as a pedagogical management tool of school units. Based on this observation, it elaborated a proposal for integration and scaling of politics, as a suggestion for a reassessment, favoring the direct participation of stakeholders in order to promote its setting in the context in which it is inserted. It was not intended to universalize the survey results from the objectives of this work, but to indicate possible ways for appropriation of this education policy and its effectiveness in the educational scenario.

Keywords: Public Policy; External Evaluation; Pedagogical Management.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional de Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDERJ – Índice Anual de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro

IDERJINHO – Índice Bimestral de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAERJ – Sistema de Avaliação Externa da Educação Básica do Rio de Janeiro

SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SEPE/RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro

SUGEN – Subsecretaria de Gestão do Ensino

SUPAA – Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar

SUPDP – Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas

SUPED – Superintendência Pedagógica

TCT – Teoria Clássica do Teste

TRI – Teoria de Resposta ao Item

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema SAEB.....	24
Figura 2: Esquema SAERJ.....	30
Figura 3: Missão, visão e valores da SEEDUC/RJ.....	43
Figura 4: Eixos estruturantes das políticas de educação do Rio de Janeiro	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Alunos avaliados SAERJINHO 2011/2014	57
Gráfico 2: Relação Tempo/Processos de Gestão/Gestor Escolar.....	86
Gráfico 3: Relação Tempo/Processos de Gestão/Coord. Pedagógico.....	87
Gráfico 4: Taxa Média de Participação – 2011/2015.....	97
Gráfico 5: Taxas de Rendimento – Ensino Médio – 2009/2013	97
Gráfico 6: Proficiências – Ensino Médio – 2009/2014.....	98
Gráfico 7: Desempenho – ENEM – 2013	100
Gráfico 8: Proficiências – Estudo longitudinal	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo SAERJ/SAERJINHO	30
Quadro 2: Comparativo IDEB/IDERJ/IDERJINHO	33
Quadro 3: Percepção Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos	84
Quadro 4: Práticas Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos	85
Quadro 5: Percepção dos professores	88
Quadro 6: Práticas dos Professores.....	90
Quadro 7: Percepção dos alunos	91
Quadro 8: Programas de Incentivo.....	92
Quadro 9: Proposição de Ações.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparativo Estados Região Sudeste IDEB/Taxas Rendimento39

Tabela 2: Número/Percentual Alunos - Padrão de Desempenho 2009/2014.....99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
I. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: INSTRUMENTO DE PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS LOCAIS PARA A EDUCAÇÃO	19
1.1 Avaliação externa em larga escala: cenário nacional.....	21
1.2 Avaliação externa em larga escala: cenário estadual do Rio de Janeiro	28
1.2.1 Legislação e sistemas de avaliação	35
1.3 Avaliação externa bimestral – SAERJINHO: uma política para a gestão pedagógica das unidades escolares da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro	39
1.3.1 Práticas de gestão e mecanismos de responsabilização	40
1.3.2 A Avaliação Diagnóstica Bimestral – SAERJINHO	51
II. POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL: ANALISANDO SUA UTILIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO PEDAGÓGICA	59
2.1 Referencial Teórico	60
2.2 Metodologia da Pesquisa	62
2.3 O ciclo da avaliação externa bimestral como política pública de educação	65
2.3.1 O contexto da influência e da estratégia política	66
2.3.2 O contexto da produção de texto	71
2.3.3 O contexto da prática e dos resultados	74
2.4 A avaliação externa bimestral na percepção das equipes escolares	79
2.4.1 Perfil dos respondentes.....	80
2.4.2 Síntese dos resultados da pesquisa.....	82
III. PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO E REDIMENSIONAMENTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL	104
3.1 Operacionalização da proposta de integração e redimensionamento da avaliação externa bimestral.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117

APÊNDICES	122
Apêndice A: Questionário GESTOR/SEEDUC/RJ	123
Apêndice B: Questionário Diretor	125
Apêndice C: Questionário Professor	131
Apêndice D: Questionário Coordenador Pedagógico	136
Apêndice E: Questionário Aluno.....	142

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu a partir da necessidade de analisar a percepção sobre o uso dos resultados das avaliações externas em larga escala, enquanto política pública de educação, pelas equipes escolares e pelos professores da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, bem como a percepção dos alunos, alvo principal dessa política. Foi considerado como matéria de estudo o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro – SAERJ, num recorte do seu programa de avaliação externa bimestral, denominado SAERJINHO, objetivando verificar o papel da avaliação em larga escala no contexto da escola e os impactos dessa política pública no processo ensino-aprendizagem.

Implementado a partir de 2011, o SAERJINHO foi planejado para se constituir em uma ferramenta de gestão pedagógica da escola e instrumento de auxílio ao trabalho do gestor escolar e do professor no desenvolvimento e na melhoria do processo ensino-aprendizagem, avaliando os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio. O objetivo dessa avaliação é fornecer resultados bimestrais por aluno/habilidade, turma, escola, regional e estado nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação.

No texto “Tensões e perspectivas para o campo da melhoria escolar” (HOPKINS, 2005 apud BROOKE, 2012. p. 594), a expressão “melhoria escolar” é usada em dois sentidos, em que o primeiro, mais frequente “se relaciona com os esforços genéricos para melhorar as escolas para efeitos de aprendizagem dos alunos” e o segundo “é um enfoque de mudança educacional distinto que, além de aumentar a aprendizagem dos alunos, fortalece a capacidade da escola de gerir a mudança”, portanto mais amplo. É, principalmente, no segundo sentido que o SAERJINHO foi analisado enquanto política pública de educação e como instrumento de transformação da prática pedagógica no contexto escolar.

Considerando o contexto social e político em que se insere a comunidade escolar, ao mesmo tempo fim e protagonista deste trabalho, a pesquisa realizada foi desenvolvida a partir do raciocínio indutivo, com base quantitativa e qualitativa. Essa investigação foi focada na prática dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e na prática pedagógica dos professores, uma vez que objetiva

verificar como as unidades escolares da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro percebem e utilizam os resultados da avaliação externa bimestral. Buscou-se, também, identificar como os gestores escolares e os professores atuam para superar as dificuldades encontradas na utilização dos dados dessa avaliação, de modo a auxiliá-los na elaboração de estratégias que contribuam para melhorar o processo pedagógico e, conseqüentemente, que possa promover uma educação pública de qualidade para os alunos em todo o seu percurso formativo. Nesse sentido, a compreensão das equipes escolares sobre o objeto da pesquisa é fundamental para determinar sua relevância no contexto do processo educacional.

Na busca por respostas para a problematização levantada, a pesquisa de campo baseou-se em uma amostragem que corresponde a 10% do total de unidades escolares da rede estadual de ensino. Como instrumento de pesquisa, foram utilizados três tipos de questionários, tendo como respondentes gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores visando apurar o nível de conhecimento desses profissionais sobre o processo de avaliação e a sua gestão para apropriação e utilização dos resultados das avaliações – internas e externas.

Considerando que os alunos são o alvo das políticas públicas de educação, a eles foi aplicado um questionário com o objetivo de apurar sua percepção sobre o processo de avaliação externa bimestral e se essa avaliação contribui para a sua aprendizagem.

Ainda no sentido de conhecer, apurar e analisar o ciclo da política de avaliação externa bimestral, utilizou-se, também, de um questionário, aplicado a seu principal formulador e responsável direto pelo seu processo de elaboração e implementação, o qual é identificado neste estudo como GESTOR/SEEDUC/RJ.

Além disso, foram considerados os dados estatísticos da avaliação externa bimestral – SAERJINHO, uma vez que, por sua periodicidade, trata-se de um instrumento que permite observações sequenciais ao longo do ano letivo que podem orientar a elaboração de estratégias para melhorar a gestão pedagógica e o desempenho dos estudantes, como também dados da avaliação externa anual – SAERJ e fontes bibliográficas sobre avaliação externa em larga escala.

Quanto à estrutura e ao conteúdo do texto, no primeiro capítulo traçou-se uma breve contextualização histórica da avaliação externa enquanto política pública de educação no cenário nacional, estratégia também adotada para a

contextualização da temática no cenário estadual do Rio de Janeiro, para se chegar ao objeto da pesquisa, ou seja, partindo do macro para descrever o micro, a política de avaliação externa bimestral do estado do Rio de Janeiro. Para desenvolver este capítulo, foram utilizados como referencial teórico autores consagrados no tema da avaliação externa, como Brooke (2006, 2012), Bonamino e Sousa (2012), Fernandes e Gremaud (2009) e Gadotti (2013), para estabelecer aproximação com o processo de avaliação externa bimestral e de sua gestão no espaço escolar, e, da mesma forma, a compreensão de como esse programa bimestral de avaliação se efetiva no contexto da escola.

No segundo capítulo, o objeto da pesquisa foi analisado sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e colaboradores (1992), apoiado nos estudos de Rua (1998), Arretche (2001), Mainardes (2006), e Condé (2012). Foram analisados, também, os dados coletados pela pesquisa de campo, os quais forneceram as informações sobre a utilização da avaliação externa bimestral como ferramenta de gestão pedagógica e sobre as estratégias elaboradas a partir de seus resultados no contexto das unidades escolares.

No terceiro capítulo, é apresentado, a partir da análise dos dados e conclusão da pesquisa realizada, como sugestão, um plano de intervenção educacional para os três níveis de poder da estrutura da SEEDUC/RJ, quais sejam, i) o órgão central; ii) as diretorias regionais pedagógicas; e iii) as unidades escolares, objetivando a) consolidar uma cultura das avaliações externas na rotina escolar; b) promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem a partir da discussão conjunta entre equipe gestora e docentes; e c) elaborar estratégias capazes de contribuir com a apropriação dos resultados de modo eficaz, efetivo e eficiente. O plano de intervenção de que trata este capítulo embasou-se nos estudos sobre meta-avaliação de Penna Firme e Letichevsky (2002) e de Vianna (2003b) sobre a validade consequential da avaliação em larga escala.

Nas considerações finais são apresentadas as impressões e conclusões em face o tema estudado, sobre os resultados da pesquisa realizada e em relação ao plano de intervenção educacional proposto.

I. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: INSTRUMENTO DE PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS LOCAIS PARA A EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, a cultura da avaliação se alastrou rapidamente pelo Brasil com o objetivo de se obter dados para subsidiar políticas públicas de educação. A partir de 1990, quando o governo federal implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, alguns estados, interessados em conhecer mais detalhadamente as necessidades específicas de suas redes, começaram a implantar seus próprios sistemas de avaliação. Minas Gerais e Ceará saíram na frente, em 1992, e o Rio de Janeiro implementou seu sistema de avaliação em 2003. Hoje, a maioria das unidades da federação tem algum tipo de instrumento de sondagem de larga escala, atitude seguida por alguns municípios, em especial as capitais de alguns estados, inserido em seu planejamento estratégico.

Não obstante a importância do planejamento estratégico como ferramenta de organização e aperfeiçoamento da gestão da educação, talvez o aspecto mais inovador da conexão entre a avaliação e o planejamento estratégico seja a relação entre os indicadores de desenvolvimento educacional e a fixação de metas para as unidades escolares. Com uma medida confiável do desempenho dos alunos, a estratégia de fixar metas, monitorar e cobrar seu cumprimento tem nos dados fornecidos pela avaliação seu mais significativo mecanismo para o planejamento das atividades das Secretarias de Educação e também na formulação de políticas de incentivos que dependam do cumprimento das metas fixadas.

Além de aprimorar cada vez mais as estratégias de verificação para colher dados que o governo federal não apura e comparar dados de aprendizagem com outros, como a proficiência dos alunos, o perfil da comunidade e os recursos a que a escola tem acesso, estados e municípios que investem em sistemas próprios de avaliação têm adotado estratégias que possam conduzi-los aos reais benefícios dos resultados aferidos. Uma dessas estratégias é reduzir a frequência de aplicação dos testes para acompanhar o desenvolvimento de sua rede em menor espaço de tempo e ampliar disciplinas e séries/anos de escolaridade avaliados, além da possibilidade de identificação nominal dos alunos avaliados. Nesse caso, a criação de sistemas próprios de avaliação visa à atualização e ao aperfeiçoamento das

práticas de ensino e aos modos de organização da gestão e do planejamento escolar.

Como afirma Silva (2013),

independente das motivações que as políticas de avaliação em larga escala tenham, diferentes objetivos e expectativas atreladas às avaliações externas podem se apresentar como dois lados de uma mesma moeda, ou seja, melhorar progressivamente os resultados implica – de alguma forma - em tentar modificar e aperfeiçoar práticas de ensino e modos de organização escolares (SILVA, 2013, p. 4).

Assim, é necessário alimentar expectativas realistas, pois as avaliações fornecem parâmetros fundamentais para o planejamento/replanejamento de ações das Secretarias de Educação e das escolas. Entretanto, há que se cuidar para não tratar o processo educacional como se ele se resumisse ao pragmatismo dos números produzidos pelos testes de proficiência, reduzindo a noção de qualidade da educação aos diagnósticos revelados pelas avaliações.

Nesse sentido, e a propósito da aplicação dos testes padronizados para aferição do desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, sistematização dos dados obtidos e sua utilização pelas redes de ensino como mecanismo estratégico de planejamento, Machado (2012) destaca a importância da produção de juízo de valor sobre os números apurados:

Em que pese sua relevância para os processos educacionais, sistematizar informações sobre os sistemas educativos é insuficiente para a constituição de uma avaliação, seja externa ou interna, quando o objetivo é a obtenção de dados para elaborar propostas de investimentos e ações para a melhoria da qualidade da educação. Avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele. A análise dos dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações são etapas indissociáveis do ato de avaliar (MACHADO, 2012, p. 71).

A avaliação não se esgota nos indicadores que produz, pois são relevantes as discussões em torno de como se efetiva o processo avaliativo no contexto das esferas de poder e nas condições estruturantes das unidades escolares. Portanto, os dados fornecidos pelas avaliações devem ser entendidos como diagnósticos que subsidiam ações de planejamento e replanejamento, sentido importante do processo avaliativo, em que a avaliação externa se efetiva em complementariedade com a avaliação interna.

No tópico a seguir, para melhor situar o processo de avaliação externa implementado no Brasil, e em especial a sua utilização como política educacional por diversos estados da federação, é apresentada uma breve contextualização da avaliação externa no cenário nacional.

1.1 Avaliação externa em larga escala: cenário nacional

A avaliação externa em larga escala, no Brasil, tem seu embrião na criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, em 1938, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, que regulamentou e organizou sua estrutura. Passando por várias reestruturações influenciadas pelas ideologias políticas que dominaram o poder central do país desde sua criação até os anos de 1990, o INEP centrou sua missão em dois objetivos fundamentais, quais sejam, i) reorientação das políticas de apoio a pesquisas educacionais, buscando melhorar sua performance no cumprimento das funções de suporte à tomada de decisões em políticas educacionais; e ii) reforço do processo de disseminação de informações educacionais, incorporando novas estratégias de modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações, até centrar suas atividades em praticamente todos os níveis educacionais, realizando levantamentos estatísticos e avaliativos (BRASIL, 2014).

Até a década de 1980, as políticas públicas brasileiras voltadas para educação tinham como foco a redução dos índices de analfabetismo. Para vencer tal desafio, outro se colocava na agenda das discussões, e não menos importante, porque contribuía para perpetuar o analfabetismo, que era a necessidade de universalizar o Ensino Fundamental. Universalizar, entretanto, implica investir, o que se efetiva, de fato, na década seguinte, quando foram implementadas políticas de investimentos que garantissem a expansão das redes públicas de ensino, em especial as redes municipais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF e, posteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB¹.

¹ Fundos de natureza contábil, com aporte de recursos para aplicação exclusiva na educação. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF foi instituído

Na medida em que o desafio de universalização do acesso e permanência na escola era superado, a qualidade do ensino passou a ser questionada, encontrando eco nos debates sobre educação.

Sob a influência de organismos internacionais, como Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, e mirando em experiências de outros países, como Inglaterra, Estados Unidos e Chile, a avaliação externa em larga escala passou a ser utilizada no Brasil, não só como instrumento para aferição da qualidade do ensino, mas também para a definição de políticas públicas de educação.

Para Bonamino e Sousa (2012), era a expressão de uma agenda mundial e estabelecimento de novos parâmetros de gestão dos sistemas de ensino.

Dentre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, ganham destaque as avaliações com elementos comuns a propostas realizadas em outros países, expressando uma agenda mundial. Além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais (BONAMINO E SOUZA, 2012, p. 375).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB foi criado em 1990 e formalizado através da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 e, desde 1995, realiza seu ciclo de avaliação a cada dois anos com o objetivo central de promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando construir dois tipos de medidas. A primeira, da aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar. A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com a avaliação, pretende-se averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-

pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, vigorando até 2006, quando foi substituído pelo FUNDEB. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período 2007-2020, e implantação em 1º de janeiro de 2007, em substituição ao FUNDEF, ampliando a garantia de recursos para todas as etapas de ensino da educação básica.

aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país (BRASIL, 2014).

O INEP é responsável pela organização e aplicação das avaliações do SAEB, o qual é composto por três processos avaliativos, quais sejam i) Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, que abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar, a cada dois anos, a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação; ii) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (também denominada "Prova Brasil"), que avalia, de forma censitária, os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar, a cada dois anos, a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos de escolaridade avaliados, cujos resultados são disponibilizados por escola e por ente federativo; e iii) Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, aplicada, anual e censitariamente, aos alunos do 3º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização nas redes públicas de ensino – municipais e estaduais. A ANA² foi incorporada ao SAEB pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (BRASIL, 2014).

À medida que o processo de avaliação externa se consolida no Brasil como mecanismo de aferição da qualidade da educação, é fato que ao longo desses anos, o INEP vem aperfeiçoando e expandindo o sistema nacional de avaliação, criando novos instrumentos que avaliam, de forma específica, cada etapa da Educação Básica.

² A avaliação ANA foi aplicada anualmente nos anos de 2013 e 2014, sendo suspensa a aplicação em 2015. Será aplicada em 2016 com periodicidade bianual.

Nessa perspectiva, é importante fazer referência à criação e à implementação da Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil³, de caráter diagnóstico e com o objetivo de investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.

A Provinha Brasil não tem custos adicionais para as secretarias de educação. Se bem compreendida e bem utilizada, principalmente na esfera municipal, responsável maior pela oferta do Ensino Fundamental Anos Iniciais, pode ser uma importante ferramenta de diagnóstico do processo de alfabetização à disposição dos gestores públicos de educação.

Segundo o INEP, as duas primeiras avaliações – ANEB e ANRESC – têm em comum a base metodológica (formal e científica), periodicidade de aplicação (bianual), e disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática e, a partir de 2013, Ciências). O que as diferencia é a população de estudantes aos quais são aplicadas (a ANEB avalia também a 3ª série do Ensino Médio), a coleta de dados (ANEB é amostral e ANRESC é censitária) e, conseqüentemente, os resultados que cada uma produz e a que esfera de poder se destinam esses resultados. São, portanto, avaliações que se complementam, o que justifica a sua coexistência.

A Figura 1 é o esquema representativo da estrutura do SAEB:

Figura 1: Esquema SAEB



Fonte: MEC/INEP.

³ Instituída pela Portaria Normativa nº 10/ 2007, elaborada e distribuída pelo INEP, para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), cuja adesão é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas (BRASIL. Portal INEP, 2014).

Os resultados dos dois primeiros instrumentos geram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, indicador criado pelo INEP, em 2007, em uma escala de zero a dez, e fundamentado em dois outros indicadores igualmente importantes para a qualidade da educação, que são o fluxo e a média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O IDEB é um indicador calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar⁴, e médias de desempenho das avaliações nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, promovidas pelo INEP – ANEB e ANRESC/ Prova Brasil.

O IDEB surgiu como indicador de qualidade de educação dentro do programa de metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, do Ministério da Educação. A definição de um IDEB nacional igual a 6,0, meta brasileira para ser alcançada em 2021, teve como referência o padrão de qualidade dos sistemas de ensino nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, por meio de técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências dos estudantes observadas no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA e no SAEB.

A meta nacional de IDEB norteou todo o cálculo das trajetórias intermediárias individuais do IDEB para o Brasil, estados, municípios e escolas, o que representa, assim, o esforço conjunto e necessário de redução das desigualdades em cada esfera de poder para que o Brasil atinja a média almejada no período definido e se iguale aos países que ofertam educação reconhecida por sua qualidade.

Considerando as mudanças promovidas pelo PDE, com ênfase na expansão das avaliações externas em larga escala para além do objetivo de fornecer um diagnóstico dos sistemas de ensino, Fernandes e Gremaud (2009, p.16) destacam a incorporação da política de *accountability*⁵ como importante contribuição para “aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação”. É fato que a divulgação do IDEB fornece parâmetros aos atores internos e externos

⁴ Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (Educação Infantil e ensinos Fundamental e Médio), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos de ensino, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar (MEC/INEP).

⁵ Sem concordância de tradução, o termo *accountability* tem sido traduzido como transparência, responsabilização, prestação de contas ou prestação de contas, controle etc.

sobre o desempenho da escola, por exemplo, o que de certo modo conduz a uma pressão por melhorias do ensino naquela instituição e na rede a que pertence.

A política de *accountability*, nesse caso, é entendida como fraca (Fernandes e Gremaud, 2009) ou de segunda geração (Bonamino, Sousa, 2012), em que não há sanção ou premiação pelos resultados, mas permite comparações de uma escola com outra ou entre entes federativos, além do entendimento de que unidades escolares com melhores indicadores oferecem melhor atendimento educacional e, conseqüentemente, podem suscitar maior disputa por vagas.

A confiabilidade dos resultados fornecidos por essas avaliações está diretamente relacionada à Teoria de Resposta ao Item – TRI⁶, desenvolvida nos anos de 1950 e introduzida no Brasil pelo SAEB em 1995 e, posteriormente, passou a ser utilizada como modelo de correção no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, bem como nas avaliações estaduais de larga escala. No âmbito internacional, o PISA também utiliza a TRI para correção dos testes aplicados nos países que aderem a essa avaliação.

No bojo dessas avaliações são aplicados, também, os questionários contextuais a alunos, como instrumento de coleta de informações sobre os aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos; a gestores escolares e professores, visando conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão, além de um levantamento de dados sobre as condições de infraestrutura, segurança e condições dos recursos pedagógicos disponíveis.

A aplicação dos questionários contextuais, tendência seguida pelos estados que constituíram seus sistemas próprios de avaliação, tem por objetivo apurar os fatores internos e externos à escola que influenciam no desempenho escolar, reveladores do clima escolar. Logo, a análise dos dados levantados permite

⁶ TRI é um conjunto de modelos matemáticos em que a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item. Na Teoria Clássica dos Testes – TCT, os resultados dependem do particular conjunto de questões que compõem a prova e dos indivíduos que a fizeram, ou seja, as análises e interpretações estão sempre associadas à prova como um todo e ao grupo de indivíduos (KLEIN, 2009. p. 127).

a elaboração de estratégias e ações com vistas à superação dos fatores de influência negativa e à melhoria da qualidade da educação.

As avaliações externas em larga escala ganharam prestígio internacional a partir da segunda metade do século passado, principalmente nas últimas décadas, consolidando-se como instrumento para planejamento, proposição e implementação de políticas públicas de educação, visando à transparência dessas políticas e responsabilização dos atores envolvidos em todas as etapas de implementação. Nesse caso, são as nações, a partir das necessidades de verificar a qualidade e eficiência dos seus sistemas de ensino, nos diversos níveis de atuação e do mercado competitivo demandando por mão de obra qualificada, que assumem seu papel de proponente e gerenciador de políticas públicas.

Para Maués (2011),

o surgimento de um Estado Avaliador é decorrente das mudanças que esse ente sofreu, sobretudo a partir dos anos 1990, quando ganhou ares de gerenciador, na lógica do atendimento da eficiência e eficácia, buscando atingir uma qualidade dentro dos parâmetros do mercado. Para tanto a descentralização das ações e a prestação de contas foram duas das ações que marcaram e caracterizaram esse “novo” Estado (MAUÉS, 2011, p. 6).

Desse modo, é o Estado que transforma e propõe reformas para cumprir seu papel de promotor de políticas públicas de educação para alcançar eficiência do ensino e desenvolvimento econômico e social, atuando como modelo para implementação das políticas locais. Foi assim que Minas Gerais, Ceará e São Paulo formalizaram seus sistemas de avaliação externa como orientadores na elaboração de seus programas educacionais, seguidos pelo Rio de Janeiro e, posteriormente, por outros estados da federação e municípios, como Belo Horizonte.

Entretanto, a consolidação dos sistemas locais de avaliação enquanto política pública de educação não ocorre de forma consensual, conforme observado no texto “As reformas em larga escala atingiram a maioria”:

Há uma maior convergência, mas não um consenso; os debates se concentram em como realizar as reformas sistêmicas. E não em defini-las. Assim, todos concordam que professores de qualidade são um fator essencial, e que líderes e professores trabalhando juntos, concentrados no aprendizado e no desempenho dos estudantes, são condições fundamentais (FULLAN, 2009 apud BROOKE, 2012, p. 500).

Portanto, o sucesso de uma política pública depende essencialmente de seu entendimento e da apropriação de seus resultados, nesse caso, da apropriação dos resultados das avaliações externas em larga escala pelos atores que atuam no contexto das unidades escolares.

O próximo tópico apresenta a implementação dessa política pública de educação na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, como instrumento orientador que possibilita ao governo estadual formular, monitorar e reformular suas políticas educacionais e implementar programas e projetos que objetivam elevar o padrão de qualidade do ensino.

1.2 Avaliação externa em larga escala: cenário estadual do Rio de Janeiro

O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ tem suas origens no Programa Nova Escola, criado pelo Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000. Controverso desde o seu nascimento, o Programa Nova Escola objetivava avaliar o processo educativo escolar em três dimensões: i) a aprendizagem – 80% dos alunos da escola com um domínio da leitura e da Matemática satisfatórios; ii) o fluxo escolar – 90% dos alunos matriculados na escola permanecem até o final do período letivo e dão continuidade a seus estudos; e iii) a gestão escolar – utilização responsável dos recursos humanos e financeiros à disposição da escola.

Assim, pelas dimensões que avaliava e pelas metas que estabelecia, o Programa Nova Escola, na visão de Brooke (2006), foi uma:

tentativa de melhorar a gestão das escolas estaduais e de responsabilizar seus diretores e funcionários pelos resultados dos alunos. Pretende igualmente estabelecer métodos mais democráticos na gestão da escola, integrar as ações governamentais, melhorar as condições de trabalho dos professores e racionalizar o uso de recursos (BROOKE, 2006, p. 387-388).

Não cabe aqui descrevê-lo enquanto política de educação nem como se processava a metodologia empregada para medir a eficácia e eficiência da escola em cada uma de suas dimensões, mas por seu histórico, que marca o início do processo de criação do sistema próprio de avaliação do estado Rio de Janeiro, e por introduzir no cenário educacional brasileiro a política de responsabilização e

transparência – *Accountability* – e racionalização de recursos ao introduzir aspectos modernizantes na estrutura da gestão escolar.

O ponto mais polêmico do Programa Nova Escola, que prevaleceu na mesa dos debates durante sua vigência e que não contribuiu para legitimá-lo enquanto política pública de educação, foi justamente o quesito responsabilização. Nesse quesito, a classificação das escolas era realizada segundo sua melhor avaliação nos aspectos medidos, numa escala que variava do nível 1 (pior avaliação) ao nível 5 (melhor avaliação). A cada nível correspondia uma gratificação aos professores e profissionais em atuação nas unidades escolares e no ano de ocorrência da avaliação, cujo valor variava conforme a classificação da unidade escolar.

Como bem observado por Brooke (2006),

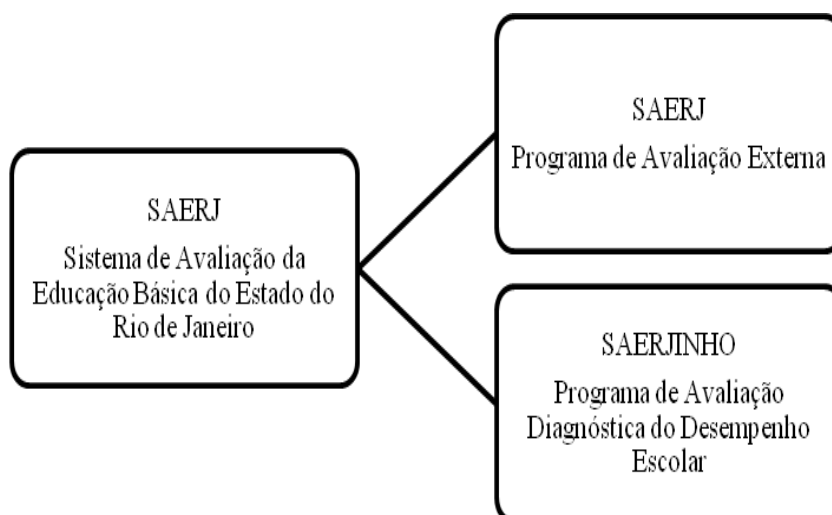
sem dúvida, o Programa Nova Escola tem suas dificuldades. As consequências da avaliação das escolas segundo as gratificações oferecidas são bastante significativas, seja em termos absolutos, seja em termos das diferenças que introduzem num ambiente até agora dominado pela ideia da isonomia salarial. Por gerarem tanta animosidade, essas mudanças acabam por ofuscar o propósito da avaliação, que é oferecer informação aos membros da equipe escolar e permitir um diagnóstico do funcionamento da escola (BROOKE, 2006, p. 393).

