

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

RAMON DOS REIS FREITAS

**PROTÓCOLOS DE GESTÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: O USO DE
FERRAMENTAS PARA APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES
EXTERNAS**

JUIZ DE FORA

2017

RAMON DOS REIS FREITAS

**PROTOCOLOS DE GESTÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: O USO DE
FERRAMENTAS PARA APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES
EXTERNAS**

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

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Tadeu Baumann Burgos

JUIZ DE FORA

2017

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

Freitas, Ramon dos Reis.

Protocolos de gestão no contexto escolar: o uso de ferramentas para apropriação de resultados das avaliações externas / Ramon dos Reis Freitas. -- 2017.

88 f.

Orientador: Marcelo Tadeu Baumann Burgos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

1. Protocolos de gestão. 2. Tecnologia educacional. 3. Gestão escolar. 4. Apropriação de resultados. 5. Negociação. I. Burgos, Marcelo Tadeu Baumann, orient. II. Título.

RAMON DOS REIS FREITAS

**PROTOCOLOS DE GESTÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: O USO DE
FERRAMENTAS PARA APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES
EXTERNAS**

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

Aprovada em ___/___/___.

Prof. Dr. Marcelo Tadeu Baumann Burgos (Orientador)
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Membro da Banca Externa

Membro da Banca Interna

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Júlia, minha esposa e companheira de vida, pelo apoio incondicional em todos os momentos. Sou grato pela compreensão e paciência no período em que tive que me afastar para concluir este trabalho.

Agradeço à minha mãe, Regina, por ser a primeira a acreditar em mim e no meu potencial, mantendo sempre essa crença. Dedico a ela também essa conquista e sigo em busca de outras maiores, contando com o seu auxílio.

Agradeço ao meu orientador Marcelo, por aceitar todas as ideias que tive para a pesquisa, aperfeiçoando-as. Estendo essa gratidão à Agente de Suporte Acadêmico (ASA) Marina pelo empenho e disponibilidade.

Por fim, agradeço ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), meu trabalho e instrumento de pesquisa, por possibilitar essa formação.

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso a ser estudado discutirá como o processo de negociação entre a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e o CAEd moldou a construção dos Protocolos de gestão e monitoramento escolar e quais medidas ainda são necessárias para que essa ferramenta atenda à expectativa da secretaria, relacionada à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Os Protocolos constituem-se em passos, orientações para a equipe escolar poder compreender os dados das avaliações externas, de modo a subsidiar a avaliação interna, correlacionando os fatores interescolares e extraescolares que afetam a aprendizagem do estudante e as práticas pedagógicas da instituição. Este trabalho contextualiza a criação do produto, detalhando seu percurso histórico até sua versão atual. Como metodologia, a pesquisa reúne entrevistas semiestruturadas com profissionais ligados à instituição que demandou a ferramenta e também à instituição que desenvolveu o material. Foi realizada, ainda, uma análise comparativa entre as versões reprovada e aprovada pela SEE-MG, além da apresentação de conceitos contidos na literatura sobre o tema. A análise subsidiou a criação de ações de melhoria relacionadas à utilização do material e também ao processo de negociação.

Palavras-Chave: Protocolos de Gestão; Tecnologia educacional; Gestão escolar; Apropriação de resultados; Negociação.

ABSTRACT

The present dissertation was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The case to be studied will discuss how the process of negotiation between the Minas Gerais State Education Secretary (SEE-MG) and the CAEd has shaped the construction of the School Management and Monitoring Protocols and what measures are still necessary for this tool to meet the expectation of the Secretary, related to improving student learning. The Protocols constitute steps, guidelines for the school team to be able to understand the data of the external evaluations, in order to subsidize the internal evaluation, correlating the interscholastic and extracurricular factors that affect student learning and the pedagogical practices of the institution. This work contextualizes the creation of the product, detailing its history to its current version. As a methodology, the research brings together semi-structured interviews with professionals related to the institution that demanded the tool and also to the institution that developed the material, comparative analysis between the versions disapproved and approved by SEE-MG, as well as the presentation of concepts contained in the literature on this subject. The analysis subsidized the creation of improvement actions related to the use of the material and also to the negotiation process.

Keywords: Management Protocols; Educational technology; School management; Appropriation of results. Negotiation.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAP	Coordenação de Análises e Publicações
CCG	Coordenação de Casos de Gestão
CCM	Coordenação de Cursos e Material didático
CIA	Coordenação de Instrumentos de Avaliação
CME	Coordenação de Medidas Educacionais
COA	Coordenação de Operações de Avaliação
CPA	Coordenação de Projetos especiais de Avaliação
CPD	Coordenação de Processamento de Documentos
CPV	Coordenação de Produção Visual
CSA	Coordenação de Secretaria acadêmica e Administração
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais
SEEDUC	Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
PEE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Estadual de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
SME	Secretaria Municipal de Educação
UAV	Unidade de Avaliação
UFO	Unidade de Formação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
VEM	Virada Educação em Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Cronograma do curso de extensão para profissionais da educação pública da rede municipal de Fortaleza.....	24
Figura 2 — Matriz de Diagnóstico e Recomendação	29
Figura 3 — Tipo de escola segundo metodologia adotada	33
Figura 4 — Distribuição de tarefas, Protocolo 3, na primeira versão apresentada à secretaria.....	42
Figura 5 — Distribuição de tarefas, Protocolo 3, na segunda versão apresentada à secretaria.....	42
Figura 6 — Reflexões sobre dados na primeira versão apresentada à secretaria	44
Figura 7 — Reflexões sobre dados na segunda versão apresentada à secretaria ...	45
Figura 8 — Apresentação da estrutura dos Protocolos, versão não aprovada	50
Figura 9 — Apresentação da estrutura dos Itinerários, versão aprovada	51
Figura 10 — Exemplo de formulário preenchido, Itinerário 8	53
Figura 11 — Exemplo de formulário preenchido, Itinerário 9	55
Figura 12 — Apropriação de resultados Simave, Itinerário 2	56
Figura 13 — Uso da avaliação externa pela escola, Itinerário 2	57
Figura 14 — Fontes de percepção dos professores, Protocolo 6.....	59
Figura 15 — Formulário sobre o ambiente educativo democrático, Itinerário 7	60
Figura 16 — Ciclo Data Wise	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Checklist para plano de ação das escolas.....	78
Quadro 2 — Quadro sistemático de ações	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 PROTOCOLOS DE GESTÃO E MONITORAMENTO: SURGIMENTO E TRAJETÓRIA	13
1.1 Contextualização do problema	13
1.2 O CAEd	18
1.3 A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais	20
1.4 O curso de extensão para profissionais da educação pública da rede municipal de Fortaleza	23
1.5 Pré-teste no Colégio Estadual Souza Aguiar: Protocolos de construção coletiva de pactos de metas escolares aplicados	26
1.6 Testes dos Protocolos de Gestão e Monitoramento Escolar realizado em Juiz de Fora/MG — 2015	31
2 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DO CASO	35
2.1 Referencial teórico	35
2.2 Metodologia	36
2.3 A negociação	39
3 UMA NOVA MANEIRA DE NEGOCIAR E PERCEBER RESULTADOS	71
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A	86
APÊNDICE B	87
APÊNDICE C	88

INTRODUÇÃO

A partir da análise do processo de negociação entre o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), responsável pela estruturação e entrega dos Protocolos de gestão e monitoramento escolar, objetivamos aprimorar esse procedimento, que é indispensável para customização da ferramenta, uma vez que a própria troca de informações (demandas, aprovações, ajustes) é parte da construção do material. A proposta é a compreensão da negociação do produto para modelagem de uma nova ferramenta, a partir do entendimento de suas potencialidades, limites e entraves.

Iniciando com a proposição, feita pelo CAEd, de um produto para apropriação de resultados da avaliação externa em larga escala e o seu aprimoramento com testes, ocorreu, posteriormente, a adequação de todo o material segundo as solicitações da SEE-MG, focada nos conceitos de autonomia e protagonismo escolar. O aperfeiçoamento da negociação pode ser aplicado com as demais secretarias de educação que o CAEd atende, como apoio para tomadas de decisões pedagógicas delas visando à melhoria do ensino ofertado. O CAEd não dita regras, ele encerra o trabalho com a entrega dos resultados da avaliação e dos produtos para apropriação, por parte das secretarias.

O processo de apropriação dos resultados das avaliações externas exige o envolvimento e o comprometimento dos atores educacionais. Neste momento, a instituição tem experimentado o auxílio de tecnologias e recursos para integrar o processo de apropriação. Exemplo disso são os Protocolos de gestão e monitoramento escolar que se constituem de passos, orientações para a equipe escolar poder compreender os dados das avaliações externas, de modo a subsidiar a avaliação interna, correlacionando os fatores interescolares e extraescolares que afetam a aprendizagem dos estudantes e as práticas pedagógicas da instituição. A gestão democrática permeia todo o processo.

É esperado que a equipe de cada escola consiga sintetizar seus problemas prioritários, elaborar planos de ação que visem à resolução desses problemas e também ações de monitoramento e avaliação das ações estipuladas. O objetivo final é a promoção da melhoria da qualidade do ensino ofertado por meio de políticas públicas educacionais.

Os Protocolos “reúnem procedimentos concebidos como método para propiciar um processo participativo de construção de pactos de metas entre escolas e redes de ensino” (CAED, 2015, p. 4). São contemplados pelo material os aspectos: quantitativos e qualitativos sobre o perfil da escola, desempenho dos alunos, rendimento e frequência, implementação do currículo a partir dos descritores e clima escolar.

O desenvolvimento do produto foi orientado para auxiliar o processo de compreensão e, conseqüentemente, o uso dos resultados das avaliações externas pelos estados e municípios contratantes, complementando os demais materiais oferecidos pela instituição (revistas, *site*, oficinas de formação e relatórios). O objetivo é fornecer um diagnóstico da aprendizagem dos estudantes que precisa ser contextualizado com todos os fatores e condições de aprendizagem presentes na escola para posterior intervenção estratégica. Nesse contexto, insere-se a nova tecnologia, a qual tem o objetivo de subsidiar políticas públicas capazes de impactar a qualidade do ensino ofertado. A negociação entre CAEd e SEE-MG moldou a construção dos Protocolos, de acordo com a política de trabalho da secretaria e as concepções adotadas por ela, o que nos permitiu compreender a importância do processo para construção e customização da ferramenta.

De acordo com a superintendente de avaliação educacional da SEE¹, Geniana Faria, o principal aspecto do processo de negociação foi a escolha da secretaria de que o produto, possibilitador de uma mudança de cultura dentro da escola, não fosse encarado como uma medida imposta, simplesmente, mas que os agentes educacionais pudessem encontrar nela os meios de autorreflexão e de planejamento para o desenvolvimento de políticas públicas, partindo da própria escola. O protagonismo escolar, idealizado pela secretaria, será relacionado, ao longo desta pesquisa, com as estratégias de gestão *bottom-up*, a qual se contrapõe a *top-down*.

Este trabalho foi organizado apresentando, no capítulo 1, o CAEd, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, e o processo de criação dos Protocolos de gestão e monitoramento escolar, o contato inicial da ferramenta com o público (gestores que participaram de um curso on-line de formação oferecido pelo

¹ A entrevista será detalhada no Capítulo 2 e o roteiro está disponível no apêndice C deste trabalho.

CAEd), o pré-teste em uma escola do RJ e o teste em quatro escolas em Juiz de Fora — MG dos Protocolos.

Após a apresentação da trajetória de construção da ferramenta, no capítulo 2 exploraremos duas entrevistas, a primeira com uma profissional ligada à equipe que participou da negociação por parte da SEE e outra responsável pelo CAEd, evidenciando as mudanças provocadas no material advinda do contato entre as duas instituições. Também neste capítulo, o embasamento teórico será apresentado, abordando a apropriação de resultados, a gestão democrática, os modelos de políticas públicas *bottom-up* e *top-down*, a autonomia escolar, além da justificativa metodológica da pesquisa.

Por fim, no capítulo 3, com base nas mudanças provocadas nos Protocolos a partir da negociação entre CAEd e SEE-MG, percebidas por meio da leitura comparativa das duas últimas versões do material apresentadas à secretaria, das entrevistas com as profissionais das duas instituições e também do referencial teórico, propomos ações de melhoria relacionadas ao processo de negociação para construção da ferramenta, sua customização e a utilização dela a partir disso.

1 PROTOCOLOS DE GESTÃO E MONITORAMENTO: SURGIMENTO E TRAJETÓRIA

Neste capítulo, contextualizaremos o problema de pesquisa na seção 1.1, evidenciando a necessidade de investigação sobre como a negociação, caracterizada pela ênfase dada ao protagonismo escolar, entre CAEd e Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais moldou a construção dos Protocolos de gestão e monitoramento escolar e quais melhorias ainda são necessárias para que o material atinja maior eficácia no tocante à apropriação de resultados das avaliações externas em larga escala e o desenvolvimento de políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Abordaremos, ainda, os conceitos de apropriação de resultados e gestão democrática, estabelecendo relação com o diagnóstico das avaliações externas em larga escala.

Em seguida, na seção 1.2, apresentaremos o CAEd, destacando a Unidade de Avaliação e a Unidade de Formação para, na seção seguinte, 1.3, apresentarmos a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, como a instituição que demandou os Protocolos.

A seção 1.4 detalhará o curso de extensão para profissionais da educação pública da rede municipal de Fortaleza e a 1.5 o pré-teste dos Protocolos de construção coletiva de pactos de metas escolares no Colégio Estadual Souza Aguiar, no Rio de Janeiro. Por fim, a seção 1.6 exporá o teste dos Protocolos de Gestão e Monitoramento Escolar realizado em quatro escolas da rede estadual de Juiz de Fora/MG, os quais constituem uma tecnologia com o passo a passo para a equipe gestora e pedagógica dos estados e municípios contratantes do CAEd estabelecerem um plano de trabalho com os dados diagnósticos das avaliações externas em larga escala.

1.1 Contextualização do problema

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) operacionaliza programas de avaliações externas por meio de contratos com estados e municípios de todo o território nacional. Após a aplicação dos testes, as respostas dos estudantes são

transformadas em base de dados que retornam ao contratante como produtos da avaliação. Um dos objetivos da instituição é auxiliar os estados e municípios na apropriação de resultados das avaliações externas.

As avaliações externas em larga escala, conforme relatam Alves, Brooke e Oliveira (2015), têm grande importância para o monitoramento e controle da gestão da educação do governo, ao permitir, em nível sistêmico, observar toda a rede e redirecionar esforços, por meio de políticas públicas, para a promoção da equidade:

O uso dos resultados da avaliação para 'monitoramento e controle' representa o ponto de partida de uma política de gestão que visa dar centralidade aos resultados de aprendizagem. O propósito é munir o órgão central com um conjunto de indicadores sobre o nível de aproveitamento das escolas da rede por série, disciplina e região para, a partir daí, estabelecer comparações e organizar esforços. Trata-se, portanto, de uma função de planejamento que aproveita os resultados para avaliar e orientar a ação do próprio governo em um nível mais sistêmico (ALVES; BROOKE; OLIVEIRA, 2015, p. 406).

A apropriação dos resultados dessas avaliações refere-se ao uso dos dados como meio, potencial, de subsidiar políticas públicas educacionais para melhorar a qualidade do ensino ofertado. No entanto, para que isso aconteça, os gestores e os demais profissionais envolvidos com o planejamento educacional necessitam compreender os resultados, seus limites e possibilidades, contextualizá-los com a realidade da rede e ter ciência sobre o que o diagnóstico aponta como as habilidades dominadas pelos estudantes e àquelas que ainda precisam ser dominadas por eles, de acordo com cada disciplina e série avaliada.

O conceito de apropriação é empregado neste trabalho com o sentido de tornar próprio, ou seja, ter acesso aos resultados da avaliação, compreendê-los e, a partir daí, utilizá-los como ferramenta para o aprimoramento do cenário educacional da rede avaliada. Entretanto, ao que se refere à apropriação, há críticas, como a de Locatelli (2002), ao fim empregado aos resultados das avaliações:

[...] os dados gerados por pesquisas deste tipo viabilizam tão grande quantidade de informações que estas terminam por não serem eficazmente utilizadas nem pelas instâncias produtoras do conhecimento, nem pelos gestores dos sistemas. Alega-se, finalmente, que, em geral, não são implementadas medidas derivadas da análise dos dados coletados. (LOCATELLI, 2002, p. 6).

Dessa forma, compreendemos que não basta avaliar, por si só, para o alcance de avanços na aprendizagem dos estudantes, mas é necessária a utilização dos resultados, após a apropriação, focada nos problemas educacionais diagnosticados. Vianna (2003) alerta para o problema de a avaliação não terminar como um fim burocrático, uma política de governo apenas, mas ser incorporada à agenda da escola, por meio de políticas públicas que “ataquem” as prioridades identificadas.

[...] a avaliação é um valor em si e não deve ficar restrita a um rito da burocracia educacional, necessita integrar-se aos processos de transformação do ensino-aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos. (VIANNA, 2003, p. 26).

A Coordenação de Análises e Publicações (CAP) do CAEd é a responsável por desenvolver os produtos da avaliação que retornam aos contratantes para a apropriação, quais sejam: revistas, sites, oficinas/eventos, boletins para famílias e para escolas, relatórios, apresentações, entre outros materiais técnicos sobre a avaliação e de sensibilização, chamando a atenção sobre a importância da apropriação dos resultados e como ela pode ser feita.

No entanto, o alcance de tais produtos ainda não dá conta de atingir toda a rede. Limitações para número de participantes em eventos, como as oficinas, e atratividade do conteúdo dos boletins podem ser alguns exemplos dessa situação.

Inserindo um exemplo prático, recorreremos a Bauer (2012), que relata a problemática do acesso e do entendimento dos dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) pelas escolas, tanto pela linguagem e conceitos empregados pela avaliação externa na divulgação de seus resultados quanto à carência de informações repassadas aos professores.

Este trabalho [Saresp] parece não ser suficiente para preparar os profissionais das diretorias para compreender e analisar os resultados, o que pode resultar em prejuízo à efetividade de seu uso, não somente no nível regional, mas também nas escolas, uma vez que a Secretaria delega à diretoria o suporte às atividades de leitura e interpretação de dados, considerando imprescindível para a realização do trabalho pedagógico [...] (BAUER, 2012).

Um dos preceitos do processo de apropriação é que ele não acontece por mobilização de um agente apenas. É preciso do envolvimento de todos os atores em cada escola, por meio de contribuições colaborativas, unidos no propósito de melhorar a educação ofertada. A gestão democrática, nome pelo qual é conhecido esse processo, toma o envolvimento da comunidade escolar, interna e externa, como pressuposto para entender os dados como próprios e, em seguida, definir prioridades educacionais a serem “atacadas” com políticas públicas. O trabalho coletivo pode facilitar a execução de projetos para implementação, efetivação, avaliação e monitoramento de projetos, com a delegação de responsáveis e prazos.

Conforme aponta Lück (2009), a gestão democrática é fundamental para que a educação, como processo social colaborativo, seja democrática e seja ofertada com qualidade:

A realização da gestão democrática é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). O mesmo se assenta no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação. (LÜCK, 2009, p. 70).

Complementado essa prática, Souza (2009) aponta como a gestão democrática pode contribuir para o planejamento de ações educacionais, podendo ser exemplificada a apropriação de resultados:

O cotejamento entre a realidade das escolas/sistemas de ensino com um conceito de gestão democrática, ou com aspectos da participação, ou ainda com elementos contraditórios das formas mais coletivas de gestão, pode ampliar as possibilidades de leitura das experiências concretas de democratização da organização e gestão escolar/educacional. (SOUZA, 2009, p. 136).

Por meio da gestão democrática, os atores educacionais devem entender os resultados antes de partir para o planejamento de ações que corrijam os problemas de ensino e aprendizagem detectados pela avaliação externa em larga escala e, dessa forma, melhorar a qualidade da educação ofertada.

Pensando em auxiliar o processo de apropriação de resultados da avaliação externa, reforçando a utilização dos produtos já oferecidos, o CAEd desenvolveu os Protocolos de Gestão e Monitoramento escolar. O material contém passos a serem seguidos pela equipe escolar, sempre embasados pelo princípio da gestão democrática. Os Protocolos são articulados com dados da escola, disponíveis nos produtos oferecidos pela instituição (sites, revistas, relatórios, oficinas) e também disponibilizados em um sistema de monitoramento próprio, online.

Por se tratar de uma ferramenta nova, foi criado, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, um curso online para formação de gestores. A proposta foi que ao longo do processo, com auxílio de tutores, os profissionais, em conjunto com a equipe escolar exercendo a gestão democrática, pudessem realizar a apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), detalhado na seção 1.3.

Um importante fator no caminho percorrido até a entrega dos Protocolos para a Secretaria foram as mudanças no produto geradas pela negociação com o CAEd. Por isso, surgiu a questão de investigação deste trabalho que é como a negociação moldou a construção da ferramenta e quais melhorias ainda são necessárias para que os Protocolos atinjam a eficácia almejada.

Detalharemos a construção dos Protocolos, a negociação, as modificações no material e analisaremos, por meio de entrevistas com profissionais da SEE e do CAEd, como se deu essa construção. Também procuraremos evidenciar as percepções acerca da expectativa de uso do material e faremos um balanço até o momento do contato do público com a ferramenta.

O protagonismo escolar, idealizado pela Secretaria, será relacionado com as perspectivas do desenho de políticas públicas *bottom-up* ou *top-down*, no capítulo 2, de modo a marcar a intenção de tornar o processo algo não imposto, mas construído coletivamente dentro do espaço escolar.

A seguir, apresentaremos o Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAEd), descrevendo seus objetivos, serviços oferecidos, modo como a instituição está organizada e alguns dados gerais.

1.2 O CAEd

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) integra a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) desde 1999. A instituição desenvolve e operacionaliza programas de avaliação educacional em larga escala em parceria com estados e municípios de todo o país, tendo como objetivo mensurar o desempenho dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

A instituição promove cursos de formação, qualificação e aperfeiçoamento para os profissionais envolvidos com a educação, considerando, também, o seu desenvolvimento profissional. O CAEd ainda desenvolve *softwares* para a gestão de escolas públicas de forma a modernizar a gestão educacional, além de oferecer apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais de iniciativas privadas, como alguns projetos da Fundação Roberto Marinho e do Instituto Unibanco, e é referência nacional na execução de programas de avaliação educacional, na formação de especialistas na área de gestão da educação pública e no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar (CAEd, 2015).

Em 2012, o CAEd esteve a frente de 28 programas; 30 em 2013 e também em 2014. Além dos sistemas de avaliação, os quais o CAEd operacionalizou todo o processo, a instituição também contribuiu em determinadas fases da aplicação de projetos de outras instituições. De acordo com as especificidades de cada um deles, foram produzidos testes de Língua Portuguesa (Leitura e Escrita), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Avaliou-se do 2º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio.

Para atender a tantos programas, avaliando tantas disciplinas e etapas de escolaridade diferentes, são necessários muitos testes; e eles são compostos por itens. Só em 2012, o CAEd produziu 7.737 itens de Língua Portuguesa, 7.384 itens de Matemática, 805 itens de Ciências Humanas e 1.472 itens de Ciências da Natureza.

Em 2013 e 2014 esses números foram maiores. Ao todo, 9.681 itens de Língua Portuguesa, 9.212 itens de Matemática, 864 itens de Ciências Humanas e 2.336 itens de Ciências da Natureza, em cada um dos ciclos.

A Unidade de Avaliação (UAV) do CAEd, na qual o autor deste trabalho atua, é dividida em sete coordenações. De acordo com informações disponibilizadas no site da instituição (CAEd, 2016), as funções de cada uma delas são:

Coordenação de Análise e Publicações de Resultados (CAP): A CAP é responsável por estudar e publicar os resultados dos projetos aplicados pelo CAEd. Além de produzir e revisar textos e relatórios técnicos, promove encontros para integrar as redes de ensino, durante os quais são desenvolvidas ações de apropriação e divulgação dos resultados do ciclo avaliativo.

Coordenação de Instrumentos de Avaliação (CIA): A equipe da CIA é responsável por elaborar os cadernos de testes, definir os itens que vão compor cada um e monitorar o processo de montagem das provas. Esta coordenação também cuida da montagem das matrizes de referência, que vão nortear todo o processo de avaliação.

Coordenação de Medidas Educacionais (CME): A CME realiza análise crítica da base de dados gerada pelos projetos do CAEd, organiza os arquivos digitais para facilitar o acesso e produz relatórios com as informações obtidas.

Coordenação de Operações de Avaliação (COA): A COA recolhe as bases de dados que vão compor os projetos dentro de cada estado, como o número de escolas e alunos participantes. Buscando atender as especificidades de cada localidade na elaboração dos manuais de aplicação de provas, compete a esta coordenação o diálogo com os representantes estaduais para verificação de demandas.

Coordenação de Processamento de Documentos (CPD): A CPD faz o tratamento direto das bases de dados. É também responsável pela configuração do sistema de verificação do Teleform, que controla entrada e saída de lotes para processamento.

Coordenação de Produção Visual (CPV): A CPV trabalha com definição, elaboração e diagramação do material gráfico relativo aos projetos do CAEd, realizando todas as etapas do processo criativo do material.

Coordenação de Projetos Especiais de Avaliação (CPA): Alguns projetos que chegam ao CAEd não fazem parte do núcleo que visa avaliar a educação pública em cada Estado. São os chamados "Projetos Especiais". A CPA é a equipe que cuida da produção desses projetos, atendendo demandas e objetivos específicos. (CAED, 2016).

Além da Unidade de Avaliação, o CAEd conta com a Unidade de Formação responsável pela produção de material científico, formações/cursos e o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Quatro coordenações fazem parte dessa unidade, a saber: Coordenação Geral da UFO que, em parceria com as secretarias de educação, viabiliza o oferecimento de cursos; Coordenação do PPGP que é responsável pela parte administrativa e burocrática do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em atendimento às normas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Coordenação de Casos de Gestão (CCG) que atua com o suporte de orientação nas dissertações dos alunos do PPGP e também produz revistas e livros acadêmicos;

Coordenação de Cursos e Material Didático (CCM) que faz as propostas de todos os cursos de formação e coordena (pedagogicamente) os cursos de aperfeiçoamento e especialização, estabelecidos por meio de contrato com estados e municípios; Coordenação de Secretaria acadêmica e Administração (CSA) que organiza o processo seletivo do PPGP, atende aos discentes e docentes com dúvidas e demandas diversas e organiza as atividades presenciais do programa. A CSA trabalha conjuntamente com a Coordenação do PPGP e do Setor de Design Instrucional, o qual monitora e dá suporte à plataforma virtual de aprendizagem (*Moodle*), onde os discentes fazem a maior parte das atividades.

A Unidade de Formação, especificamente a CCM, foi responsável pelo planejamento, monitoramento, suporte e avaliação do curso de extensão para profissionais da educação pública da rede municipal de Fortaleza, que ocorreu entre 21 de julho de 2014 e 17 de maio de 2015, apresentado neste trabalho como o primeiro contato do público com os Protocolos de gestão e monitoramento escolar.

O trabalho da CCM tem relação com as atividades desenvolvidas pela CAP na medida em que a formação para profissionais de educação visa contribuir para o processo de apropriação dos resultados das avaliações externas em larga escala — o mesmo objetivo dos produtos da instituição (revistas, sites, relatórios, cartazes, boletins).

Na próxima seção, apresentaremos a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, como a instituição que demandou os Protocolos de gestão e monitoramento escolar do CAEd, o nosso objeto de estudo. Apresentaremos a estrutura da instituição e seus objetivos.

1.3 A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Após apresentar o CAEd, como instituição responsável por elaborar produtos educacionais, dentre eles os Protocolos, para diversos estados e municípios do país, retrataremos a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

Organizada de modo a executar tarefas em prol do funcionamento da rede pública da educação básica, em especial da rede estadual, a SEE-MG tenciona promover a formação integral dos seus estudantes, para o exercício da cidadania e inserção ao trabalho (MINAS GERAIS, 2017). Para isso, em consonância com a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1966) e Plano

Nacional da Educação (2014-2024), ela se organiza no desenvolvimento e na coordenação de políticas públicas, inclusivas e de qualidade, visando à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas.

A partir do site da Secretaria, é possível observar como a instituição se coloca ao público, definindo seus objetos e direcionamento de trabalho:

De acordo com o DECRETO 45.849, de 27/12/2011 e alterações do DECRETO 45.914, a Secretaria de Estado de Educação tem por finalidade planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho, à redução das desigualdades regionais, à equalização de oportunidades e ao reconhecimento da diversidade cultural. (MINAS GERAIS, 2017).

Nesse contexto, a parceria com o CAEd/UFJF é uma iniciativa para a avaliação da educação ofertada e, conseqüentemente, o diagnóstico que pode servir de subsídio para a formulação dessas políticas públicas. Além da aplicação dos testes e dos produtos tradicionais oferecidos pelo CAEd, tais como portal da avaliação, revistas, planilhas e relatórios, surgiu, em 2015, a demanda por protocolos que contivessem passos, etapas, procedimentos para que os profissionais da educação tivessem um direcionamento para analisar os dados da avaliação externa em larga escala, discutir coletivamente e traçar ações, possíveis de avaliação e monitoramento, sobre a qualidade do ensino ofertado.

A SEE é dividida em quatro subsecretarias: administração do sistema educacional, desenvolvimento da educação básica, gestão de recursos humanos e informações e tecnologias educacionais. Dentro desta última, insere-se a superintendência de avaliação educacional, responsável pelo contato com o CAEd (MINAS GERAIS, 2016).

Para dar conta de atingir todo o território estadual, a instituição se organiza em Superintendências Regionais de Ensino (SRE), como meio de descentralização da sede e aproximação com os demais municípios.

As Superintendências Regionais de Ensino – SRE, têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais (MINAS GERAIS, 2016).

O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) é o sistema próprio de avaliação externa em larga escala do estado, operacionalizado pelo CAEd. Ele se divide em dois programas, o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), criado em 2006, que avalia os alunos do 3º ano do ensino fundamental, em língua portuguesa; e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que integra o SIMAVE desde a primeira edição, em 2000, avaliando estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio das escolas municipais e estaduais de Minas Gerais entre 2000 e 2003, 2006 a 2014 e 2016; em 2015 foram avaliados o 7º ano do ensino fundamental e 1º e 3º anos do ensino médio (SIMAVE, 2017).

A SEE-MG, por meio do uso dos dados diagnósticos do SIMAVE, organiza-se para que os profissionais da educação se apropriem desses resultados e, após o trabalho de análise, elaborem planos de ação voltados para melhoria da educação pública ofertada. A avaliação e o monitoramento desses planos de ação estão previstos para medir a eficácia deles e corrigi-los, quando necessário. Os resultados da própria avaliação no ciclo seguinte podem servir como meio de avaliar os resultados de uma política pública.

O conceito de política pública pode ser utilizado como sinônimo de plano de ação educacional com o sentido de ação, mudança ou melhoria para um bem público, impulsionada pelo governo, sendo passível de alterações na medida em que for avaliada. Souza (2003) apresenta esse conceito:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

A proposta dos Protocolos para a rede estadual de educação em Minas Gerais reúne passos, atividades, recursos, elaboração e gerenciamento de planos de ação educacionais a partir do uso sistemático dos resultados do SIMAVE, visando à autonomia escolar, a qual toma decisões coletivas com base em

evidências. A avaliação externa, por meio da SEE-MG, é disseminada para as escolas como avaliação institucional com potencial de aperfeiçoamento. Todo o trabalho é realizado dentro de cada escola pelas equipes de trabalho, com o apoio de um especialista da Secretaria. O CAEd intermedia o processo, disponibilizando um curso online para que os profissionais assimilem o conteúdo dos Protocolos, acessem os seus dados no sistema de monitoramento próprio, tirem dúvidas com tutores, tenham contato com materiais didáticos para o uso da ferramenta (vídeos, infográficos, resumos) e consigam realizar o *download* de apresentações e formulários para o uso nas reuniões da escola, dentro de um cronograma estabelecido junto à Secretaria de Educação. Os materiais são postados em uma plataforma digital, onde especialistas da Secretaria conseguem acompanhar as ações de cada escola.