A despeito do caráter diagnóstico do Programa Nova Escola, gestores escolares e professores não se apropriaram de seus propósitos e, em 2008, esse programa foi substituído pelo SAERJ, cuja oficialização ocorreu em 2010, através da Resolução SEEDUC nº 4.437, com o objetivo geral de produzir um diagnóstico apurado da realidade educacional, com consequentes desdobramentos por regionais e por unidades escolares. Assim, a criação de um programa anual de avaliação externa passou a permitir ao governo estadual a formulação, o monitoramento e a reformulação de suas políticas educacionais (RIO DE JANEIRO, 2010).

Em 2014, foi publicada a Resolução SEEDUC nº 5.131, dispondo sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, ampliando seus objetivos e definindo suas características. De acordo com essa Resolução, o SAERJ compreende dois programas de avaliação: i) Programa de Avaliação Externa – SAERJ, avaliação anual; e ii) Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar – SAERJINHO, avaliação bimestral.

A Figura 2 apresenta o esquema estrutural do SAERJ:

Figura 2: Esquema SAERJ



Fonte: SEEDUC/SUPAA

De acordo com informações⁷ da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar – SUPAA, os instrumentos desses dois programas são avaliações com perspectivas, metodologias de correção e objetivos diferentes, mas que se complementam, pois seus resultados possibilitam acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e subsidiam a promoção de ações pedagógicas para melhorar a qualidade da educação e devem ser correlacionados aos resultados da avaliação interna.

Os aspectos metodológicos e estruturantes que diferenciam esses dois programas de avaliação externa do Rio de Janeiro, são demonstrados, concisamente, no Quadro 1:

Quadro 1: Comparativo SAERJ/SAERJINHO

SAERJ	SAERJINHO
Avaliação externa censitária, diagnóstica e formativa, com foco no desempenho dos alunos.	Avaliação externa censitária, formativa e diagnóstica, com foco no processo ensino-aprendizagem.
Ferramenta para Gestores SEEDUC, Regional e Escola.	Ferramenta para Gestores Escolares e Professores.

⁷ Disponível em: < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

Matriz de Referência – SAEB.	Matriz de Referência – Currículo Mínimo.
Correção: TRI – Teoria de Resposta ao Item.	Correção: TCT – Teoria Clássica do Teste.
Periodicidade: Anual – 4º Bimestre.	Periodicidade: Bimestral – 1º, 2º e 3º Bimestres.
Língua Portuguesa e Matemática.	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação.
5º e 9º ano EF /3ª série EM Regular - Integrado e Fases equivalentes EJA/Curso Normal.	5º e 9º ano EF e as três séries EM Regular - Integrado e Fases equivalentes EJA/Curso Normal.

Fonte: SEEDUC/SUPAA.

Em conformidade com a Resolução SEEDUC nº 5131/2014, a avaliação externa anual – o SAERJ – apresenta como objetivos específicos i) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação pública estadual; ii) produzir diagnósticos da realidade educacional estadual; iii) sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos nos níveis e modalidades ofertados pelo estado; vi) produzir informações sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo ensino-aprendizagem; v) produzir indicadores que possibilitem comparabilidade entre indicadores nacionais e entre séries/anos de escolaridade com vistas à construção de séries históricas; e vi) fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, visando a melhoria da qualidade da educação (RIO DE JANEIRO, 2014).

Além dos seus objetivos, o SAERJ caracteriza-se por i) ser uma avaliação externa em larga escala, diagnóstica, censitária e anual; ii) avaliar as séries/anos de escolaridade concluintes das etapas de ensino das modalidades ofertadas nas unidades escolares estaduais; iii) avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; iv) ser baseado na mesma Matriz de Referência do SAEB; v) ter aplicação obrigatória em todas as escolas que ofertam as séries/anos de escolaridade avaliados; e vi) produzir relatórios técnico-pedagógicos com divulgação impressa para todos os níveis de gestão, inclusive relatórios personalizados para cada unidade escolar (RIO DE JANEIRO, 2014).

Tal como o IDEB é composto pelo SAEB, o SAERJ, avaliação anual, compõe o Índice Anual de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro – IDERJ⁸, indicador utilizado para o estabelecimento de metas anuais para as unidades escolares que, se atingidas, implicam em bonificação de professores e demais servidores ali lotados.

⁸ O IDERJ é um indicador anual calculado por metodologia semelhante à do IDEB.

O programa de bonificação foi instituído pelo Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da educação, como uma das estratégias do Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação que possibilite/favoreça o alcance das metas pelas escolas e, conseqüentemente, leve o estado a atingir suas metas de IDEB definidas pelo Ministério da Educação – MEC.

A avaliação externa bimestral, o SAERJINHO, por sua vez, também compõe um indicador denominado Índice Bimestral de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro – IDERJINHO⁹, utilizado para acompanhar bimestralmente a evolução do desempenho de cada unidade escolar, o que permite que as mesmas possam elaborar estratégias pedagógicas, visando à correção de desvios e ao alcance de suas metas.

Ao órgão central o SAERJINHO possibilita o acompanhamento bimestral do desempenho da rede e o planejamento de intervenções como elaboração e operacionalização de programas de reforço escolar, com foco nas habilidades em que os estudantes demonstram baixo desempenho em correlação com os resultados da avaliação interna, uma vez que fornece resultados bimestrais por aluno/habilidade e de capacitação de docentes, focado na prática pedagógica. O Quadro 2 demonstra a metodologia utilizada para o cálculo desses dois indicadores em comparação com o IDEB, indicador de acompanhamento da meta nacional:

⁹ O IDERJINHO é um indicador bimestral calculado por metodologia análoga ao IDERJ, cujas metas são proporcionais à meta anual do IDERJ: para o primeiro bimestre, as metas são 70% da anual; para o segundo, 80%; e para o terceiro, 90%.

Quadro 2: Comparativo IDEB/IDERJ/IDERJINHO

INDICADOR		FLUXO		INSTRUMENTO	APURAÇÃO
IDEB	=	IF Indicador de fluxo	x	ID PROVA BRASIL/SAEB	BIANUAL
IDERJ	=	IF ¹⁰ Indicador de fluxo	x	ID ¹¹ SAERJ	ANUAL
IDERJINHO	=	IF Taxa de aprovação parcial ¹²	x	ID ¹³ SAERJINHO	BIMESTRAL

Fonte: SEEDUC/SUPAA.

Se, a princípio, o SAERJ foi criado como instrumento para produzir um diagnóstico apurado da realidade educacional do Rio de Janeiro, a partir de 2011, com a implementação do programa de bonificação por resultados, passa a guardar semelhança com o Programa Nova Escola. Nesse caso, é visto como um programa de responsabilização, em que a sanção se efetiva por meio do não recebimento do bônus quando as metas estabelecidas para a escola não são alcançadas. É o que Fernandes e Gremaud (2009) chama de “*accountability forte*” e Bonamino e Sousa (2012), chamaram de “avaliação de terceira geração”.

Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas (BONAMINO E SOUZA, 2012, p. 375).

O SAERJ passou, assim, de uma política para a produção de um diagnóstico da realidade educacional do Rio de Janeiro, sem maiores consequências para gestores e professores, para uma política de responsabilização *high stakes*, por estabelecer remuneração (bonificação) em função de metas alcançadas.

¹⁰ O Indicador de Fluxo Escolar (IF) é uma medida resumida da promoção dos alunos em cada nível de ensino que considera a taxa de aprovação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para cada unidade escolar, apurada pelo INEP a partir do Censo Escolar, variando entre 0,00 (zero) e 1,00 (um).

¹¹ O Indicador de Desempenho (ID) é o índice que varia entre 0,0 (zero) e 10,0 (dez), medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos do último ano de cada ciclo escolar no exame do SAERJ.

¹² Calculada bimestralmente a partir dos resultados da avaliação interna.

¹³ O Indicador de Desempenho (ID) é o índice que varia entre 0,0 (zero) e 10,0 (dez), medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos do último ano de cada etapa de ensino na avaliação bimestral SAERJINHO.

A adoção da política de bonificação como responsabilização pelo desempenho dos alunos ainda é controversa, porque recai, principalmente, nos ombros dos professores a responsabilidade pelos resultados alcançados, em que a sanção é o não recebimento do bônus estabelecido quando as metas não são alcançadas.

Na cartilha “Meritocracia & Plano de Metas”, do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro – SEPE/RJ¹⁴, sobre a política de bonificação por metas, esse órgão de classe afirma que

ao estabelecer gratificações e bonificações por metas (e, obviamente, o seu contrário, a ausência destes “incentivos” frente ao não cumprimento das mesmas metas), sem oferecer as condições mínimas para o exercício da tarefa de ensinar, o plano estabelece uma lógica por demais injusta: para a escola e seus profissionais, todo o rigor; para o Estado, a relativização “do que é possível fazer” (SEPE/RJ, 2012).

Nesse sentido, esta política não tem sido bem vista pelos movimentos de classe, por ferir, de acordo com eles, a isonomia salarial dos docentes, estabelecer competição entre as escolas, reduzir o currículo ao estabelecido na matriz de referência dos testes padronizados, desrespeitar a autonomia das unidades escolares e desconsiderar elementos como infraestrutura – recursos físicos, materiais e humanos, condições socioculturais dos alunos e localização geográfica da escola. Embora a pauta de reivindicações do SEPE/RJ seja ampla, o ponto principal de discordância é a adoção do programa de bonificação por metas alcançadas.

Ante tais fatos, foi realizada uma análise dos aspectos legais vigentes que balizam a constituição da avaliação como mecanismo de proposição e gestão de políticas públicas de educação e de monitoramento e promoção da qualidade do ensino. Além disso, é necessário considerar o embasamento legal para o estabelecimento de metas e responsabilização dos atores no contexto escolar pelo seu atingimento, o que é abordado no subitem que se segue.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim99.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014

1.2.1 Legislação e sistemas de avaliação

É importante destacar que os sistemas próprios de avaliação encontram na legislação o embasamento para sua criação e implantação, uma vez que os documentos legais dispõem sobre o estabelecimento de padrões de qualidade para a educação, cuja aferição se processa por meio de testes padronizados, em que os resultados são traduzidos em indicadores educacionais.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, e a Constituição Estadual do Rio de Janeiro, de 1988, em seu art. 307, ao elencarem os princípios que devem nortear o ensino, dispõem, igualmente, no inciso VII desses artigos, sobre a “garantia de padrão de qualidade”, seguidas nos instrumentos legais editados posteriormente e nos quais a avaliação externa é definida como mecanismo de aferição da qualidade do ensino e de definição para priorização de ações que visem à qualidade da educação.

A Lei nº 9.394/1996 prevê em seu art. 9º, inciso VI, como competência da União,

Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Ainda na LDB, o art. 10, inciso IV, dispõe como incumbência dos estados “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”, portanto é o ente federativo cumprindo o que determina a lei máxima que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, estabelece em seu art. 2º, inciso III, que o estado deve “acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente”, e no art. 3º está expresso que,

A qualidade da Educação Básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

Logo, é o estado promovendo o que dispõe a legislação nacional sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados.

Mantendo-se no plano federal, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, em seu art. 46, incisos I, II e III, estabelece as dimensões da avaliação no ambiente educacional ao dispor que essa avaliação no ambiente educacional “compreende 3 (três) dimensões básicas: I - avaliação da aprendizagem; II - avaliação institucional interna e externa; e III - avaliação de redes de Educação Básica”; e em seu art. 53 prevê que

A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está (BRASIL, 2010).

Assim, são os entes federativos implementando o que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica.

Ainda nos aspectos dos diplomas legais, a Lei nº 13.005¹⁵, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, em seu art. 11, estabelece que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB “constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino”, confirmando, assim, a avaliação como instrumento de mensuração e orientação das políticas públicas.

No plano estadual, a Lei nº 5.597, de 18 de dezembro de 2009, dispõe, em seu art. 4º, que “o Estado instituirá o Sistema de Avaliação e estabelecerá mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PEE/RJ”. Nesse caso, é o estado do Rio de Janeiro efetivando a legislação que institui o seu próprio Plano Estadual de Educação.

¹⁵ O Plano Nacional de Educação para o decênio 2001/2011, instituído pela Lei nº 10.172/2001 também destacava o papel da avaliação como mecanismo para alavancar a qualidade da educação brasileira: “A avaliação do Plano Nacional de Educação deve valer-se também dos dados e análises qualitativas e quantitativas fornecidos pelo sistema de avaliação já operado pelo Ministério da Educação, nos diferentes níveis, como os do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB; do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; do Sistema de Avaliação do Ensino Superior (Comissão de Especialistas, Exame Nacional de Cursos, Comissão de Autorização e Reconhecimento), avaliação conduzida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.”

No tocante ao padrão de qualidade, os documentos oficiais preconizam a avaliação como instrumento para definição de prioridades com vistas à melhoria da qualidade da educação. Passível de críticas, a expressão “qualidade da educação” não é unanimidade entre estudiosos da avaliação e docentes de um modo geral. A crítica perpassa, principalmente, pela subjetividade conceitual do que é qualidade da educação, expressão que se repete em todos os documentos legais que inserem a avaliação no contexto dos sistemas de ensino, e fundamentada na compreensão tácita de que a oferta de educação de qualidade não pode se resumir no alcance de metas medidas somente pelos resultados das avaliações externas, em que são desconsiderados fatores de diversas ordens – internos e externos – que impactam negativamente o processo educacional.

Para Gadotti (2013), não se pode falar em qualidade da educação sem levar em consideração os outros aspectos relevantes da vida cotidiana da comunidade como um todo, uma vez que

qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 2).

Para Esteban (2009), a propósito da universalização do acesso das classes populares à escola, a padronização dos exames externos apenas comprova o que já é evidente, ou seja, o fracasso da escola, por não reconhecer o saber constituído desse novo público.

A lógica do exame se consolida na escola e na sociedade, sendo associada à produção da qualidade, esta cada vez mais vinculada à inserção dos resultados em um único padrão, cuja aferição se realiza através de processo descontextualizado, constituído por práticas que encontram na separação entre sujeito que conhece e objeto de conhecimento seu princípio epistemológico. A dimensão individual da aprendizagem e da qualidade se fortalece, o que reduz, chegando muitas vezes a negar, a dimensão intersubjetiva da produção do conhecimento (ESTEBAN, 2009, p. 129).

Em vista disso, para que a qualidade da educação se concretize como produção do conhecimento, é necessário promover outras ações que não são medidas diretamente pela avaliação externa, mas que contribuirão para melhorar o

processo ensino-aprendizagem no contexto de sua realização. Por esse viés, a contestação do sindicato dos profissionais é legítima, pois é necessário prover as unidades escolares e professores das condições infraestruturais e salariais necessárias que possibilite o atingimento de metas que visem à qualidade educacional.

Para Demo (2012), qualidade educacional ainda carece de definição e as chamadas avaliações qualitativas constituem-se em preliminares, uma vez que a dinâmica da aprendizagem é complexa e não linear.

Não acredito em avaliações qualitativas que se bastam com discursos e declamações, relatórios subjetivistas e comentários perdidos, porque ainda não se definiu o que poderia ser qualidade. Por isso, avaliações quantitativas sempre cabem pelo menos como achegas preliminares. Estas, porém, acabam induzindo à necessidade de tratamentos qualitativos, porque fica logo claro que a dinâmica da aprendizagem, tão complexa e não linear que é não cabe em evidências empíricas reducionistas, a não ser como traço preliminar (DEMO, 2012, p. 20).

A despeito das críticas, e considerando o arcabouço legal em vigor, tanto federal quanto estadual, que estabelece a avaliação externa como instrumento de acompanhamento da educação e estabelecimento de metas que visem à melhoria do aprendizado dos alunos e a qualidade da educação pública, o sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro é uma ferramenta legal de política pública e acompanhamento de seus efeitos.

Para Bonamino e Sousa (2012),

a avaliação de políticas e programas públicos ganha, assim, um lugar de destaque como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização (BONAMINO E SOUSA, 2012, p. 378).

Nesse caso, a divulgação dos resultados da avaliação externa confere aos sistemas de ensino e, em particular, às unidades escolares transparência em suas ações, pois possibilita à sociedade em geral o acompanhamento de seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, é inegável que responsabiliza a administração pública pela gestão da educação, além, é claro, das equipes escolares e professores pelos resultados alcançados.

Em relação ao Rio de Janeiro, a introdução de mais um mecanismo de avaliação externa no contexto educacional fluminense é uma clara confirmação do destaque que esse ente federativo vem conferindo ao processo de avaliação como política de acompanhamento da educação. Entretanto, é preciso cuidar para que seus resultados não se restrinjam à responsabilização pura e simples das equipes escolares. Antes, porém, que contribuam para promover espaços de discussão e construção de estratégias pedagógicas capazes de possibilitar a aprendizagem.

O próximo tópico apresenta a implementação dessa política pública de educação, mais especificamente o seu programa bimestral, como ferramenta de gestão pedagógica nas unidades escolares da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

1.3 Avaliação externa bimestral – SAERJINHO: uma política para a gestão pedagógica das unidades escolares da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro

Em 2010, a divulgação do IDEB de 2009, que aferiu 2,8 para o estado do Rio de Janeiro, demonstrou a estagnação da educação fluminense, cujo indicador fora o mesmo das edições de 2005 e 2007, com o estado apresentando os mais baixos índices de desempenho em comparação com os outros três estados da Região Sudeste, referentes ao Ensino Médio, conforme Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Comparativo Estados Região Sudeste IDEB/Taxas Rendimento

UF	IDEB			TAXAS DE REDIMENTO 2009		
	2005	2007	2009	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
SÃO PAULO	3,4	3,4	3,6	79,4	16,1	4,5
MINAS GERAIS	3,4	3,5	3,6	75,9	14,1	10
RIO DE JANEIRO	2,8	2,8	2,8	62,0	21,5	16,5
ESPÍRITO SANTO	3,1	3,2	3,4	76,4	15,2	8,4

Fonte: MEC/INEP.

Além da estagnação de seu IDEB, o estado do Rio de Janeiro apresentava as piores taxas de rendimento, em que o alto índice de reprovação levava, por consequência, a um alto índice de abandono escolar.

Diante do quadro apresentado, houve a reorganização da estrutura da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC/RJ nos dois níveis de atuação – central e regional – e elaboração de um planejamento estratégico, cujo objetivo visava à implementação de programas e projetos que promovessem positivamente a mudança do quadro educacional que então se apresentava.

Para a elaboração do Planejamento Estratégico, foram levantados os problemas que contribuíam para a baixa qualidade da educação pública ofertada pela rede estadual fluminense, quais sejam, i) baixo desempenho de alunos; ii) docentes desestimulados; iii) baixa profissionalização da gestão escolar; iv) baixo investimento na educação; e v) ruídos de comunicação, com vistas a melhorar as práticas de gestão (SEEDUC/RJ, 2010).

Para Bonamino e Sousa (2012),

nos últimos anos, ganhou relevância a relação entre a qualidade das ações dos governos e os controles e incentivos a que estão submetidos os governantes e a burocracia, bem como entre o fortalecimento dos mecanismos de responsabilização e o aperfeiçoamento das práticas administrativas (BONAMINO E SOUSA, 2012, p. 378).

Em vista disso, no subitem a seguir, para melhor contextualização desse planejamento estratégico e alinhamento da avaliação externa bimestral como política pública de educação, focada no ensino e na gestão da escola, e como uma das ações desse planejamento estratégico, foi analisado o Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da educação.

1.3.1 Práticas de gestão e mecanismos de responsabilização

No mundo moderno e globalizado da administração, é o modelo de gestão adotado que conduz as organizações ao sucesso. As secretarias de educação, em todos os seus níveis hierárquicos – central, intermediário e local – vem sendo vista como organização que, para atingir seu objetivo maior, que é

oferecer ensino de qualidade, deve ser administrada por gestores que tenham uma visão sistêmica do processo educacional.

Nos últimos anos, as transformações na gestão pública, em especial aquelas ocorridas na SEEDUC/RJ a partir de 2011, podem ser compreendidas, no cenário da administração pública, como a transposição para o interior das organizações do setor público da visão de gestão do setor privado, focada em atingimento de metas e voltada para a produção de resultados. Embora não caiba aqui discutir méritos e defeitos, não são totalmente desprovidas de razão as críticas proferidas pelos movimentos de classe, que veem nessa nova administração pública uma influência do pensamento neoliberal, com conseqüente preparação para a privatização da educação. Ou introdução na educação pública da gestão por resultados, que desconsidera a educação como bem público e a realidade em que se processa.

O processo de elaboração do Planejamento da Estratégico da SEEDUC/RJ foi operacionalizado em três etapas distintas: o levantamento de dados, as entrevistas de pré-planejamento e a oficina de planejamento estratégico e contou com a assessoria do Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG¹⁶.

O levantamento de dados constituiu-se na necessidade de contextualizar o objeto do planejamento – a Secretaria de Educação – em relação ao ambiente em que se insere – o governo do Rio de Janeiro. Os dados levantados constituíram o primeiro diagnóstico da educação para fins do planejamento e serviram de base para a condução das etapas posteriores.

Segundo Borges e Araújo (2001),

planejamento estratégico é um processo intencional de mudança organizacional, mediante o qual uma organização, partindo da análise do ambiente externo e de sua situação interna, define sua missão e determina seus objetivos e metas, bem como as estratégias e meios para alcançá-los num certo espaço de tempo (BORGES E ARAUJO, 2001, p. 64).

As entrevistas de pré-planejamento foram necessárias para a mobilização e a conscientização da importância da visão estratégica no setor público, em especial no contexto da educação. Em virtude disso, essas entrevistas foram realizadas com todo o corpo de técnicos gestores que compunham a estrutura

¹⁶ Empresa brasileira de consultoria, especializada em gestão, com atuação em esferas privadas e públicas. A partir de 2012, passou a se chamar FALCONI Consultores de Resultado.

decisória da SEEDUC. As entrevistas de pré-planejamento objetivavam conhecer a estrutura da SEEDUC/RJ e seus elementos e a percepção e conceitos dos técnicos gestores como levantamento e consolidação de premissas que direcionassem as oficinas, última etapa do processo de construção do Planejamento Estratégico.

A oficina de Planejamento Estratégico reuniu o Secretário de Educação e os técnicos gestores, com o objetivo de alinhar, de forma participativa e conjunta, as diferentes percepções e dados coletados nas etapas anteriores, de forma a gerar um entendimento comum e coletivo dos elementos discutidos até o momento e de permitir a definição dos elementos da estratégia de gestão: missão, visão de futuro e valores da SEEDUC, bem como suas diretrizes e as ações que deveriam ser executadas em dois períodos: 2011/2014 e 2014/2021, além dos eixos de resultados e entregas.

Considerando a metodologia de construção desse planejamento, que contou com a participação coletiva dos gestores que atuam no nível do órgão central, Borges e Araújo (2001) observam que o engajamento consentido do coletivo organizacional contribui para a correta utilização do planejamento estratégico.

Dessa forma, o planejamento estratégico é um poderoso instrumento de intervenção na realidade que, se bem utilizado, constitui ferramenta fundamental para o desenvolvimento das organizações. Por outro lado, ao exigir para sua correta utilização o engajamento consentido do coletivo organizacional, caracteriza-se essencialmente como um processo de ação gerencial de cunho eminentemente participativo e democrático (BORGES E ARAUJO, 2001, p. 64).

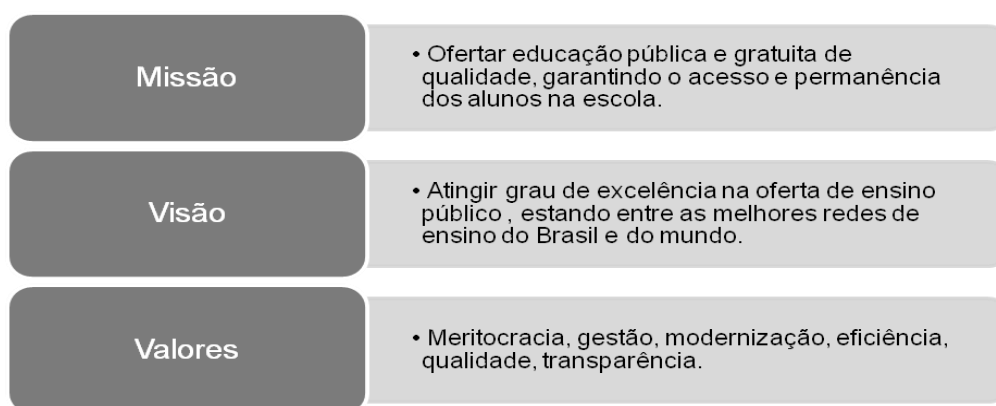
Para enfrentar os problemas identificados e elaborar um Planejamento Estratégico que viabilizasse a implementação de políticas focadas na melhoria da educação, é necessário compreender as demandas, dimensionar o alcance dessas políticas, reestruturar a administração dos processos, definir prioridades e atores para implementação e implantar uma rede de informação e acompanhamento. Além disso, é importante levantar e analisar as fraquezas e virtudes no ambiente interno da instituição, bem como as ameaças e oportunidades do ambiente externo.

Na visão de Borges e Araújo (2001), o planejamento estratégico é um instrumento gerencial de suma importância, pois define alternativas e objetivos fundamentados em informações levantadas a partir da realidade da própria organização.

O planejamento estratégico, ao informar os dirigentes não só sobre as demandas e capacidades internas, mas principalmente sobre a oportunidade e as condições para a tomada de decisões, de modo a maximizar a utilidade dos recursos, constitui um instrumento gerencial fundamental na definição de futuros desejados e alternativas possíveis para alcance dos objetivos (BORGES E ARAUJO, 2001, p. 75).

Assim, foram definidos a missão, a visão e os valores da SEEDUC/RJ, representados na Figura 3, enquanto instituição gestora da educação, e que fossem representativos para embasar as reformas que pudessem reverter o quadro de problemas levantados.

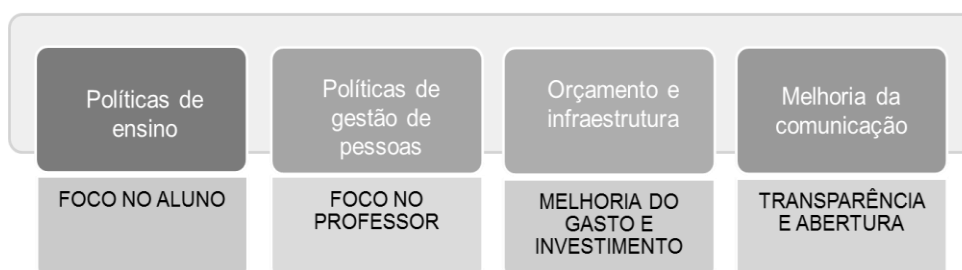
Figura 3: Missão, visão e valores da SEEDUC/RJ



Fonte: SEEDUC/RJ.

Identificados os problemas e possíveis soluções, para organizar um Planejamento Estratégico como documento norteador de ações/programas/projetos que concretizasse sua missão de ofertar educação pública e gratuita de qualidade, visando à meta de atingir grau de excelência na oferta de ensino de qualidade, com valores voltados para a meritocracia, gestão, modernização, eficiência, qualidade e transparência, a SEEDUC/RJ definiu quatro eixos de atuação, os quais nortearam as políticas de educação do estado, conforme demonstrados na Figura 4:

Figura 4: Eixos estruturantes das políticas de educação do Rio de Janeiro



Fonte: SEEDUC/RJ.

Para cada problema identificado, uma ou mais soluções foram propostas, as quais foram elaboradas e implementadas a partir de um dos quatro eixos estruturantes, quais sejam, i) políticas de ensino, focadas no aluno; ii) políticas de gestão de pessoa, focadas no professor; iii) políticas orçamentárias e de infraestrutura, focadas na melhoria do gasto e investimento; e iv) políticas de comunicação, focadas na transparência e abertura das informações. Entre as ações que integravam o Planejamento Estratégico da SEEDUC/RJ, elaborado em 2010 e implementado a partir de 2011, havia o fortalecimento do SAERJ e a implantação de uma avaliação diagnóstica bimestral, a que se denominou SAERJINHO.

No contexto do Planejamento Estratégico da SEEDUC/RJ, o Decreto nº 42.793/2011¹⁷ define a implementação de programas com vistas a atender dispositivos constitucionais e cria mecanismos de responsabilização e aperfeiçoamento das práticas gerenciais, além de promover um distanciamento entre as práticas de gestão e os elementos políticos que interferem no gerenciamento dessas práticas.

Nesse sentido, foi no Decreto em pauta que se estruturaram os principais programas que deram concretude às ações do planejamento estratégico e nos quais foram concentrados esforços e recursos, visando às transformações e melhorias desejadas na realidade educacional fluminense. Esses programas podem ser entendidos, ainda, como o elemento mais operacional do planejamento, porque neles residiram as ações das políticas que foram efetivamente executadas, impulsionadas pela força de um decreto governamental.

Os programas foram divididos em seis áreas estratégicas: 1) Aferição da Qualidade Escolar; 2) Bonificação; 3) Recrutamento e Seleção; 4) Formação e Desenvolvimento; 5) Avaliação de Competências; e 6) Currículo Mínimo, que constituem seis dos sete capítulos do Decreto.

No sétimo capítulo desse Decreto – das disposições finais – foi estabelecido o prazo de trinta dias para reestruturação da SEEDUC/RJ. Em ato próprio, a estrutura básica da pasta foi transformada de 30 Coordenadorias Regionais para 14 Diretorias Regionais, com a criação de dois diretores regionais, com igual poder decisório na área de atuação, uma pedagógica e outra

¹⁷ Este Decreto ganhou cinco novas redações no período 2011/2014, a última foi dada pelo Decreto nº 44.716, de 07 de abril de 2014. Essas novas versões atualizam alguns dispositivos, sem modificar a estrutura inicial dos programas propostos.

administrativa. Trata-se, portanto, de separar a gestão pedagógica da gestão administrativa como estratégia de organização dos processos educacionais no nível intermediário.