Uma informação importante, que pode ter relação com a reformulação dos Protocolos, é que, a partir de 2014, com a mudança de governo do estado, uma nova política educacional entrou em cena. Esse fato, apesar de não ser claramente mencionado nos objetos metodológicos desta pesquisa, possivelmente repercutiu no processo de negociação do material pesquisado.

Para que possamos entender como os Protocolos assumiram a forma que estão hoje, detalharemos o histórico do projeto desde a sua criação. Iniciaremos esse entendimento, na próxima seção, apresentando a primeira utilização do material, ainda quando ele era composto somente por quatro Protocolos (hoje são 16), em um curso de extensão para profissionais da educação pública da rede municipal de Fortaleza.

1.4 O curso de extensão para profissionais da educação pública da rede municipal de Fortaleza

Apresentadas as instituições ligadas à negociação para a concepção dos Protocolos de gestão e avaliação escolar, objeto de estudo deste trabalho, apresentaremos a trajetória da ferramenta até sua transformação ao formato utilizado hoje.

O curso de extensão para profissionais da educação pública da rede municipal de Fortaleza ocorreu entre 21 de julho de 2014 e 17 de maio de 2015.

A formação foi voltada para gestores educacionais e técnicos da Secretaria de Educação de Fortaleza, com o foco na capacitação para a elaboração do plano de gestão para as escolas da rede.

Ele contou com oito módulos online, via plataforma *Moodle*², e oito encontros presenciais, intercalados, auxiliando os profissionais na confecção de seus planos de gestão, com a utilização de dados da avaliação externa, além do estabelecimento de planejamento, metas e estratégias.

Ao todo, participaram 359 cursistas. Os critérios para aprovação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi a obtenção de 70% de aproveitamento nas atividades solicitadas, o que permitiu qualificar 275 cursistas e reprovar 84. Já para a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, o critério de aprovação foi a obtenção de 75% de aproveitamento, o que permitiu qualificar 272 profissionais e reprovar 87.

As atividades seguiram o cronograma abaixo, conforme informações disponíveis na plataforma *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem que hospedou a formação:

Figura 1 — Cronograma do curso de extensão para profissionais da educação pública da rede municipal de Fortaleza

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES			
Prezado cursista,			
A SME-Fortaleza e o CAEd informam as novas datas dos próximos encontros presenciais e os reajustes do calendário de atividades online.			
Módulo Curricular	Encontro Presencial	Data	Fase online
I	1º	19/07/2014	21/07/14 a 17/08/14
II	2º	23/08/2014	25/08/14 a 21/09/14
III	3º	20/09/2014	22/09/14 a 19/10/14
IV	4º	18/10/2014	20/10/14 a 16/11/14
V	5º	22/11/2014	24/11/14 a 21/12/14
VI	6º	06/02/2015 e 07/02/2015	08/02/15 a 08/03/15
VII	7º	06/03/2015 a 07/03/2015	09/03/15 a 05/04/15
VIII	8º	10/04/2015 a 11/04/2015	06/04/15 a 03/05/15

Fonte: CAEd, 2014

² Disponível em: <<http://www.fortaleza2014.caeduffj.net/>>.

Os seguintes eixos temáticos foram trabalhados na capacitação online e reforçados nas capacitações presenciais: Alfabetização (Módulo I); Gestão da qualidade do ensino fundamental I (Módulo II); Gestão da qualidade do ensino fundamental II (Módulo III); Clima escolar (Módulo IV); Condições de oferta (Módulo V); Gestão financeira (Módulo VI); Sistemas de gestão (Módulo VII); e Plano de gestão da escola (Módulo VIII).

Na fase online, atividades e fóruns de discussões eram estabelecidos para discussão e dúvidas dos participantes. Eles deveriam reunir informações de sua própria realidade educacional e construir, por etapas, o seu plano gestor. Foram estabelecidos prazos para envio do material produzido ao Agente de Suporte Acadêmico (ASA) responsável por cada grupo de cursistas, os quais corrigiam e enviavam o *feedback* com novas orientações aos discentes. Nas etapas presenciais, outros recursos eram utilizados e o contato ficava mais próximo entre ASAs e participantes, facilitando a transmissão de informações e orientações com mais clareza.

A proposta foi que, após utilizar todo conteúdo teórico e terem suas dúvidas respondidas, tanto virtualmente como presencialmente, os cursistas pudessem finalizar o próprio plano de gestão de cada escola, o qual foi construído ao longo de toda a formação.

O plano gestor proposto foi composto por cinco instrumentos, a saber: elaboração do diagnóstico da escola; definição dos problemas prioritários, elaboração da agenda de ações; avaliação das ações implementadas; e orientações para a elaboração do relato de implementação do plano gestor. O objetivo foi o de caracterizar a escola, minuciosamente, em tabelas próprias e estabelecer metas e estratégias com a compreensão dos resultados da avaliação externa em larga escala, contextualizado com a realidade da escola. Por fim, ocorreu o monitoramento das ações implementadas de modo a permitir o levantamento do que deu certo e o que não deu e impulsionar a melhoria contínua.

A proposta era que as diversas tabelas fossem preenchidas coletivamente com a equipe escolar (gestão democrática), procurando suprir prioridades que melhorem a qualidade do ensino ofertado. O processo de levantar dados da escola pode possibilitar a construção de um retrato, com fraquezas e potencialidades, para serem corrigidos e explorados, sempre dentro do limite da execução possível, ou seja, as metas com as quais a escola tem condições de alcançar (CAED, 2015).

A atividade final do curso buscou possibilitar que os participantes montassem um plano gestor para suas escolas a partir da análise dos dados da avaliação externa e do contexto das instituições de ensino; tudo isso realizado no decorrer do curso com o auxílio de um tutor. Os quatro Protocolos de gestão e monitoramento orientaram esse processo, ainda que de maneira simplificada, como um roteiro a ser seguido. Para oferecer a ferramenta aos demais programas que o CAEd avalia, sendo instrumento para avaliação interna subsidiada pela avaliação externa e pelos fatores que afetam a aprendizagem, seria preciso aperfeiçoar o material, consolidando a ideia de passos a serem seguidos, articulação de dados e incentivo à gestão democrática. O curso de Fortaleza, descrito aqui de modo a contextualizar o histórico da ferramenta, serviu como base para a consolidação e pesquisas futuras sobre o material.

A seguir, descreveremos como foi a aplicação do pré-teste no Colégio Estadual Souza Aguiar, no Rio de Janeiro, com os Protocolos de construção coletiva de pactos de metas escolares aplicados pela equipe CAEd/UFJF. Esse pré-teste aconteceu após o curso de Fortaleza, com os Protocolos atualizados e ampliados (não mais quatro Protocolos como foi no curso de Fortaleza, mas 14).

1.5 Pré-teste no Colégio Estadual Souza Aguiar: Protocolos de construção coletiva de pactos de metas escolares aplicados

Após o contato dos Protocolos com o público no curso de Fortaleza, o material foi ampliado de quatro para 14 Protocolos, contendo passos, tarefas que possibilitassem às equipes escolares se apropriarem dos resultados das avaliações externas, contextualizarem esses dados com a realidade escolar e, a partir daí, criarem planos de ação, ou seja, políticas públicas educacionais que impactassem na educação ofertada.

O pré-teste no Colégio Estadual Souza Aguiar com os Protocolos de construção coletiva de pactos de metas escolares foram aplicados pela equipe CAEd/UFJF, entre novembro de 2014 e março de 2015 no Rio de Janeiro. Como os Protocolos são uma proposta do CAEd, antes da vinculação aos programas contratantes, os documentos foram pré-testados para que possíveis erros pudessem ser corrigidos e a aplicabilidade do material avaliada. Apresentaremos o relato desta experiência também neste trabalho.

Os Protocolos foram desenvolvidos no mês de abril de 2015 e a experiência no Rio de Janeiro foi a primeira de aplicação prática. Eles partem do princípio de que pactuar metas é fundamental nas políticas educacionais, visando estabelecer, coletivamente, objetivos para a melhoria da qualidade do ensino ofertado (CAED, 2015). Os documentos centralizam na gestão escolar a responsabilidade de apropriar-se dos resultados das avaliações externas em larga escala e envolver os demais atores no planejamento de ações de intervenção.

Ao todo, foram 14 Protocolos, organizados em sequência lógica, para construção coletiva do pacto de metas. Os documentos se dividiam em quatro etapas: preparação da escola e dos envolvidos para a realização de todo o percurso; elaboração de um diagnóstico sobre os problemas da escola e de como eles impactam a aprendizagem; definição de uma agenda mínima de projetos de intervenção com foco nos problemas de aprendizagem; e monitoramento e avaliação desses mesmos projetos.

A fase de pré-testagem dos Protocolos no Colégio Estadual Souza Aguiar abrangeu somente até a etapa de elaboração do diagnóstico com os problemas da escola que impactam a aprendizagem (seis Protocolos). Ao final do processo, foi aplicado o Protocolo de sistematização do diagnóstico e proposição de recomendações, que só é possível após o diagnóstico dos dados, mas não mais em caráter de pré-testagem. Visou-se corrigir a estrutura do documento para aperfeiçoá-lo em testes posteriores.

Os resultados das reuniões coletivas realizadas permitiram mapear as questões que têm influência, direta ou indireta, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e seus encaminhamentos para resolução. Muito do que foi diagnosticado pode se perder no dia a dia escolar e não receber a devida atenção como ponto relevante em meio às atividades rotineiras.

Há, por exemplo, na unidade educativa onde os Protocolos de gestão foram pré-testados, problemas infraestruturais como falta de refeitório, acessibilidade e computadores. Como medida corretiva para essa questão, entrou para a agenda da escola uma reunião com a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (Seeduc) para saber o posicionamento sobre a demanda, além do estabelecimento de contato com a Infraestrutura Regional para orientações de procedimentos e adaptações do prédio. A preocupação de adquirir computadores para o uso exclusivo dos estudantes também passou a fazer parte do planejamento escolar.

O problema de se ter na escola muitos alunos por funcionário (excluindo os professores), média de 110, dificulta a vigilância e a segurança dos estudantes nos períodos de intervalo, por exemplo. O contato com a Regional, polo da Seeduc, para receber direcionamentos sobre solicitação de pessoal e otimização de tarefas entrou para a agenda da escola.

A falta de representatividade estudantil e participação da comunidade (polícia, centro cultural, igreja etc.) nas atividades escolares, depois de identificada, será estimulada por meio do estabelecimento de parcerias. Também foi definido como ponto importante para o clima escolar, o envolvimento/aproximação das famílias dos alunos nas atividades da escola, por meio de divulgação do calendário escolar no início do ano letivo, convocações de reuniões e estímulos de participação em atividades pedagógicas diversas.

Em relação à avaliação externa, o percentual de participação foi estudado, 75,6% no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) 2014, com o direcionamento para seu aumento por intermédio da conscientização de alunos e seus familiares sobre a importância do processo, como ponto de partida para a melhoria do ensino ofertado. O desempenho abaixo do esperado dos estudantes nas habilidades avaliadas, como o de Língua Portuguesa para o 3º ano do ensino médio, requer atividades de recuperação. Esse exercício é feito, direcionado pelos Protocolos de gestão, para que ações pedagógicas sejam adotadas, coerentes com as habilidades de cada disciplina e etapa avaliada que ainda não foram dominadas pelos estudantes.

O material didático utilizado na escola não tinha abordagem interdisciplinar, ou seja, se afastava do que é definido no currículo, e também das avaliações externas como o SAERJ e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de não permitir que os estudantes possam articular os conhecimentos adquiridos. Como medida corretiva, foi definida a necessidade de adaptação do material didático por meio de atividades letivas que se aproximem do currículo.

O diagnóstico completo do pré-teste dos Protocolos de gestão no Colégio Estadual Souza Aguiar pode ser observado na Matriz de Diagnóstico e Recomendações, a seguir:

Figura 2 — Matriz de Diagnóstico e Recomendação

Matriz de Diagnóstico e Recomendações

Seção da Sistematização do Diagnóstico	Problemas Identificados	Recomendação
Perfil da Escola: infraestrutura	Não há refeitório e por isso os alunos não têm merenda quente; A infraestrutura física não oferece acessibilidade; Não há computadores suficientes com internet para uso exclusivo dos alunos.	Solicitar reunião com o setor da Seeduc responsável pela obra do refeitório a fim de saber um posicionamento acerca do prazo de entrega da obra para a comunidade escolar. Entrar em contato com o setor de Infraestrutura da Regional para orientações sobre os procedimentos e possibilidades de adaptações no prédio da escola para torná-lo acessível. Estudar a possibilidade de adquirir novos computadores para uso exclusivo dos alunos.
Perfil da Escola: características dos alunos e sua família	Não se aplica porque a Unidade não oferece ensino fundamental e sistema de registro sobre os alunos e suas famílias.	Não se aplica porque a Unidade não oferece ensino fundamental e sistema de registro sobre os alunos e suas famílias.
Perfil da Escola: condições de oferta	Há uma média de 110 estudantes por funcionário, fato que dificulta a vigilância e orientações durante os horários de recreio e outras atividades.	Estabelecer contato com a Regional para expor a carência de pessoal administrativo na escola e solicitar apoio nesse sentido. Rever a distribuição das funções dos funcionários a fim de verificar a possibilidade de otimização do trabalho de acordo com o perfil de cada funcionário.
Perfil da Escola: dimensão participativa	Não há representação estudantil organizada; Não há atividades como cursos, palestra e/ou campanhas, etc., para incentivar a aproximação dos pais à escola.	Estimular a participação estudantil por meio da criação do Grêmio Estudantil e de Projetos que desenvolvam o Programa 5S na escola. Elaborar projetos que ofereçam palestras, oficinas e/ou atividades de interesse relevante para os responsáveis dos alunos ao longo do ano letivo. Estudar a possibilidade de inclusão da escola no Programa Escola Aberta.
Perfil da Escola: relações interinstitucionais	A escola não oferece atividades em parceria com o posto policial, centro cultural e igreja da localidade.	Estabelecer e fortalecer parcerias com instituições do entorno objetivando envolver mais membros da comunidade escolar no processo de ensino, oportunizando a disseminação de ideias e informações úteis.
Perfil da Escola: relação da escola com a avaliação externa	A escola está assegurando o mínimo de participação necessário (75,6% no Saerj 2014), de acordo com a meta da	Aumentar a participação discente nas avaliações externas, para o alcance da meta estabelecida, por meio de conversas com os alunos e seus responsáveis sobre a importância de realizar com seriedade essas avaliações, informando os