À ementa do Decreto nº 42.793/2011 cabem considerações, pois define os programas que estabelece como “programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro”. Nesse caso, há que se compreender que os programas Aferição da Qualidade da Educação, Bonificação por atingimento de metas e implantação de Currículo Mínimo, por exemplo, como programas de valorização de servidores, em especial, valorização de professores, não encontrariam ressonâncias positivas no segmento classista. Não restam dúvidas, tais programas foram pontos de divergências entre os movimentos de classe e o governo, embora tenham contribuído para que o estado alcançasse suas metas de IDEB.

Para aferir a qualidade escolar, este Decreto criou o IDERJ a partir do processo de avaliação externa, o que fortalece o SAERJ na perspectiva do planejamento estratégico como ferramenta de diagnóstico, acompanhamento e gestão da educação. Como a avaliação externa é anual, o indicador criado permitiu ao estado estabelecer metas para cada unidade escolar, que no conjunto da rede de ensino, possibilitou a este ente acompanhar as suas metas de IDEB em menor espaço temporal. Além disso, o programa de aferição da qualidade escolar fortaleceu o processo de avaliação e possibilitou a implementação de uma avaliação externa bimestral – o SAERJINHO – e consequente criação de um indicador bimestral – o IDERJINHIO.

O programa de bonificação consiste em premiar as equipes escolares com salários extras pelo atingimento de suas metas anuais e creditados em uma única parcela anual, calculados conforme a função do servidor e o percentual de atingimento das metas estabelecidas e não se incorpora aos vencimentos dos servidores bonificados.

No art. 4º são definidas as quatro etapas do programa: i) definição dos indicadores; ii) fixação das metas; iii) certificação do cumprimento das metas; e iv) pagamento do bônus e o art. 6º define os critérios de elegibilidade da equipe escolar ao programa: i) cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo, conforme regulamentação da SEEDUC; ii) participar de todas as avaliações internas e

externas; iii) efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos pela SEEDUC; iv) alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do ensino regular da unidade escolar; v) alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da educação de jovens e adultos da unidade escolar, além de estabelecer em parágrafo único que “somente perceberão a Bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo”.

O Programa de Bonificação não foi bem recebido pela classe, que o entendeu como um programa que responsabiliza gestores escolares e professores pelos resultados, em que o fracasso não leva em consideração outras variáveis que fogem ao controle das equipes escolares, como infraestrutura, fatores externos e as condições sociais dos alunos. O Programa de Bonificação é arrojado, principalmente por atrelar-se a outros programas, como cumprimento do Currículo Mínimo oficial, e como limitador da infrequência do servidor.

Em vista disso, o programa provocou reação adversa do sindicato de classe, que promoveu paralisações e boicotes às avaliações externas, inclusive entre os estudantes¹⁸, por entendê-lo como “regras de negócio”, típico das organizações privadas.

O Sepe orienta os profissionais das escolas estaduais a boicotar o “Saerjinho”, previsto para ocorrer no dia 21 de setembro. Neste dia, o Sepe convoca a categoria a realizar uma paralisação de 24 horas. No dia 24 (sábado), ocorrerá assembleia da categoria, às 14h, na ACM (Lapa). As provas do Saerjinho fazem parte do Plano de Metas apresentado pela Seeduc e têm como um dos seus eixos a meritocracia. Isto significa que o resultado desta e de outras avaliações externas será utilizado para “premiar ou punir” professores e funcionários de acordo com o resultado das provas, estabelecendo uma lógica de remuneração variável.

O Sepe não é contra qualquer avaliação que tenha por objetivo identificar problemas no processo de ensino para melhorar a qualidade da educação. O problema, para o sindicato, é que o Saerjinho é uma avaliação classificatória que pretende estabelecer salários diferentes de acordo com a produtividade de cada escola. Além do mais, este sistema já deu errado em vários lugares, tais como Chile, EUA e no estado de São Paulo. E já deu errado aqui na própria Seeduc, com o Programa Nova Escola, que foi um tremendo fracasso.

Não boicotamos o Saerj para impedir um diagnóstico, pois nós profissionais da educação fazemos isso o tempo todo. Boicotamos o Saerj porque não podemos aceitar que a educação pública seja encarada como uma

¹⁸ Disponível em: < <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim95.pdf>> e < http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=2461>. Acesso em: 20 jan. 2014.

mercadoria vendida a preços diferentes dependendo das condições do “negócio”. Educação de qualidade é direito de todos! (SEPE/RJ, 2011).

A despeito do posicionamento dos críticos, países como México – com excesso de programas avaliativos e nenhum foco no pedagógico; Chile – com a avaliação externa voltada para melhorar a gestão das unidades escolares de baixo desempenho; e Estados Unidos – conforme sua realidade, que adotou a avaliação como instrumento de responsabilização e prestação de contas, cada um a seu modo são modelos a considerar, tanto pelos seus acertos quanto pelos seus equívocos, quando se pensa em políticas públicas para a educação, uma vez que os resultados de avaliações externas oferecem indicadores/subsídios para implementação de ações que assegurem soluções eficientes para os problemas que devem ser enfrentados, considerando a diversidade da realidade social de cada região.

Quanto ao entendimento dos indicadores das avaliações como produto de mercado, característico das organizações privadas, por analogia é possível compreender que os governos estaduais, por meio dos seus sistemas de avaliação, estabelecem um processo gerador de produtos entregues como resultados de uma realidade, objetivando nessa realidade impactar para provocar mudanças. Nesse caso, os indicadores de desempenho são compreendidos como instrumento orientador de gestão focada em metas a serem alcançadas – resultados.

Visando à redução do grau de influências políticas na indicação de cargos comissionados, principalmente para os níveis da regional e gestores escolares, o programa de recrutamento e seleção foi instituído como obrigatório para o preenchimento de funções e cargos em comissão estratégicos relativos à área pedagógica da SEEDUC/RJ. Conforme disposto no art. 11, o estabelecimento desse programa tem por objetivo i) promover melhores resultados pedagógicos por meio de uma gestão escolar de qualidade; ii) oferecer oportunidade aos candidatos que possuam perfil e interesse de exercer cargos e/ou funções de liderança; e iii) identificar e selecionar os candidatos mais qualificados por meio de processo transparente, além de estabelecer critérios para participação dos processos seletivos internos.

Na ótica desse programa, fica garantida uma carreira para o professor, principalmente por lhe permitir ascensão da sala de aula até à Subsecretaria de Gestão de Ensino – SUGEN, o órgão da hierarquia imediatamente inferior ao cargo

de secretário de educação e responsável pela gestão pedagógica do processo ensino-aprendizagem.

Esse programa sofreu críticas por parte da classe política, que indicava, geralmente, os ocupantes dos cargos diretivos das regionais e das unidades escolares; do SEPE/RJ, nesse caso, as críticas foram direcionadas ao processo de seleção para gestores escolares. No entendimento dessa instituição, defensora da seleção de gestores escolares por eleição direta de seus pares, trata-se de um processo antidemocrático.

O programa de formação e desenvolvimento de servidores da educação foi instituído com objetivos de i) - melhorar a qualidade da educação do Estado do Rio de Janeiro; ii) promover, divulgar e possibilitar o acesso dos servidores às ações de formação e desenvolvimento; iii) aumentar a escolaridade dos servidores públicos, visando ao seu melhor desempenho, proporcionando soluções inovadoras para as demandas da educação; e iv) avaliar permanentemente os resultados advindos das ações de formação e desenvolvimento.

Esse programa foi estruturado para abarcar três outros programas adicionais, que se complementam e que compõem o programa principal, quais sejam: 1) Programa de Treinamento do Processo Admissional, que objetiva promover a integração dos servidores públicos efetivos que ingressarem nas carreiras de Magistério e outras funções no âmbito da SEEDUC, fornecendo-lhes informações básicas que nortearão a execução de suas atividades; 2) Programa de Desenvolvimento Profissional, que visa ampliar os conhecimentos, as habilidades e os comportamentos dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho no cumprimento das atividades administrativas e pedagógicas; e 3) Programa de Formação Direcionada, voltado para apoiar o servidor na complementação de seus estudos. Das formações previstas nesse programa, a participação é obrigatória no primeiro e facultativa nos dois últimos.

O programa de formação e desenvolvimento de servidores é uma inovação no cenário da educação do Rio de Janeiro, cujos cursos são elaborados pela Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas – SUPDP e ministrados pela Escola de Aperfeiçoamento de Servidores¹⁹.

¹⁹ A Escola de Aperfeiçoamento dos Servidores de Educação do Estado do Rio de Janeiro foi inaugurada em fevereiro de 2012, com o objetivo de promover a disseminação do conhecimento para os servidores da rede estadual de ensino.

O programa de Avaliação de Competências foi criado com o objetivo de monitorar sistemática e continuamente a atuação individual dos servidores da SEEDUC e se constitui em instrumento da Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento e valorização dos servidores. Conforme disposto no art. 23, para a avaliação de competências dos servidores da educação serão considerados cinco fatores: i) assiduidade e pontualidade; ii) produtividade; iii) conhecimento técnico; iv) relações interpessoais; e v) conduta ética.

Quanto ao último programa instituído pelo Decreto 42.793/2011, o Currículo Mínimo, conforme disposição do § 1º, art. 24, foi definido como a expressão dos “aspectos fundamentais de cada disciplina que os professores não podem deixar de transmitir aos alunos, ainda que não esgote todos os conteúdos a serem abordados na unidade escolar” e elaborado com a participação de representantes da classe de professores.

Assim, a rede estadual de ensino ganhou um Currículo Mínimo, construído de forma participativa por seus próprios professores, cujos objetivos, elencados no art. 25, são: i) estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na Educação Básica; ii) proporcionar clareza e coerência nos objetivos do ensino-aprendizagem; iii) promover a compreensão global dos passos e nuances da formação integral do aluno; iv) promover a correspondência entre as diferentes unidades escolares, com o alinhamento dos graus de complexidade que a aprendizagem deve atingir em cada ano da Educação Básica; v) incorporar as inovações propostas pelas práticas pedagógicas; e vi) observar as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Embora tenha sido construído de forma participativa, a implementação de um currículo padronizado não ocorreu conforme o esperado. As críticas foram direcionadas ao descompasso sequencial de conteúdos com os livros didáticos e ao fato de sua formulação basear-se em competências e habilidades, além de tirar do professor a autonomia em definir os conteúdos de seu planejamento e, é claro, de seu cumprimento ser obrigatório e um dos critérios de elegibilidade para fazer jus à bonificação. O Currículo Mínimo completa o ciclo de programas implementados a partir do Decreto nº 42.793/2011 e como uma das ações do Planejamento Estratégico da SEEDUC/RJ.

A implementação desses programas não ocorreu sem conflitos, principalmente na questão do estabelecimento de metas para as unidades escolares baseada em indicadores produzidos pelas avaliações externas e da institucionalização da bonificação, vistos com desconfiança pelo SEPE/RJ por responsabilizar as equipes escolares pelos seus resultados, o que constitui a adoção da política de *accountability*. Entretanto, é inegável a contribuição de tais programas para que o estado do Rio de Janeiro alcançasse suas metas de IDEB.

Como bem observam Fernandes e Gremaud (2009),

É preciso reconhecer que todas as medidas utilizadas em avaliações educacionais são imperfeitas, por não levarem em conta todos os aspectos que se gostaria de considerar e por medir com erros (sistemáticos e/ou aleatórios) os aspectos que elas se propõem avaliar. Se isso vem a ser um problema grave ou não, depende da extensão dessas imperfeições e, principalmente, do uso que se pretende dar às avaliações. Embora boa parte dos problemas acima levantados já estivesse presente há muito tempo nas avaliações educacionais, eles não costumavam criar tanta polêmica como nos dias de hoje. A polêmica atual está ligada à nova função que os exames assumem nas políticas de *accountability*, cujo cerne é considerar não apenas os alunos, mas escolas, professores, diretores e gestores como responsáveis pelo desempenho dos estudantes (FERNANDES E GREMAUD, 2009, p. 4).

O Decreto nº 42.793/2011, ao estabelecer a aferição da qualidade da educação por meio da criação do IDERJ, bem como a definição de um Currículo Mínimo, fortaleceu a avaliação externa, o que possibilitou a introdução de mais um instrumento de avaliação na rede de ensino do Rio de Janeiro, no caso em questão o SAERJINHO, como ferramenta pedagógica para gestores escolares e professores.

Esses dois programas – Aferição da Qualidade da Educação e Currículo Mínimo – inserem o SAERJINHO no contexto das políticas públicas de educação do Rio de Janeiro, o qual, por suas características, objetivos e bimestralidade na aplicação, constitui uma inovação nas práticas de avaliação educacional.

No subitem que se segue, é apresentado o processo estrutural da Avaliação Diagnóstica Bimestral – SAERJINHO, sua dimensão no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro e suas implicações na gestão escolar e práticas pedagógicas.

1.3.2 A Avaliação Diagnóstica Bimestral – SAERJINHO

O processo de avaliação educacional no Brasil sempre foi considerado apenas como o ato de medir sem nenhum conseqüente desdobramento pedagógico, apesar das inúmeras tentativas de especialistas em explicar o contrário. Como afirma Libâneo et al (2011),

avaliar, como parte de um projeto educativo, é diferente de medir. Medida refere-se à aferição, expresso em notas, conceitos ou menções, do aprendizado pretendido. [...] avaliar, por sua vez, reflete determinada concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento. Só pela diferença entre medir e avaliar podem-se perceber as variadas concepções do que seja avaliar (LIBANEO ET AL, 2011, p. 205).

Focados numa função um tanto equivocada da avaliação, qual seja, aquela que classifica alunos e define fluxo escolar, os professores e os gestores escolares ainda encontram certa dificuldade em compreender a urgente necessidade de mudar essa concepção de avaliação em prol da utilização dos resultados das avaliações como diagnóstico para alcançarem a eficácia de suas práticas pedagógicas.

Nesse caso, os dados apresentados pelas avaliações, internas ou externas, mais do que classificar alunos e expressar suas notas, oferecem informações que podem fundamentar tomadas de decisões sobre políticas públicas, na esfera do poder público, bem como no espaço da escola, enquanto diagnóstico do processo pedagógico, fundamentar estratégias de correção de rumo.

A Avaliação Diagnóstica Bimestral – SAERJINHO tem sua matriz de referência construída a partir do Currículo Mínimo adotado pela rede estadual de ensino em 2011, documento criado a partir do Planejamento Estratégico no eixo Políticas de Ensino com foco no aluno, avalia os alunos matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio. Em 2011, sua primeira edição, avaliou as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; em 2012, além das referidas disciplinas, foram incluídas as disciplinas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza; e em 2013, foi incluída uma avaliação em Redação para os alunos da 3ª série do Ensino Médio.

Como política pública de educação com foco na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica dos professores, o SAERJINHO, conforme estabelecido na Resolução SEEDUC nº 5.131, de 25 de julho de 2014, tem como objetivos: i) oferecer suporte didático-pedagógico e informações diagnósticas que viabilizem uma gestão pedagógica de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos e com o Currículo Mínimo; ii) fornecer ao professor informações sobre o desenvolvimento do aluno, permitindo que a prática docente se ajuste às necessidades discentes durante o processo ensino-aprendizagem; iii) produzir resultados sistemáticos por aluno, turma, escola e regional; iv) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação estadual; v) gerar, com rapidez, informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas, estabelecendo uma análise contínua sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Ainda conforme estabelecido pela Resolução SEEDUC 5.131/25014, o SAERJINHO se caracteriza por: i) ser uma avaliação externa em larga escala, diagnóstica, censitária e bimestral; ii) avaliar o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio e modalidades de ensino equivalentes ofertadas nas unidades escolares estaduais; iii) avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza; iv) avaliar a escrita através de instrumento de produção textual aplicado na 3ª série do Ensino Médio; v) ser baseado em Matriz de Referência bimestral elaborada a partir do Currículo Mínimo adotado; vi) ter aplicação obrigatória em todas as escolas que ofertam as séries/anos de escolaridade avaliados; vii) produzir relatórios técnico-pedagógicos com divulgação via plataforma *web*, o que lhe confere um caráter multidisciplinar.

Por seu caráter multidisciplinar, o SAERJINHO, implementado em 2011 como ferramenta pedagógica para gestores escolares e professores, além de produzir o indicador denominado IDERJINHO, utilizado como acompanhamento das metas estabelecidas para as escolas, também passou a ser usado como instrumento de seleção de alunos em vários outros programas/projetos da SEEDUC/RJ, que objetivam estimular os alunos à participação nos testes de avaliação externa ou a selecioná-los/classificá-los para se beneficiarem de programas socioeducacionais.

No Projeto Jovens Turistas²⁰, em cada avaliação do SAERJINHO, são premiadas três escolas a partir do critério de melhor desempenho, apurado através da média simples entre Língua portuguesa e Matemática, e duas pelo critério de melhor evolução, também apurado por meio da média simples entre Língua portuguesa e Matemática e em comparação com o desempenho no bimestre anterior). O prêmio, instituído anualmente por meio de Resolução, consiste em uma viagem turística/cultural à cidade Rio de Janeiro, para quarenta e cinco alunos e cinco professores de cada escola. Trata-se, assim, de um projeto de premiação como incentivo à participação nos testes de avaliação externa bimestral.

O Programa Renda Melhor Jovem²¹, instituído por legislação específica, consiste em uma poupança-escola anual, destinada aos jovens integrantes de famílias beneficiadas pelos Programas Bolsa Família, Renda Melhor e Cartão Família Carioca, que estejam matriculados na Rede Regular de Ensino Médio Estadual até 18 anos incompletos. Para manter-se no Programa, além de ser aprovado, o estudante deve realizar a prova anual do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do RJ – SAERJ, e dois terços, no mínimo, das avaliações bimestrais estaduais (SAERJINHO). Trata-se, portanto, de um programa de transferência de renda vinculado ao incentivo educacional.

O Programa Estágio que Rende²², instituído por Decreto, consiste em uma bolsa de estágio mensal, auxílio-transporte e alimentação, além de seguro contra acidentes pessoais. Os alunos candidatos, convocados por edital, devem estar matriculados na 2ª série do Ensino Médio Regular, horário parcial, e são classificados através de média simples entre as disciplinas de Língua portuguesa e Matemática nas avaliações bimestrais estaduais (SAERJINHO). É também um programa de transferência de renda como incentivo aos estudos e participação nos testes de avaliação externa bimestral.

No Rio de Janeiro, os alunos candidatos ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec²³, criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e

²⁰ Disponível em <http://www.jovensturistas.com.br/o-projeto/>. Acesso em: 20 jan. 2014.

²¹ Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1381569>. Acesso em: 20 jan. 2014

²² Disponível em <http://aplicacoes.educacao.rj.gov.br/estagioquerende>. Acesso em: 20 jan. 2014.

²³ Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1956256>. Acesso em: 20 jan. 2014.

tecnológica, destinado a alunos do Ensino Médio, são selecionados por desempenho no SAERJINHO do 3º bimestre do ano letivo anterior. Nesse caso, o incentivo à participação nos testes de avaliação externa bimestral se efetiva como processo seletivo para integração a um programa de alcance nacional.

Esses projetos, criados para incentivar a participação com qualidade dos alunos nas avaliações externas, também têm caráter de equidade, pois, mesmo atrelados ao desempenho dos alunos, objetivam promover distribuição de renda, como “Renda Melhor Jovem” e “Estágio Que Rende”.

Além disso, a partir da publicação da Portaria SEEDUC/SUGEN nº174/2011, o SAERJINHO tornou-se um dos três instrumentos obrigatórios de avaliação que os professores devem utilizar para compor a média bimestral dos alunos. Em 2013, a Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 174 foi revogada pela Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419/2013, mantendo no parágrafo 4º do art. 4º que “nas avaliações bimestrais deverão ser utilizados, no mínimo, 03 (três) instrumentos avaliativos diversificados com valores definidos pelo Professor para composição da nota bimestral do discente”, e no parágrafo 5º do mesmo artigo que:

A Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem - SAERJINHO, aplicada nos níveis de ensino, séries/anos, disciplinas e bimestres definidos pela SEEDUC, é um dos instrumentos avaliativos obrigatórios para composição da nota bimestral do discente, com valor/nota definido (a) pelo Professor, e deverá ser registrada no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar (RIO DE JANEIRO, 2014).

Além de definir o SAERJINHO como instrumento que compõe a nota bimestral do aluno, essa Portaria orienta quanto aos procedimentos a serem adotados pelos professores em relação ao 4º bimestre, em que não há aplicação dos testes, bem como em relação aos alunos faltosos nos três primeiros bimestres em que ocorre a aplicação dos testes. A Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419/2013 normatiza a avaliação do desempenho escolar, ou seja, a avaliação interna elaborada pelos professores e que determina o fluxo escolar.

A introdução da avaliação externa bimestral como instrumento de composição da nota bimestral permite aos gestores escolares corrigir rumos de sua gestão ou solucionar problemas relativos ao ambiente escolar que estejam impactando negativamente no aprendizado dos alunos; aos professores possibilita a elaboração de estratégias de recuperação de conteúdos focadas nas habilidades em

que os alunos apresentam baixo desempenho, correlacionando seus resultados com os da avaliação interna, uma vez que fornece resultados bimestrais por aluno/habilidade, turma/série, escola, regional e estado nas disciplinas que avalia.

Nesse ponto, cabe cuidar para não reduzir o currículo escolar às habilidades descritas pela Matriz de Referência do SAERJINHO, que, por tratar-se de uma avaliação externa, limita-se tão somente a avaliar as habilidades cognitivas passíveis de avaliação em testes padronizados.

No caso do SAERJINHO, o limite entre sua Matriz de Referência e o Currículo Mínimo é tênue, uma vez que esse instrumento de avaliação só foi viabilizado porque antes ocorreu a implantação de um currículo escolar estruturado por bimestre e focado em competências e habilidades. Logo, o SAERJINHO foi um instrumento de avaliação idealizado a partir da adoção de um Currículo Mínimo e a serviço desse currículo. Suas implicações como definidor do que ensinar para os alunos é muito evidente, bem como sua relação de acompanhamento de alcance de metas por meio do indicador que produz – o IDERJINHO. Trata-se de elementos que associam o SAERJINHO diretamente às políticas de responsabilização.

Quanto à perspectiva de responsabilização, Bonamino e Sousa (2012) enfatizam que

avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos. No entanto, evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo (BONAMINO E SOUSA, 2012, p. 383).

O SAERJINHO foi elaborado, a partir de proposta da SEEDUC/RJ, pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, órgão de estudos integrante da estrutura da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, parceiro responsável elaboração e aplicação da avaliação anual já implementada na rede estadual desde 2008, ao qual coube a elaboração da Matriz de Referência, a partir do Currículo Mínimo oficial implantado na rede estadual de ensino.

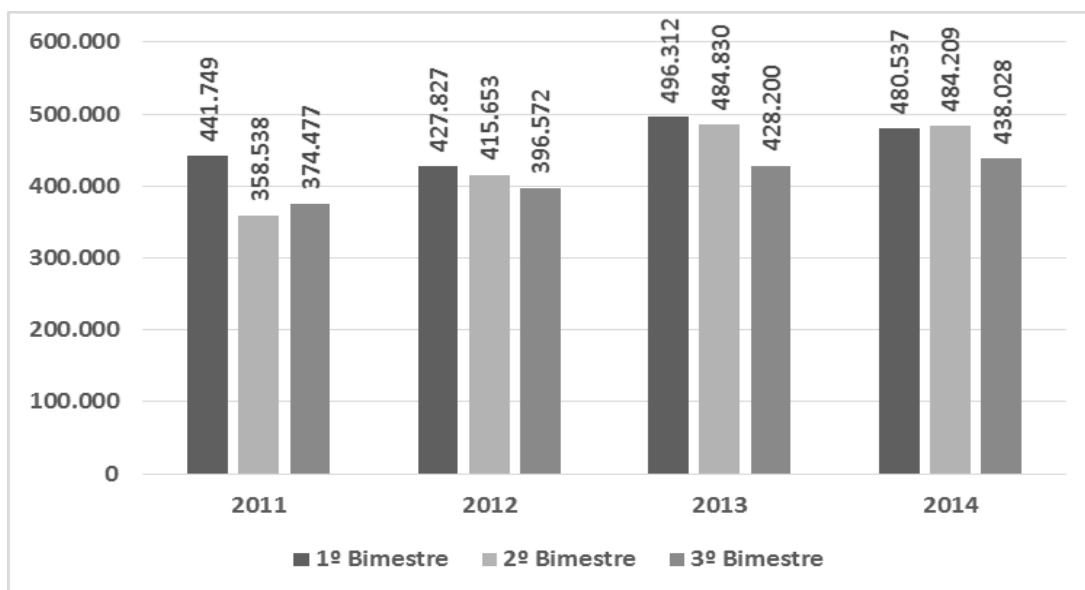
Segundo consta no guia de elaboração de itens do CAEd,

as Matrizes de Referência são compostas por um conjunto de descritores, os quais contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Tais descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha (CAEd/UFJF).

Assim entendido, o risco de se reduzir o conteúdo programático previsto no Currículo Mínimo aos descritores elencados na Matriz de Referência do SAERJINHO é grande e não desejável. Principalmente porque no contexto dessa avaliação e do currículo escolar, o SAERJINHO avalia praticamente todas as disciplinas da base nacional comum prevista na Lei 9.394/1996. Embora seja salientado pelos técnicos do órgão central que a Matriz de Referência da avaliação externa não deve ser o norteador do planejamento interno das escolas, muito menos como conteúdo dos componentes curriculares avaliados, pelas suas implicações com o programa de bonificação, o SAERJINHO pode influenciar os planos de aulas. Ou seja, intencionalmente as aulas podem ser planejadas considerando somente as habilidades previstas na Matriz de Referência para o bimestre em curso, desprezando conteúdos que não são previstos nessa matriz, mas previstos no currículo escolar porque são importantes para a aprendizagem dos alunos. Seria o “ensinar para o teste”, situação indesejável dentro do processo de avaliação, abordada por Bonamino e Sousa (2012, p. 83).

Em 2012, a SEEDUC/RJ possibilitou aos municípios fluminenses a adesão ao SAERJ, contabilizando, em 2014, 75 municípios em efetiva participação. Para os municípios são disponibilizados, apenas, os testes de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse contexto, há que se dimensionar o alcance dessa avaliação em número de alunos avaliados, uma vez que o SAERJINHO avalia duas séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio, o que corresponde, anualmente, em torno de um milhão e meio de alunos avaliados, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1: Alunos avaliados SAERJINHO 2011/2014

Fonte: SEEDUC/SUPAA.

Portanto, mais que uma ferramenta pedagógica a serviço do gestor escolar e do professor, seu objetivo original, a multiplicidade de uso dos resultados do SAERJINHO fez dessa política de educação uma ferramenta de gestão a serviço do sistema de ensino.

Outro fator importante sobre o SAERJINHO é sua relação direta com o problema enfrentado pelo Rio de Janeiro em 2011, a estagnação de seu IDEB no período 2005/2009, conforme destacado anteriormente, que insere uma avaliação externa bimestral como uma política que permite ao estado acompanhar bimestralmente sua evolução e enfrentar seu desafio de mudar uma posição adversa no panorama da educação nacional.

É nessa perspectiva, portanto, em que um instrumento de avaliação em larga escala, de aplicação bimestral, que se revela capaz de atender a uma multiplicidade de programas/projetos voltados para os estudantes, que se pretendeu estudar a utilização do SAERJINHO como ferramenta de gestão pedagógica em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, verificando o uso dos resultados da avaliação externa bimestral em larga escala no contexto escolar e os impactos dessa política pública no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, foi necessário encontrar respostas para as seguintes indagações a partir da percepção das equipes escolares e alunos: As equipes escolares – gestores,

coordenadores pedagógicos, professores – se apropriam e se utilizam dos resultados da avaliação externa bimestral? Essas equipes escolares – gestores, coordenadores pedagógicos, professores – utilizam os resultados da avaliação externa bimestral em larga escala como ferramenta de gestão pedagógica? Qual a percepção dos alunos sobre o processo de avaliação externa bimestral?

No capítulo a seguir, detalha-se a metodologia da pesquisa realizada e analisa-se o objeto da pesquisa sob a ótica do ciclo de políticas públicas, cujo desenvolvimento foi baseado em Rua (1998), Mainardes (2006) e Condé (2012), e nos dados coletados pela pesquisa de campo.

II. POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL: ANALISANDO SUA UTILIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

No primeiro capítulo traçou-se a contextualização da avaliação externa enquanto política pública de educação nos cenários nacional e estadual para se chegar à descrição da política de avaliação externa bimestral do estado do Rio de Janeiro, objeto de estudo deste trabalho, cuja metodologia de pesquisa e referencial teórico de análise são apresentados neste segundo capítulo.

Segundo Ball e colaboradores (1992), o ciclo de políticas é constituído pela influência, produção de textos, estratégias, prática, resultados, avaliação e efeitos, elementos entendidos como fases ou contextos que exercem forte influência sobre a ação dos profissionais que lidam com a política em nível local nas arenas de disputas. Assim, considerando os conflitos de interesses, as contradições e as hierarquias, o ciclo de políticas revela-se como modelo de interpretação adequado para a análise de políticas públicas formuladas para a educação, uma vez que todo conhecimento é subjetivo e por isso passível de interpretação.

Para Ball e colaboradores (1992), toda política é sujeita à interpretação e recriação, nas arenas de disputa, por aqueles a quem se destina, a partir de suas próprias histórias, experiências, valores e propósitos, o que pode provocar mudanças significativas na política original.

No contexto da educação, para Mainardes (2006), isto significa que

os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Em vista disso, toda política tem sua origem em um problema, o qual afeta toda uma coletividade e cuja solução é de seu interesse. Dada a relevância do problema, é inserido na agenda do poder constituído, uma vez que nem todas as demandas entram necessariamente no rol de relevâncias.