	rede.	Programas e ações governamentais nos quais há necessidade de participação e bom desempenho no Saerjinho e o Saerj, bem como orientando que qualquer avaliação contribui para o aprendizado no sentido de treinar a marcação de um cartão-resposta, exercitar a atenção e concentração, por exemplo, tendo em vista a realização futura de outras avaliações (Enem, concursos públicos, etc.).
Análise de Desempenho	Falta de preparo para realizar uma avaliação nos moldes da avaliação externa; O desempenho médio da escola em Língua Portuguesa não é satisfatório, uma vez que mais da maioria dos alunos está nos padrões Baixo e Intermediário.	Planejar atividades que contemplem o preparo do aluno para o enfrentamento de questões que versem sobre as habilidades e competências da Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Saerj – 3º ano do ensino médio, bem como inserir questões anteriores das avaliações externas na sala de aula a fim de que os alunos que estão nos padrões Baixo e Intermediário possam progredir para os padrões Adequado e Avançado.
Análise de Rendimento e Frequência	O aluno da primeira série apresenta muita defasagem de conhecimentos dos anos anteriores, ocasionando uma taxa de reprovação na primeira série maior do que as taxas das demais séries; A taxa de distorção idade-série da escola é superior a 50%.	Desenvolver atividades/projetos que trabalhem as dificuldades de aprendizagem dos alunos da 1ª série recorrendo aos recursos materiais e humanos disponíveis na escola e às parcerias estabelecidas e/ou vindouras. Usar atividades autorreguladas, como o reforço escolar. Monitorar o aluno da 1ª série desde o primeiro mês de aula por meio de Diário de Classe e da convocação do responsável quando necessário. Controlar a distorção idade-série e apoiar o aluno nessa situação para minimizar a taxa de distorção idade-série da escola, e diminuir o impacto negativo no Indicador de Formação, do sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE).
Análise do Currículo	O aluno não consegue perceber que diferença não é erro, pois para ele só existe o “certo” e o “errado”, havendo dificuldade para reconhecer a pluralidade de opiniões; O material didático não segue a interdisciplinaridade exigida pelo Enem e pelo Saerj, causando falta de interesse ao aluno.	Incluir no planejamento atividades que trabalhem sistematicamente o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao descritor D21 da Matriz de Referência de LP, para aumentar o índice de acerto por descritores. Realizar adaptações no material didático por meio do planejamento de atividades letivas que privilegiem a interdisciplinaridade exigida pelo Enem e Saerj a fim de dinamizar as aulas e despertar o interesse discente.
Análise do Clima Escolar	Falta de comprometimento da família com a educação escolar; Aluno desinteressado pelas atividades escolares.	Sistematizar e divulgar no início do ano letivo o calendário anual de reuniões de resultados para os responsáveis. Promover palestras sobre o dever do pai e/ou responsável em acompanhar a vida escolar do filho, utilizando o Estatuto da Criança e do Adolescente e estabelecendo parceria com o Conselho Tutelar da localidade. Convocar pais e/ou responsáveis sempre que necessário por meio de um procedimento padrão escrito e disponível a todos (Diretores, Coordenadores e Orientadores). Inserir e/ou reforçar atividades diversificadas por área de conhecimento, a partir dos recursos tecnológicos e pedagógicos: oficinas, Cine debate, círculos de leitura, jogos didáticos, simulados, etc. Estimular o aluno a conhecer e acessar o “Conexão Aluno” para se conectar às novidades da rede, conhecer pessoas e atividades, estreitando os laços com a sua própria aprendizagem. Incentivar a continuidade de projetos internos como o “Projeto Recital”. Reforçar a atuação da Mediadora Tecnológica junto aos professores, a fim de utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula com maior frequência e eficácia, mormente nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

O pré-teste possibilitou a reformulação dos textos dos Protocolos para o melhor entendimento do público e também confirmou a viabilidade de o texto mobilizar os profissionais da educação a implementarem melhorias no campo educacional. Além disso, o fato de entregar um planejamento pronto para o Colégio Estadual Souza Aguiar foi importante para que a escola pudesse se debruçar sobre os seus dados e planejar melhorias, incentivada pela proposta.

A iniciativa do acompanhamento do uso dos Protocolos em uma escola específica permitiu ao CAEd observar, detalhadamente, qual foi o impacto do material na instituição, quais eram os seus pontos fortes e as suas limitações. Além de contextualizar a trajetória do material, esse momento permitiu testes mais profundos em relação à linguagem empregada, às questões de debate e à aceitação da equipe escolar com a ferramenta. O diagnóstico apontou ainda para questões que precisavam ser aperfeiçoadas antes que os Protocolos se tornassem um produto independente oferecido pelo CAEd aos seus programas de avaliação externa em larga escala.

A seguir, descreveremos como foi à aplicação do teste dos Protocolos de Gestão e Monitoramento Escolar realizado em quatro escolas da rede estadual de Juiz de Fora/MG. Ele aconteceu entre os meses de setembro e outubro de 2015, posterior ao pré-teste, aplicado entre novembro de 2014 e março de 2015 no Rio de Janeiro, já adaptado com as demandas levantadas por este.

1.6 Testes dos Protocolos de Gestão e Monitoramento Escolar realizado em Juiz de Fora/MG — 2015

Realizado o pré-teste e o ajuste no material com base no diagnóstico apresentado na seção anterior, o material foi novamente submetido a avaliação. Desta vez o público escolhido foram quatro escolas com perfis diferentes em Juiz de Fora.

Os Protocolos de gestão foram testados em quatro escolas da rede estadual em Juiz de Fora, em três sábados dos meses de setembro e outubro de 2015 (26 de setembro, 03 e 17 de outubro). Antes dessas reuniões, houve um momento de preparação para apresentação do teste e dos seus objetivos, ocorrida em 15 de setembro de 2015.

No momento do teste, 14 Protocolos compunham a tecnologia, estruturados em sequência lógica e divididos em quatro momentos, conforme detalhado do Relatório do teste (CAED, 2015):

1) o da Preparação para a realização de todo o percurso; 2) o da elaboração de um Diagnóstico sobre os problemas da escola e de como eles impactam a aprendizagem; 3) o da Pactuação de Metas a partir da definição de uma agenda mínima de projetos de intervenção com foco nos problemas de aprendizagem e nas metas definidas pela rede de ensino; 4) e o da Avaliação e Monitoramento desses mesmos projetos (CAED, 2015).

Os Protocolos testados consistiam em um passo a passo para o gestor, de forma individual, e para toda a comunidade escolar, coletivamente, na compreensão da realidade escolar, da avaliação externa e da apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave), possibilitando a criação de ações pedagógicas direcionadas em cima das habilidades e conteúdos ainda não apreendidos pelos estudantes. Em outras palavras, os Protocolos de gestão pretendiam firmar um elo entre gestão escolar e avaliação externa para melhoria da qualidade do ensino ofertado.

A partir do pré-teste, realizado em uma escola do Rio de Janeiro, os protocolos foram consolidados, com base nas demandas levantadas, e também houve a preocupação com a capacidade da tecnologia promover

[...] discussão no nível da escola e da turma; avaliar de que modo o passo a passo por ele proposto permitia a promoção de um debate orientado por dados de avaliação externa; em que medida esse debate propiciava a formulação de um diagnóstico coletivo sobre os problemas da escola; e de que modo permitia a formulação de uma agenda de projetos de intervenção sintonizada com esse diagnóstico (CAED, 2015).

Entre as 99 escolas da Superintendência Regional de Juiz de Fora, que abrange 30 municípios, foram definidas para o teste quatro delas, atendendo, como principal critério de escolha, a “combinação entre desempenho (alto ou baixo) e rendimento (taxa de aprovação alta ou baixa), considerando as duas disciplinas avaliadas [no Simave], que são, especificamente, Língua Portuguesa e Matemática” (CAED, 2015). O objetivo era o de testar o material em escolas distintas, com

realidades diversas, aproximando-se, assim, do cenário da maior parte da rede. Chegaram-se, então, às unidades educativas apresentadas na Figura 3:

Figura 3 — Tipo de escola segundo metodologia adotada

Tipo de escola	Disciplina avaliada	Localização geográfica	Escola selecionada
Tipo 1 – escola com desempenho alto e taxa de aprovação alta	Matemática	Centro	EE Sebastião Patrus de Sousa
Tipo 2 – escola com desempenho alto e taxa de aprovação baixa	Língua Portuguesa	Sul Ipiranga	EE Marechal Mascarenhas de Moraes
Tipo 3 – escola com desempenho baixo e taxa de aprovação alta	Língua Portuguesa	Centro	EE Estevão de Oliveira
Tipo 4 – escola com desempenho baixo e taxa de aprovação baixa	Matemática	Leste São Benedito	EE Duarte de Abreu

Fonte: CAED, 2015, p. 4.

Foi definida, para cada escola, uma equipe responsável pela utilização dos Protocolos no momento do teste: “contando com 1 diretor(a), 1 supervisor(a) pedagógico(a), 2 professores da disciplina analisada (Língua Portuguesa ou Matemática), 2 professores de outras disciplinas e 1 analista educacional” (CAED, 2015). Cada um dos três encontros teve duração média de seis horas, sendo que as duas primeiras reuniões serviram para discussão de dados (formulação do diagnóstico) e a última serviu para validação do diagnóstico e elaboração de projetos de intervenção.

Como resultados do teste, uma série de problemas foi identificada e os seus encaminhamentos foram imediatamente definidos para atualização do material de modo a possibilitar o atingimento de seu objetivo. A principal inadequação percebida referia-se ao Protocolo 5, o qual pretendia levar aos profissionais da escola o entendimento dos percentuais de acerto por descritor presentes na matriz de referência, compreendida como um recorte do currículo em que a avaliação externa é baseada. Houve dificuldade de interpretação dos dados gráficos apresentados, necessitando que a forma de apresentação de informações fosse alterada para simplificar a apropriação, destacando a comparação entre turmas e não mais entre descritores.

Podemos destacar, como outros exemplos, que os textos presentes nos Protocolos não estavam muito claros, alguns até mesmo insuficientes para que a

equipe na escola compreendesse a dimensão dos procedimentos sugeridos. A leitura do material de apoio foi apenas recomendada, fazendo com que os profissionais não as considerassem com a devida atenção. Não houve menção aos projetos pedagógicos que a escola já dispunha, requerendo que o material fosse reescrito e também “destacada a importância de se considerar projetos/ações em andamento na escola, desde que correspondam aos objetivos das prioridades definidas” (CAED, 2015).

A presença do supervisor intimidava os demais profissionais a emitirem opiniões sobre o clima escolar, fato que chamou a atenção para que nesse momento, o supervisor fosse excluído da reunião. O excesso de formulários para preenchimento também foi um ponto percebido e, a partir do diagnóstico, reduzido/simplificado. Além disso, a entrega de relatórios para o supervisor precisou ser reforçada, já que o acompanhamento periódico e o registro das atividades são primordiais para que os Protocolos possam cumprir seu objetivo.

Após a apresentação da tecnologia proposta pelo CAEd, compreendida como os Protocolos de gestão e monitoramento escolar, o próximo passo da pesquisa será investigar como se deu o processo de negociação entre a versão ajustada dos Protocolos, pós-teste, e a implementação de mudanças solicitadas pela superintendência de avaliação educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Detalharemos, a seguir no capítulo 2, a proposta de protagonismo e autonomia escolar utilizada pela secretaria, cuja gestão atuante durante a pesquisa adota uma política voltada ao protagonismo escolar, à luz do referencial teórico sobre o tema, incluindo as estratégias de gestão *bottom-up* ou *top-down* na rede estadual de ensino de Minas Gerais e evidenciaremos como é o contato do público com a ferramenta para, a partir daí, propor melhorias.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DO CASO

Após a apresentação da SEE e do CAEd, instituição que solicitou o desenvolvimento dos Protocolos e a instituição que desenvolveu o produto, respectivamente, a trajetória dos Protocolos até sua primeira versão apresentada à Secretaria de Estado de Educação de MG no capítulo anterior, traremos, neste capítulo, o referencial teórico da pesquisa. Ele foi empregado com o objetivo de embasar os conceitos relacionados à utilização dos Protocolos no contexto escolar, ou seja, os objetivos iniciais da ferramenta e os adquiridos, a partir da intervenção da SEE. Será aqui também que detalharemos e analisaremos o processo de negociação responsável pela definição da versão final dos Protocolos de gestão e monitoramento escolar, a partir de entrevistas realizadas com uma profissional do CAEd e outra entrevista realizada com uma profissional da Secretaria, procurando detalhar como foi o papel de cada uma dessas organizações no processo.

2.1 Referencial teórico

Utilizaremos a metodologia do *Data Wise*, proposta por Boudett, City e Murnane (2005), como um referencial central para criação dos Protocolos. A proposta consiste em uma alternativa de gestão participativa nas escolas, objetivando a melhoria do processo educacional, em nosso caso subsidiada pelas avaliações externas em larga escala. O *Data Wise* surgiu por meio de pesquisas da escola de Educação de Harvard nos EUA, em parceria com professores e diretores de todo o mundo. O site da instituição descreve o processo como: “O Projeto Data Wise oferece um processo com o passo a passo e hábitos mentais para que equipes de educadores possam usar no trabalho colaborativo, visando à melhoria da escola³ (tradução nossa) - (HARVARD, 2016).

Utilizaremos também Machado (2012) (2014) na conceituação da avaliação externa, sua relação com a gestão escolar, servindo de subsídio para a avaliação interna e o papel da gestão, com atuação democrática, no envolvimento e orientação dos demais atores escolares no processo de apropriação de resultados. Esses pressupostos estão estreitamente ligados com o propósito dos Itinerários avaliativos.

³ “the Data Wise Project offers a step-by-step process and habits of mind that teams of educators can use to work collaboratively on school improvement” (HARVARD, 2016).

Lück (2009) e Souza (2009) trarão contribuição para esta pesquisa no que se refere à gestão escolar democrática. A construção coletiva do conhecimento é destacada por elas como um importante meio em prol do alcance de melhorias educacionais. Os Protocolos, compreendidos como uma tecnologia capaz de promover mudança na cultura de gestão escolar a partir dos resultados das avaliações externas, por meio de seu passo a passo para os atores escolares, também apontam para esse caminho e, por isso, uma correlação entre o material e as autoras será estabelecida. Libâneo (2008) agregará essa abordagem explicitando a relação entre participação e autonomia.

Apontaremos a criação dos Protocolos como uma política pública, de acordo com os conceitos de Mead (1995 apud SOUZA, 2006), Lynn (1980 apud SOUZA, 2006), Peters (1986 apud SOUZA, 2006) e Dye (1984 apud SOUZA, 2006). Incluiremos também Sjöblom (1984 apud SECCHI, 2010), o qual falará sobre o momento de criação de uma política pública.

Em seguida, citaremos os dois modelos de política pública apontados por Sabatier (1986): *top-down* e *bottom-up*, conceituados por Secchi (2010). Os Protocolos serão analisados segundo essa modelagem.

Na próxima seção, detalharemos o percurso metodológico desta pesquisa, apresentando e justificando os elementos de análise.

2.2 Metodologia

O levantamento do referencial teórico, apresentado na seção anterior, serviu para agregar conceitos fundamentais ligados à concepção dos Protocolos (duas últimas versões), a qual será detalhada na próxima seção.

Para entender como foi o processo de negociação entre a SEE-MG e o CAEd, utilizamos, como meio de coleta de dados sobre as percepções dos sujeitos da pesquisa, entrevistas semiestruturadas.

Bogdan e Biklen (1994) apontam as entrevistas nas pesquisas qualitativas como um meio de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134) e também “compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (p. 138).

Dessa forma, esse recurso possibilitará entender melhor os objetos de análise, a partir de relatos dos sujeitos envolvidos.

Dentro do universo das entrevistas nas pesquisas qualitativas insere-se a entrevista semiestruturada. Ela pode ser caracterizada como uma conversa, onde o entrevistado pode discorrer de forma livre e espontânea dentro do foco estabelecido pelo pesquisador, o qual tem conhecimento prévio do tema. Ela também permite modificações na pauta estabelecida e inserções de perguntas a partir das respostas do entrevistado (TRIVIÑOS, 1987).

Em relação à SEE, conversamos com a superintendente de avaliação educacional, Geniana Faria. A entrevista aconteceu em 10 de maio de 2017, às 18h, por telefone e foi gravada, integralmente, por um aplicativo próprio para gravação de ligações, com a autorização da entrevistada. Posteriormente, foi gerado um arquivo MP3, com duração de 14min23s.

Interessou-nos saber a motivação da SEE para a contratação da nova tecnologia, como foi o processo de negociação e as modificações que ela implicou, quais conteúdos dos Protocolos foram modificados nesse processo, se a política pública, na visão da superintendente, se aproximava mais do modelo *top-down* ou do modelo *bottom-up* (descritos na seção seguinte), se e como a autonomia das escolas aparecia na proposta e, finalmente, quais eram os entraves percebidos até então no caminho para que a tecnologia cumprisse o seu objetivo.