Considerando que “as políticas operam em torno de questões públicas e em torno de bens públicos” (CONDÉ, 2012, p. 81), bem como as relações que operam nas esferas de poder e a consequente prestação de serviços à sociedade, no item a seguir são apresentados a teoria do “ciclo da política” como método de

análise e o referencial teórico que fundamenta a investigação proposta neste trabalho.

2.1 Referencial Teórico

Para a análise da avaliação externa bimestral, denominada SAERJINHO e implementada como política pública de educação no contexto do estado do Rio de Janeiro, foi adotado como método de análise o “ciclo de políticas” descrito por Mainardes (2006) e Condé (2012), os quais se basearam em amplas fontes bibliográficas, o primeiro em Ball e colaboradores (1992) e o segundo em Dhal, (1957), Regonini (2001) e Dye (2009), entre outros e em Rua (1998).

Para a análise de políticas ou programas educacionais, Mainardes (2006) propõe a abordagem do ciclo de políticas (policy cycle approach)²⁴, porque

permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48).

Dessa forma, a abordagem do ciclo de políticas envolve cinco contextos, que por constituírem um processo, não se prendem em dimensões temporais ou sequenciais, porque não são lineares. Como proposição de Mainardes (2006), esses contextos são: i) contexto da influência, em que os grupos de interesse disputam entre si para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado e em que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política; ii) contexto da produção do texto, arena em que grupos de interesse atuam e competem para controlar as representações da política na formulação dos textos oficiais; iii) contexto da prática, em que a política está sujeita a interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original; iv) contexto dos resultados, em que são considerados os impactos e interações com as desigualdades existentes; e v) contexto de estratégia política, que envolve a

²⁴ *Policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas”: teoria formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (1992) e vem sendo utilizada em diferentes países como referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais.

identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

A abordagem do ciclo de políticas defendida por Mainardes (2006) encontra similaridade na proposta de Condé (2012), para quem as políticas públicas precisam ser analisadas, uma vez que

toda política pública é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter “impositivo”, a saber, emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem (CONDÉ, 2012, p. 80).

Nesse sentido, o que Mainardes (2006) denomina de “contextos”, Condé (2012) entende por “fases”, quais sejam: i) a identificação do problema e seus efeitos; ii) as informações sobre o problema, suas variáveis, alcance e soluções; iii) o desenho da política em sua plenitude; iv) o ensaio como fase experimental; v) a implementação e sua arena de conflitos; vi) o monitoramento, que consiste nos mecanismos de acompanhamento; e vi) a avaliação, que consiste na observação dos impactos provocados na agenda da esfera de poder.

Ao revisitar a teoria de Ball, Mainardes (2014) afirma que a abordagem do ciclo de políticas

oferece uma estrutura conceitual para a análise da trajetória de políticas, subsidiando a análise das influências no processo de formulação, as interpretações e complexidades do processo de implementação, os resultados e impactos das políticas e ainda das estratégias de intervenção necessárias para se enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas. Rompe-se dessa forma, com os modelos lineares de análise de políticas (agenda, formulação, implementação, avaliação, reformulação) (MAINARDES, 2014, p. 5).

No âmbito da gestão pública, a avaliação do ciclo de uma política deve consistir no seu monitoramento contínuo, visando à promoção do alcance de seus resultados. Nesse caso, a avaliação deve representar uma atividade pontual com a finalidade de subsidiar decisões, apresentar recomendações, prestar contas à sociedade e extrair aprendizagens que contribuam para seu aprimoramento e sua efetividade. Portanto, a adoção do ciclo de políticas públicas facilita a análise de programas, pois constituídos em “fases”, possibilitam identificar o problema que exigiu a implementação de uma política, o desenho da política, até seus efeitos e impactos no público-alvo (CONDÉ, p. 82). Trata-se, portanto, de um método de análise que visa ao aperfeiçoamento do processo de tomada de decisão, a fim de

subsidiar informações que possam fundamentar novas decisões e melhorar o processo de prestação de contas dos programas e políticas públicas, sem, contudo, constituir em um modelo linear de análise, mas oferecendo modelo teórico que orienta o pesquisador na realização da investigação a que se propõe.

Na análise das políticas, há ainda que se considerar as dimensões em que se realizam. Sobre isso, Condé (2012) destaca cinco pontos importantes ou dimensões de tempo, espaço, conteúdo, quem e como se caracteriza/define o ciclo da política: i) dimensão “temporal”, que consiste em cada uma das “fases” do ciclo de políticas; ii) dimensão de “conteúdo”, que consiste na definição e desenho da política; iii) dimensão do “quem faz”, que consiste na definição dos atores envolvidos; iv) dimensão “espacial”, que consiste na definição das instituições envolvidas; e v) dimensão “como”, que consiste na caracterização do processo de decisão, diretamente relacionada com os atores e instituições envolvidos.

Com vistas a ampliar o referencial teórico aqui apresentado, traz-se na sequência a metodologia utilizada para investigar o ciclo da avaliação externa bimestral e os impactos dessa avaliação no cenário das políticas públicas de educação do estado do Rio de Janeiro.

2.2 Metodologia da Pesquisa

A pesquisa realizada foi desenvolvida a partir do raciocínio indutivo, em estudo exploratório, focado na experiência de gestão do gestor escolar e na prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos e professores, uma vez que objetiva verificar como as unidades escolares da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro utilizam os resultados da avaliação externa bimestral, bem como na percepção dos alunos em relação à avaliação externa bimestral.

Para Rodrigues (2007, p 6-7), o método indutivo é um “processo mental que, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas”. Esse processo se realiza em três etapas: i) observação dos fenômenos a fim de se descobrir as causas de sua manifestação; ii) descoberta da relação entre eles: aproximação dos fatos ou fenômenos; e iii) generalização da relação entre fenômenos e fatos semelhantes não observados. Nesse sentido, a indução não se baseia na lógica de

um raciocínio único, pois envolve um conjunto de procedimentos empíricos, lógicos e intuitivos.

Logo, a indução se mostra como metodologia apropriada para investigar o objeto de pesquisa deste trabalho, uma vez que a intenção é observar a percepção de gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e alunos, em uma amostra de 10% de escolas da rede estadual de ensino, sobre a gestão pedagógica, a partir da implementação do processo de avaliação externa bimestral, e considerando a complexidade do ambiente escolar.

Para a investigação pretendida, foram selecionadas as unidades escolares, conforme percentual anteriormente descrito, que ofertam Ensino Médio, e com maior número de alunos, de cada uma das 14 Diretorias Regionais, totalizado 130 unidades. Nesse caso, buscou-se uma amostra que se aproximasse enquanto representação do universo estudado e uma distribuição igualitária pelas 14 regiões administrativas da educação do estado do Rio de Janeiro.

Como instrumento de pesquisa, foram utilizados quatro tipos de questionários²⁵: um para os 130 gestores escolares, que buscava esclarecer o nível de conhecimento sobre o processo de avaliação e como sua gestão é exercida com foco na apropriação e utilização dos resultados das avaliações – internas e externas; um questionário para os 130 coordenadores pedagógicos, que objetivava levantar o nível de conhecimento desses profissionais sobre o processo de avaliação e sua prática na utilização/apropriação dos resultados da avaliação externa bimestral junto a professores e alunos; um questionário para 910 professores – sete por unidade escolar – que atuam no Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, História e Geografia – com vistas a apurar o nível de conhecimento desses profissionais sobre o processo das avaliações e como esse conhecimento é utilizado para a efetiva atuação na gestão do trabalho em sala de aula; e um questionário para 300 alunos das escolas pesquisadas, visando apurar sua percepção do processo de avaliação externa bimestral e se essa avaliação contribui para a sua aprendizagem. A opção pelo questionário deve-se à sua característica facilitadora de aplicação, conversão dos dados levantados e sua análise na perspectiva dos atores respondentes, além de permitir maior generalização e alcance na análise.

²⁵ A íntegra desses questionários encontra-se disposta no Apêndice desta dissertação.

O questionário elaborado para os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores foi estruturado em três unidades: a unidade I, com sete questões, destinada à coleta de dados básicos – sexo, idade, formação, experiência profissional – para construção do perfil dos respondentes; a unidade II, com 16 itens, visando apurar informações sobre gestão escolar, prática pedagógica e prática docente, respectivamente; e a unidade III, com oito itens, em que se buscou apurar a percepção desses atores sobre a avaliação externa bimestral. O questionário destinado aos alunos foi organizado em duas unidades: a unidade I, com quatro itens, objetivou coletar dados básicos relacionados ao perfil dos respondentes e a unidade II, com oito itens, destinada a apurar a percepção dos estudantes em relação ao processo de avaliação externa.

Os itens que compõem as unidades II e III do instrumento utilizado para a efetivação desta pesquisa foram construídos conforme modelo de Likert²⁶, com quatro níveis de concordância – concordo totalmente, concordo parcialmente, discordo parcialmente, discordo totalmente. Optou-se, assim, pela simplificação do modelo proposto por Likert, cuja pontuação final de cada alternativa do item foi a soma de todos os respondentes que por ela optaram. Dessa forma, a alternativa com maior soma de marcação indica a quantidade de respondentes que estão mais de acordo com a proposição sugerida, evidenciando-se, assim, a sua percepção em relação ao objeto da pesquisa.

A aplicação dos instrumentos de pesquisa se processou eletronicamente, via *Google Drive*²⁷, cujos *links* de acesso, cada um específico para o grupo de respondente pretendido, foram disponibilizados às unidades escolares, via *e-mails*, no período de 16 de março a 17 de maio de 2015. A opção por esta ferramenta deve-se à facilidade de elaboração do arquivo e seu compartilhamento com os respondentes; otimização de tempo e recursos materiais, tanto para os

²⁶ A escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica, usada habitualmente em questionários de pesquisas de opinião, em que os respondentes especificam seu nível de concordância em relação a uma afirmação, a partir de relatório de uso, publicado em 1932, por Rensis Likert. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_Likert>. Acesso em: 18 mar. 2014.

²⁷ *Google Drive* é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos da Google. Abriga um leque de aplicações de produtividade e edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações etc. Baseia-se no conceito de computação em nuvem, o que possibilita ao internauta armazenar arquivos e acessá-los a partir de qualquer computador ou outros dispositivos compatíveis, desde que ligados à internet, sem necessidade de instalação de programas específicos. Seu uso é gratuito até o limite de 15 *gigabytes*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Drive>. Acesso em: 18 mar. 2014.

respondentes, quanto para o pesquisador; e consolidação das respostas e elaboração de gráficos.

Utilizou-se, também, de um questionário, cujas perguntas, abertas, foram formuladas a partir do quadro “ciclo de política”, proposto por Condé (2012, p. 82), como roteiro para analisar as fases e/ou contextos da avaliação externa bimestral enquanto política educacional, o qual foi aplicado a um GESTOR/SEEDUC, principal responsável pelo seu processo de formulação e implementação.

Além disso, lançou-se mão do banco de dados estatísticos do Sistema de Avaliação Externa da Educação Básica do Rio de Janeiro, uma vez que o SAERJINHO, por sua bimestralidade, permite observações sequenciais ao longo do ano letivo que podem orientar não só a elaboração de estratégias para melhorar a gestão pedagógica e o desempenho dos estudantes, mas analisar a eficácia dessa política na promoção da qualidade da educação, e o SAERJ, que, por sua metodologia de correção – a TRI, permite o estabelecimento de elevado grau de comparabilidade entre diferentes tipos de avaliação e entre séries/anos de escolaridade diferentes, bem como fontes bibliográficas sobre avaliação externa em larga escala.

No item a seguir, a avaliação externa bimestral foi analisada sob a ótica do ciclo da política.

2.3 O ciclo da avaliação externa bimestral como política pública de educação

A análise de políticas públicas consiste em definir sua pertinência e objetivos, impactos e eficácia de modo que possa ser incorporada como elemento fornecedor de informações para a tomada de decisões no âmbito da gestão.

No contexto da mudança implementada na SEEDUC/RJ a partir de 2011, é evidente a gestão por resultados como característica fundamental de sua busca pela qualidade e excelência em educação. Com fundamentos no discurso oficial que prima em direção à meritocracia, com reflexos diretos no interior das unidades escolares, é inegável a associação desse modo de gestão da educação com o modo de gestão das organizações privadas, focadas na produtividade. Esse discurso oficial e as mudanças operacionalizadas na gestão da educação conduzem ao entendimento de que há uma reforma educacional intensa em curso, por isso mesmo passível de estudos.

Na abordagem do ciclo de políticas públicas, tanto Mainardes (2006) quanto Condé (2012) sustentam que toda política pública tem um ciclo ou fases, que permite/permitem entender sua trajetória no campo em que se insere, no caso aqui em questão, trata-se do campo da educação.

Além dos fundamentos teóricos, a análise do SAERJINHO enquanto política pública educacional foi baseada nos dados coletados pela pesquisa de campo, os quais forneceram informações sobre os impactos da avaliação externa bimestral como ferramenta de gestão pedagógica e sobre as estratégias elaboradas a partir de seus resultados no contexto das unidades escolares.

Desse modo, no subitem que se segue, apresenta-se um estudo do SAERJINHO, fundamentado nos contextos/fases do ciclo de políticas propostos como método de análise de políticas públicas por Ball e colaboradores (1992), a partir, principalmente, das contribuições de Mainardes (2006) e Condé (2012) sobre esse método, de Rua (1998) para análises das políticas públicas, e de Bonamino e Sousa (2012) como aporte teórico sobre o processo de avaliação em curso no Brasil.

2.3.1 O contexto da influência e da estratégia política

Para analisar o SAERJINHO como política pública no seu contexto de elaboração e implementação, antes é importante compreender a diferenciação entre política pública (*policy*) e decisão política (*politic*). O vocábulo “política” abarca uma gama de significados. Para Rua (1998, p. 1) “a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”, numa delimitação que estabelece a via política como o meio mais adequado para solucionar problemas que afetam uma coletividade.

Segundo Rua (1998),

é necessário distinguir entre política pública e decisão política. Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando - em maior ou menor grau - uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública (RUA, 2012, p. 1-2).

A realidade educacional enfrentada pelo estado do Rio Janeiro, a partir da estagnação de seu IDEB em 2,8, conforme descrito no capítulo anterior, passou a clamar por decisões políticas que conduzissem ao desenho de uma política pública voltada para o processo ensino-aprendizagem e que, conseqüentemente, fosse capaz de contribuir, enquanto estratégia política, para elevar o desempenho dos alunos na avaliação externa nacional. Nesse caso, inclusive por tratar-se de um compromisso assumido pelo estado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Decreto nº 6.094/2007, a política a ser elaborada e implementada deveria possibilitar a solução de um problema, baixo indicador de desempenho, por meio de ações pedagógicas que visassem a aprendizagem dos alunos, cujo processo educativo constitui-se em um bem público.

Desse modo, a partir da visão geral do problema a ser enfrentado, e sob uma forte influência da mídia, foi constituída a agenda. Entre as soluções propostas, como reestruturação da SEEDUC/RJ, no plano central e regional, adoção de uma gestão pautada em um planejamento estratégico e valorização do sistema próprio de avaliação externa, desenhou-se uma política de avaliação externa bimestral, no âmbito da SUPAA e aprovada pelo Secretário de Educação, cuja implementação se efetivou no mais genuíno sentido *top/down*²⁸.

Conforme questionário respondido pelo GESTOR/SEEDUC/RJ²⁹, foi possível apurar que a avaliação externa de caráter nacional, o programa Nova Escola, da própria secretaria e desenvolvido nos primeiros anos da década 2000, bem como o SAERJ, instituído a partir de 2008, não se consolidaram em instrumentos capazes de contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos da rede estadual de ensino:

O baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas, taxas de rendimento desfavoráveis e o IDEB estadual patinando em 2.8 eram problemas a que o estado não mais podia ignorar. Vale dizer que o estado do Rio de Janeiro já utilizava o SAERJ desde 2008 e anteriormente também

²⁸ Expressão de origem inglesa, geralmente traduzida como “de cima para baixo”, em oposição à *bottom-up* – de baixo para cima. Tais expressões são usadas para indicar a forma como as decisões são tomadas, muito frequentes no campo das teorias científicas. Uma abordagem top-down é aquela em que um gestor, público no caso em questão, toma uma decisão. Esta abordagem é disseminada sob a sua autoridade para os níveis inferiores da hierarquia, que são, em maior ou menor grau, a ele vinculados. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Abordagem_top-down_e_bottom-up>. Acesso em: 18 mar. 2014.

²⁹ As colocações do GESTOR/SEEDUC aparecem registradas em itálico. Optou-se por esse estilo de fonte para destacar a fala desse gestor e por ele ter sido o único a responder questões abertas nos questionários propostos para a pesquisa de campo que embasa o presente estudo.

aplicava outras avaliações externas (como Nova Escola). Em todas elas se analisava o sistema de ensino por etapas e nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A escola ficava à margem destas análises e não conseguia se apropriar e entender como utilizar tais resultados. Também o aluno real não se beneficiava diretamente por tais avaliações, pois mesmo detectando as deficiências da aprendizagem de forma geral, não havia ações pedagógicas voltadas para este aluno. Os alunos das etapas concluintes, notadamente os alunos da 3ª série do EM não eram afetados pela avaliação e saíam da escola com as deficiências de aprendizagem detectadas, sem ter recebido ajuda para melhorar sua aprendizagem. Este quadro levou a equipe da superintendência de avaliação a pensar e discutir um modelo que fosse voltado para a escola e o aluno. Assim, o Saerjinho foi elaborado como um instrumento a ser utilizado, principalmente, pela escola e professores enquanto o SAERJ é uma ferramenta voltada, prioritariamente, para a SEEDUC e gestores regionais (GESTOR/SEEDUC/RJ, 2015).

Dessa forma, para que um tema, conforme explicitado por Rua (1998), seja reconhecido como um problema político e requeira uma ação de natureza política, com sua inserção como item de atendimento prioritário na agenda governamental,

é necessário que apresente pelo menos uma das seguintes características: (a) mobilize ação política: seja ação coletiva de grandes grupos, seja ação coletiva de pequenos grupos dotados de fortes recursos de poder, seja ação de atores individuais estrategicamente situados; (b) constitua uma situação de crise, calamidade ou catástrofe, de maneira que o ônus de não resolver o problema seja maior que o ônus de resolvê-lo; (c) constitua uma situação de oportunidade, ou seja, haja vantagens, antevistas por algum ator relevante, a serem obtidas com o tratamento daquele problema (RUA, 1998, p. 6).

Em se tratando da avaliação externa bimestral, como ação política para tratar um problema existente, objeto de estudo e análise deste trabalho, é possível identificar no contexto de influência e estratégia política pontos de contatos com as características relacionadas pela autora.

Nesse sentido, o baixo desempenho do estado no IDEB, divulgado em 2010, evidenciou uma situação de crise, em que o ônus de resolver o problema seria bem menor que ignorá-lo, pois se tratava de buscar estratégias que, de algum modo, contribuíssem para melhorar o desenvolvimento de habilidades básicas dos alunos matriculados na rede estadual de ensino; o tratamento do problema constituía uma situação de oportunidade para o governo local, pois colocaria sua estratégia em evidência no cenário nacional, caso alcançasse sucesso e, óbvio, os estudantes seriam beneficiados; e, por fim, o problema mobilizou a imprensa – *mass media* – e a classe política, segmentos que exerceram forte pressão para que o problema fosse enfrentado.

A propósito do papel da mídia, cujo poder de mobilização e formação de opinião não pode ser ignorado no mundo contemporâneo, tanto que é capaz de influenciar as agendas públicas, Rua (1998) afirma que,

embora não atue diretamente, não se pode ignorar o papel da mídia. Principalmente os jornais e a televisão são importantes agentes formadores de opinião, que possuem capacidade de mobilizar a ação de outros atores. Na verdade, principalmente a televisão, tem um grande poder de formar a agenda de demandas públicas, de chamar a atenção do público para problemas diversos, de mobilizar a indignação popular, enfim, de influir sobre as opiniões e valores da massa popular, E' importante assinalar, ainda, que a mídia impressa e/ou eletrônica pode ser, ao mesmo tempo ou alternativamente, um ator, um recurso de poder e um canal de expressão de interesses (RUA, 1998, p. 5).

A nomeação de um novo Secretário de Educação, que estrategicamente conseguiu mobilizar gestores e técnicos de atuação sob sua gestão, foi um elemento fundamental para a implementação de um instrumento de avaliação como política educacional, e nesse caso por estar diretamente sob seu poder de influência e decisão.

Ainda no contexto das influências, o desenho da avaliação externa bimestral contou com a participação ativa de especialistas da área de avaliação, instituições especializadas em avaliação externa e as equipes da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar – SUPAA e da Superintendência Pedagógica – SUPED.

É possível observar neste contexto, que a avaliação externa bimestral não sofreu disputas ideológicas, uma vez que foi desenhada a partir de critérios técnicos e visando à solução de um problema que feria um direito fundamental do ser humano – ter acesso a uma educação de qualidade. É obvio que uma política, isoladamente, não daria conta da complexidade do problema a ser enfrentado, mas poderia contribuir na indicação de caminhos que conduzam à sua solução.

Conforme relatos do GESTOR/SEEDUC/RJ, o

Saerjinho se pauta no Currículo Mínimo, já que se dispõe a ser uma avaliação bimestral focada na detecção de deficiências na aprendizagem. Foram elaboradas as Matrizes de Referência a partir do Currículo Mínimo e definiu-se que as etapas a serem avaliadas seriam os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio. No primeiro ano, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foram avaliadas e a cada ano seguinte foram incluídas, respectivamente, Ciências da Natureza em 2012, Ciências Humanas e Redação em 2013 (GESTOR/SEEDUC/RJ, 2015).

Infere-se, assim, que na formulação desta política prevaleceram, tão somente, influências de caráter técnico, cabendo ao gestor público, no caso o Secretário de Educação, a decisão política por sua implementação.

Embora desenhada como uma política estratégica para os gestores escolares e professores da rede estadual, tendo os alunos como principais beneficiários de seus objetivos, claro está o sentido *top/down* dessa política, uma vez que esses atores, principais interessados na política, não participaram de seu desenho, o que não invalida seus possíveis impactos, mas facilitaria sua implementação.

É importante ressaltar que a política de avaliação externa bimestral foi implementada com recursos próprios do orçamento da educação fluminense, sem a participação e/ou influências de organismos de financiamento externo. Evidencia-se, assim, que nesse contexto, por seu caráter *top/down*, as influências mais significativas foram as de ordem técnicas, cuja relação de poder restringiu-se, pelo menos no desenho da política, àquela travada entre os técnicos da SEEDUCRJ, especialistas em avaliação e o poder de compreensão e decisório do Secretário de Educação enquanto gestor público.

Na fala do GESTOR/SEEDUC/RJ, o Secretário aprovou a proposta por entender o instrumento de uma política de avaliação externa bimestral como alternativa para tratar o problema que o estado enfrentava, o qual passou a constar da agenda governamental como uma ação prioritária, pois

tecnicamente desenhada como uma avaliação diagnóstica e formativa, para avaliar o processo da aprendizagem no momento em que ele ocorre, com liberação de resultados bimestrais, seria um mecanismo de acompanhamento de cada escola e de cada aluno, com possibilidades de intervenções durante o processo e não apenas ao final do mesmo, quando muitos passos já se encontram perdidos no tempo (GESTOR/SEEDUC/RJ, 2015).

Assim entendido, política desenhada, política aprovada por quem detém o poder para tal e, supostamente, com os diversos atores envolvidos no processo, mobilizados, era necessário formular os textos que viabilizassem a implementação da referida política conforme desenhada.

No subitem que se segue, é analisado o contexto em que as forças de poder atuaram para a construção dos textos oficiais dessa política pública de educação e as estratégias adotadas para sua implementação.

2.3.2 O contexto da produção de texto

A avaliação externa bimestral, conhecida como SAERJINHO, não sofreu confrontos de ideias e/ou disputas durante o seu processo de desenho e formulação. Logo, não ocorreu a elaboração de um aporte teórico escrito que sustentasse sua implementação, baseando-se, oficialmente, nas considerações da Resolução SEEDUC nº 4.437/2010, que criou o sistema próprio de avaliação do estado do Rio de Janeiro, que seriam:

- a necessidade de instituir mecanismos que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino ofertado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro à população fluminense; e - a necessidade de criar estratégias, formas e meios de estimular a aprendizagem, a permanência e o sucesso na progressão dos alunos da rede pública estadual de ensino (RIO DE JANEIRO, 2010).

A Resolução SEEDUC nº 4.437/2010 é um documento importante pelo que institui, e confere sustentação a uma política de avaliação externa se entendida como mecanismo e estratégia para melhorar o panorama educacional e estimular a aprendizagem. Entretanto, não se trata de um documento construído a partir do debate entre as forças que, efetivamente, seriam responsáveis por sua implementação – os gestores escolares e os professores.

Por outro lado, não restam dúvidas de que essa resolução é um documento de natureza política, pois se constitui em um importante registro para a compreensão da fase de formulação da política, uma vez que “o processo de formulação/desenho de políticas públicas nunca é meramente técnico: é também político, refletindo valores e estratégias de quem dele participa”, conforme observado por Condé (2012, p. 88) e, sob esse prisma, a avaliação externa bimestral foi uma estratégia política do poder constituído.

Além da referida Resolução, as Matrizes de Referência para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as duas disciplinas avaliadas em seu primeiro ano de implementação, construídas com base no Currículo Mínimo, constituem-se

em textos relevantes no processo de implementação da avaliação externa bimestral. Embora tenham sido fundamentadas em critérios técnicos, a relação direta dessas matrizes com as bases curriculares adotadas na rede estadual de ensino reflete uma estratégia política no contexto da implementação. Além disso, a elaboração das mesmas contou com a participação de professores de Língua Portuguesa e Matemática que, ao representarem a categoria, de certo modo, influíram na construção desse documento.

Considerando as várias possibilidades textuais com que se apresenta uma política e a forma com que se efetiva seu processo de comunicação, a avaliação externa bimestral foi conduzida aos implementadores de ponta – diretores regionais, gestores escolares e professores – principalmente, por meio de pronunciamentos formais,

em uma reunião com os diretores regionais, seguida de 14 reuniões regionais com os diretores de escolas e, por fim, 14 reuniões com representantes de professores das escolas de cada regional. Os sites SEEDUC, Conexão Professor e Conexão Aluno também foram utilizados como veículos de comunicação dessa política (GESTOR/SEEDUC/RJ, 2015).

Os pronunciamentos formais, ocorridos em reuniões, constituíram-se em estratégias de comunicação limitadas, por tratar-se de apresentar uma nova política de avaliação, cujos escopo, objetivos e características eram desconhecidos de todos os atores aos quais caberia, de fato, sua implementação.

Outros fatores limitantes a serem considerados nessa estratégia foram os ruídos de comunicação advindos da premissa de que os professores, que representaram suas regionais nas reuniões específicas para eles, sentiam-se à vontade para transmitir aos colegas uma política ainda não bem compreendida. Os ruídos são comuns no processo comunicativo e interferem sobremaneira na essência da mensagem, prejudicando seu processamento; da mesma forma, professores podem se sentir constrangidos em comunicar aos colegas uma nova política que, indiretamente, pode estar sendo implementada para avaliar, também, o seu trabalho.

Na ausência de textos escritos que fossem capazes de propiciar uma compreensão mais ampla e profunda da política, a publicação do “Manual do Diretor”, produzido para orientar a logística de aplicação dos instrumentos da

avaliação bimestral, constituiu-se, de certo modo, em um importante documento desse contexto. Além de definir todos os passos de aplicação das provas, esse documento explicitava os objetivos da política e atribuía ao gestor escolar a função de principal responsável pela implementação da nova política.

De acordo com o manual, o gestor escolar deveria

colaborar com a organização da aplicação dos testes na escola e com a explicação e motivação da avaliação para os corpos docente e discente, além de outras ações correlatas. Esta atribuição não será remunerada. O diretor é o maior responsável pela garantia da realização da avaliação em sua unidade, bem como deve garantir a segurança, sigilo e inviolabilidade do material da avaliação, podendo ser responsabilizado pela não observância desses itens. Na eventualidade de se encontrar material em envelopes com lacres rompidos, o diretor deverá justificar o fato, que é passível de penalização (RIO DE JANEIRO, 2011, p.8).

O “Manual do Diretor”, disponibilizado no site da SEEDUC, trazia dois anexos: um com informações gerais sobre o SAERJINHO e constituição de competências das equipes escolares responsáveis pela aplicação das provas, o primeiro teste da política de avaliação externa; e outro com perguntas e respostas sobre o referido programa.

Embora tenha tomado conhecimento da nova política a partir de uma reunião de caráter informativo, e fundamentado apenas por um manual de logística, observa-se, assim, que coube ao gestor escolar o principal papel de implementador da avaliação externa bimestral como política de educação: comunicar a política e seus objetivos aos professores e alunos e organizar a aplicação dos instrumentos de avaliação, além de garantir a lisura de todo o processo em sua unidade escolar.

Ainda no campo dos textos legais, outra estratégia adotada foi a publicação da Portaria SEEDUC/SUGEN nº 174/2011³⁰, que trata das normas de avaliação interna e estabeleceu a avaliação externa bimestral como um dos três instrumentos mínimos obrigatórios na composição da nota bimestral dos alunos. É o sentido *top/down* da política exercendo pressão sobre o que antes era prerrogativa dos professores definirem. E essa estratégia provocou consequências não desejáveis para os formuladores da proposta no nível central, como a desobediência, por vários professores, ao que prescreve uma norma interna da

³⁰ Revogada pela Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419/2013, mas mantendo o SAERJINHO como um dos instrumentos que compõem a nota bimestral do aluno.

Secretaria Estado de Educação e que perdura ainda hoje. Não deixa de ser, portanto, uma evidência de protesto contra a política em toda a sua extensão.