Frente a algumas respostas que não contemplavam totalmente as perguntas, como as características da política da SEE que impulsionaram as mudanças nos Protocolos e algumas das mudanças no material como o próprio nome, por exemplo, as quais o pesquisador já tinha conhecimento prévio, novas perguntas foram elaboradas no momento da entrevista, qualificada como semiestruturada de acordo com Triviños (1987).

Do lado da instituição que criou o produto, para confrontarmos as percepções dos sujeitos, ouvimos a analista de formação Andrea Castro, responsável pela negociação e apresentação dos Protocolos para a SEE. A entrevista foi realizada presencialmente no dia 13 de março de 2017, às 10h. O momento foi gravado em arquivo MP3 com duração de 47min30s.

Interessa-nos saber a visão do CAEd no processo de negociação, como foi o contato com a SEE, quais foram as mudanças solicitadas, de onde veio a motivação para que elas fossem pedidas, quais eram os prazos para execução da ferramenta

nas escolas, qual era a proposta da SEE e como ela se adequou ao que o CAEd podia oferecer, quais foram as mudanças entre versões do produto e quais as críticas em relação ao uso dos Protocolos pelas escolas, na visão do CAEd. Seguindo a abordagem de Triviños (1987), essa também foi uma entrevista semiestruturada porque a entrevista conseguiu, de maneira livre e espontânea, relatar o processo de acordo com o foco dado pelo pesquisador. Houve inclusão de perguntas, possibilitadas pelo conhecimento prévio do pesquisador sobre o assunto, como, por exemplo, o porquê da mudança de 14 para 16 Protocolos na versão final. Houve também supressão de perguntas porque elas já haviam sido respondidas em questionamentos anteriores.

Após descrevermos o processo metodológico deste trabalho, recorreremos a Behing, Carlan e Gil (2015 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994) ao afirmarem que na pesquisa qualitativa, como esta, existem cinco características que podem estar presentes no processo de investigação:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (o observador observando);
2. A investigação qualitativa é descritiva (busca pela explicação do fenômeno que se quer explicar);
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (objetividade entre parênteses);
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BEHING; CARLAN; GIL, 2015, p. 94-95 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dessa forma, podemos compreender o CAEd, sendo o local de trabalho do pesquisador e a instituição responsável pelos Protocolos de gestão, é a fonte direta de dados da pesquisa, como empresa contratada que propõe aquilo capaz de atender à demanda da SEE, os Protocolos.

O passo seguinte da metodologia será a análise das mudanças entre as duas últimas versões dos Protocolos de gestão com uma leitura comparativa. Procuraremos relatar e exemplificar essas mudanças, relacionando-as com os pontos de percepção das entrevistadas, marcando o que convergia e o que divergia entre elas.

O referencial teórico permeará toda a análise, conceituando algumas das questões propostas pelos Protocolos de gestão e a forma como elas são

trabalhadas no material em comparação com a proposição de autores. Pretendemos confrontar a opinião dos sujeitos, a análise feita pelo autor por meio da leitura comparativa dos materiais e o referencial teórico proposto. A proposta é a compreensão da negociação do produto para modelagem de uma nova ferramenta, com potencialidades, limites e entraves. Na seção seguinte, detalharemos a negociação e a análise metodológica desta pesquisa.

2.3 A negociação

Quando o teste dos Protocolos, realizado em Juiz de Fora (MG), foi finalizado, o relatório elaborado a partir dele serviu para que novos ajustes fossem incorporados ao documento. Feito isso, o material atualizado foi enviado à Secretaria de Estado de Educação de MG como proposta inicial para o que havia sido contratado. Nesta ocasião, ele passou a ser denominado Construção Coletiva de Pacto de Metas Escolares. Após as primeiras intervenções da instituição, um novo documento foi estruturado, desta vez denominado SIMAVE - Protocolos de construção coletiva para a autoavaliação e desenvolvimento de ações com impacto na aprendizagem.

A intenção da SEE com a tecnologia, conforme relatou a superintendente de avaliação educacional Geniana Faria, era a de ampliar nas escolas, qualitativamente, a apropriação dos resultados das avaliações externas (estadual e nacionais) de modo a possibilitar uma autoavaliação. Para isso, as escolas deveriam considerar o desempenho dos estudantes e os fatores que afetam a aprendizagem escolar, de modo a subsidiar planos de ação educacionais.

O nosso objetivo era fazer com que a escola se apropriasse de uma forma mais qualitativa dos resultados das avaliações externas e articulasse esses resultados com a avaliação interna, com a avaliação institucional. Que ela pudesse ampliar a discussão das avaliações externas com outros eixos, outros cenários que envolvem outros fatores que estão associados ao desempenho escolar. Por isso que a gente pediu e trabalhou com esses protocolos que se tornaram os Itinerários Avaliativos. (FARIA, 2017, **Entrevista II**. Entrevistada pelo autor. O roteiro da entrevista encontra-se disponível no Apêndice C deste trabalho).

Andrea Castro, analista de formação do CAEd, passou a integrar o projeto após o pré-teste realizado no Rio de Janeiro. A pedido da coordenação geral da instituição, ela foi delegada para acompanhar os Protocolos de gestão e monitoramento escolar junto à equipe de pesquisa que estava alocada na capital carioca; equipe essa coordenada pelo professor Marcelo Burgos e composta por Ana Carolina Canegal, Carlos Palácios, Francicleo Castro Ramos, Jorge Cássio Reis da Silva Mello e Sarah Laurindo Monteiro.

No momento de apresentação e contato com a Secretaria de Educação, somente Andrea e outras duas profissionais do CAEd, a responsável pela unidade de avaliação, Eleuza Barboza, e a analista de avaliação Laura Rossi, ficaram responsáveis pelo produto.

Houve o emprego de um pacto de metas entre as escolas de todo o estado. A ideia inicial da SEE era a promoção do envolvimento de todas as escolas para a melhoria da qualidade educacional por meio de metas elaboradas a partir dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). Os Protocolos, nesse caso, orientariam a equipe escolar na análise e na apropriação dos resultados, uma avaliação interna da escola, e, posteriormente, na elaboração de planos de ação para a escola e o seu monitoramento.

Machado (2012) corrobora esse propósito dos Protocolos ao defender que as avaliações externas têm potencial para melhorar o processo de ensino e aprendizagem na escola se os seus resultados forem apropriados pela equipe escolar e contextualizados com cada realidade, incluindo os fatores extraescolares que afetam a aprendizagem, de modo a subsidiar a autoavaliação.

As avaliações externas [...] fornecem dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. Porém, a avaliação da escola e a reflexão sobre sua realidade não podem se esgotar nelas, que podem ser tomadas como o ponto de partida para a trajetória da escola rumo à sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação (MACHADO, 2012, p. 79).

O elo entre a SEE e cada uma das escolas da rede estadual de MG se estabeleceria por meio um analista educacional, profissional externo à escola que auxiliaria na análise dos resultados de modo a viabilizar o pacto de metas. Assim, esse profissional e suas respectivas funções foram incluídos no material, juntamente

com o diretor e o coordenador pedagógico, responsáveis por envolver toda a equipe escolar e possibilitar a tomada de decisões, conforme o documento detalha:

Diretor(a): Essa nomenclatura é a mesma em todo o país. O(A) diretor(a) ocupa o topo da hierarquia dentro da gestão de uma escola. As suas funções englobam as burocracias da administração – como o cumprimento de leis e prazos –, o trabalho pedagógico – o que diz respeito à qualidade e aos métodos de ensino – e a relação com a comunidade escolar – seja o diálogo com os responsáveis dos alunos ou com os moradores do bairro. O(A) diretor(a) é o(a) primeiro(a) profissional dentro da escola a dialogar e negociar com a Secretaria de Educação.

Supervisor(a) pedagógico(a): O(A) supervisor(a) pedagógico(a) tem como função orientar e melhorar as práticas de ensino dos(as) professores(as). Ele(a) é o braço direito do(a) diretor(a) no que diz respeito às suas atribuições pedagógicas, atuando como um(a) mediador(a) entre o currículo e os(as) docentes, a fim de divulgar e esclarecer as propostas curriculares e criar melhores condições de trabalho para o(a) professor(a).


Analista educacional: É o(a) profissional da instância intermediária de gestão, que realiza o trabalho de mediação entre a Secretaria de Educação do estado e a direção escolar. Nestes protocolos, as funções do Analista educacional foram estabelecidas tendo em vista a posição e as atribuições que ele detém no estado de Minas Gerais (CAED, 2016).

Entretanto, quando a SEE recebeu essa primeira versão, não gostou do protagonismo do supervisor no processo, conforme relatou a profissional do CAEd responsável pela negociação da ferramenta, Andrea Castro:

Quando a gente (equipe CAEd) apresentou para MG essa versão, eles não gostaram dessa ideia de ter essa figura do supervisor ou que a gente chama aqui de analista educacional, que é essa figura que fica na superintendência. Não gostaram desse profissional como protagonista. Eles falaram ‘a gente quer o protagonismo todo, nem no diretor, a gente quer no especialista da escola que é o coordenador pedagógico. A gente quer recuperar a imagem, as funções, as atribuições desse profissional’ (CASTRO, 2017, **Entrevista I**. Entrevistada pelo autor. O roteiro da entrevista encontra-se disponível no Apêndice B deste trabalho).

Para exemplificar essa questão, separamos trechos da distribuição de tarefas do Protocolo 3, referente a análise de dados do desempenho dos estudantes, tanto da versão Pacto de Metas quanto da versão de construção coletiva para a autoavaliação e desenvolvimento de ações com impacto na aprendizagem.

Figura 4 — Distribuição de tarefas, Protocolo 3, na primeira versão apresentada à secretaria




DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS

- O(A) supervisor(a) tem a função de preparar e apresentar os dados, em uma reunião, para os profissionais da escola. Caso a escola não possa contar com o apoio desse profissional, essa tarefa pode ficar a cargo do(a) do diretor(a).
- O(A) diretor(a) possui o papel de organizar um debate acerca dos dados apresentados e estimular a participação dos professores. Após isso, ele(a) irá consolidar essa discussão junto com o(a) profissional responsável pelo registro da mesma.
- Os professores e os demais profissionais estabelecem hipóteses que ajudem a entender a situação da escola.
- O(A) coordenador(a) pedagógico(a) assume a função de registrar e posteriormente, junto com o(a) diretor(a), consolidar o debate ocorrido na reunião (caso a escola não possa contar com o apoio desse profissional, o(a) diretor(a) deve designar outro profissional para cumprir essa tarefa).

Fonte: CAED, 2016, p. 58.

Figura 5 — Distribuição de tarefas, Protocolo 3, na segunda versão apresentada à secretaria



DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS

- O(A) supervisor(a) pedagógico(a) deve coletar e preparar os dados que serão apresentados pelo(a) diretor(a), em uma reunião, para os demais profissionais da escola.
- O(A) diretor(a) possui o papel de apresentar esses dados e estimular um debate envolvendo o corpo docente.
- Os professores, em conjunto com o(a) diretor(a) e o(a) supervisor(a) pedagógico(a), debatem os dados e formulam hipóteses que ajudem a entender a situação da escola.
- Algum(a) outro(a) profissional, designado pelo(a) diretor(a), deve ficar responsável pelo registro do debate ocorrido na reunião.
- O(A) supervisor(a) pedagógico(a) deve dar suporte às questões de nível pedagógico que porventura surgirem e, posteriormente, junto com o(a) diretor(a), sintetizar e consolidar o debate.

Fonte: CAED, 2016, p. 58.

Comparando a função do supervisor/coordenador pedagógico nas duas versões, podemos observar, logo no primeiro tópico sobre a preparação de dados a serem apresentados na reunião que, após a adequação do material, a participação do profissional não fica facultativa. Enquanto na primeira versão ele poderia ser substituído, na segunda não há essa opção.

Na questão de formulação de hipóteses para ajudar a entender a situação da escola, a segunda versão apresenta o supervisor e diretor, nesse quesito, como líderes da reunião, com quem os demais profissionais na escola irão discutir. Isso não acontecia na primeira versão.

Também de forma facultativa, o supervisor pedagógico aparece na primeira versão como aquele responsável por registrar o ocorrido na reunião caso ele pudesse estar presente na reunião, e, posteriormente, consolidar esse registro com o diretor. Já na segunda versão, a sua presença “obrigatória” e outro profissional deve ser designado para registro de informações. Além disso, após a reformulação do documento, o supervisor assume a função de dar suporte às questões de nível pedagógico que surgirem na reunião. Como fechamento ele e o diretor sintetizarão o que foi discutido.

Andrea também relatou que uma de suas primeiras percepções críticas em relação aos Protocolos dizia respeito às questões de reflexão para escola que, segundo ela, estavam muito abrangentes e, no entanto, era “preciso ficar bem claro que a escola também tem que direcionar suas ações de forma (a contemplar o) que ela tem potencial de atuação realmente” (CASTRO, 2017).

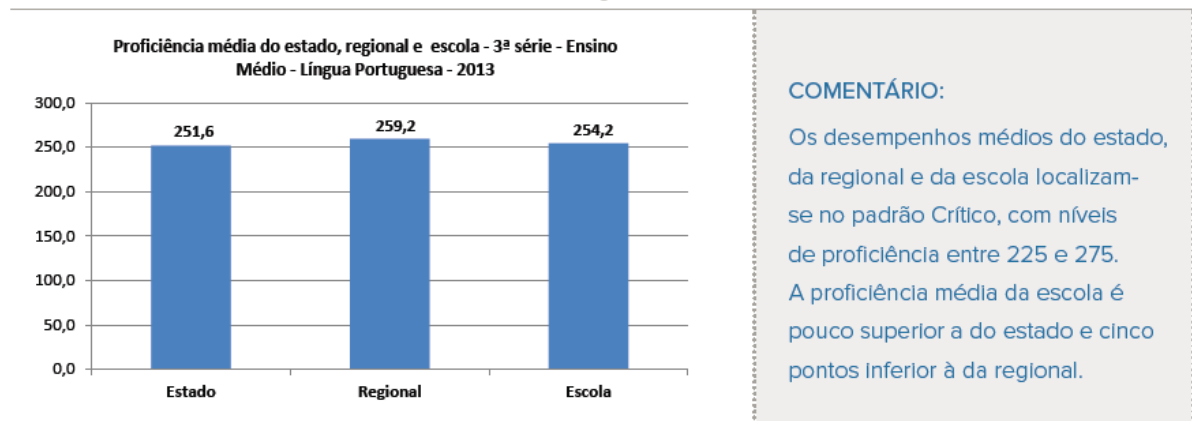
A estrutura dos Protocolos, no que se refere à apropriação de resultados, é organizada, inicialmente, com a apresentação dos dados da avaliação, posteriormente há questões que geram o debate e análise. De acordo com Andrea, na primeira versão do material, haviam muitas questões gerais em detrimento de questões mais direcionadas à escola, as quais poderiam ser melhores aproveitadas no trabalho.

Quem conhece uma reunião de escola, se você perguntar quais fatores são responsáveis por aquele resultado é sempre a família, o menino que não quer nada, são os fatores externos. Eles têm interferência? É óbvio que eles têm, mas qual é a nossa capacidade de intervenção sobre esses fatores? Então vamos perguntar quais os fatores escolares, que a escola vai poder agir (CASTRO, 2017, **Entrevista I**. Entrevistada pelo autor.).

Para exemplificar essa questão, separamos, nas duas versões do Protocolo 3, reflexões sobre a análise de dados das avaliações externas:

Figura 6 — Reflexões sobre dados na primeira versão apresentada à secretaria

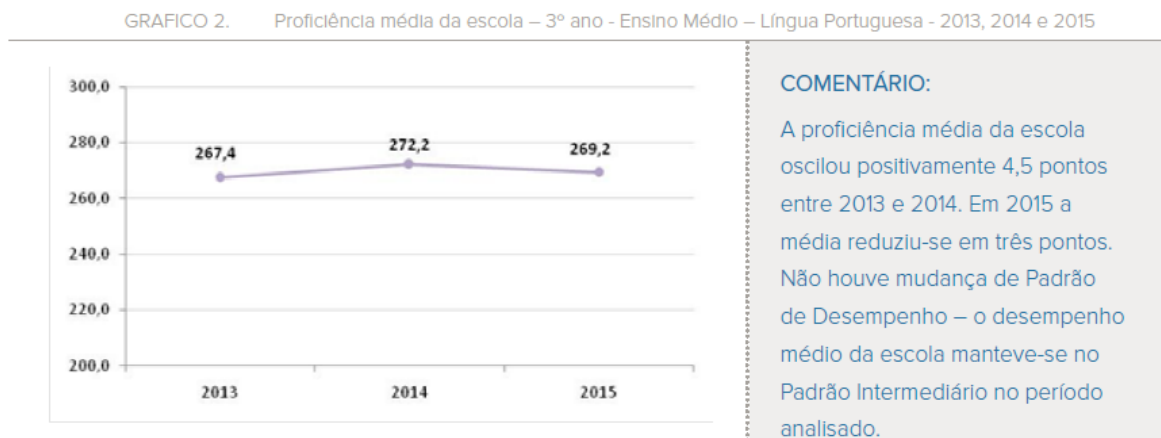
GRAFICO 2. Proficiência média da escola, do município (ou da regional) e do estado – 3ª série - Ensino Médio – Língua Portuguesa - 2013



- I. Como esses dados podem ser discutidos? Esses dados refletem a situação da escola como percebida pelos participantes da reunião?
- II. Qual a avaliação do corpo docente sobre a proficiência média da escola em relação aos Padrões de Desempenho, e em comparação com o município (ou a regional) e o estado?
- III. Que fatores, segundo os participantes da reunião, podem contribuir para explicar a situação da escola em relação aos Padrões de Desempenho e em comparação com o município (ou a regional) e o estado?

Fonte: CAED, 2016, p. 63.

Figura 7 — Reflexões sobre dados na segunda versão apresentada à secretaria



- I. Esses dados refletem a situação da escola como percebida pelos participantes da reunião?
- II. O desempenho médio da escola e sua variação ao longo das avaliações podem ser considerados relevantes?
- III. Que fatores escolares, segundo os professores, podem ter contribuído para explicar a variação do desempenho médio da escola ao longo dos anos?

Fonte: CAED, 2016, p. 63.

De maneira geral, podemos perceber que na segunda versão a análise ficou focada na escola, exclusivamente, eliminando a comparação com a regional e o estado. Dessa forma, somente a evolução da própria escola passa a interessar, possibilitando uma autoavaliação de si mesmo sem influências. Como foi destacado por Castro (2017) os fatores escolares, ou seja, aqueles em que a escola pode interferir é que são dispostos para reflexão (tópico III). Além disso, o tópico I ficou mais objetivo na segunda versão, com a supressão da questão genérica “como esses dados podem ser discutidos”.

Mudanças conceituais para trazer a escola como protagonista de uma autoavaliação, possibilitada pela correlação entre a avaliação interna e a avaliação externa, apareceram em todo o documento na segunda versão.

Para este trabalho usamos o conceito de Machado (2014) de avaliação externa como sendo: “todo processo avaliativo do desempenho das escolas, por meio da aferição do rendimento dos alunos em provas padronizadas, desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar” (MACHADO, 2014, p. 115).

Em junho de 2016 houve a mudança da superintendente de avaliação educacional da SEE, com uma nova profissional, Geniana Faria, passando à frente da negociação com o CAEd e o redesenho do produto devido a “necessidade de alinhar o que o material já apresentava [...], um material já rico que possibilitaria muitas coisas para a escola, mas a gente estava entendendo um certo distanciamento com a política educacional da Secretaria de Educação de MG” (FARIA, 2017). O objetivo era o de aproximar a ferramenta das escolas, para dar continuidade e aprimorar o trabalho que a SEE já desenvolvia com elas.

Posteriormente, em agosto de 2016, entre os dias 22 e 27, aconteceu em todo o estado de Minas Gerais a Semana Escola em Movimento, evento dedicado “à discussão sobre os processos de avaliação — externa e interna —, que proporcionarão interações pedagógicas, e ao planejamento das ações da Virada Educação Minas Gerais 2016 a partir das discussões feitas” (MINAS GERAIS, 2016).

O objetivo principal do evento foi a integração dos princípios que orientam a política da SEE-MG, “pluralidade, a integralidade e a equidade, fundamentais à construção da educação inclusiva, democrática e que garanta o pleno direito à aprendizagem” (MINAS GERAIS, 2016), com o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), enquanto avaliação externa com potencial de diagnosticar e subsidiar planos de ação para promoção da equidade, e com a Virada Educação Minas Gerais (VEM), criado para combater a evasão escolar entre os jovens de 15 a 17 anos e também aproximar a escola do universo juvenil (MINAS GERAIS, 2016).

Para a SEE, a relação da avaliação interna com a avaliação externa, por meio da análise de processos e de resultados, é muito importante por proporcionar reflexão, diálogo e planejamento coletivo de ações na escola. Essa análise das avaliações foi a principal proposição da Semana Escola em Movimento, de modo a ser um ponto de partida para estabelecer estratégias voltadas à garantia do direito à aprendizagem (MINAS GERAIS, 2016).

Para que isso fosse possível, foram elaborados seis documentos, chamados de anexos, contendo “orientações e sugestões de como conduzir as atividades na escola, de maneira que seja condizente com suas especificidades e que envolva amplamente todos os atores da Comunidade Escolar” (MINAS GERAIS, 2016). O primeiro documento continha orientações gerais para a Semana Escola em

Movimento, com objetivos e diretrizes gerais; o segundo continha um roteiro de discussão para voltado ao papel dos educadores; o terceiro era voltado à discussões para educação com crianças; o quarto voltado à discussões para educação com adolescentes jovens e adultos; já o quinto anexo continha orientações para definição de ações alinhadas com a Virada Educação em Minas Gerais; e, por fim, o sexto documento orientava aos profissionais como registrar as ações definidas.

A Semana Escola em Movimento foi orientada a partir de quatro eixos para análise das avaliações: direito à aprendizagem, gestão democrática e participativa, fortalecimento do trabalho coletivo e relação da escola com a comunidade. O evento em si e, principalmente, esses quatro eixos, compreendidos com a concepção política da SEE-MG serviram para que a superintendência de avaliação educacional, junto ao CAEd, redesenhasse os Protocolos, gerando uma nova versão, a final, chamada Itinerários Avaliativos de Minas Gerais, a qual foi disseminada entre as escolas do estado.

A superintendente de avaliação educacional da SEE, Geniana Faria, relatou em entrevista, como o direcionamento de ação da secretaria nos quatro eixos definidos na Semana Escola em Movimento orientou a demanda por uma nova versão dos Protocolos:

Nós já havíamos começado um movimento dessa discussão da articulação da avaliação interna com a avaliação externa no momento que nós chamamos de Escola em Movimento, no ano de 2016, e que ali nós já tínhamos iniciado esse processo de trabalhar os quatro eixos que foram definidos, que depois fizeram parte dos Itinerários. [...] nós decidimos trazer isso tudo para dentro dos Protocolos. E aí foram várias reuniões com a equipe do CAEd e a nossa equipe aqui, com vários momentos de discussão e compreensão do CAEd de o que a gente tinha como proposta na Secretaria de Educação, até que a gente conseguiu articular muito bem e fazer com que esses Protocolos se tornassem Itinerários Avaliativos e aí se tornassem, realmente, a cara da nossa política, para ficar algo bem nosso, bem alinhado com a proposta da Secretaria de Educação no que a gente pretendia trabalhar (FARIA, 2017, **Entrevista II**. Entrevistada pelo autor.).

A analista de formação do CAEd, Andrea Castro, a partir da solicitação da SEE, corroborou com Geniana sobre o direcionamento personalizado do produto a partir da política adotada pela instituição.

Eles (SEE) mandaram para a gente como que eles fizeram discussão das análises dos resultados, pensando na ideia de avaliação interna. São os quatro eixos que você vai ver na última versão dos Protocolos. A discussão deles estava em torno dos quatro eixos. O que que a gente fez? A partir desses documentos, das perguntas, a gente tentou customizar essas questões da 'Semana da Escola em Movimento' para dentro dos Protocolos. É como se os Protocolos fossem originados da 'Semana da Escola em Movimento' que foi uma semana de debates e a partir daí eles teriam ferramentas, instrumentos para continuar esse debate, análise (CASTRO, 2017, **Entrevista I**. Entrevistada pelo autor.).

Entre as mudanças solicitadas para a nova versão dos Protocolos, a primeira que pode ser percebida refere-se ao nome da ferramenta, a qual passou a se chamar Itinerários Avaliativos de Minas Gerais. Repassando a trajetória da nomenclatura adotada para a ferramenta temos: Protocolos de Gestão e Monitoramento Escolar, na versão de teste; Construção Coletiva e Pacto de Metas Escolares, na primeira versão apresentada à SEE-MG; Protocolos de construção coletiva para a autoavaliação e desenvolvimento de ações com impacto na aprendizagem, na segunda versão apresentada à SEE-MG; e, por fim, Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.

Como se tratava de um produto não implementado, novo, as mudanças na nomenclatura se ajustavam ao que a secretaria acreditava que era mais claro para as escolas. No entanto, conforme relatou Geniana, o material tornou-se muito mais do que protocolos. A última modificação, por exemplo, procurou refletir o caminho a ser percorrido pela escola dentro da perspectiva da avaliação.

[...] ela (escola) iria ter todo um caminhar, caminhar por cada uma dessas discussões, cada uma dessas etapas e aí por isso a gente (SEE) prefere a nomenclatura de Itinerários. Avaliativos porque é um movimento de avaliação, movimento de autoavaliação, autorreflexão. É na perspectiva de avaliação institucional, num caráter coletivo; então por isso os Itinerários Avaliativos. Na nossa visão, esse material, esse documento ficou muito mais do que um protocolo. Se tornou algo para a escola, não formulários que a escola deveria responder para cumprir algo. É muito mais um caminhar. Ele tinha essa perspectiva de momentos, de etapas, por isso Itinerários (FARIA, 2017, **Entrevista II**. Entrevistada pelo autor.).

Do lado do CAEd, Andrea, em entrevista, lembrou da solicitação da SEE em relação a mudança de nome do produto, usando as mesmas palavras de Geniana: “eles não gostaram da palavra Protocolo, eles preferiram usar Itinerários. Na

discussão surgiu o termo Itinerários e eles (SEE) utilizaram. “[...] vamos usar Itinerários que é um caminho a ser seguido” (CASTRO, 2017).

A versão aprovada pela SEE e a versão anterior a ela dos Protocolos compartilham as mesmas etapas estruturais: preparação, autoavaliação, plano de ação e avaliação e monitoramento. Nesse aspecto, a única diferença foi, na versão final, a substituição da palavra autoavaliação por avaliação interna, ainda que ambas tenham o mesmo objetivo.

Quanto à preparação, ela foi sintetizada, deixando de englobar dois Protocolos por um único. O Protocolo 2, sobre a construção do perfil da escola, migrou para a etapa de avaliação interna nos Itinerários avaliativos com outra abordagem. Ao invés da construção do perfil da escola, que na nova proposta é construído gradativamente em cada um dos Itinerários, houve um momento dedicado à sensibilização para a articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna.

Na etapa de avaliação interna foi onde ocorreu o maior número de alterações. Ela foi redesenhada abrangendo os quatro eixos da Semana Escola em Movimento: direito à aprendizagem, gestão democrática e participativa, fortalecimento do trabalho coletivo e relação da escola com a comunidade. Os dois últimos eixos não foram abordados na versão que a SEE tinha em mãos, demandando a necessidade de itinerários específicos para as questões tidas como concepção política de trabalho da instituição. Ainda nessa etapa, foi definida, na versão final, uma subetapa para tratar da consolidação da avaliação interna, reunindo dois Itinerários (Itinerário 10 — síntese da avaliação interna e recomendações e Itinerário 11 — consolidação da avaliação interna e definição de prioridades). Eles já estavam presentes na versão anterior, porém não categorizados nessa subetapa. A perspectiva de clima escolar também foi modificada, abrangendo questões como a violência nas escolas, conforme abordaremos posteriormente na análise do Itinerário 6.

Os Itinerários das etapas de plano de ação e avaliação e monitoramento se assemelham muito os Protocolos definidos na versão anterior.

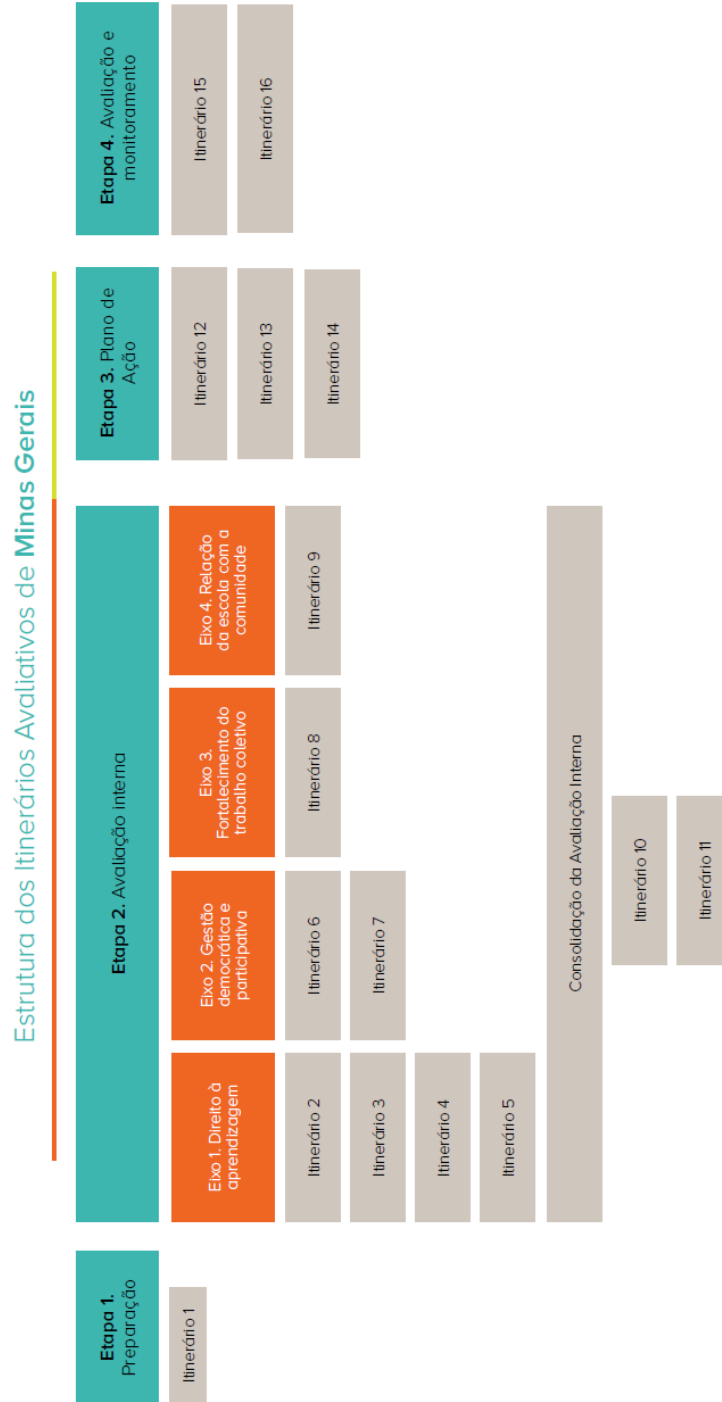
A estrutura dos Protocolos, nas duas versões, pode ser melhor compreendida quando observamos as figuras a seguir.