Por último, é na Resolução SEEDUC nº 5.131/2014 que a avaliação externa bimestral é inserida oficialmente como um dos dois programas que compõem o Sistema de Avaliação Externa da Educação Básica do Rio de Janeiro, cujo teor foi apresentado no subitem 1.3.2 do capítulo anterior. Este documento, embora publicado três anos após a sua implementação, constitui o marco legal da política de avaliação externa bimestral do estado do Rio de Janeiro, pois define seus objetivos e características e a insere como um dos dois programas que compõem o Sistema de Avaliação Externa da Educação Básica do Rio de Janeiro – SAERJ.

Conforme discorre Mainardes (2006, p. 52), os textos políticos representam a política sob várias formas, como textos legais oficiais e textos de cunho político, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais sobre a política, vídeos etc., os quais não são, necessariamente, coerentes, uma vez que as políticas são intervenções textuais e carregam em si mesmas limitações materiais e possibilidades várias. Logo, as respostas a esses textos têm consequências reais, vivenciadas no contexto da prática e a partir das experiências daqueles que praticam as políticas.

Entendendo a política como um processo, no subitem que se segue, são analisados o contexto da prática, arena de disputas, interpretação e reinterpretação dos textos que legitimaram a implementação da avaliação externa bimestral, bem como os impactos da política na gestão pedagógica das unidades escolares.

2.3.3 O contexto da prática e dos resultados

Em 2010, como apresentado anteriormente, o estado do Rio de Janeiro enfrentava uma situação de estagnação educacional, com indicadores de desempenho desfavoráveis expostos pela divulgação do IDEB, ano base de 2009, que culminou com a troca do comando da Secretaria de Educação e adoção de diretrizes que visaram alterar tal panorama.

É nesse cenário que a avaliação externa bimestral – SAERJINHO adentrou nas escolas estaduais e é nesse contexto, em que a política é colocada em prática, que atuam os seus principais implementadores – gestores escolares e professores. E a forma como esses atores interpretam a política redesenha sua

estrutura, uma vez que dispõem de certa autonomia para moldar a política conforme seus referenciais.

Sob essa ótica, Arretche (2001) afirma que a implementação modifica a política pública, pois se efetiva a partir das referências adotadas pelos implementadores – gestores escolares e professores – no desempenho de suas funções. Assim, não há certezas de que no contexto da prática os formuladores da política consigam controlar/regular a atuação dos implementadores, pois

a despeito dos esforços de regulamentação da atividade dos implementadores, estes têm razoável margem de autonomia para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos bens e serviços a serem oferecidos. Neste sentido, eles têm a prerrogativa de, de fato, *fazer a política*. É esta autonomia que, por sua vez, lhes permite atuar segundo seus próprios referenciais (ARRETCHE, 2001, p. 46).

De fato, retomando os documentos disponibilizados no site da Secretaria de Educação, é possível observar que algumas regras definidas no desenho da política como estratégia de implementação não garantiram sua efetividade quando colocadas em prática. Uma dessas regras define os professores em atuação em cada unidade escolar como aplicadores das provas do SAERJINHO. Embora a resistência a essa função de professor-aplicador tenha esmorecido ao longo dos anos, essa regra ainda estabelecia que os professores das disciplinas avaliadas – Língua Portuguesa e Matemática, inicialmente – deveriam elaborar o gabarito das provas, o qual seria inserido no sistema pelo gestor escolar. Em nenhum dos documentos então divulgados são encontradas explicações sobre os objetivos de tal exigência, principalmente, porque haveria a divulgação de um gabarito oficial, liberado pela instituição contratada para organizar todo o processo de elaboração, correção das provas e análise de seus resultados. Essa regra foi um contraponto negativo na implementação da política, provocou reações adversas dos professores, que se sentiram também avaliados e a rejeitaram no contexto da prática. Já no segundo bimestre de 2011, a SEEDUC/RJ suspendeu a regra. Nesse caso, os professores atuaram segundo seus próprios referenciais e interferiram na estrutura da política.

Na visão de seus formuladores, o período mais tenso, entretanto, foi aquele marcado pela resistência à aplicação dos testes promovida pelo SEPE/RJ, no segundo bimestre de 2011, quando

fatos lamentáveis ocorreram tais como membros do SEPE invadirem escolas, mandarem alunos não fazerem as provas, agrediram verbalmente a direção da escola etc. A partir daí um processo sistemático de boicote foi promovido por eles junto aos alunos, que em sua maioria acatavam os discursos contrários à política estadual como um todo. Os alunos rabisavam as provas, colavam adesivos do SEPE e escreviam frases contra às diversas políticas de gestão [...]. No segundo bimestre de 2011 tivemos cerca de 5 mil provas boicotadas. No terceiro bimestre de 2014, apenas 51 provas. Este fato ilustra bem este processo (GESTOR/SEEDUC/RJ, 2015).

Sobre o controle do significado dos textos políticos e a atuação dos professores no contexto da prática, é importante que os implementadores de políticas públicas entendam que

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Ball et al., 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Considerando que o contexto da prática é a política colocada em ação e que a interpretação dos textos políticos é, também, uma questão de disputa por espaço e poder, o sindicato dos profissionais de educação rejeitou a política por entender que era importante para seus formuladores e, por isso mesmo, seria a forma e o momento de reivindicação de melhores condições de trabalho e salário. A atuação do SEPE/RJ, nesse contexto, influenciou professores e alunos, interferindo sobremaneira na implementação da política e levando seus formuladores a adotarem estratégias de enfrentamento a essa realidade.

Os professores, por sua vez e mais que os gestores escolares, têm conseguido redesenhar a política de avaliação externa bimestral do Rio de Janeiro. Isso explica a inclusão das disciplinas das áreas de ciências e produção textual a partir de questionamentos de professores em diálogos com os implementadores do órgão central, nos encontros formais de apropriação de resultados das avaliações: por que só avaliam Língua Portuguesa e Matemática? Os professores das outras

disciplinas também não são responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem? Por que as provas são formuladas somente com questões objetivas? Não basta avaliar somente os procedimentos de leitura dos alunos, por que não avaliam também sua capacidade de escrever? Se avaliam as três séries do Ensino Médio, o que acontece no Ensino Fundamental não é importante?

Tais questionamentos ecoaram e os formuladores redesenharam a política com a inclusão de Ciências da Natureza em 2012 e Ciências Humanas e Redação em 2013. A inclusão de outras séries do Ensino Fundamental – somente os 5º e 9º anos eram avaliados – vem ocorrendo por influência de outros fatores. Um deles é o avançado processo de municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que contribuiu para a inclusão do 6º ano no programa de avaliação bimestral, em 2015, com previsão, conforme informações da SEEDUC, de incluir o 7º ano em 2016 e o 8º ano em 2017. A se confirmar esse planejamento, em 2017, todas as etapas, modalidades e séries de ensino estarão integradas ao processo de avaliação externa bimestral, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos e programas de Correção de Fluxo já se encontram inseridos no desenho da política.

Nesse sentido e considerando que a avaliação externa bimestral já se encontra em sua quinta edição, no decorrer desse período, os implementadores, de fato, dessa política de avaliação foram os gestores escolares e professores, atores que se encontram no nível da escola, distantes, portanto, dos formuladores, situados no nível mais alto da hierarquia gestora da educação. Esse distanciamento tem consequências nem sempre previsíveis, como bem observa Rua (1998), no acompanhamento e controle da política, uma vez que aqueles que a praticam nem sempre compreendem que, efetivamente, desempenham a função de implementador de algo tão abstrato como a política.

A incompreensão é decorrente da ausência de um plano de comunicação que seja capaz de informar com clareza o problema que se espera tratar com a implementação da política, ou seja, seus objetivos, recursos aportados e a função de cada ator no processo. A respeito dessa questão, Rua (1998) entende que:

nem sempre a implementação se distingue do próprio processo de formulação, e em muitos casos, a implementação acaba sendo algo como "a formulação em processo". Isto tem consequências: entre outras, os próprios objetivos da política, e os problemas envolvidos, não são conhecidos antecipadamente em sua totalidade, ao contrário, vão aparecendo à medida que o processo avança. Além disso, se há políticas

que possuem características de "programas" - com objetivos e recursos definidos claramente - outras não possuem tais características, sendo muito menos claras, inclusive quanto aos seus limites (RUA, 1998, p. 15).

Infere-se, assim, que as políticas não chegam prontas ao contexto da prática em consequência da impossibilidade de se prever todas as variáveis que podem interferir em sua apropriação, o que faz da implementação uma continuidade do processo de formulação da política, regido pelo conhecimento da política em sua totalidade ou aceite de seus objetivos pelos implementadores na cadeia de implementação.

A respeito dessas variáveis que caracterizam o contexto da prática, Condé (2012) afirma que a implementação de uma política pública “é a hora de verificar o quanto a política é crível, como ela vai se rotinizar e também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação” (p. 91). A credibilidade de uma política pública depende da compreensão de seus conceitos e do quanto ela se revela útil no contexto da prática. É nesse teste final que a política é redesenhada, retorna ao contexto da influência e reescritura textual para possibilitar que se alcance seu objetivo inicial.

Na fala do GESTOR/SEEDUC/RJ sobre a política de avaliação externa do Rio de Janeiro, são encontrados pontos de contato com a afirmação de Rua (1998):

Entendemos que uma política de educação deve ir se ajustando conforme ocorre sua apropriação. Atenta a essa premissa, a SUPAA já incorporou sugestões de professores no decorrer dos anos, como a inserção gradativa das disciplinas e ajustes na logística de distribuição e aplicação das provas e divulgação dos resultados (GESTOR/SEEDUC/RJ, 2015).

Confirma-se, assim, as influências da prática e dos resultados no redesenho das políticas públicas de educação, a partir de informações ineficazes sobre a política e outras prioridades e ideologias dos implementadores. Para Arretche (2001), essas variáveis fazem do contexto da prática um “campo de incertezas” para os formuladores de políticas, pois “trata-se de uma medida de ‘adaptação’, para viabilizar a realização dos objetivos do programa, que implica, por sua vez, que o mesmo não seja implementado de acordo com o desenho previsto” (p. 52), em face da complexidade que delinea a trajetória de uma política, de sua formulação até a sua implementação, quando é colocada em prática.

No item que segue, são apresentados e analisados os dados da pesquisa de campo proposta para a concretização do estudo, objeto desta dissertação, com o objetivo de verificar a percepção das equipes escolares sobre a utilização da avaliação externa bimestral como ferramenta de gestão pedagógica no contexto das escolas estaduais do Rio de Janeiro.

2.4 A avaliação externa bimestral na percepção das equipes escolares

O objetivo geral deste trabalho consistiu em analisar a percepção das equipes escolares na utilização da avaliação externa bimestral – SAERJINHO como ferramenta de gestão pedagógica em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, enquanto política pública de educação, e seus impactos no processo ensino-aprendizagem. Para atingir tal objetivo, foi necessário encontrar respostas para a seguinte indagação, qual seja: a) as equipes escolares – gestores, coordenadores pedagógicos, professores – se apropriam e utilizam os resultados da avaliação externa bimestral?

Nesse sentido, a análise que se segue baseou-se na sistematização dos dados apurados na pesquisa de campo e na interpretação da relação do objeto da pesquisa com a realidade do contexto escolar em que se insere. Trata-se, portanto, de uma abordagem quantitativa e qualitativa para descrever os resultados apurados, cuja análise se processou de modo indutivo por parte do pesquisador.

Sobre a utilização de análises qualitativas para complementar a compreensão de dados quantitativos em pesquisas educacionais, Gatti (2004) destaca que o significado destes se dá em função da capacidade do pesquisador em conferir sentido ao material analisado.

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

Torna-se importante, neste ponto, destacar que o objeto pesquisado é também o objeto de trabalho do pesquisador, particularidade que o habilita a conferir significação aos números apurados pela pesquisa, uma vez que conhece o processo

de avaliação externa bimestral implementado no estado Rio de Janeiro em toda a sua extensão e mantém interação constante com os sujeitos pesquisados. Assim, este estudo possui uma dimensão empírica, o que justifica a adoção da abordagem qualitativa como método complementar de análise em face da estreita relação entre pesquisador e universo pesquisado.

Cabe retomar, também, que o escopo deste estudo previa pesquisar, em 130 unidades escolares – 10% do total de escolas que compõem a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro – a percepção sobre a avaliação externa de 130 gestores escolares, quantitativo atingido; 130 coordenadores pedagógicos, dos quais 68 tiveram interesse em participar da pesquisa; 910 professores, em que 181 se dispuseram a acessar o link para responder ao questionário; e quanto aos alunos, não houve uma predefinição de quantitativo e, de certo, 320 colaboraram com suas respostas ao questionário proposto.

Embora o que interessa a esse estudo, a princípio, seja a percepção dos pesquisados em relação à avaliação externa bimestral, no subitem a seguir é abordado o perfil desses atores como forma de melhor caracterizá-los em seu contexto de atuação.

2.4.1 Perfil dos respondentes

Na descrição do perfil dos respondentes, foi adotada a sequência gestor escolar → coordenador pedagógico → professor → aluno, para facilitar a leitura e compreensão de suas características.

É válido destacar que os perfis pesquisados e aqui apresentados objetivaram levantar apenas as características de sexo, faixa etária, formação e experiência profissional no magistério, na gestão pedagógica e na gestão escolar dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, uma vez que o presente trabalho não se propôs a analisar as influências de perfis de liderança na gestão pedagógica e administrativa das unidades escolares. No caso do perfil dos alunos, tratou-se apenas em caracterizá-los quanto à questão de sexo e distorção idade-série.

Dessa forma, considerando os 130 gestores escolares respondentes, 76% são do sexo feminino, as idades variam de 26 anos, o mais novo, a 69 anos para o mais velho, o que confere uma idade média de 48 anos. Quanto à formação, 2,3%

informaram possuir somente o curso normal de nível médio, 20,8% possuem graduação em pedagogia ou licenciatura, 1,5% com doutorado, 6,9% com mestrado e 68,5% possuem alguma especialização *lato sensu*. No quesito formação, é possível perceber uma valorização desse aspecto, uma vez que 77% buscaram formação além da graduação. Em relação à experiência como gestor escolar, 24,6% possuem menos de cinco anos, 46,9% são gestores na atual escola há menos de cinco. A nomeação desse profissional, a partir de 2011, efetiva-se por meio de processo seletivo interno, que inclui prova objetiva e de títulos e avaliação de perfil. Esse processo, certamente, explica os 25% com menos de cinco anos de experiência na função e 47%, embora tenha experiência anterior em gestão escolar, assinalou o mesmo tempo de gestão na escola atual, indicando, assim, um contexto de renovação na gestão escolar fluminense.

Em relação aos 68 coordenadores pedagógicos que se dispuseram a colaborar com este estudo, 97% são do sexo feminino, com idade que varia entre 32 e 67 anos, com idade média de 45 anos. No que se refere à formação desses profissionais, 19,5% possuem formação mínima em pedagogia ou alguma licenciatura, 13% com mestrado e 67,5% com especialização *lato sensu*, o que indica que em torno de 80% desses profissionais investem na própria formação com cursos de especialização. Quanto à experiência, 47% estão exercendo a função há menos de cinco anos, 70,5% são coordenadores pedagógicos na escola atual há pelo menos cinco anos. Em relação à atuação anterior como docente, 3% informaram experiência menor que cinco anos e 23,5% maior que 20 anos.

Quanto aos 181 professores respondentes, 65,7% são do sexo feminino e 34,3% do sexo masculino, com faixa etária de 24 a 65 e média de idade em 44 anos. Quanto à experiência como docente, 27% têm mais de 20 anos, 8% menos de cinco anos, 65% encontram-se na faixa entre seis e 19 anos de experiência no magistério; 29% encontram-se lotados na atual escola há menos de cinco anos, 6,5% há mais de 20 anos e em 39% houve coincidência de mesmo tempo de experiência no magistério e de atuação na escola atual. Em relação às disciplinas de graduação dos respondentes, 43,5% são Língua Portuguesa, 20% de Matemática, 14% de Biologia e os 22,5% restantes distribuídos nas disciplinas de Física, Química, História e Geografia.

No que se refere ao perfil dos 320 alunos que voluntariamente colaboraram com suas respostas para a realização desta pesquisa, 58,5% são do sexo feminino e 41,5 do sexo masculino, sendo que 2,5% estão matriculados na 1ª série do Ensino Médio, 19,5% na 2ª e 78% na 3ª. A faixa etária varia entre 15 e 22 anos, o que confere uma média de idade de 17 anos e somente um aluno afirmou possuir 40 anos de idade. Considerando as três séries, apenas 2,2% do total de respondentes encontram-se em distorção idade-série.

Uma vez caracterizados os atores no seu contexto de atuação, no subitem que se segue são analisados os dados da pesquisa de campo, em que se buscou apurar a percepção desses atores em relação à apropriação e utilização dos resultados da avaliação externa bimestral como ferramenta de gestão pedagógica nas unidades escolares.

2.4.2 Síntese dos resultados da pesquisa

Com base nos dados apurados pela pesquisa de campo, julgou-se pertinente sistematizar a análise de seus resultados em duas dimensões, quais sejam: a) a percepção das equipes escolares sobre a avaliação externa bimestral; e b) as práticas de gestão a partir da apropriação e utilização da avaliação externa bimestral como ferramenta de gestão pedagógica, em que o significado atribuído à política de avaliação externa influencia sobremaneira na sua apropriação e utilização como instrumento orientador de gestão.

Para Machado (2012), a propósito da compreensão e do uso dos resultados das avaliações externas e sua relação com os resultados da avaliação interna, importante é entendê-los como possibilidades de fortalecimento da escola pública, uma vez que é comum no escopo da avaliação externa oferecer subsídios para as decisões dos gestores. Desse modo, os dados da avaliação externa podem clarificar o trabalho empreendido pela escola na busca de ofertar uma educação pública de qualidade.

Assim é que, nas palavras dessa autora,

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).

Transformar a escola depende do modelo de atuação das equipes escolares, sendo os *Stakeholders*³¹ elementos fundamentais na implementação de políticas públicas, porque nelas têm interesses ou por elas são afetados. Por essa premissa, cabe às equipes escolares, em especial aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos, promoverem essa inter-relação no cotidiano da escola, garantindo ao corpo docente o acesso à informação e à formação, elementos essenciais para a compreensão da política pública e a prática das ações a ela pertinentes.

O universo de atuação das equipes escolares não se restringe somente ao espaço da escola, pois há que se considerar a visibilidade que a divulgação de indicadores confere à qualidade da educação, tornando inevitáveis as comparações entre unidades escolares, sistemas de ensino e, até mesmo, entre países. Essa visibilidade provoca questionamentos diversos e relevantes, como relação investimento/qualidade da educação e responsabilidade das equipes escolares pelos resultados divulgados.

De acordo com Brooke (2006),

essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006, p. 378).

Desse modo, a percepção do gestor escolar e do coordenador pedagógico em relação à política de avaliação externa bimestral foi analisada a partir de cinco proposições: 1) o caráter diagnóstico da avaliação externa; 2) a contribuição da avaliação externa para melhorar a aprendizagem; 3) a avaliação externa como ferramenta de gestão pedagógica; 4) a integração da avaliação externa às atividades curriculares; e 5) a avaliação externa como ferramenta de

³¹ O termo *Stakeholder* foi criado pelo filósofo americano Robert Edward Freeman (1984) e identifica os grupos que são partes interessadas de uma corporação/instituição e que a ela se relacionam por meio de uma ação, projeto ou programa, contribuindo para sua legitimação. No contexto educacional configuram-se como *stakeholder* os gestores públicos, diretores escolares, professores e alunos, principalmente (Adaptado pelo autor).

investigação da qualidade da educação, cujos percentuais de respostas são apresentados no Quadro 3:

Quadro 3: Percepção Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos

PERCEPÇÃO DOS GESTORES	DADOS APURADOS	
	Gestor Escolar	Coordenador Pedagógico
A avaliação educacional assume caráter diagnóstico para viabilizar ao Gestor Escolar/Coordenador Pedagógico identificar as dificuldades e as potencialidades dos alunos.	70% concordam totalmente 23% concordam parcialmente 1% discorda totalmente 6% discordam parcialmente	66% concordam totalmente 29% concordam parcialmente 5% discordam parcialmente
A apropriação dos resultados da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode contribuir para melhorar o processo ensino-aprendizagem.	83% concordam totalmente 8% concordam parcialmente 8% discordam totalmente 1% discorda parcialmente	76,5% concordam totalmente 16% concordam parcialmente 6% discordam totalmente 1,5 discordam parcialmente
A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser uma ferramenta auxiliar da gestão pedagógica da escola.	80% concordam totalmente 11% concordam parcialmente 8% discordam totalmente 1% discorda parcialmente	81% concordam totalmente 12% concordam parcialmente 7% discordam totalmente
A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser integrada ao conjunto das atividades curriculares.	82% concordam totalmente 8,5% concordam parcialmente 8% discordam totalmente 1,5 discordam parcialmente	81% concordam totalmente 10% concordam parcialmente 7,5% discordam totalmente 1,5% discordam parcialmente
A avaliação externa bimestral pode ser uma ferramenta de investigação da qualidade do processo ensino-aprendizagem da escola.	74% concordam totalmente 16% concordam parcialmente 4,5% discordam totalmente 5,5 discordam parcialmente	66% concordam totalmente 25% concordam parcialmente 4,5% discordam totalmente 4,5% discordam parcialmente

Fonte: Dados Pesquisa.

A consolidação dos dados disposta no Quadro 3 permite concluir que esses dois atores, responsáveis diretos pela gestão da unidade escolar, apresentaram níveis de concordância muito próximos com as questões propostas, inferindo-se, assim, que sua percepção em relação à política de avaliação externa bimestral é bastante positiva, ultrapassando 90% quando somados os níveis de concordância total com aqueles que concordam parcialmente, sem desconsiderar a existência de vozes discordantes, cujo percentual, embora baixo, pode exercer influência no contexto da prática.

Em relação às práticas de gestão, a análise se pautou em oito proposições, a saber: 1) promoção de reuniões para apropriação de resultados; 2) uso dos resultados para acompanhamento das metas da escola; 3) esclarecimentos

sobre avaliação; 4) uso dos resultados na prática de gestão; 5) uso dos resultados na prática docente; 6) correlação dos resultados das avaliações interna e externa; 7) cumprimento de dispositivo normativo; e 8) uso do Banco de Itens, conforme dados dispostos no Quadro 4:

Quadro 4: Práticas Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos

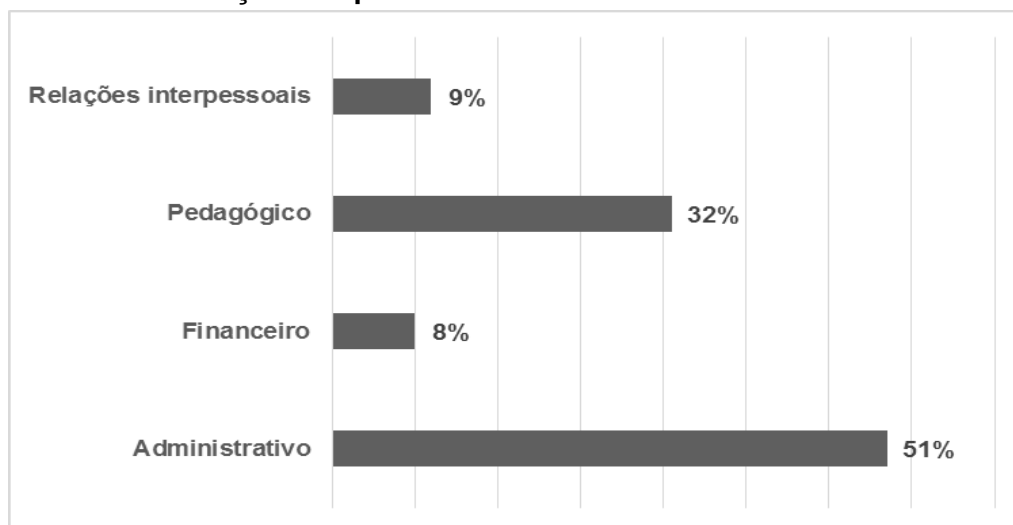
PRÁTICAS DE GESTÃO	DADOS APURADOS	
	Gestor Escolar	Coordenador Pedagógico
Promovo reuniões com professores para apropriação dos resultados da avaliação externa bimestral (SAERJINHO).	77% concordam totalmente 12% concordam parcialmente 8,5% discordam totalmente 2,5% discordam parcialmente	76,5% concordam totalmente 14,5% concordam parcialmente 7,5% discordam totalmente 1,5% discordam parcialmente
Utilizo os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas bimestrais (SAERJINHO) para acompanhar as metas educacionais da escola.	83% concordam totalmente 9% concordam parcialmente 4% discordam totalmente 4% discordam parcialmente	85,5% concordam totalmente 13% concordam parcialmente 1,5% discordam parcialmente
Certifico-me de que existe clareza de entendimento dos professores sobre o processo de avaliação externa bimestral (SAERJINHO).	76% concordam totalmente 14% concordam parcialmente 4% discordam totalmente 4% discordam parcialmente	72% concordam totalmente 19% concordam parcialmente 4,5% discordam totalmente 4,5% discordam parcialmente
Levo em consideração os resultados das provas da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) na elaboração de estratégias para melhorar a gestão pedagógica da escola.	77,5% concordam totalmente 15,5% concordam parcialmente 4,5% discordam totalmente 2,5% discordam parcialmente	82% concordam totalmente 12% concordam parcialmente 6% discordam totalmente
Dou sugestões aos professores de como eles podem melhorar sua prática pedagógica a partir da utilização dos resultados das avaliações externa.	71,5% concordam totalmente 18,5% concordam parcialmente 6% discordam totalmente 4% discordam parcialmente	76,5% concordam totalmente 17,5% concordam parcialmente 6% discordam totalmente
Correlaciono os resultados das provas da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) com os resultados da avaliação interna para orientar o planejamento/replanejamento pedagógico da escola.	65% concordam totalmente 23% concordam parcialmente 7% discordam totalmente 5% discordam parcialmente	78% concordam totalmente 16% concordam parcialmente 6% discordam totalmente
Oriento os professores quanto à utilização da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como um dos instrumentos de composição da nota bimestral dos alunos, conforme previsto na Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419/2013.	91% concordam totalmente 2% concordam parcialmente 1% discorda totalmente 6% discordam parcialmente	90% concordam totalmente 3% concordam parcialmente 7% discordam parcialmente
Oriento os professores quanto à utilização do Banco de Itens como ferramenta auxiliar na preparação de atividades para seus alunos.	83% concordam totalmente 8,5% concordam parcialmente 7,5% discordam totalmente 1% discorda parcialmente	85% concordam totalmente 7,5 % concordam parcialmente 7,5 discordam totalmente

Fonte: Dados Pesquisa.

Os dados apurados sobre as práticas do gestor escolar e do coordenador pedagógico se mostraram coerentes com suas percepções sobre a política de avaliação externa bimestral, uma vez que o nível de concordância total em relação a cada uma das proposições, somados ao de concordância parcial, também é superior a 80%. Os percentuais de discordantes são baixos e também guardam coerência com a percepção que esses atores revelaram em relação ao objeto da pesquisa, mas podem denotar resíduos de incompreensão do processo de avaliação ou resistência ao modelo de avaliação implementado.

Um item relevante pesquisado aborda o tempo dedicado pelos gestores escolares aos diferentes processos de gestão, a fim de harmonizar a efetivação dos trabalhos no cotidiano da escola. O Gráfico 2 traz esse item, traduzido em números percentuais:

Gráfico 2: Relação Tempo/Processos de Gestão/Gestor Escolar



Fonte: Dados Pesquisa.

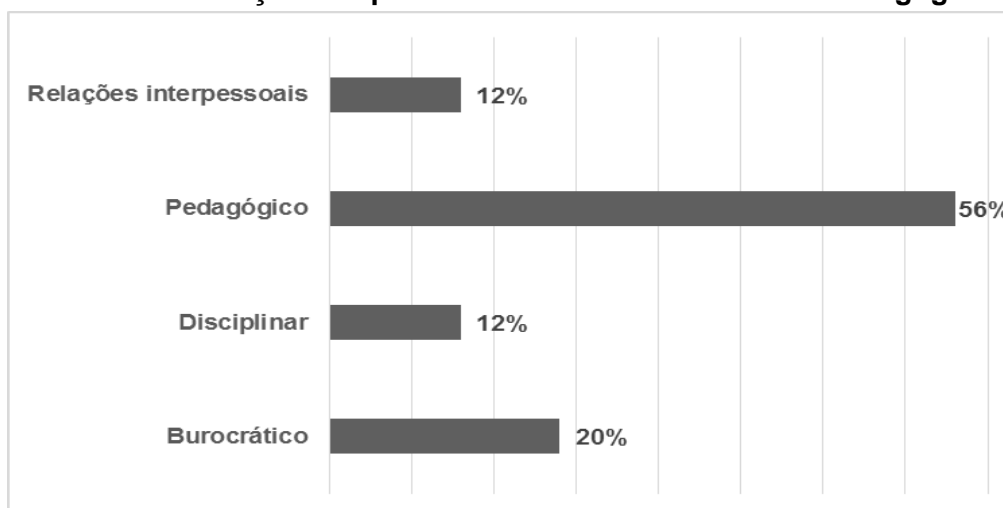
Esses dados revelam que os gestores escolares dedicam mais tempo de seu trabalho ao processo administrativo – 51% e somente 32% afirmaram dedicar-se mais à gestão pedagógica. As relações interpessoais e a gestão financeira foram apontadas como práticas de gestão a que 9% e 8% dos gestores escolares, respectivamente, dedicam mais tempo em sua rotina de trabalho.

Essa realidade já foi objeto de outras pesquisas (Polon, 2009) e os dados aqui contabilizados não constituem novidade, mas comprovam, de certo modo, a fragmentação das atividades da gestão escolar no setor público de educação. Embora o gestor escolar não possa se descuidar de todos os processos

concernentes à sua função, ele deve buscar o equilíbrio para não relegar a um segundo plano os aspectos pedagógicos de sua gestão.

Questionamento semelhante também foi feito para o coordenador pedagógico, ator importante na equipe diretiva e sobre o qual recai a responsabilidade de organizar ações que contribuam para o fortalecimento das relações sociais e profissionais, como o planejamento pedagógico, os planos de ensino e de avaliação. Ou seja, compete a esse profissional organizar a rotina pedagógica da escola para criar o ambiente adequado de ensino e aprendizagem. O Gráfico 3 apresenta em percentuais os processos da rotina escolar aos quais esse profissional dedica mais tempo:

Gráfico 3: Relação Tempo/Processos de Gestão/Coord. Pedagógico



Fonte: Dados Pesquisa.

Analisando os percentuais de respostas, percebe-se que o processo pedagógico foi apontado por 56% dos respondentes como aquele a que dedicam mais tempo em sua rotina de trabalho. Considerando, entretanto, a realidade desse profissional no contexto escolar, em que se depara com a necessidade de se dedicar a atividades que não fazem parte, diretamente, de suas atribuições, mas delas não pode se omitir, não surpreende que 20% têm o processo burocrático como aquele a que mais se ocupa; outros 12% afirmaram que cuidam mais das relações interpessoais e outros 12% revelaram que o processo disciplinar demanda mais de seu tempo, muito provavelmente referente aos alunos.

Os dados apurados revelaram que a atuação desse profissional se efetiva em circunstância semelhante à do gestor escolar, pois é possível perceber o processo pedagógico sendo preterido para atendimento a outras demandas, numa visão equivocada, em que o próprio coordenador pedagógico, muitas vezes, não percebe sua verdadeira função no contexto da escola, que é a de articulador das práticas pedagógicas e de formador de professores em serviço, conforme pesquisa da Fundação Victor Civita³², no sentido de harmonizar as relações e organizar a escola como espaço formal de aprendizagem para todos. Não é uma questão de culpabilização, apenas a constatação de deficiências na formação/atribuições desse profissional. Logo, é um descompasso existente na organização do sistema escolar.

Quanto aos professores, a análise de sua percepção em relação à política implementada se processou em torno de seis proposições: 1) o caráter diagnóstico da avaliação externa; 2) a contribuição da avaliação externa para melhorar a aprendizagem; 3) a avaliação externa como ferramenta de gestão pedagógica; 4) a integração da avaliação externa às atividades curriculares; 5) a avaliação externa como ferramenta de investigação da qualidade da educação; e 6) a avaliação externa integrada ao processo ensino-aprendizagem.

Os números apurados encontram-se consolidados em percentuais de respostas no Quadro 5:

Quadro 5: Percepção dos professores

PERCEPÇÃO DOCENTE	DADOS APURADOS
	Professor
A avaliação educacional deve assumir caráter diagnóstico para viabilizar ao professor identificar as dificuldades e as potencialidades dos alunos.	68% concordam totalmente 27% concordam parcialmente 1% discorda totalmente 4% discordam parcialmente
A apropriação dos resultados da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode contribuir para melhorar o processo ensino-aprendizagem.	58% concordam totalmente 30% concordam parcialmente 5,5% discordam totalmente 6,5% discordam parcialmente

³² Pesquisa realizada em, 2010/2011, teve como pressuposto de estudo que “o papel central do Coordenador Pedagógico é o de formador de seus professores – formação em serviço –, portanto, de articulador e transformador da realidade educacional”, com o objetivo de identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica, de modo a ampliar o conhecimento sobre o Coordenador Pedagógico ou função semelhante quanto às suas potencialidades e limitações e, com isso, subsidiar políticas públicas de formação docente e organização dos sistemas escolares. Disponível em: < www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf>. Acesso em: 20 jun 2014.

A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser uma ferramenta auxiliar da gestão pedagógica da sala de aula.	63% concordam totalmente 28% concordam parcialmente 5,5% discordam totalmente 3,5% discordam parcialmente
A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) é integrada ao conjunto das atividades curriculares.	67% concordam totalmente 25,5% concordam parcialmente 3% discordam totalmente 4,5% discordam parcialmente
A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser uma ferramenta de investigação da qualidade do processo ensino-aprendizagem da escola.	53% concordam totalmente 28% concordam parcialmente 7% discordam totalmente 12% discordam parcialmente
A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) é entendida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem.	63% concordam totalmente 25,5% concordam parcialmente 5% discordam totalmente 6,5% discordam parcialmente

Fonte: Dados Pesquisa.

Os níveis de concordância dos professores em relação ao objeto da pesquisa revelam uma percepção positiva superior a 80%, considerando a soma entre os que concordam totalmente com aqueles que concordam parcialmente. Refletem, ainda, níveis de percepção semelhante aos dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos. Os números apurados parecem indicar um alinhamento muito próximo entre a percepção dos professores e aquela indicada pelos gestores escolares e coordenadores pedagógicos.

Entretanto, os dados revelam discordâncias em relação às questões apresentadas, podendo-se inferir que persistem incompreensões ou alguma resistência dos professores em aceitar a avaliação externa bimestral como diagnóstico do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, não podem ser desconsiderados esses percentuais de percepção, uma vez que a compreensão que os professores têm do processo de avaliação contribui para a formação de conceitos, preconcebidos ou não, sobre essa política pública, influenciando suas práticas e a eficácia da política no contexto das escolas.

No quesito práticas docentes, as questões abordaram cinco propostas: 1) uso dos resultados na prática docente; 2) correlação dos resultados das avaliações interna e externa para planejamento; 3) cumprimento de dispositivo normativo; 4)

participação em reuniões de apropriação de resultados; e 5) uso do Banco de Itens³³, conforme dados dispostos no Quadro 6:

Quadro 6: Práticas dos Professores

PRÁTICA DOCENTE	DADOS APURADOS Professor
Utilizo os resultados de desempenho dos alunos na avaliação externa bimestral (SAERJINHO) para orientar minhas práticas pedagógicas.	58% concordam totalmente 36% concordam parcialmente 3% discordam totalmente 3% discordam parcialmente
Correlaciono os resultados das provas da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) com os resultados da avaliação interna para orientar meu planejamento/replanejamento.	60% concordam totalmente 29% concordam parcialmente 4% discordam totalmente 7% discordam parcialmente
Utilizo a avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como um dos instrumentos de composição da nota bimestral dos alunos, conforme previsto na Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419/2013.	86% concordam totalmente 9% concordam parcialmente 4% discordam totalmente 1% discorda parcialmente
Participo de reuniões promovidas pela direção/coordenação pedagógica para apropriação/discussão dos resultados da avaliação externa bimestral (SAERJINHO).	75% concordam totalmente 17% concordam parcialmente 5% discordam totalmente 3% discordam parcialmente
Utilizo o Banco de Itens como ferramenta auxiliar na preparação de atividades para meus alunos.	66% concordam totalmente 25% concordam parcialmente 3% discordam totalmente 6% discordam parcialmente

Fonte: Dados Pesquisa.

Os dados apurados sobre as práticas docentes se mostraram alinhados com a percepção revelada pelos professores, com nível de concordância total em relação às questões propostas, quando combinado com a parcial, ultrapassando 80%. Revelam, também, discordâncias, com percentuais embora baixos, mas capazes de indicar resistências quanto à utilização de dados da avaliação externa bimestral na elaboração de estratégias pedagógicas.

Embora o foco desta pesquisa tenha sido a percepção das equipes escolares sobre a política de avaliação externa bimestral, buscou-se também conhecer a percepção dos alunos sobre o tema. Afinal, quando se busca estratégias

³³ O Banco de itens é um acervo de questões de todas as sete disciplinas avaliadas, organizado por série/ano de escolaridade, conforme os descritores previstos nas Matrizes de Referência dos dois programas que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro – SAERJ e SAERJINHO – e disponibilizado aos professores como material de apoio na elaboração de atividades didático-pedagógicas.

que visem promover a melhora da qualidade do processo ensino-aprendizagem, esse ator, público-alvo das políticas públicas de educação, não participa de sua elaboração, sequer é consultado.

Se no desenho das políticas públicas há que preocupar com os dispositivos legais que preveem que seus objetivos devem se pautar por desenvolver o educando, de modo a assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, na sua implementação é importante considerar a compreensão dos alunos sobre tais objetivos.

O desafio que se coloca aos elaboradores das políticas e às equipes escolares é considerar os alunos não somente como alvo dessas políticas, mas como verdadeiros *stakeholders* no contexto da prática, pois nelas têm interesses e por elas são impactados. Logo, como eles as compreendem e o que pensam delas também contribui para o sucesso das políticas de educação.

Assim, as questões propostas aos alunos abordaram seis aspectos: 1) a avaliação externa como motivação para os estudos; 2) cumprimento de dispositivo normativo para composição de nota bimestral; 3) contribuição da avaliação externa na melhora das notas escolares; 4) contribuição da avaliação externa para melhorar a qualidade da educação; 5) preparação para participar dos testes da avaliação externa; e 6) preparação da escola para a avaliação externa. Os dados apurados encontram-se consolidados no Quadro 7:

Quadro 7: Percepção dos alunos

PERCEPÇÃO DISCENTE	DADOS APURADOS
	Aluno
A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) desperta meu interesse pelos estudos.	29% concordam totalmente 45% concordam parcialmente 10% discordam totalmente 16% discordam parcialmente
Meus professores utilizam a avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como nota bimestral.	71% concordam totalmente 21% concordam parcialmente 4% discordam totalmente 4% discordam parcialmente
Participando da avaliação externa bimestral (SAERJINHO), tenho conseguido melhorar minhas notas.	39% concordam totalmente 41% concordam parcialmente 16% discordam totalmente 11% discordam parcialmente
Entendo que a avaliação externa bimestral (SAERJINHO) contribui para melhorar a qualidade da educação da minha escola.	52% concordam totalmente 29% concordam parcialmente 9,5% discordam totalmente 9,5% discordam parcialmente
Estudo para as provas da avaliação externa bimestral (SAERJINHO).	26% concordam totalmente

	42% concordam parcialmente 18% discordam totalmente 14% discordam parcialmente
Minha escola se prepara para a avaliação externa bimestral (SAERJINHO).	58,5% concordam totalmente 28% concordam parcialmente 4,5% discordam totalmente 9% discordam parcialmente

Fonte: Dados Pesquisa.

Baseando-se nos dados apurados, observou-se que a percepção dos alunos em relação ao objeto da pesquisa não é tão elevada quanto à percepção das equipes escolares. Embora as unidades escolares se preparem para a aplicação da avaliação, total ou parcialmente – 86%, os alunos não percebem a política como ferramenta capaz de despertá-los totalmente para os estudos – 28%; para melhorar as notas escolares – 39% e nem se dedicam à preparação para realizar os testes – 26%, a despeito de programas/projetos criados como incentivo discente, tais como bolsas de estudo, acesso a cursos técnicos, estágio remunerado e outros, já descritos no item 1.3.2 e aos quais somente o Pronatec foi indicado por um percentual significativo de respondentes – 40,5% e apenas 3,5% dos alunos respondentes afirmaram conhecer os cinco programas existentes, conforme demonstrado no Quadro 8:

Quadro 8: Programas de Incentivo

PROGRAMAS	
Bolsa de Estudo para Curso Superior	5
Estágio que Rende	4
Jovens Turistas	10
Pronatec	130
Pronatec, Bolsa de Estudo para Curso Superior	25
Pronatec, Bolsa de Estudo para Curso Superior, Jovens Turistas	5
Pronatec, Estágio que Rende	14
Pronatec, Estágio que Rende, Bolsa de Estudo para Curso Superior	3
Pronatec, Estágio que Rende, Bolsa de Estudo para Curso Superior, Jovens Turistas	1
Pronatec, Estágio que Rende, Jovens Turistas	2
Pronatec, Jovens Turistas	5
Pronatec, Renda Melhor Jovem	24
Pronatec, Renda Melhor Jovem, Bolsa de Estudo para Curso Superior	22
Pronatec, Renda Melhor Jovem, Bolsa de Estudo para Curso Superior, Jovens Turistas	17
Pronatec, Renda Melhor Jovem, Estágio que Rende	9
Pronatec, Renda Melhor Jovem, Estágio que Rende, Bolsa de Estudo para Curso Superior	9
Pronatec, Renda Melhor Jovem, Estágio que Rende, Bolsa de Estudo para Curso	21

Superior, Jovens Turistas	
Pronatec, Renda Melhor Jovem, Estágio que Rende, Jovens Turistas	1
Pronatec, Renda Melhor Jovem, Jovens Turistas	4
Renda Melhor Jovem	9
TOTAL	320

Fonte: Dados Pesquisa.

O desconhecimento dos alunos sobre a existência de todos os cinco programas de incentivo que utilizam a avaliação externa bimestral como processo de seleção está diretamente ligado ao desconhecimento revelado pelas equipes escolares, em que apenas 40% dos gestores escolares, 41% dos coordenadores pedagógicos e 22% dos professores afirmaram conhecer a existência dos cinco programas de incentivo. Esses números permitem concluir que não se divulga aquilo que não se conhece.

Esses programas/projetos foram criados pela SEEDUC/RJ, para incentivar os alunos a participarem dos testes da avaliação externa bimestral, constituem benefícios para os alunos e envolvem aplicação de recursos públicos para sua manutenção. Objetivam, portanto, motivar os alunos em relação ao processo de avaliação externa bimestral. Ao abordar os problemas que afetam as avaliações, Vianna (2003a) estabelece um paralelo entre a aprendizagem e avaliação e afirma que a motivação

é fundamental para a aprendizagem, da mesma forma a motivação dos estudantes é importante para os trabalhos da avaliação. Entretanto, isso nem sempre ocorre e nem é objeto de consideração durante o seu processo. A avaliação é quase sempre impositiva, sem consulta a professores e muito menos a alunos. A avaliação, por sua vez, é igualmente repetitiva, no sentido de que, ao longo de vários semestres, os alunos fazem avaliações internas e externas, sendo que destas últimas não conhecem os resultados de seus desempenhos e das primeiras têm apenas um escore ou nota sem qualquer tipo de *feedback* que lhes possa servir de orientação. Esquecem-se as autoridades administrativas da educação e, às vezes, os próprios professores, que os alunos necessitam ser motivados para a avaliação, assim como, idealmente, são motivados para a aprendizagem, conforme destaque inicial (VIANNA, 2003, p. 46).

Depreende-se, nesse caso, que a informação não está circulando até às equipes escolares e nem entre essas e os alunos com a necessária precisão e que os programas/projetos criados como motivadores não estão atingindo os objetivos esperados quando de sua formulação.

Outro aspecto relevante refere-se à percepção das equipes escolares sobre o caráter diagnóstico da avaliação. Embora a pesquisa tenha apurado que mais de 90% dos atores respondentes tenham uma percepção muito favorável a esse quesito, isolados aqueles que afirmaram concordar parcialmente, percebe-se que uma parte significativa dos planejamentos das unidades escolares não contemplam ações fundamentadas no diagnóstico gerado pelas avaliações, uma vez que 70% dos gestores escolares, 66% dos coordenadores pedagógicos e 68% dos professores afirmaram concordar totalmente com a proposição.

Sobre essa questão, Vianna (2003a) afirma:

os elementos levantados nos vários tipos de avaliação – seja de sala de aula ou de sistemas – devem ser analisados por professores e técnicos especializados nas várias áreas curriculares, a fim de que sejam incorporados ao planejamento escolar e contribuam para o processo educacional. A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos (VIANNA, 2003, p. 25-26).

A avaliação educacional, seja a interna ou a externa, gera dados que, em tese, permitem aos gestores dos três níveis da hierarquia – central, regional e escola – constituírem indicadores importantes para subsidiar elaboração de planejamentos e de práticas educacionais comprometidas com a melhoria da qualidade da educação. Para isso, é importante reconhecer que a avaliação tem como principal finalidade produzir um diagnóstico orientador do planejamento em que se devem pautar as ações escolares. Logo, a despeito de outras características inerentes à avaliação educacional, bem como outros fins que a ela se pode conferir, seu caráter diagnóstico é imprescindível, por conduzir um ajuste do processo ensino-aprendizagem, adequando conteúdos a práticas de ensino com as características dos alunos reveladas pela avaliação.

Implementada em 2011, a avaliação externa bimestral chegou a sua 5ª edição em 2015. Segundo os dados analisados neste subitem, é possível inferir que as equipes escolares, de alguma forma, incorporaram essa política às suas práticas, pois têm dela uma percepção positiva.

Neste ponto, cabem algumas reflexões sobre os dados apurados pela pesquisa de campo e considerando as observações empíricas do pesquisador. A consolidação desses dados permitiu constatar que, de um modo geral, as equipes

escolares expressam uma visão bastante positiva sobre a política de avaliação externa bimestral no contexto das unidades escolares em que atuam, a despeito da existência de vozes que não a percebem como mecanismo capaz de possibilitar transformações em suas práticas. Principalmente se for levado em consideração que a visão dos alunos sobre as práticas escolares em torno do objeto dessa pesquisa não atinge o mesmo nível de percepção favorável apresentado pela equipe gestora.

Além disso, de forma veemente em seus primeiros dois anos de implementação, mas ainda presente nas relações entre técnicos executores e equipes escolares, a avaliação externa bimestral é entendida como uma interferência na autonomia da escola e dos professores nos aspectos de definição dos instrumentos de avaliação interna. Logo, não seria possível desenvolver este trabalho sem abordar essa temática.

A questão da autonomia no contexto escolar é um grande desafio a ser enfrentado nas escolas brasileiras, mas preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica³⁴. De um lado estão os gestores escolares e professores que buscam realizar o seu trabalho voltado para as demandas locais, usando os meios de que dispõem; e de outro lado estão as políticas públicas que responsabilizam legalmente esses gestores para que os resultados que devem ser alcançados sejam positivos, e para que a qualidade da educação seja cada vez melhor. Frente a essas estruturas, estão as hierarquias que ora facilitam o trabalho e ora dificultam. De acordo com Neubauer e Silveira (2009),

autonomia, um dos conceitos básicos das sociedades democráticas, é um meio – não um fim em si mesmo. É um processo a ser articulado no interior da escola e na correlação de forças com os órgãos centrais e com a comunidade, para que a instituição escolar possa assegurar educação de qualidade. Um processo que exige a necessária clareza sobre o que se deseja promover, sobre a identidade – da escola e do sistema educacional – que se pretende construir e os resultados a alcançar (NEUBAUER E SILVEIRA, 2009, p. 7).

Entendendo que a autonomia escolar é relativa e que não é soberania, para uma gestão autônoma, nesse contexto, o gestor escolar tem um papel fundamental. Cabe a ele promover a participação da comunidade, buscar conhecer

³⁴ Lei nº 9.394/1996 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

o perfil dos professores de alunos e de seus familiares, conhecer a história da instituição, a legislação, bem como o envolvimento dos atores locais e seus interesses. Mas não pode olvidar de sua posição na hierarquia e sua condição de representante legal da secretaria de educação no local onde acontece o processo educacional – a escola. Portanto, seu trabalho implica em responsabilidade e deve ter como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos.

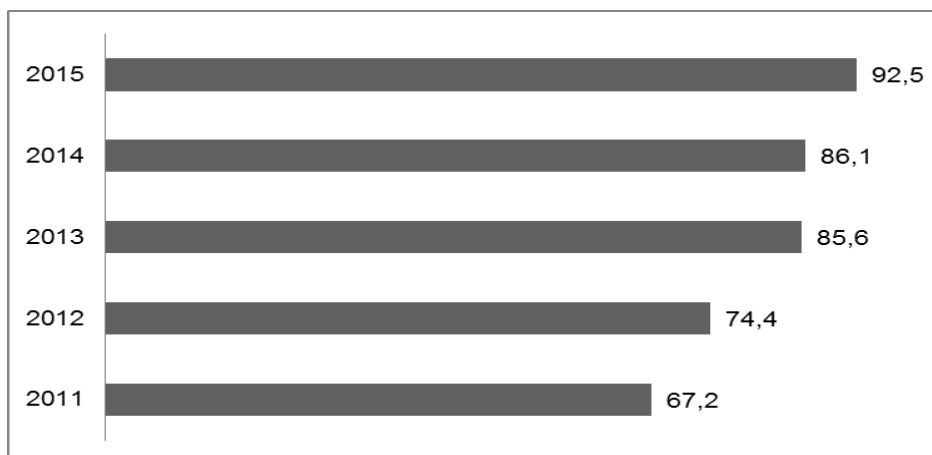
Tais resultados levam a questionar a compreensão que tais gestores possuem sobre as variáveis pesquisadas, assim como sua capacidade de identificá-las e defini-las nas diversas dimensões da gestão escolar. Independentemente das motivações que os movem, é importante registrar que os gestores escolares devem procurar conhecer melhor os meandros da escola, bem como tentar perceber na passividade daqueles que comandam resistências veladas que podem dificultar a realização de debates que contribuam para aprimorar as práticas escolares. Ou então as equipes escolares, mesmo sem compreender a política implementada em toda a sua extensão, a ela se submeteram em consequência de seu sentido *top/down*.

Em vista disso, vale retomar o contexto da prática e dos resultados na fala de quem atuou diretamente no desenho e implementação dessa política:

Os resultados desta avaliação contribuíram de forma incisiva na melhoria imediata do processo ensino-aprendizagem e na elevação dos índices do IDEB do estado do Rio de Janeiro. Contribuiu também para a redução das taxas de abandono e reprovação, já que a rapidez na liberação de seus resultados permite intervenções pedagógicas em tempo hábil para se recuperar a aprendizagem do aluno, evitando que na perspectiva da reprovação, muitos abandonem a escola. Logo, contribuiu para melhorar as taxas de rendimento do estado (GESTOR/SEEDUC/RJ, 2015).

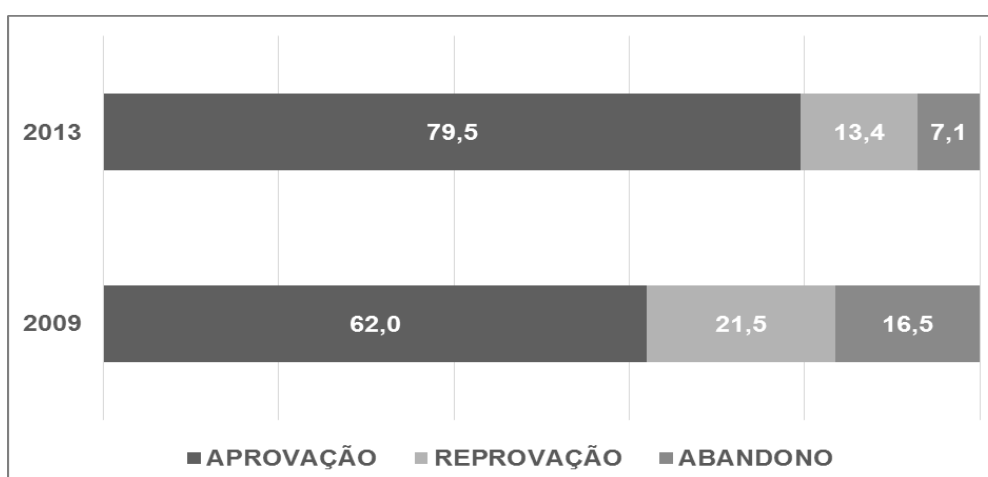
Os números comprovam que as ações desenvolvidas no período 2011/2014 contribuíram para elevação dos indicadores do estado do Rio de Janeiro. A evolução da taxa de participação dos alunos na avaliação externa bimestral, por exemplo, é um indicador de que essa política foi inserida no contexto da prática, cuja evolução, no período 2011/2015³⁵, apresentou um aumento de 37,7%, conforme demonstrado no Gráfico 4, um fato relevante, uma vez que os alunos não entendem plenamente que esta política possa contribuir para melhorar se aprendizado:

³⁵ Considerando somente a taxa média de participação do 1º bimestre de 2015.

Gráfico 4: Taxa Média de Participação – 2011/2015

Fonte: SEEDUC/SUPAA.

Para além da política de avaliação externa bimestral, mas a ela se remetendo porque nesse contexto foi desenhada, o IDEB, indicador que desencadeou as reformas por que passou a educação do Rio de Janeiro, evoluiu de 2,8 em 2009 para 3,2 em 2011 e 3,6 em 2013 e suas taxas de rendimento, demonstradas no Gráfico 5 para o mesmo período, apresentaram melhoras significativas, o que pode indicar que, no mínimo, esta política contribuiu para inserir a avaliação externa na rotina escolar:

Gráfico 5: Taxas de Rendimento – Ensino Médio – 2009/2013

Fonte: MEC/INEP.

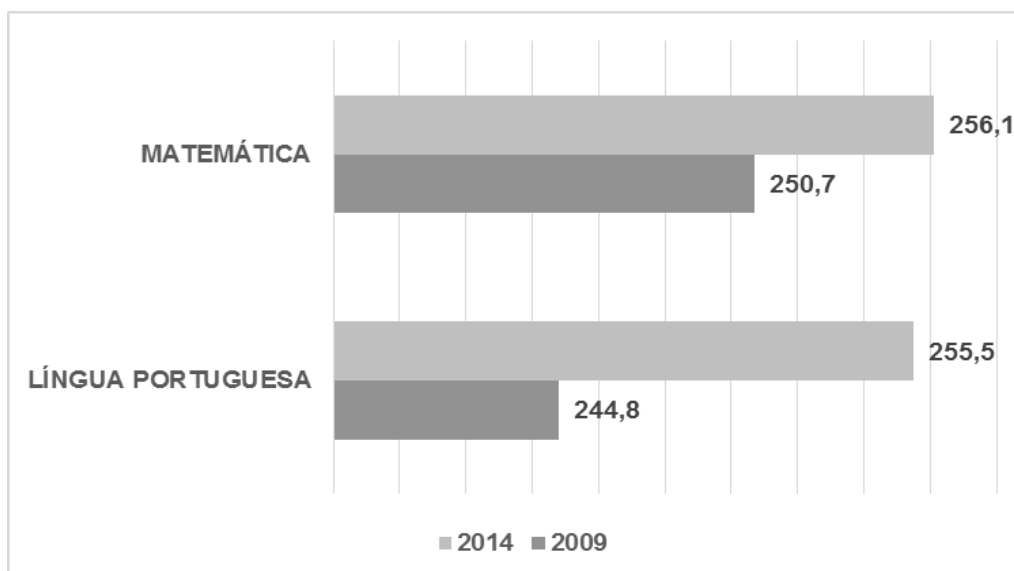
Entretanto, uma política dessa natureza, isoladamente, não produz efeitos tão significativos, a não ser pelo conjunto de ações que conduz. Nesse caso, é

possível perceber que a política de avaliação externa bimestral se mostrou capaz de embasar a formulação de programas e projetos que atuaram para consolidá-la como instrumento eficaz de gestão, pois revelou fraquezas que necessitavam de soluções para correção de rumo. Conforme relato de seu principal formulador, a avaliação externa bimestral

propiciou a implementação de um programa de Reforço Escolar, baseado nas deficiências detectadas, com produção de material para o professor e alunos com atividades pedagógicas diferenciadas e criativas. Propiciou, também, a formulação de um curso de Formação Continuada de Professores, com foco em práticas pedagógicas inovadoras. Outra ação da SEEDUC, decorrente do resultado do Saerjinho, foi a mudança na metodologia da EJA, que apresentava desde o início resultados baixíssimos. A Nova EJA, como foi chamada inicialmente, formulada a partir do desempenho dos alunos no Saerjinho, com material didático próprio e formação de professores (GESTOR/SEEDUC/RJ, 2015).

Não restam dúvidas de que programas de reforço escolar e formação continuada para professores podem promover o alcance de bons resultados na aprendizagem dos alunos. Verificando a evolução da proficiência dos alunos do Ensino Médio em Matemática e Língua Portuguesa, é possível perceber avanços em seu desempenho, conforme Gráfico 6:

Gráfico 6: Proficiências – Ensino Médio – 2009/2014



Fonte: SEEDUC/SUPAA.

Do mesmo modo, a distribuição dos alunos nos padrões de desempenho indica uma movimentação positiva, embora ainda haja um maior percentual de alunos concentrados no padrão baixo, com a disciplina de Língua Portuguesa

apresentando resultados ligeiramente superiores em relação à Matemática, conforme Tabela 2:

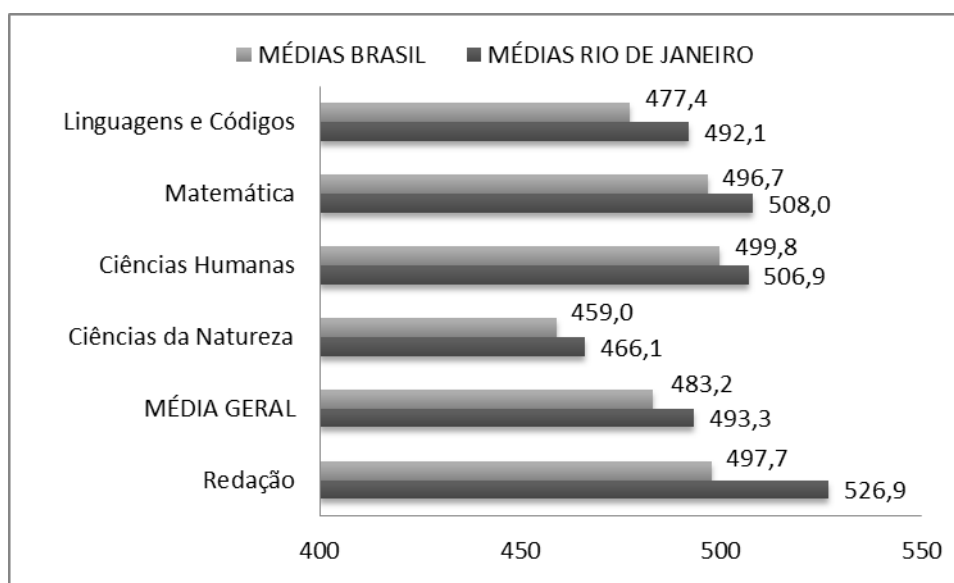
Tabela 2: Número/Percentual Alunos - Padrão de Desempenho 2009/2014

		LÍNGUA PORTUGUESA - 3ª SÉRIE EM				
		BAIXO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO	AVANÇADO	TOTAL
2009	N	32042	17306	9314	1657	60319
	%	53,1%	28,7%	15,4%	2,7%	100%
2014	N	38347	27411	17438	2353	85549
	%	44,8%	32,0%	20,4%	2,8%	100%
		MATEMÁTICA - 3ª SÉRIE EM				
		BAIXO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO	AVANÇADO	TOTAL
2009	N	46397	14805	1323	794	63319
	%	73,3%	23,4%	2,1%	1,3%	100%
2014	N	56232	26303	1988	1007	85530
	%	65,7%	30,8%	2,3%	1,2%	100%

Fonte: SEEDUC/SUPAA.