Figura 8 — Apresentação da estrutura dos Protocolos, versão não aprovada

MAPA GERAL DOS PROTOCOLOS: DA PREPARAÇÃO AO MONITORAMENTO	
Etapa	Protocolo
<p>1. Preparação</p> <p><i>Objetivo: orientar o(a) diretor(a) e o(a) supervisor(a) pedagógico(a) quanto aos pressupostos e as etapas de aplicação dos protocolos, e realizar um levantamento de informações que irão compor um perfil da escola.</i></p>	Protocolo 1. Preparação e orientação para o uso dos protocolos
	Protocolo 2. Construção do perfil da escola
<p>2. Autoavaliação</p> <p><i>Objetivo: apresentar procedimentos que permitam à escola chegar a um consenso sobre os principais problemas de ensino e aprendizagem e sobre as prioridades a serem trabalhadas nos anos seguintes, com base em fontes de dados e outras evidências.</i></p>	Protocolo 3. Análise de dados de desempenho dos estudantes
	Protocolo 4. Análise de dados de rendimento e frequência dos estudantes
	Protocolo 5. Análise dos percentuais de acerto por descritor
	Protocolo 6. Análise do clima escolar: Educabilidade, diversidade e diferença
	Protocolo 7. Análise do clima escolar: Percepções sobre o impacto da violência nas expectativas de aprendizagem
	Protocolo 8. Síntese da autoavaliação e recomendações
	Protocolo 9. Consolidação da autoavaliação e definição de prioridades
<p>3. Plano de Ação</p> <p><i>Objetivo: com base na autoavaliação, a escola, sob a liderança do(a) diretor(a) e do(a) supervisor(a) pedagógico(a), deve definir uma agenda ações com impacto na aprendizagem.</i></p>	Protocolo 10. Definição dos projetos de intervenção
	Protocolo 11. Validação dos projetos de intervenção
	Protocolo 12. Consolidação dos projetos de intervenção
<p>4. Avaliação e Monitoramento</p> <p><i>Objetivo: apresentar procedimentos para o monitoramento da execução dos projetos de intervenção com impacto na aprendizagem, a avaliação de seus resultados e, caso necessário, para possíveis ajustes e correção de rumos.</i></p>	Protocolo 13. Monitoramento e avaliação do plano de ação
	Protocolo 14. Ajustes e correção de rumos

Figura 9 — Apresentação da estrutura dos Itinerários, versão aprovada

APRESENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS POR ETAPAS



Fonte: CAED, 2017, p. 9.

Uma das alterações mais expressiva no material, a partir da Semana Escola em Movimento, foi o aumento do número de Protocolos de 14 para 16. O redesenho da tecnologia baseado nos quatro eixos de atuação definidos pela SEE demandaram enfoque em dois eixos que não estavam contemplados nas versões anteriores: fortalecimento do trabalho coletivo e relação da escola com a comunidade.

Na criação desses dois Itinerários, as diretrizes para os eixos, elaboradas para a Semana Escola em Movimento orientaram a produção do material. O documento orientador do evento descrevia o fortalecimento do trabalho coletivo como:

Conhecer os papéis e as responsabilidades de cada ator no espaço educativo, atribuindo significado ao trabalho dos diretores, vices, especialistas, inspetores, analistas, (Auxiliar de Serviços de Educação Básica) ASB, (Assistente Técnico de Educação Básica) ATB, (Professores de Ensino do Uso da Biblioteca) Peub e todo o corpo docente da escola reafirmando o compromisso de todos e de cada um na construção do trabalho coletivo (MINAS GERAIS, 2016).

Daí surgiu o Itinerário 8 — Engajamento e participação dos professores com o objetivo de “promover uma discussão em torno do engajamento e da participação dos professores, bem como de seu comprometimento com o trabalho coletivo dentro da escola e seu impacto no desenvolvimento da aprendizagem” (CAED, 2017, p. 4).

O material sugere discussões para o levantamento de questões que influenciam, direta e indiretamente, na realização do trabalho coletivo nas escolas. Formação docente, absenteísmo do professor, frequência, pautas de encontros pedagógicos promovidos pela escola e planejamento de aulas e atividades são temáticas abordadas para subsidiar esse levantamento.

A estrutura do Itinerário consiste em apresentar o que ele se propõe, prever uma reunião entre diretor, especialista e o corpo docente para debate e preenchimento dos formulários presentes no material. Dentro do Itinerário, essa reunião tem previsão de 50 minutos de duração, mas demanda um levantamento de dados prévio da escola pelo especialista para apresentação antes da discussão.

Antes de chegar aos formulários, apresentados por último, o documento que traz modelos desses formulários preenchidos com questões/problemas da escola

para orientar a discussão e o levantamento de dados, conforme figura apresentada a seguir.

Figura 10 — Exemplo de formulário preenchido, Itinerário 8

Ambiente escolar e trabalho coletivo

Avalie os itens relacionados ambiente escolar e trabalho educativo coletivo no último ano:			Comentários
A gestão da escola cria condições para fortalecimento do trabalho coletivo.	Sim ()	Não (X)	
O trabalho coletivo tem como foco o fortalecimento da educação como direito no sentido de promoção de uma educação popular emancipatória.	Sim (X)	Não ()	
A gestão da escola tem dificuldade de engajar os professores.	Sim ()	Não (X)	
Os professores são resistentes às ações de engajamento.	Sim ()	Não (X)	
A escola pode ser concebida como um espaço de reflexão e luta em defesa da melhoria das condições de exercício profissional e valorização docente.	Sim (X)	Não ()	
A escola pode ser concebida como um ambiente de promoção da educação numa perspectiva inclusiva.	Sim (X)	Não ()	
O trabalho educativo garante a liberdade de expressão e de orientação religiosa, sexual e política, observando a agenda contemporânea dos direitos humanos na vida escolar.	Sim (X)	Não ()	
I. Como poderemos aperfeiçoar as ações desenvolvidas no ano anterior?			
II. Quais novas ações poderemos realizar?			

Fonte: CAED, 2017, p. 4.

Conforme exemplo, podemos perceber o diagnóstico de um cenário em relação ao ambiente escolar e o trabalho coletivo, o que a escola já faz em relação a isso e questões que pretendem levar os atores educacionais a pensarem em alternativas para melhorar esse aspecto dentro da escola. O caso apresentado não revela uma escola desenvolvida nesse quesito, tampouco uma escola muito problemática, o que sugere a adequação e o entendimento para os ambientes de ensino tão diversos no estado.

Já o Itinerário 9 — Relações interinstitucionais: família, comunidade e sociedade, teve como diretriz o quarto eixo da Semana Escola em Movimento que detalhava a relação da escola com a comunidade:

Entender a escola como promotora de mobilização comunitária, isto é, como agente de articulação, de participação, possibilitando o espaço compartilhado de vivência e de convivência, garantindo o entrelaçamento da escola com a comunidade, consolidando o direito à aprendizagem com a construção de um projeto comum de escola

integral e integrada e de espaço democrático de seus atores (MINAS GERAIS, 2016).

O objetivo dessa etapa da tecnologia é “contribuir para uma reflexão sobre a relação da escola com a família, os responsáveis pedagógicos, as instituições da comunidade e da sociedade e seu impacto na aprendizagem dos estudantes” (CAED, 2017, p. 4). Para atingir essa reflexão, de modo a subsidiar ações de melhoria da relação da escola com o seu entorno (família, responsáveis pedagógicos, instituições da comunidade e da sociedade) para o impacto positivo na aprendizagem dos estudantes, o material segue exatamente o mesmo modelo do Itinerário anterior.

O especialista deve coletar previamente dados da escola na perspectiva de sua relação com a comunidade para apresentá-la na reunião com o diretor e o corpo docente, de modo a orientar os participantes sobre o objetivo da discussão. A reunião, assim como no Itinerário 8, também tem previsão de 50 minutos de duração, para o preenchimento dos formulários e reflexões sobre estratégias que a escola pode adotar para melhorar a aprendizagem dos estudantes a partir da melhoria da relação com a comunidade.

Antes de se chegar ao preenchimento dos formulários, modelos do material preenchido são apresentados, de modo a nortear a discussão, conforme exemplo apresentado na Figura 11.

Figura 11 — Exemplo de formulário preenchido, Itinerário 9

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Sobre a participação dos pais/responsáveis pedagógicos dos alunos desta escola:			Comentários
Os pais/responsáveis pedagógicos dos alunos são muito presentes na escola.	Sim ()	Não (X)	<p>Constatamos que as reuniões de pais têm sido a principal forma de relação entre a nossa escola e a família. Observamos, ainda, que poucos pais participam dessas reuniões.</p> <p>O que já fazemos?</p> <p>Promovemos reuniões bimestrais para a entrega dos boletins para os pais dos alunos.</p>
Os pais/responsáveis pedagógicos dos alunos participam das reuniões de pais.	Sim ()	Não (X)	
Os pais/responsáveis pedagógicos dos alunos comparecem à escola sempre que chamados.	Sim (X)	Não ()	
Os pais/responsáveis pedagógicos dos alunos colaboram com atividades como mutirões ou festas da escola quando chamados.	Sim ()	Não (X)	
Os pais/responsáveis pedagógicos dos alunos propõem ações para a melhoria em geral da escola.	Sim ()	Não (X)	
Os pais/responsáveis pedagógicos dos alunos se interessam em saber sobre o desempenho dos seus filhos, por meio de conversas periódicas com professores(as) e gestores(as) escolares.	Sim ()	Não (X)	
<p>I. Como poderemos aperfeiçoar as ações desenvolvidas no ano anterior?</p> <p>II. Quais novas ações poderemos realizar?</p>			

Fonte: CAED, 2017, p. 6.

Nesse caso, também uma escola mediana, nem tão próxima, nem completamente distante da comunidade (já que, no caso, os pais comparecem a escola quando são chamados), é apresentada com seu diagnóstico, bem como comentários sobre o trabalho realizado na instituição. As próprias perguntas dos formulários podem mostrar para escola, dentro de sua atuação, o que pode ser fortalecido, como, no caso apresentado, estratégias para atrair os pais para as reuniões, por exemplo.

O Protocolo 2 foi concebido com o objetivo de traçar o perfil de cada escola. Seu propósito inicial foi a construção do perfil da escola pelos atores de cada instituição, baseado em seis dimensões: condições de oferta; características do aluno e sua família; dimensão participativa; relações interinstitucionais; relação da escola com a avaliação externa; e percepção de violência escolar (CAED, 2016). A ideia era a de mapear os pontos fortes e fracos de cada escola, a partir de questionários, para que, nos Protocolos seguintes, o processo de tomada de decisão para melhoria da aprendizagem dos estudantes partisse desse perfil.

No entanto, a SEE solicitou a mudança na construção desse perfil, que passou a ser discutido em cada um dos Itinerários e não em um específico. Esse

momento, ainda inicial de aplicação da ferramenta, conforme relatou em entrevista a analista de formação do CAEd, Andrea Castro, foi determinado para sensibilização visando à articulação entre avaliação interna e avaliação externa.

A gente desmembrou o Protocolo 2. Ele é infraestrutura, todas aquelas questões de infraestrutura. Aqui (versão Itinerários) já é um Protocolo de sensibilização, de articulação, avaliação interna e avaliação externa e utilização. Usando os dados com algumas perguntas. O Itinerário 2 é completamente diferente do Protocolo 2 da versão original e da versão intermediária, ele é praticamente um Protocolo novo (CASTRO, 2017, **Entrevista I**. Entrevistada pelo autor.).

O objetivo do Itinerário 2 passou, então, a ser o de “sensibilizar os profissionais da escola para uma reflexão sobre o papel da avaliação externa e como os seus resultados devem compor o processo de avaliação interna da instituição” (CAED, 2017, p. 4). Para tanto, os atores educacionais (corpo docente, diretor e coordenador pedagógico) eram solicitados ao preenchimento de formulários acerca da apropriação de resultados da avaliação externa (Simave, Prova Brasil etc.) e também do uso desses resultados, conforme exemplos a seguir.

Figura 12 — Apropriação de resultados Simave, Itinerário 2

Quanto à apropriação de resultados:			Comentários
1. Os professores conhecem a sistemática da avaliação externa?	Sim (X)	Não ()	Conhecemos a sistemática da Avaliação Externa e do SIMAVE. Entretanto, não conhecemos as matrizes de referência.
1.1. Os professores conhecem as matrizes de referências utilizadas nas avaliações externas?	Sim ()	Não ()	
1.2. Os professores conhecem o SIMAVE?	Sim (X)	Não ()	
1.3. Os professores conhecem o portal do SIMAVE?	Sim (X)	Não ()	
1.4. Os professores acessam o portal do SIMAVE para conhecimento do resultados da escola?	Sim (X)	Não ()	O que já fazemos
1.5. Houve alguma reunião de apresentação dos resultados das avaliações externas com os professores no último ano?	Sim (X)	Não ()	Há uma reunião por ano para apresentação dos resultados, contudo, não avançamos na interpretação pedagógica deles.
1.5.1. Se sim, com que frequência ela ocorre?	1 vez por ano (X)	2 vezes por ano () Mais de 2 vezes por ano ()	

Fonte: CAED, 2017, p. 5.

Figura 13 — Uso da avaliação externa pela escola, Itinerário 2

Quanto ao uso dos resultados da Avaliação Externa no último ano:			Comentários	
1. A Avaliação externa foi objeto de conhecimento e reflexão coletiva por parte dos profissionais em atuação na escola?	Sim (X)	Não ()	A temática da avaliação externa é discutida, entretanto, ainda não criamos mecanismos de articulação com a avaliação interna. Identificamos as dificuldades dos alunos através dos resultados da avaliação externa, mas não criamos ações interventivas e nem avaliamos o trabalho pedagógico a partir dos resultados da avaliação externa. Estudamos a temática do Currículo, mas não analisamos a efetividade dos objetivos de aprendizagem previstos no Projeto Político Pedagógico da escola.	
Os resultados das avaliações externas foram debatidos nas reuniões de professores?	Sim (X)	Não ()		
1.2. Foram criados mecanismos de estabelecimentos de relações complementares entre a Avaliação Interna e a Avaliação Externa	Sim ()	Não (X)		
1.3. Houve reflexão sobre a prática docente a partir da identificação das dificuldades dos alunos apontadas pelos resultados das avaliações externas?	Sim (X)	Não ()		
2. O currículo foi pauta na agenda de debate coletivo da escola?	Sim (X)	Não ()		
2.1. Os objetivos de aprendizagem foram tema de discussão?	Sim ()	Não (X)		
2.2. Os resultados das Avaliações Externas foram considerados no processo de avaliação das ações curriculares previstas no Projeto Pedagógico da Escola?	Sim ()	Não (X)		
3. A escola promoveu ações com vistas a reduzir o baixo desempenho dos estudantes?	Sim (X)	Não ()		
3.1. A escola levou em consideração os resultados das Avaliações Externas na avaliação e adequação das práticas pedagógicas?	Sim ()	Não (X)		O que Já fazemos
3.2. A escola tomou como referência os resultados das Avaliações Externas para definir as metas de melhoria dos níveis de aprendizagem?	Sim ()	Não (X)		Grupos de estudos sobre currículo. Reuniões pedagógicas mensais de planejamento pedagógico
3.3. A escola, através da interpretação dos resultados das avaliações externas, conseguiu identificar as principais dificuldades dos alunos?	Sim (X)	Não ()		
3.4. Foram adotados mecanismos de avaliação contínua do trabalho pedagógico?	Sim ()	Não (X)		
3.5. Houve articulação das avaliações externas e internas com vistas à promoção da melhoria pedagógica?	Sim ()	Não (X)		

Fonte: CAED, 2017, p. 6.

O modelo de formulários preenchidos por uma escola hipotética, possíveis contextualizações dessa escola e ações já realizadas por ela aparecem nesses formulários e em todos os que presentes nos Itinerários. Posteriormente, os participantes devem alinhar e sintetizar os pontos levantados, refletir como foi o trabalho realizado no último ano com as avaliações externas, como esse trabalho poderia ser melhorado e também o planejamento de ações, nesse aspecto, para o ano corrente.

Mais uma mudança significativa no material pode ser percebida nos Protocolos 6 e 7, acerca do clima escolar. A alteração foi solicitada porque, segundo a superintendente de avaliação educacional da SEE, Geniana Faria, o clima escolar era abordado com certo distanciamento daquilo que a secretaria trabalhava junto as

escolas. “Eles (Protocolos) eram algo mais central, com questões mais gerais, uma discussão, por exemplo, na perspectiva clima que a gente não vinha trabalhando aqui na Secretaria de Educação” (FARIA, 2017).