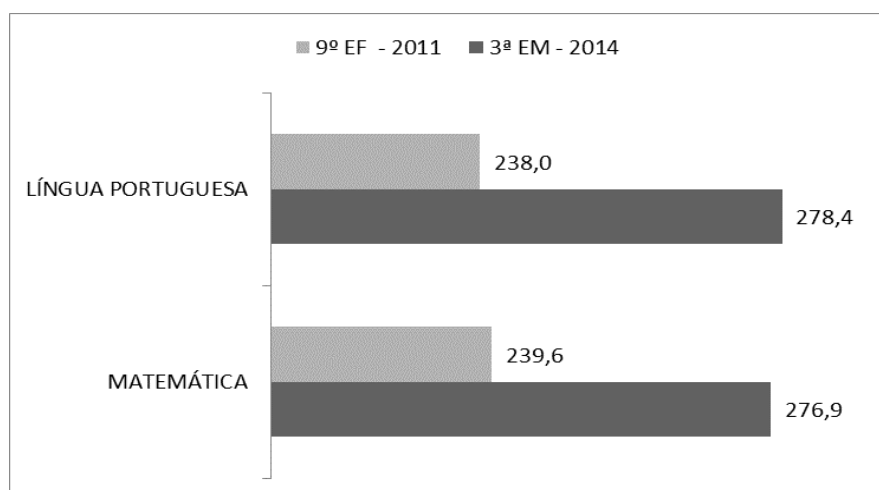
Outra avaliação que tem se tornado importante indicador para os estados na avaliação de suas políticas voltadas para a Educação Básica é o desempenho de seus alunos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Embora esta avaliação seja válida para avaliar alunos, especialistas reconhecem inadequações para avaliar instituições escolares, sistemas de ensino e, conseqüentemente, para aferir a qualidade da educação. Apesar das críticas, o bom desempenho dos alunos neste exame tem dado boa visibilidade a escolas e redes de ensino.

O Gráfico 7 apresenta uma comparação entre as médias do Rio de Janeiro e as médias do Brasil, por área de conhecimento, baseada na edição 2013 desse exame nacional, na qual o estado fluminense apresentou médias de desempenho superiores às médias apuradas para o país:

Gráfico 7: Desempenho – ENEM – 2013

Fonte: MEC/INEP – SEEDUC/SUPAA.

A partir dos resultados do SAERJ/2014, foi realizado, ainda, um estudo longitudinal com alunos da 3ª série do Ensino Médio, que participaram do SAERJ/2011, quando se encontravam no 9º ano do Ensino Fundamental. É importante esclarecer que o SAERJ é uma avaliação que permite análises dessa natureza, pois adota a TRI como modelo de correção dos testes. Verificou-se que esses alunos obtiveram um aumento médio de 40,4 pontos na sua proficiência em Língua Portuguesa e de 37,3 em Matemática, cujos dados indicam ganhos de aprendizagem em seu percurso no Ensino Médio, conforme Gráfico 8:

Gráfico 8: Proficiências – Estudo longitudinal

Fonte: SEEDUC/SUPAA.

Considerando que a implementação da política de avaliação externa bimestral se efetivou no sentido *top/down*, mesmo que no contexto da prática tenham ocorrido algumas adaptações por influência, principalmente, dos professores, não restaram a esses atores – gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores – senão assimilar seus objetivos e incorporá-los em sua prática de gestão.

A análise da pesquisa de campo e os dados das avaliações – anual e bimestral – permitiram concluir que a política de avaliação bimestral, objeto do estudo relatado nesta dissertação, é alvo de uma percepção positiva pelas equipes escolares e que, no mínimo, a avaliação externa bimestral contribuiu para consolidar uma cultura de avaliação na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Para Vianna (2003a),

a definição de uma *política de avaliação educacional* demanda múltiplas considerações, não se restringindo, apenas, ao domínio do conhecimento e ao seu uso na prática. É preciso considerar que, a par do conhecimento para um futuro desempenho, outras dimensões (sociais, culturais e até mesmo éticas) devem ser necessariamente avaliadas e que o programa envolva aspectos quantitativos e qualitativos, incluindo, se possível, interesses, atitudes e valores (VIANNA, 2003, p. 27).

Dessa forma, ao analisar a política de avaliação externa bimestral sob a ótica do ciclo de políticas foi possível observar no contexto de sua formulação que o problema a ser enfrentado era o baixo desempenho do estado do Rio de Janeiro na avaliação externa nacional e a conseqüente estagnação de seu IDEB. Esse problema sinalizou ao governo estadual a necessidade de implementar uma reforma estrutural na Secretaria de Educação e a adoção de planejamento estratégico pautado em metas e resultados. A avaliação externa foi formulada no bojo dessa reforma como alternativa de acompanhamento bimestral e como estratégia que avaliasse o desempenho dos estudantes no espaço e tempo de realização do processo ensino-aprendizagem.

A urgência em enfrentar o problema denota uma fragilidade em seu desenho, o que impediu a ausência de debates para sua formulação, a formação técnica das equipes escolares para sua implementação e usos de seus resultados, além da produção de textos que comunicasse suas características, seus objetivos e estabelecesse padrões e possibilidades para sua execução, o que só ocorreu em

2014 com a publicação de Resolução SEEDUC/SUGEN n.º 5131. Esse texto oficial, por suas características, é muito mais um documento de regulação da política do que propriamente um documento que defina as dimensões abordadas por Vianna (2003a).

Por sua vez, e revelando as mesmas preocupações, Mainardes (2006) alerta que a reflexão, como fruto das observações do pesquisador sobre as questões conjunturais que envolvem a trajetória das políticas públicas, é essencial para detectar possíveis desigualdades, uma vez que

A análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc. No entanto, a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica (MAINARDES, 2006, p. 60).

Foi, portanto, na interpretação/reinterpretação da política ocorrida no contexto da prática enquanto espaço de disputas e embates que tais fraquezas se revelaram, o que levou seus formuladores a promoverem adequações que a conduziram, de certo modo, à sua aceitação.

Para o GESTOR/SEEDUC/RJ, o trabalho realizado pela equipe técnica da SUPAA foi decisivo para abrandar as resistências em relação à avaliação externa bimestral, com a promoção de reuniões junto às equipes escolares para esclarecer o que são estas avaliações, a que se destinam e como devem ser utilizadas. Segundo esse gestor,

no ano de 2011, o tema central foi o conceito, a metodologia e objetivos do SAERJINHO e realização de oficinas de apropriação de resultados. Em 2012, o foco foi a apropriação dos resultados por parte dos professores e gestores das escolas. Em 2013 foram discutidas as Matrizes de Referência e sua relação com o Currículo Mínimo. Além disso, diversos programas da SEEDUC foram atrelados como motivadores à participação dos alunos nestas avaliações. À medida que o entendimento sobre estas avaliações foi se ampliando e aprofundando, observa-se não só não haver mais resistência, mas um uso cada vez maior dos resultados dessa avaliação pelos professores (GESTOR/SEEDUC/RJ, 2015).

Esses fatos, de certo modo, ficaram evidenciados nos dados apurados pela pesquisa de campo, em que as equipes escolares demonstraram uma

percepção positiva sobre a avaliação externa bimestral, o que, provavelmente, conduziu o estado do Rio de Janeiro a melhorar seus indicadores educacionais.

Entretanto, o sentido *top/down* com que a política foi implementada parece ter sido um impeditivo para a promoção do debate em torno das possibilidades da avaliação como uma ferramenta de construção e reconstrução do processo educacional, uma vez que a avaliação só tem sentido de existir se fornecer informações/resultados de forma sistematizada sobre a complexidade do contexto em que se processa a educação, para que gestores públicos e equipes escolares possam fundamentar as decisões de intervenções que propiciem a aprendizagem dos alunos.

Embora a pesquisa de campo tenha revelado que as equipes escolares demonstram uma percepção favorável à política de avaliação externa bimestral, a análise de sua trajetória evidenciou algumas fragilidades, como ausência de a) debate participativo; b) textos orientadores; c) registros de boas práticas de apropriação de resultados; e d) canal eficiente de informações, para as quais torna-se necessário estabelecer um plano que integre os todos os níveis da gestão aos objetivos dessa política.

Em vista do exposto, no capítulo que segue, é apresentado, como sugestão, uma proposta para promover uma integração mais efetiva entre as três instâncias da hierarquia gestora da educação fluminense – órgão central, diretorias regionais e unidades escolares – em torno da política de avaliação externa bimestral e seu redimensionamento no contexto do Sistema de Avaliação Externa da Educação Básica do Rio de Janeiro – SAERJ, a partir do envolvimento direto dos *stakeholders*, como forma de torná-los partícipes do redesenho dessa política.

III. PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO E REDIMENSIONAMENTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL

A implementação de políticas públicas envolve uma gama de atores, desde os formuladores da política até os profissionais responsáveis pela implementação. Trata-se, portanto de uma atividade política que envolve relação de poder, o que influencia sobremaneira os resultados obtidos, uma vez que esses atores têm diferentes capacidades de ação e intervenção, diferentes recursos de poder, conhecimento e competência para agir.

Nesse sentido, há que se considerar a responsabilidade do pesquisador em relação ao objeto pesquisado a partir da reflexão reportada por Mainardes (2006):

o contexto da estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. Tais estratégias – que podem ser genéricas ou mais específicas – não deveriam limitar-se a um pragmatismo ingênuo ou ter a pretensão de serem redentoras. O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica (MAINARDES, 2006, p. 60).

Antes, porém, de apresentar um plano de ação que contribua de forma efetiva com o debate sobre a política de avaliação externa bimestral que se encontra em curso no estado do Rio de Janeiro, é importante retomar as linhas desenvolvidas nos capítulos anteriores que conduziram ao plano de ação apresentado no terceiro capítulo.

No primeiro capítulo abordou-se a contextualização da avaliação externa enquanto política pública de educação nos cenários nacional e estadual, apoiada na legislação vigente que legitima sua prática como mecanismo de responsabilização e transparência das práticas educacionais, em que se privilegiou a descrição da política de avaliação externa bimestral do estado do Rio de Janeiro, objeto de investigação deste trabalho.

A metodologia e referencial teórico de estudo foram apresentados no segundo capítulo, baseados, principalmente, em Mainardes (2006), a partir da abordagem do ciclo de políticas formulada Ball (1992), Condé (2012) e fundamentado em Rua (1998) e Arretche (2001), além da análise dos dados da

pesquisa de campo realizada com as equipes escolares, cujo objetivo foi verificar a percepção desses atores em relação à política de avaliação externa bimestral.

A partir da análise dos ciclos da política e dos dados, efetuada no capítulo anterior, foi possível perceber que a política de avaliação externa bimestral refletiu positivamente nos indicadores educacionais do estado do Rio de Janeiro, o que permite inferir sua relevância no contexto em que se encontra inserida. Ao mesmo tempo, com base na análise dos ciclos de implementação da política e na experiência profissional do pesquisador, evidenciou-se como fragilidades da política a) a ausência de um debate que envolvesse os *stakeholders* na sua formulação e implementação; b) a ausência de textos que fundamentassem sua necessidade, o que provocou c) a circulação insuficiente de informações/orientações sobre as implicações, características, objetivos e alcance da política implementada; e d) a ausência de registros de boas práticas de apropriação de resultados.

Assim, a proposta apresentada neste estudo visa contribuir com o debate de que a política investigada necessita, com vistas a repensar e redimensionar seu raio de transformação, bem como integrar as ações nos três níveis de poder da estrutura da SEEDUC/RJ, quais sejam, i) o órgão central; ii) as diretorias regionais pedagógicas; e iii) as unidades escolares, de modo que lhes possibilite a) consolidar uma cultura de apropriação dos resultados das avaliações externas na rotina escolar; b) promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem a partir da discussão conjunta entre equipes gestoras e docentes baseada no diagnóstico apurado nas avaliações externas para c) elaborar estratégias capazes de contribuir com a apropriação dos resultados que sejam eficazes, efetivas e eficientes.

Segundo Vianna (2003a), a avaliação educacional

não objetiva subsidiar, exclusivamente, a cúpula administrativa; à avaliação deve seguir-se um trabalho bem planejado de difusão dos resultados e das suas análises, a fim de que a sociedade (interna e externa ao sistema) acompanhe o trabalho institucional e possa julgar o seu mérito, inclusive a eficiência transformadora da sua ação (VIANNA, 2003, p. 27).

Dessa forma, as proposições definidas para promover a integração dos três níveis de gestão em torno do processo avaliativo externo foram organizadas a

partir das fragilidades detectadas, fundamentadas em Vianna (2003a) – validade consequential, e Penna Firme e Letichevsky (2002) – meta-avaliação³⁶.

Para Penna Firme e Letichevsky (2010), o propósito da meta-avaliação

é o de assegurar a qualidade da avaliação que, por sua vez, tem na sua essência julgar o mérito e a relevância de seu foco de atenção, através de um processo de indagação sistemática – o mérito no que se refere às qualidades intrínsecas do objeto e a relevância no que se refere ao impacto e à repercussão do objeto-foco em questão. Em síntese, se a avaliação é principalmente o julgamento do mérito e da relevância de uma instituição ou de um curso, programa ou sistema, a meta-avaliação é a avaliação do mérito e da relevância dessa avaliação (FIRME E LETICHEVSKY, 2010, p. 185).

Não se tratam de propostas redentoras, antes, porém, visam à complementação da política no contexto da prática, em que a complexidade das relações não subsiste sem a interação dos indivíduos entre si e com seu exterior, como tentativa de possibilitar seu redesenho com a participação dos *stakeholders* que a implementam, em que a participação implica em pertencimento e fortalecimento das práticas educativas.

Segundo Arretche (2001),

A implementação de políticas supõe (pelo menos) dois tipos de agentes situados em pontos distintos: agentes encarregados da formulação dos termos de operação de um programa, os quais têm autoridade para definir os objetivos e o desenho de um programa, e agentes encarregados de executá-lo, traduzindo suas concepções em medidas concretas de intervenção. Na prática, são estes últimos que *fazem a política* (ARRETCHÉ, 2001, p. 50).

As proposições visam promover o debate, levantar práticas existentes de apropriação de resultados, elaborar textos orientadores sobre os conceitos da política e sua utilização como ferramenta de gestão pedagógica e criar canais que viabilize/facilite a circulação da informação e encontram-se sintetizadas no Quadro 9, a seguir:

³⁶ Sobre meta-avaliação, vale conferir: PATTON (1986); THE JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1984); LETICHEVSKY, VELLASCO e TANSCHÉIT (2007), ELLIOT (2011).

Quadro 9: Proposição de Ações

FRAGILIDADES	PROPOSIÇÕES	OBJETIVO	NÍVEL DE	PRAZOS	RECURSOS
Ausência de debate	Criação do Fórum da Avaliação	Promover debates sobre o processo de avaliação externa e apropriação de resultados e sua relação com o processo de avaliação interna	Central SEEDUC/RJ	Setembro a outubro 2015	Recursos humanos da SEEDUC e sem custo financeiro
Ausência de registro de práticas de apropriação de resultados	Criação do Seminário Regional da Avaliação	Mapear as estratégias de apropriação de resultados praticadas nas unidades escolares e difundir as boas práticas para toda a rede de ensino	Intermediário Diretorias Regionais	Setembro a novembro 2015	Recursos humanos das Regionais e sem custo financeiro
	Sistematização das estratégias de apropriação dos Resultados da Avaliação Externa Bimestral	Promover o registro de boas práticas de apropriação dos resultados da avaliação externa	Local Unidades Escolares	Setembro a novembro 2015	Recursos humanos das Unidades Escolares e sem custo financeiro
Ausência de textos orientadores	Elaboração de textos orientadores voltados para a área pedagógica das regionais e unidades escolares	Elaborar manuais de orientação pedagógica para apropriação de resultados e de logística de aplicação	Central SEEDUC/RJ	Dezembro 2015 a janeiro 2016	Recursos humanos da SEEDUC e sem custo financeiro
Deficiência na circulação de informações	Criação do <i>Site</i> da Avaliação	Promover a circulação de informações e hospedar os documentos oficiais da avaliação e manuais de orientação pedagógica	Central SEEDUC/RJ	Setembro 2015 a janeiro 2016	Recursos humanos da SEEDUC e sem custo financeiro

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme demonstrado no quadro 9, as ações propostas são simples e exequíveis, cuja operacionalização, que se encontra descrita no item a seguir, será efetivada pelos técnicos da SEEDUC/RJ, no nível central; pelos técnicos das diretorias regionais, com base na sustentação que conferem à implementação de políticas/programas/projetos no nível intermediário; e com a participação direta das equipes escolares, os *stakeholders* que, de fato, implementam a política e que precisam ter voz na sua construção/reconstrução.

Tendo em vista os aspectos levantados, faz-se importante retomar as orientações de Mainardes (2006), para quem “o aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica” (p. 60). Parte-se dessa premissa para defender que se faz necessário que esses *stakeholders* se apropriem dessa política como ferramenta de gestão pedagógica e produtora de estratégias que possam proporcionar o aprendizado dos alunos, finalidade social da educação pública e direito fundamental de cidadania.

3.1 Operacionalização da proposta de integração e redimensionamento da avaliação externa bimestral

A análise do contexto de influência e estratégia política revelou que o debate necessário para o fortalecimento de políticas públicas esteve ausente na elaboração da proposta de implementação da avaliação externa bimestral como ferramenta de gestão pedagógica e como alternativa política capaz de auxiliar no tratamento do baixo desempenho do estado do Rio de Janeiro no IDEB. Do mesmo modo, a ausência desse debate impossibilitou a participação efetiva das equipes escolares no desenho da política, mas a elas coube sua implementação no contexto da prática.

Com vistas ao preenchimento dessa lacuna é proposta a criação do “Fórum da Avaliação” com o objetivo de promover debates sobre o processo de avaliação externa e apropriação de resultados e sua relação com o processo de avaliação interna. Trata-se de um fórum virtual, tecnicamente estruturado na

plataforma moodle³⁷, cuja assincronia possibilita que as equipes escolares e alunos, geograficamente dispersos em todo o território do estado e a qualquer momento, acessem esta ferramenta para contribuições livres, a partir dos eixos temáticos e dos prazos estabelecidos.

A possibilidade de diálogos a distância entre indivíduos geograficamente dispersos, mas ligados pelos mesmos interesses, favorece a formação de uma comunidade virtual e a criação coletiva, cujos diferentes pontos de vista podem tornar este espaço de discussões muito mais que um veículo de comunicação. Pode ainda subsidiar possíveis caminhos para o aperfeiçoamento da política de avaliação externa bimestral presente no contexto escolar do Rio de Janeiro e, até mesmo, no contexto educacional mais amplo.

Neste fórum, enquanto espaço de discussão e a partir da percepção das equipes escolares, os *stakeholders* poderão debater, em profundidade, as possíveis implicações da avaliação externa bimestral no contexto escolar e sua relação com a avaliação interna. É o espaço, inclusive, para que seja debatida e analisada sua validade como instrumento de medida do rendimento escolar e geradora de indicador para acompanhamento de metas de desempenho e seus impactos na rotina das escolas e no planejamento pedagógico. Trata-se, portanto, da verificação de sua validade consequential, que, segundo Vianna (2003a), refere-se

ao impacto da avaliação sobre o sistema, determinando mudanças de pensamento, gerando novos comportamentos, formando novas atitudes e promovendo novas ações. A validade consequential reflete em que medida a avaliação faz realmente alguma diferença para a comunidade (VIANNA, 2003, p. 74).

Por esse viés, as ações de integração e redimensionamento da política de avaliação aqui propostas, em especial a realização de um fórum, podem dar sustentação para que se proceda a avaliação desta avaliação, dentro da proposta da meta-avaliação, sob a ótica, portanto, das seguintes dimensões: utilidade, viabilidade, ética e precisão. De acordo com Penna Firme (2002), a utilidade significa

³⁷ O Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) foi criado pelo australiano Martin Dougiamas, na década de 90. É um software livre, distribuído sobre a licença da *General Public License – GPL*, o que significa que está disponível para o público em geral e pode ser baixado, modificado e atualizado por quem desejar fazê-lo. Seu objetivo principal é a formação de comunidades de aprendizagem. Desse modo, o Moodle é marcado por propiciar a criação de espaços de discussão e de colaboração, focado na troca de ideias sobre os temas abordados ao longo de um curso e/ou fórum (Adaptado pelo autor).

que uma avaliação não deverá jamais ser realizada se não o for para ser útil; viabilidade, além de útil, deve ser conduzida levando em conta aspectos políticos, práticos e de custo-efetividade; em sintonia com tais dimensões, e não menos relevante, está a ética com que deve ser realizada, respeitando os valores dos interessados, incluindo grupos, instituições e culturas; e, por último, é importante considerar a precisão, no que tange aos aspectos técnicos do processo.

Numa entrevista³⁸ concedida em 2013, Penna Firme afirmou que

uma verdadeira avaliação é aquela que é útil à tomada de decisões, viável e prática na sua condução, ética no respeito a pessoas, grupos, instituições e precisa, ou seja, tecnicamente correta no uso de instrumentos adequados. Se ela é assim conduzida, seu benefício é imenso tanto para os avaliados como para os avaliadores. Estes são os padrões da avaliação de qualidade definidos pelos estudiosos da área. Se a avaliação falhar em qualquer desses componentes – utilidade, viabilidade, ética e precisão – suas consequências podem ser graves para uns e outros (PENNA FIRME, 2013).

Assim, considerando a duração de 60 dias, tematicamente e sob a mediação do Superintendente de Avaliação, este fórum deve ser estruturado em quatro eixos de discussão, sendo um a cada quinze dias, de modo que no a) Eixo I – da utilidade, o debate gire em torno da avaliação externa bimestral como diagnóstico do processo ensino-aprendizagem – é útil para a tomada de decisões e elaboração de estratégias pedagógicas?; b) Eixo II – da viabilidade, seja discutida a relação da avaliação externa bimestral com o currículo mínimo adotado na rede de ensino – é viável para conduzir reflexões sobre currículo?; c) Eixo III – da ética, as discussões se pautem na avaliação externa bimestral como instrumento de avaliação interna para composição da nota bimestral do aluno – respeita a autonomia dos professores na definição dos instrumentos de avaliação interna?; e d) Eixo IV - da precisão, as discussões se voltem para a avaliação externa bimestral como ferramenta de gestão e geradora de indicador para acompanhamento de metas – é tecnicamente adequada para orientar as práticas de gestão escolar?

A inclusão dos padrões da meta-avaliação como elementos norteadores do fórum, não objetiva, necessariamente, promover a avaliação da avaliação em sua essência, mas possibilitar que o debate possa levantar informações sobre o mérito e a relevância da política de avaliação externa bimestral.

³⁸ Entrevista: Patrícia Melo - Presença Comunicação Educacional. Disponível em: <<http://www.futuroeventos.com.br/noticias/integra.php?id=481>>. Acesso em: 13 jul 2015.

Em vista disso, o fórum proposto pode fundamentar a revisão necessária dos documentos oficiais que versam sobre a avaliação externa bimestral, em especial suas Matrizes de Referência, e a elaboração de textos orientadores voltados para a área pedagógica das regionais e unidades escolares, com foco na apropriação de resultados e na gestão pedagógica das escolas, além de textos voltados para alunos, pais e sociedade, de um modo mais amplo.

Os textos propostos destinados à área pedagógica devem ser elaborados em parceria com a instituição já contratada para a elaboração, aplicação e correção dos testes bimestrais, sob a coordenação dos técnicos da SUPAA, e conceitualmente estruturados em torno da análise pedagógica dos itens, apropriação dos resultados e sua correlação com os resultados da avaliação interna. Entretanto, somente após o encerramento dos debates no fórum e da realização dos seminários regionais de boas práticas será possível definir seu conteúdo, pois deverá atender as necessidades pautadas nas ações do plano de integração e redimensionamento da avaliação externa bimestral. Além disso, devem ser elaborados textos específicos para os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, de modo que evidenciam as possibilidades dessa avaliação para a rede ensino como ferramenta de gestão pedagógica e embasamento para a tomada de decisões.

Quanto aos textos para alunos, pais e sociedades, devem ser elaborados em linguagem mais simples, menos técnica, mas que sejam efetivos na explicação dos conceitos e objetivos da avaliação externa bimestral como instrumento de avaliação interna e seu significado na promoção da qualidade da educação.

Uma avaliação externa não implica somente em seus aspectos pedagógicos, mesmo que esse seja o seu fim. Entretanto, para sua realização faz-se necessária a circulação dos manuais de logística, que garantem sua operacionalização desde a elaboração dos testes, passando por sua aplicação até a correção. Portanto, os textos de logística são documentos importantes no contexto da avaliação externa e sua circulação é importante para garantir um resultado final fiel aos propósitos do escopo da política. Logo, os debates no fórum podem contribuir para a realaboração desses textos para atender situações regionais que a técnica da logística, às vezes, não consegue prevê.

A criação do “Seminário Regional da Avaliação” tem por objetivo mapear as estratégias de apropriação de resultados já em prática nas unidades escolares e

difundir as boas práticas para toda a rede de ensino. Constitui-se, portanto, em uma ferramenta de pesquisa e socialização de achados. Esse seminário deve ser organizado pelas Diretorias Regionais Pedagógicas, sob a mediação do Diretor Regional Pedagógico, no período de setembro a novembro de 2016, cuja estratégia deve considerar a dimensão geográfica da regional. Desse modo, as regionais devem criar polos de apresentação e constituição de calendário para apresentação das unidades escolares e registro das práticas apresentadas.

No âmbito das unidades escolares, competem às regionais orientá-las, sob o comando do Coordenador de Avaliação da regional, quanto à sistematização e registro de suas práticas de apropriação dos resultados das avaliações para apresentação nos seminários regionais, paralelamente à realização dos seminários nos polos, e de acordo com calendário de apresentação, definidos pelas Diretorias Regionais. Esse momento pode fomentar as discussões em curso no fórum proposto.

A circulação da informação é sempre um problema em redes de ensino, o que, não raro, impede a compreensão dos processos de implementação de uma política em toda sua extensão. Nesse sentido, a proposta de criação do “*Site da Avaliação*” objetiva promover a circulação de informações e hospedar os documentos oficiais da avaliação, os manuais de orientação pedagógica e as boas práticas para apropriação dos resultados mapeadas e registradas nos seminários regionais, bem como os manuais de logística de aplicação dos testes, além de vídeos sobre avaliação produzidos pela própria SEEDUC, pelas diretorias regionais, escolas e/ou instituições parceiras. Além disso, este *site* pode ser o canal para divulgação de calendário de realização de oficinas e cursos e possibilitar acesso aos resultados da avaliação e ao banco de itens. Essa ação deve ser realizada pela Assessoria de Comunicação da SEEDUC/RJ em parceria com os técnicos da SUPAA.

É inegável que o avanço da tecnologia da informação permite que os sistemas de informação existentes sejam remodelados, de modo a otimizar a gestão da informação, substituindo a impressão de materiais de estudo e informação por matérias digitais. No caso em questão, a criação desse *site* pode contribuir, de forma sustentável e decisiva, para a redução de custos do processo avaliativo, além, é claro, de possibilitar a circulação da informação em tempo real.

Além disso, considerando i) a dimensão das discussões que possam advir de um fórum que abarca, geograficamente, todos os municípios e todas as unidades escolares do estado, bem como todas as forças de interesse na temática da avaliação externa em larga escala no contexto escolar; ii) o mapeamento e registro das boas práticas de apropriação e usos dos resultados da avaliação externa; com a consequente iii) elaboração de textos orientadores; e iv) a criação de um *site* que centralize informações, textos orientadores, registro/vídeos de boas práticas e divulgação de resultados, a avaliação externa bimestral poderá cumprir sua função de fundamentar ações, nos três níveis de gestão da educação, que visem melhorar o processo educacional e a aprendizagem dos alunos, porque, nesse caso, foi gestada com a participação efetiva de todos os *stakeholders* envolvidos no processo.

Desse modo, é válido apropriar-se de Vianna (2003a), a propósito do significado e importância da avaliação no processo educacional, no sentido de que ela pode

(1) elevar os padrões de ensino muitas vezes bastante comprometidos em algumas instituições; (2) ajustar os processos de ensino à aprendizagem com o uso de metodologias adequadas e que devem ser de domínio dos professores, o que nem sempre ocorre; (3) contribuir para a formação de cidadãos que possam desafiar a complexidade de uma sociedade tecnológica; e, ainda, (4) proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões educacionais o *feedback* necessário para que prevaleça o bom senso que, na prática, conduz ao acerto das ações (VIANNA, 2003, p. 74).

É, portanto, na busca do significado da avaliação que as propostas de integração e redimensionamento descritas se mostram como o mecanismo capaz de reunir os *stakeholders* em torno da política, não considerados no desenho da política como seus implementadores, mas apenas destinatários de seus impactos, e deles extrair o potencial de coparticipação. Essa estratégia poderá contribuir para a validação da política enquanto instrumento de gestão pedagógica da escola e das práticas de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ciclo de políticas constituído pela influência, produção de textos, prática, avaliação/efeitos e estratégia política também exerce forte influência sobre a ação dos profissionais que lidam com a política em nível local através das arenas de disputas, dos conflitos de interesses, das contradições e das hierarquias. Dessa forma, fazem-se necessários a leitura dos textos oficiais, a análise do contexto em que se inserem e o debate sobre sua validade de forma coletiva e democrática.

A motivação para a realização deste estudo surgiu a partir da experiência do pesquisador enquanto servidor público de educação com atuação no órgão central, mais especificamente na Superintendência de Avaliação, e foi norteado pelo objetivo de analisar as contribuições da política de avaliação externa bimestral como um dos programas do SAERJ, cujos dados serviram de parâmetro para verificação de sua eficácia no contexto educacional do estado do Rio de Janeiro e a percepção das equipes escolares impactadas por sua implementação.

A partir desse objetivo, foi realizada uma pesquisa de campo, cujos dados apurados revelaram uma percepção positiva das equipes escolares em relação ao objeto pesquisado sem, entretanto, ignorar a existência de vozes discordantes. Além disso, utilizando-se do ciclo de políticas, definido por Ball e colaboradores (1992), como metodologia de análise das políticas públicas, em especial aquelas políticas voltadas para a educação, foi possível compreender a trajetória dessa política, desde seu desenho como alternativa para tratar o problema de baixo desempenho no IDEB, até atingir o formato atual, constituindo-se, assim, em uma política educacional de enfrentamento às dificuldades de desempenho da rede estadual de ensino e de aprendizagem dos alunos. Num percurso de cinco anos, revelou-se como uma política capaz de moldar-se para superar obstáculos de implementação, ao mesmo tempo em que possibilitou a elaboração de programas/projetos voltados para o processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, embora presente algumas lacunas, oriundas do contexto em que foi elaborada, mas passíveis de solução, a política de avaliação externa bimestral se consolidou como importante instrumento de avaliação de desempenho e acompanhamento de metas, o que pode confirmar a necessidade de sua continuidade, desde que haja uma produção textual profícua e que as informações

circulem fidedignamente até os professores e encontre espaços adequados para a discussão dos resultados. É possível, assim, que, de posse das informações e compreensão das implicações dos dados revelados pela avaliação, as equipes escolares possam atribuir-lhe significados e inseri-la em sua prática cotidiana, de modo que contribua, de fato, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Ante o exposto, é importante que a SEEDUC/RJ se abra à discussão, promovendo/possibilitando reflexões sobre as lacunas observadas neste estudo, dando voz aos *stakeholders*, implementadores impactados pelas políticas, mas capazes de influenciá-la em seus dois extremos: para o seu sucesso ou para seu fracasso.

Embora as atuais políticas para a Educação Básica procurem contextualizar as rápidas transformações do mundo contemporâneo, atualizando-se para atender as demandas de um mundo globalizado e conectado, por si só não conseguirão atender as necessidades que ainda não se conformam no contexto escolar. Portanto, cabe ao gestor público, nas três esferas de governo, garantir as condições necessárias de acesso, qualidade e permanência e ao gestor escolar capacitar-se e profissionalizar-se para exercer a autonomia fundamentada na hierarquização do serviço público. A ele compete, ainda, articular os atores que se envolvem diretamente no contexto escolar – professores, alunos e demais servidores – e a comunidade em geral para a construção da escola enquanto espaço formal de educação. Os conceitos modernos de gestão requerem desse profissional uma atitude empreendedora e uma ampla e bem apoiada visão dos fundamentos, princípios e conceitos desse processo.

O dinamismo do processo didático e do conhecimento de tudo que se ensina, aprende e (re)constrói na escola, solicita do coordenador pedagógico que incentive e promova o hábito de estudos, leituras e discussões coletivas sobre os temas escolares, tanto os que trazem subsídios aos conteúdos específicos, quanto os que ampliam e aprofundam bases, encaminhamentos e concepções do ato educativo de ensinar e aprender, que caracteriza a especificidade da escola e do conhecimento que deve ser garantido.

Professores comprometidos com o processo ensino-aprendizagem e protagonistas de suas práticas devem voltar-se para a pesquisa em busca de diagnósticos que possibilitem transformar o cenário educacional que se lhe

apresenta, bem como estudar e conhecer a legislação educacional vigente. A compreensão do processo educacional, em todas as suas variáveis, é fundamental para transformar a prática pedagógica.

Outro fator preponderante é que a avaliação educacional em larga escala, isoladamente, pode ter pouca influência na melhoria de desempenho dos alunos, uma vez que o processo ensino-aprendizagem sofre interferência de fatores internos e externos à unidade escolar, os quais necessitam de ações/estratégias específicas implementadas em conjunto, o que não é tarefa simples, pois dependem de intervenções na estrutura social, mas nem por isso a escola deve olvidar-se de sua missão.

Os desafios ainda são grandes, mas não invencíveis, desde que o poder público e a sociedade em geral se comprometam com o processo educacional, de modo a contribuir para que as políticas em andamento se consolidem no cenário brasileiro.

Finalmente, o plano de redimensionamento apresentado como fruto do estudo ora realizado constitui uma sugestão que pode promover uma maior integração da política de avaliação externa bimestral, em curso no contexto escolar do estado do Rio de Janeiro, se entendida não só como uma ferramenta de gestão escolar, mas também como promotora de estratégias que possam contribuir para a melhoria do processo educacional. Esse plano não esgota em si mesmo todas as alternativas de estudos sobre o objeto estudado e de intervenções que possam contribuir para seu aperfeiçoamento. Portanto, não é bem um ponto final que se coloca no objeto estudado, mas reticências que deixam em aberto possibilidades de novas pesquisas sobre a política de avaliação externas bimestral, mais profundas, reveladoras e profícuas.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas, In: BARREIRA, M.C.; CARVALHO, M.C. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas públicas**. São Paulo: IEE – PUC SP, 2001, p. 44-53.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

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

BORGES, D. F.; ARAUJO, M. A. D. Uma experiência de planejamento estratégico em universidade: o caso do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 35(4):63-76, Jul/ago, 2001.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: **case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 19 mar. 2014.

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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 18 abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994**. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=128&topic=2>> Acesso em: 15 abr. 2014.

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

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

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, p. 78-100, 2012.

CORBITT, B. Implementing policy for homeless kids in schools: reassessing the micro and macro levels in the policy debate in Australia. **Journal of Education Policy**, London, v. 12, n. 3, p. 165-176, 1997.

DEMO, Pedro. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DHAL, Robert. The Concept of Power, In: **Behavioral Science**, 2:3, July 1957.

DYE, Thomas. **Understanding Public Policy**. New York: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 2009.

ELLIOT, L. G. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 941-964, 2011.

ESTEBAN, Maria Tereza. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 123-134, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a08.pdf>>. Acesso em 11 mar. 2014.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade na educação: avaliação, indicadores e metas**. 2009. Disponível em :< http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf> Acesso em: 25 nov 2014.

FREEMAN, R. E. **Strategic management: a stakeholder approach**. Massachusetts: Pitman. 1984.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis. 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 30 nov. 2014.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan. /abr. 2004.

JUIZ DE FORA. **Matrizes de Referência**. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd. Disponível em: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/matriz-de-referencia/> .Acesso em: 05 dez 2014.

KIRTON, A. **Access to higher education: a case study of policy intentions and policy effects**. 2002. Tese (PhD/doutorado) – Institute of Education. University of London.

KLEIN Ruben. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.125-140, mai. /ago. 2009.

LETICHEVSKY, A. C.; VELLASCO, M. M. B. R.; TANSCHKEIT, R. Um sistema fuzzy de suporte à decisão para meta-avaliação uma nova abordagem e um estudo de caso desenvolvidos no Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 447-462, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. Ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

LIKERT, Rensis. A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology* **140**: pp. 1-55. 1932.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**. 5(1): 70-82, jan/jun, 2012. Disponível em: <
http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: 25 nov 2014.

MAINARDES, Jefferson. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. GPPEPE. 2014. Disponível em: < <http://www.uepg.br/gppepe> em: 21 abr 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **As Políticas Educacionais e o Sistema de Avaliação**. In. IV COLÓQUIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS. O Trabalho Docente na Educação Básica, o caso do Pará. 2011. (Simpósio). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRel>. Acesso em: 20 jan. 2014.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. **Gestão dos sistemas escolares – Quais caminhos perseguir?** Editora Campus, Rio de Janeiro, 2009.

PATTON, M. Q. **Utilization-focused evaluation**. Newbury Park, CA: Sage, 1986.

PENNA FIRME, T.; LETICHEVSKY, A. C. O Desenvolvimento da Capacidade de Avaliação no Século XXI: Enfrentando o Desafio Através da Meta-Avaliação. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 289-300, 2002.

POLON, Thelma L. P. **Identificação de perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres: estudo longitudinal geração escolar 2005 – polo Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. 2009. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp116736.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.

REGONINI, Gloria. **Capire le politiche pubbliche**. Bologna: Il Mulino, 2001.

RIO DE JANEIRO. **Constituição do Estado do Rio de Janeiro de 1989**. Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/processo6.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 25.959, de 12 de janeiro de 2000**. Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras providências. Disponível em: <<file:///F:/TRABALHOS/Decreto%20Estadual.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011**. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC e dá outras providências. Diário Oficial. 07/01/2011.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.597, de 18 de dezembro de 2009**. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE/RJ, e dá outras providências. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/448712/DLFE-31621.pdf/planoestadualdeeducacao.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. **Manual do Diretor**. Rio de Janeiro: SEEDUC/RJ, 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=479683>>. Acesso em: 09 mai. 2015.

RIO DE JANEIRO. **Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419, de 27 de setembro 2013**. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Rio de Janeiro. 30 set. 2013.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC nº 4.437, de 29 de março de 2010**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ e dá outras providências. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/784277/DLFE-47465.pdf/Minuta_avalicao_externa.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC nº 5.131, de 25 de julho de 2014**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, e dá outras providências. Diário Oficial. 29/07/2014.

RODRIGUES, W. C. **Metodologia Científica**. FAETEC/IST Paracambi, 2007. Disponível em: <http://www.ebras.bio.br/autor/aulas/metodologia_cientifica.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.

RUA, Maria das Graças, **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. 1998. Disponível em: <<http://www.foxitsoftware.com>. For evaluation only>. Acesso em: 11 abr 2014.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Usos de Avaliações em Larga Escala em Âmbito Escolar**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_traba>

lhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3264_texto.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

THE JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **The program evaluation standards**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.

VIANNA, Heraldo. Avaliações Nacionais em Larga Escala: Análises e Propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun, p. 41-76. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2003.

VIANNA, Heraldo. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. In **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, jul-dez, p. 23-38. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2003.

VIDOVICH, L. Quality policy in Australian higher education of the 1990s: university perspectives. **Journal of Education Policy**. London, v. 14, n. 6, p. 567-586, 1999.

VIDOVICH, L.; O'DONOGHUE, T. Global-local dynamics of curriculum policy development: a case-study from Singapore. **The Curriculum Journal**, London, v. 14, n. 3, p. 351-370, 2003.

WALFORD, G. A policy adventure: sponsored grant-maintained schools. **Educational Studies**. Oxford, v. 26, n. 2, p. 243-262, 2000.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário GESTOR/SEEDUC/RJ

Prezado(a)

Este questionário é um instrumento do Projeto de Pesquisa, desenvolvido em nível de mestrado profissional pelo pesquisador Reinaldo de Oliveira Ferreira, aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, com vistas a apurar o contexto em que ocorreu a elaboração e implementação do programa de avaliação externa bimestral enquanto política pública de educação do estado do Rio de Janeiro.

Agradecemos sua colaboração.

1. Qual era o problema enfrentado pela rede estadual de ensino em 2011 e como se manifestava e interferia na agenda do Estado?
2. Qual a proposta de solução e como surgiu?
3. Por que esta proposta se mostrava capaz de contribuir para a solução do problema?
4. Como foi desenhada a proposta?
5. Que atores participaram de sua elaboração?
6. Quais foram as bases conceituais para sua elaboração?
7. Quais as fontes de financiamento?
8. Houve uma fase experimental?
9. Quem implementou a política e como foi implementada?
10. Foram criados instrumentos normativos?
11. Como se deu o processo de comunicação?
12. Houve conflitos na implementação da política?
13. Que mecanismos de monitoramento são utilizados?
14. Como a política é avaliada sob o ponto de vista da eficiência, eficácia e efetividade?

15. Que impactos essa política provocou/provoca na realidade da agenda do Estado?

16. Houve correção, alteração ou inovação nessa política?

Apêndice B: Questionário Diretor

Prezado(a) Diretor(a),

Este questionário é um instrumento do Projeto de Pesquisa, desenvolvido em nível de mestrado profissional pelo pesquisador Reinaldo de Oliveira Ferreira, aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo, pois os dados produzidos serão disponibilizados de forma agregada por Diretoria Regional e Estado, sem qualquer identificação individualizada. Não existem respostas certas ou erradas, assinale apenas as alternativas que mais condizem com suas práticas. Agradecemos sua colaboração.

INFORMAÇÕES BÁSICAS

a) Sexo:

1. () Feminino
2. () Masculino

b) Qual é a sua idade?

c) Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

1. () Curso Normal Nível Médio
2. () Normal Superior
3. () Ensino Superior – Pedagogia
4. () Ensino Superior – Licenciatura
5. () Especialização (Lato Sensu)
6. () Mestrado (Stricto Sensu)
7. () Doutorado (Stricto Sensu)

d) Quantos anos de experiência você possui atuando como Gestor Escolar?

1. () Menos de 5 anos
2. () 5-10 anos
3. () 11-15 anos
4. () 16-20 anos
5. () Mais de 20 anos

e) Quantos anos de experiência você possui atuando como Gestor dessa escola?

1. () Menos de 5 anos
2. () 5-10 anos
3. () 10-15 anos
4. () 15-20 anos
5. () Mais de 20 anos

f) Quantos anos você trabalhou como docente de uma disciplina/turma antes de exercer a função de Gestor Escolar?

1. () Menos de 5 anos
2. () 5-10 anos
3. () 10-15 anos
4. () 15-20 anos
5. () Mais de 20 anos

g) A escola em que você atua pertence a qual Diretoria Regional?

1. () Metropolitana I
2. () Metropolitana II
3. () Metropolitana III
4. () Metropolitana IV
5. () Metropolitana V
6. () Metropolitana VI
7. () Metropolitana VII
8. () Baixadas Litorâneas
9. () Centro Sul
10. () Médio Paraíba
11. () Norte Fluminense
12. () Noroeste Fluminense
13. () Serrana I
14. () Serrana II

INFORMAÇÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

Você encontrará a seguir afirmações sobre a sua gestão nessa escola. Por gentileza, indique seu grau de concordância em relação às afirmativas abaixo, considerando o último ano letivo. Marque apenas uma alternativa.

a) As metas educacionais da escola são discutidas com o corpo docente.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

b) As metas educacionais da escola são divulgadas para os alunos.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

c) Utilizo os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações internas para acompanhar as metas educacionais da escola.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

d) Utilizo os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas bimestrais (SAERJINHO) para acompanhar as metas educacionais da escola.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

e) Promovo reuniões com professores para apropriação dos resultados da avaliação externa bimestral (SAERJINHO).

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

f) Certifico-me de que existe clareza de entendimento dos professores sobre o processo de avaliação externa bimestral (SAERJINHO).

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

g) Quando um professor demonstra incompreensão a respeito do processo de avaliação externa, tomo a iniciativa de discutir conceitos, objetivos e utilização dos resultados.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

h) Dou sugestões aos professores de como eles podem melhorar sua prática pedagógica a partir da utilização dos resultados das avaliações externa.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

i) Levo em consideração os resultados das provas da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) na elaboração de estratégias para melhorar a gestão pedagógica da escola.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

j) Informo os professores sobre as necessidades/oportunidades de atualizarem seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

k) Correlaciono os resultados das provas da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) com os resultados da avaliação interna para orientar o planejamento/replanejamento pedagógico da escola.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

l) Oriento os professores quanto à utilização do Banco de Itens como ferramenta auxiliar na preparação de atividades para seus alunos.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

m) Busco aprimorar minha própria formação, participando de palestras, cursos e seminários disponibilizados pela Secretaria de Educação.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

n) Oriento os professores quanto à utilização da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como um dos instrumentos de composição da nota bimestral dos alunos, conforme previsto na Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419/2013.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

o) Entre os programas abaixo, destinados aos alunos e que utilizam a avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como processo seletivo, qual você conhece? Nesta questão é possível marcar mais de uma alternativa.

1. () Pronatec
2. () Renda Melhor Jovem
3. () Estágio que Rende
4. () Bolsa de Estudo para Curso Superior
5. () Jovens Turistas

p) Entre os processos abaixo, qual ocupa mais tempo de sua gestão?

1. () Administrativo
2. () Financeiro

3. () Pedagógico
4. () Relações interpessoais

INFORMAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Você encontrará a seguir afirmações sobre o processo de avaliação nessa escola. Por gentileza, indique seu grau de concordância em relação às afirmativas abaixo, considerando o último ano letivo. Marque apenas uma alternativa.

a) A avaliação educacional assume caráter diagnóstico para viabilizar ao Gestor Escolar identificar as dificuldades e as potencialidades dos alunos.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

b) O processo de avaliação é concebido como sinônimo de medida e sua função é classificar alunos.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

c) A avaliação interna, elaborada pelo professor, é entendida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

d) A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser uma ferramenta auxiliar da gestão pedagógica da escola.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

e) A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser integrada ao conjunto das atividades curriculares.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

f) A apropriação dos resultados da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode contribuir para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

g) A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser uma ferramenta de investigação da qualidade do processo ensino-aprendizagem da escola.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

Apêndice C: Questionário Professor

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário é um instrumento do Projeto de Pesquisa, desenvolvido em nível de mestrado profissional pelo pesquisador Reinaldo de Oliveira Ferreira, aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo, pois os dados produzidos serão disponibilizados de forma agregada por Diretoria Regional e Estado, sem qualquer identificação individualizada. Não existem respostas certas ou erradas, assinale apenas as alternativas que mais condizem com suas práticas. Agradecemos sua colaboração.

INFORMAÇÕES BÁSICAS

a) Sexo:

1. () Feminino
2. () Masculino

b) Qual é a sua idade?

c) Qual a sua disciplina de atuação nessa escola?

1. () Biologia
2. () Física
3. () Geografia
4. () História
5. () Língua Portuguesa
6. () Matemática
7. () Química

d) A escola em que você atua pertence a qual Diretoria Regional?

1. () Metropolitana I
2. () Metropolitana II
3. () Metropolitana III
4. () Metropolitana IV
5. () Metropolitana V
6. () Metropolitana VI
7. () Metropolitana VII
8. () Baixadas Litorâneas
9. () Centro Sul
10. () Médio Paraíba
11. () Norte Fluminense
12. () Noroeste Fluminense
13. () Serrana I
14. () Serrana II

e) Quantos anos de experiência você possui atuando como Docente?

1. () Menos de 5 anos
2. () 5-10 anos
3. () 11-15 anos
4. () 16-20 anos
5. () Mais de 20 anos

f) Quantos anos de experiência você possui atuando como Docente dessa escola?

1. () Menos de 5 anos
2. () 5-10 anos
3. () 10-15 anos
4. () 15-20 anos
5. () Mais de 20 anos

INFORMAÇÕES SOBRE A SUA PRÁTICA

Você encontrará a seguir afirmações sobre a sua prática nessa escola. Por gentileza, indique seu grau de concordância em relação às afirmativas abaixo, considerando o último ano letivo. Marque apenas uma alternativa.

a) Dialogo com meus colegas sobre nossas práticas em sala de aula.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

b) Utilizo os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações internas para orientar minhas práticas pedagógicas.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

c) Utilizo os resultados de desempenho dos alunos na avaliação externa bimestral (SAERJINHO) para orientar minhas práticas pedagógicas.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

d) Utilizo a avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como um dos instrumentos de composição da nota bimestral dos alunos, conforme previsto na Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419/2013.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente

4. () Concordo totalmente

e) Recebo orientações da direção/coordenação para melhorar minha prática pedagógica.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

f) Correlaciono os resultados das provas da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) com os resultados da avaliação interna para orientar meu planejamento/replanejamento.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

g) Quando um aluno demonstra incompreensão a respeito do processo de avaliação externa bimestral (SAERJINHO), procuro esclarecê-lo sobre o SAERJINHO.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

h) Participo de reuniões promovidas pela direção/coordenação pedagógica para apropriação/discussão dos resultados da avaliação externa bimestral (SAERJINHO).

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

i) Utilizo o Banco de Itens como ferramenta auxiliar na preparação de atividades para meus alunos.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

j) Busco aprimorar minha própria formação, participando de palestras, cursos e seminários disponibilizados pela Secretaria de Educação.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

k) Entre os programas abaixo, destinados aos alunos e que utilizam a avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como processo seletivo, qual você conhece? Nesta questão é possível marcar mais de uma alternativa.

1. () Pronatec
2. () Renda Melhor Jovem
3. () Estágio que Rende
4. () Bolsa de Estudo para Curso Superior
5. () Jovens Turistas

INFORMAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Você encontrará a seguir afirmações sobre o processo de avaliação nessa escola. Por gentileza, indique seu grau de concordância em relação às afirmativas abaixo, considerando o último ano letivo. Marque apenas uma alternativa.

a) A avaliação educacional deve assumir caráter diagnóstico para viabilizar ao professor identificar as dificuldades e as potencialidades dos alunos.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

b) O processo de avaliação é concebido como sinônimo de medida e sua função é classificar alunos.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

c) A apropriação dos resultados da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode contribuir para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

d) A avaliação interna, elaborada pelo professor, é entendida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

e) A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) é entendida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

f) A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser uma ferramenta auxiliar da gestão pedagógica da sala de aula.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

g) A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) é integrada ao conjunto das atividades curriculares.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

h) A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser uma ferramenta de investigação da qualidade do processo ensino-aprendizagem da escola.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

Apêndice D: Questionário Coordenador Pedagógico

Prezado(a) Coordenador(a) Pedagógico(a),

Este questionário é um instrumento do Projeto de Pesquisa, desenvolvido em nível de mestrado profissional pelo pesquisador Reinaldo de Oliveira Ferreira, aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo, pois os dados produzidos serão disponibilizados de forma agregada por Diretoria Regional e Estado, sem qualquer identificação individualizada. Não existem respostas certas ou erradas, assinale apenas as alternativas que mais condizem com suas práticas. Agradecemos sua colaboração.

INFORMAÇÕES BÁSICAS

a) Sexo?

1. () Feminino
2. () Masculino

b) Qual é a sua idade?

c) Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

1. () Curso Normal Nível Médio
2. () Normal Superior
3. () Ensino Superior – Pedagogia
4. () Ensino Superior – Licenciatura
5. () Especialização (Lato Sensu)
6. () Mestrado (Stricto Sensu)
7. () Doutorado (Stricto Sensu)

d) Quantos anos de experiência você possui atuando como Coordenador Pedagógico?

1. () Menos de 5 anos
2. () 5-10 anos
3. () 11-15 anos
4. () 16-20 anos
5. () Mais de 20 anos

e) Quantos anos de experiência você possui atuando como Coordenador Pedagógico dessa escola?

1. () Menos de 5 anos
2. () 5-10 anos
3. () 10-15 anos
4. () 15-20 anos
5. () Mais de 20 anos

f) Quantos anos você trabalhou como docente de uma disciplina/turma antes de exercer a função de Coordenador Pedagógico?

1. () Menos de 5 anos
2. () 5-10 anos
3. () 10-15 anos
4. () 15-20 anos
5. () Mais de 20 anos

g) A escola em que você atua pertence a qual Diretoria Regional?

1. () Metropolitana I
2. () Metropolitana II
3. () Metropolitana III
4. () Metropolitana IV
5. () Metropolitana V
6. () Metropolitana VI
7. () Metropolitana VII
8. () Baixadas Litorâneas
9. () Centro Sul
10. () Médio Paraíba
11. () Norte Fluminense
12. () Noroeste Fluminense
13. () Serrana I
14. () Serrana II

INFORMAÇÕES SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA

Você encontrará a seguir afirmações sobre a sua prática pedagógica nessa escola. Por gentileza, indique seu grau de concordância em relação às afirmativas abaixo, considerando o último ano letivo. Marque apenas uma alternativa.

a) As metas educacionais da escola são discutidas com o corpo docente.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

b) As metas educacionais da escola são divulgadas para os alunos.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

c) Utilizo os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações internas para acompanhar as metas educacionais da escola.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

d) Utilizo os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas bimestrais (SAERJINHO) para acompanhar as metas educacionais da escola.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

e) Promovo reuniões com professores para apropriação dos resultados da avaliação externa bimestral (SAERJINHO).

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

f) Certifico-me de que existe clareza de entendimento dos professores sobre o processo de avaliação externa bimestral (SAERJINHO).

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

g) Quando um professor demonstra incompreensão a respeito do processo de avaliação externa, tomo a iniciativa de discutir conceitos, objetivos e utilização dos resultados.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

h) Dou sugestões aos professores de como eles podem melhorar sua prática pedagógica a partir da utilização dos resultados das avaliações externa bimestral.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

i) Levo em consideração os resultados das provas da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) na elaboração de estratégias para melhorar a gestão pedagógica da escola.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente

4. () Concordo totalmente

j) Informo os professores sobre as necessidades/oportunidades de atualizarem seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

k) Busco aprimorar minha própria formação, participando de palestras, cursos e seminários disponibilizados pela Secretaria de Educação.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

l) Oriento os professores quanto à utilização do Banco de Itens como ferramenta auxiliar na preparação de atividades para seus alunos.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

m) Correlaciono os resultados das provas da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) com os resultados da avaliação interna para orientar meu planejamento/replanejamento pedagógico.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

n) Oriento os professores quanto à utilização da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como um dos instrumentos de composição da nota bimestral dos alunos, conforme previsto na Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419/2013.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

o) Entre os processos abaixo, qual ocupa mais tempo de sua prática pedagógica?

1. () Burocrático
2. () Disciplinar alunos
3. () Pedagógico
4. () Relações interpessoais

p) Entre os programas abaixo, destinados aos alunos e que utilizam a avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como processo seletivo, qual você conhece? Nesta questão é possível marcar mais de uma alternativa.

1. () Pronatec
2. () Renda Melhor Jovem
3. () Estágio que Rende
4. () Bolsa de Estudo para Curso Superior
5. () Jovens Turistas

INFORMAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Você encontrará a seguir afirmações sobre o processo de avaliação nessa escola. Por gentileza, indique seu grau de concordância em relação às afirmativas abaixo, considerando o último ano letivo. Marque apenas uma alternativa.

a) A avaliação educacional assume caráter diagnóstico para viabilizar ao Coordenador Pedagógico identificar as dificuldades e as potencialidades dos alunos.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

b) O processo de avaliação é concebido como sinônimo de medida e sua função é classificar alunos.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

c) A avaliação interna é entendida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

d) A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) é entendida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

e) A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser uma ferramenta auxiliar da gestão pedagógica da escola.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

f) A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser integrada ao conjunto das atividades curriculares.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

g) A apropriação dos resultados da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode contribuir para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

h) A avaliação externa bimestral pode ser uma ferramenta de investigação da qualidade do processo ensino-aprendizagem da escola.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

Apêndice E: Questionário Aluno

Prezado(a) Aluno(a),

Este questionário é um instrumento do Projeto de Pesquisa, desenvolvido em nível de mestrado profissional pelo pesquisador Reinaldo de Oliveira Ferreira, aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo, pois os dados produzidos serão disponibilizados de forma agregada por Diretoria Regional e Estado, sem qualquer identificação individualizada. Não existem respostas certas ou erradas, assinale apenas as alternativas que mais condizem com suas práticas. Agradecemos sua colaboração.

INFORMAÇÕES BÁSICAS

a) Sexo:

1. () Feminino
2. () Masculino

b) Qual é a sua idade?

c) Neste ano letivo de 2015, em qual série do Ensino Médio você está matriculado?

1. () 1ª série.
2. () 2ª série.
3. () 3ª série.

d) A escola em que você estuda atualmente está localizada em qual cidade?

INFORMAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL SAERJINHO

Você encontrará a seguir afirmações sobre a avaliação externa bimestral (SAERJINHO). Por gentileza, assinale apenas a alternativa que mais esteja de acordo com seus conhecimentos.

a) A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) desperta meu interesse pelos estudos.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

b) Estudo para as provas da avaliação externa bimestral (SAERJINHO).

1. () Discordo totalmente

2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

c) Meus professores utilizam a avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como nota bimestral.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

d) Minha escola se prepara para a avaliação externa bimestral (SAERJINHO).

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

e) Em minha escola, quando um aluno demonstra incompreensão a respeito do processo de avaliação externa bimestral (SAERJINHO), os professores procuram explicar o que é o SAERJINHO.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

f) Ao participar da avaliação externa bimestral (SAERJINHO), tenho conseguido melhorar minhas notas.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

g) Entendo que a avaliação externa bimestral (SAERJINHO) contribui para melhorar a qualidade da educação na minha escola.

1. () Discordo totalmente
2. () Discordo parcialmente
3. () Concordo parcialmente
4. () Concordo totalmente

h) Entre os programas abaixo, destinados aos alunos e que utilizam a avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como processo seletivo, qual você conhece? Nesta questão é possível marcar mais de uma alternativa.

1. () Pronatec
2. () Renda Melhor Jovem
3. () Estágio que Rende
4. () Bolsa de Estudo para Curso Superior
5. () Jovens Turistas