Andrea Castro, analista de formação do CAEd, detalhou, em entrevista, a demanda recebida pela SEE e a nova estrutura, adotada a partir de então, para os Itinerários. Segundo ela, o uso de novas terminologias e conceitos se aproximavam mais da atuação da SEE:

[...], a palavra clima ela não entra mais, eles (SEE) trocaram por ambiente. Aqui na gestão participativa, o Protocolo que a gente trabalhava com a ideia de clima, ele foi basicamente transformado para esse daqui (Itinerário 6), em ambiente de aprendizagem e a ideia de participação em gestão democrática (Itinerário 7) (CASTRO, 2017, **Entrevista I**. Entrevistada pelo autor.).

O Protocolo 7 da versão não aprovada acabou se tornando o Itinerário 6 na configuração final do material. O que era chamado “Análise do clima escolar: Percepções sobre o impacto da violência nas expectativas de aprendizagem” passou a se chamar, no Itinerário 6, “Ambiente de aprendizagem: percepção do impacto da violência sobre as expectativas de aprendizagem”. Essa mudança de clima escolar para ambiente de aprendizagem confirma o que foi detalhado por Castro (2017).

A temática do material é a discussão sobre o ambiente de aprendizagem na escola e sua relação com a percepção de violência, como fator de impacto no funcionamento da escola. No documento, a violência é um fenômeno que pode estar associado, em relação à escola, a problemas externos, internos ou combinação de ambos (CAED, 2017).

Em ambas as versões, a proposta seguiu a mesma linha, abordando a conceituação de violência, as manifestações de violência na escola e como isso afeta a aprendizagem dos estudantes. Primeiro os professores são convidados a levantar informações individualmente, em formulário próprio, e depois é estimulada a discussão e a síntese da reunião em um formulário coletivo. Essa proposta, estimada em uma reunião de 50 minutos, pretende mapear o contexto da escola sobre a perspectiva da violência e, a partir disso, reflexões para diminuir o impacto dessa questão na aprendizagem dos estudantes.

Ao que diz respeito ao clima, a maior modificação está presente entre o Protocolo 6 e o Itinerário 7. Além de a questão da violência anteceder a análise do clima, o próprio nome do documento aponta a mudança. O que era chamado de “Análise do clima escolar: educabilidade, diversidade e diferença” passou a ser chamado de “Ambiente participativo”.

O Protocolo 6 tinha o objetivo de orientar os profissionais da educação para uma autoavaliação, em uma abordagem qualitativa, sobre o clima escolar. Por se tratar de um tema muito amplo, ele foi reduzido à perspectiva do professor sobre o aluno e a escola, no que diz respeito à capacidade da escola para desenvolver a aprendizagem desses alunos (CAED, 2016).

Estimado para ser concluído em uma reunião de duas horas, esse Protocolo dividia-se em cinco etapas. Primeiramente a proposta era introduzir os professores na análise do clima escolar com foco em educabilidade, diversidade e diferença, seguido da leitura de uma narrativa que exemplificava esses conceitos dentro da escola. Posteriormente, os professores registravam suas percepções sobre o alunado e a escola em formulários individuais antes de esses dados comporem um formulário coletivo com a síntese dos pontos levantados. O fechamento da reunião se dava com a consolidação qualitativa do que foi discutido, traçando o perfil do clima da escola, ou seja, o retrato de seus problemas, nesse aspecto, percebidos pelos professores.

Os formulários contemplavam quatro fontes de percepção a serem coletadas dos professores, conforme podem ser observadas na figura a seguir:

Figura 14 — Fontes de percepção dos professores, Protocolo 6

<p>Fonte: Conceito de aluno Ideal</p> <p>[Percepção sobre as qualidades do aluno Ideal]</p>	<p>Fonte: Características do aluno de sua escola</p> <p>[Percepção sobre o aluno real, em comparação com o aluno Ideal]</p>	<p>Fonte: Percepção da diversidade entre os alunos</p> <p>[Percepção sobre características que remetem à diversidade dos alunos, incluindo gênero, orientação sexual, raça, religião e local de moradia]</p>	<p>Fonte: Obstáculos à capacidade da sua escola de ensinar</p> <p>[Percepção sobre os obstáculos à escola para desenvolver ações que superem a distância entre o aluno real do aluno ideal, e para lidar com a diversidade e a diferença entre os alunos]</p>
---	---	--	---

Fonte: CAED, 2016, p. 150.

O Itinerário sobre o ambiente participativo propõe-se a subsidiar uma discussão sobre a participação da comunidade escolar (estudantes, professores, colegiados e conselhos de classe) nas tomadas de decisão da gestão, bem como o ambiente e a convivência democrática na escola, logo após sensibilização do contexto da violência, abordada no Itinerário 6 (CAED, 2017).

O documento prevê o preenchimento de formulários pelos professores antes da reunião de discussão, que tem previsão de 50 minutos. Os formulários contemplam duas dimensões: comunicação e participação e ambiente e convivência democrática. A organização desses formulários também segue o modelo já apresentado neste trabalho, o qual traz um exemplo preenchido, junto a comentários de uma escola fictícia e as ações já feitas por ela dentro do conteúdo apresentado no formulário. O exemplo apresentado a seguir ilustra uma situação sobre o ambiente democrático escolar.

Figura 15 — Formulário sobre o ambiente educativo democrático, Itinerário 7

AMBIENTE EDUCATIVO DEMOCRÁTICO			Comentários
Avalie os itens relacionados à eleição de diretores e colegiado escolar:			Os órgãos colegiados estão formalmente constituídos, mas a escola ainda não os aproveita para discussões baseadas em evidências e planejamento coletivo.
A eleição do diretor escolar efetivou-se			
de forma transparente	Sim (X)	Não ()	O que já fazemos A escola se reúne sistematicamente.
em clima democrático com ampla participação da comunidade escolar	Sim (X)	Não ()	
O colegiado escolar			
está plenamente constituído com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar	Sim (X)	Não ()	
reúne-se sistematicamente	Sim (X)	Não ()	
é considerado pelos professores como uma instância decisória relevante	Sim (X)	Não ()	
O conselho de classe			
reúne-se sistematicamente ao longo do ano	Sim (X)	Não ()	
é um espaço para a discussão do planejamento pedagógico	Sim ()	Não ()	
é considerado pelos professores como uma instância de decisões pedagógicas	Sim ()	Não ()	
é espaço de discussão dos resultados da avaliação externa	Sim ()	Não ()	
O regimento escolar			
é pensado e desenvolvido com a participação da comunidade escolar	Sim (X)	Não ()	
contém normas de convivência da escola	Sim (X)	Não ()	
é revisto periodicamente	Sim (X)	Não ()	
I. Como poderemos aperfeiçoar as ações desenvolvidas no ano anterior?			
II. Quais novas ações poderemos realizar?			

Os cinco formulários visam medir a comunicação e a participação de professores e estudantes, o ambiente educativo e democrático, a convivência democrática e a retomada dos tipos de violência sofridos pela escola. Após esse momento prévio, é proposta, em reunião, a discussão, a síntese do perfil da escola, as ações realizadas no último ano e o que precisa ser feito para tornar o ambiente mais participativo e democrático.

Como já apresentamos no capítulo 1 desta pesquisa, Lück (2009) e Souza (2009) destacam a importância da gestão democrática escolar, ao possibilitar a participação dos atores escolares (pais, alunos, professores e funcionários) nas discussões e decisões da escola, fazendo com que eles sintam-se parte orgânica daquela realidade.

Esses atores têm poder de influência e responsabilidade nas decisões da instituição, com seu conhecimento/experiência, mas devem respeitar os demais participantes e aceitar a diversidade de posicionamentos. Todo o processo de envolvimento, diálogo e síntese entre toda a comunidade escolar é mediado pelo gestor, o qual precisa mobilizar conhecimentos e habilidades, focado em extrair contribuições para garantir a aprendizagem dos estudantes (LÜCK, 2009).

Para Lück (2009), ao se aproximar, as desigualdades entre os membros da escola diminuem, possibilitando tornar a gestão uma unidade social, centrada, com direitos e deveres, em objetivos educacionais.

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais (LÜCK, 2009, p. 71).

Libâneo (2008) articula os conceitos de participação e autonomia, uma vez que a proximidade entre a escola e a comunidade possibilita a livre escolha dos objetivos e processos de trabalho, considerando a contribuição voluntária de todos os agentes ligados a ela, por meio da construção unificada do campo de trabalho, livre de ações autoritárias.

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2008, p. 102).

O gestor escolar não consegue, sozinho, ter a visão de todos os problemas que afetam a aprendizagem sem a colaboração dos demais atores. Além disso, a responsabilização por um diagnóstico não pode ser atribuída a um profissional, apenas. Práticas e métodos pedagógicos de toda a rotina escolar devem ser revistos e avaliados para que, de fato, aconteça a mudança, de modo que sem a colaboração coletiva e a visão sinérgica do funcionamento da escola é difícil chegar à eficácia. Também, sem a participação, corre-se o risco do exercício da gestão impositiva, a qual não é simpática aos liderados.

A perspectiva diversificada, bem como a tomada de decisões partilhadas permitem que todos se enxerguem como parte do problema e indivíduos com potencial de mudança, por meio do trabalho, daquele cenário. A motivação dos envolvidos com o processo também é um ponto a ser ressaltado, já que, ao fazer parte de discussões e tomada de decisões, o nível de confiança com o gestor cresce e, com isso, a tendência da dedicação de esforços na resolução de problemas é intensificada.

Cabe ao gestor chamar os atores educacionais para o “jogo” e fazer o trabalho de mediação para a tomada de decisões da forma mais democrática possível. A transparência e a disseminação da ideia de autonomia, já que todos terão responsabilidades nas estratégias definidas para o atingimento da meta, farão com que a pactuação, ou seja, o objetivo comum de todos, levem aos resultados eficazes, não possíveis em outro modelo de gestão.

Nesse sentido, Machado (2012) aborda a função da gestão escolar de evidenciar as decisões da escola, democraticamente, para os profissionais da instituição, focada em mobilizar esforços para a garantia da aprendizagem dos estudantes, ou seja, no ser humano que a escola vislumbra formar.

Efetivar as funções da gestão escolar, de direção e coordenação, significa evidenciar elementos da realidade escolar e socializá-los com os profissionais da escola para edificar o trabalho coletivo na direção da concretização de uma escola pública democrática que, além de ser para todos, também ensina a todos. Nesse sentido,

assertividade e clareza na definição da escola que queremos e no ser humano que vislumbramos formar devem ser a essência da atuação da gestão escolar e o horizonte da sua organização (MACHADO, 2012).

Com esses pressupostos, podemos observar a importância dada pelos Itinerários avaliativos à participação coletiva, de agentes internos e externos à escola, com o diagnóstico da comunicação que os formulários fornecem e as discussões para melhorá-la. Os profissionais podem refletir sobre a participação de todos os segmentos da comunidade escolar em reuniões de colegiado, por exemplo, e traçar ações para aumentar o número de presentes.

No entanto, isso seria o cenário ideal de que, em reunião, se chegaria às alternativas para aproximação com a comunidade. O material não dá pistas de alternativas para atingir tal propósito. Também parte-se do pressuposto que o gestor escolar está preparado para lidar com o público, mediando bem as discussões.

Apesar de o processo de negociação ter sido considerado positivo pelas duas instituições envolvidas, no atendimento a uma proposta de mudança de cultura de gestão escolar para promoção da avaliação interna subsidiada, também, pelos dados da avaliação externa e de sua apropriação, alguns entraves ainda se interpuseram no caminho. Andrea Castro aponta a incompatibilidade do tempo escolar com o tempo necessário para debate e discussão dos Itinerários como a principal dificuldade percebida.

Não há tempo escolar. A ideia é que a gente vai trabalhar daqui para frente é quatro Protocolos, com os eixos. O tempo passa muito rápido, o tempo escolar e o nosso tempo de debate discussão eles são incompatíveis. Tem um currículo gigante, com conteúdo gigante. O ano letivo não são 365 dias porque você tem greve, tem atraso, tem falta do menino e do professor, reposição não acontece. [...] Isso (Itinerários) é um caderno, um material, uma produção que a gente tem de consulta, mas não é uma ferramenta (Protocolos) com muita facilidade de execução. (CASTRO, 2017, **Entrevista I**. Entrevistada pelo autor.).

Geniana Faria corrobora com Castro a respeito do tempo escolar e também aponta a dificuldade de alguns profissionais com a ferramenta online (uso do computador) como algo que ainda precisa ser suprido. Além disso, a superintendente ressalta a importância do monitoramento das ações da escola pela SEE como meio de auxílio para conclusão das proposições dos Itinerários,

destacando também que os atores escolares precisam compreender a ferramenta como algo capaz de ajudar a escola a garantir a aprendizagem dos estudantes e não uma tarefa extra a se fazer, somente.

Nós temos algumas questões, como a própria dificuldade da escola de compreender esse processo, a escola compreender como um instrumento que veio para ajudar, e não mais uma coisa para a escola fazer. Nós temos uma questão do próprio cronograma de execução que foi um desafio em razão de algumas questões, como a greve, por exemplo. Nós temos dificuldade nas escolas com a própria ferramenta, do computador. Como ela (escola) tem muitas vezes que criar ou planejar algumas apresentações, algumas questões mais específicas, enfim... elas ainda têm dificuldade. Então esses são os nossos desafios. A gente tem que ir monitorando e verificando onde é que estão e o que a gente pode fazer para ajudar, mas esses são os grandes entraves e os grandes desafios, que a escola compreenda como um processo importante que veio para ajudá-la e não mais uma tarefa a ser cumprida. A gente espera melhorar a familiaridade com a ferramenta, com o computador em si também, e ficar mais atento com os prazos de execução (FARIA, 2017, **Entrevista II**. Entrevistada pelo autor.).

Não há um consenso entre os pesquisadores sobre a definição do que é uma política pública. Mead (1995 apud SOUZA, 2006), por exemplo, classifica-a como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Já Lynn (1980 apud SOUZA, 2006), define o conceito como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986 apud SOUZA, 2006), seguindo a mesma linha de Lynn (1980 apud SOUZA, 2006), diz que política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Com uma abordagem mais direta, Dye (1984 apud SOUZA, 2006) aponta política pública como algo que o governo escolhe fazer ou não fazer.

Nesse contexto, Sjöblom (1984 apud SECCHI, 2010) afirma que uma política pública é criada para atingir uma situação pública insatisfatória que ocorre “a partir do momento em que afeta a percepção de muitos atores relevantes” (SJÖBLOM, 1984 apud SECCHI, 2010). Trazendo essa abordagem para a presente pesquisa, podemos categorizar a aprendizagem dos estudantes mineiros que carece de melhorias, atestada pelas avaliações externas, como o fator que impulsionou o governo de Minas Gerais a contratar o CAEd, com a proposta dos Itinerários

Avaliativos, configurando uma política pública para auxiliar na resolução do problema.

Dentro dessa perspectiva, Sabatier (1986) afirma que existem dois modelos de implementação de uma política pública: *top-down* (de cima para baixo) e *bottom-up* (de baixo para cima). O primeiro marca uma separação clara entre os tomadores de decisão e os implementadores, ou seja, há um distanciamento entre aqueles que planejam e delegam uma política pública para os subordinados, os quais, por sua vez, tem o dever de implementar e assumir as responsabilidades dos resultados, sejam eles positivos ou negativos, partindo do princípio que a política, os programas e as ações foram bem planejados pelos tomadores de decisão e vão de encontro ao problema político (SECCHI, 2010).

O modelo *top-down* de implementação parte de uma visão funcionalista e tecnicista de que as políticas públicas devem ser elaboradas e decididas pela esfera política e que a implementação é mero esforço administrativo de achar meios para os fins estabelecidos. Esse modelo também é visualizado como estratégia da classe política para 'lavar as mãos' em relação aos problemas de implementação: se as políticas, os programas e as ações estão bem planejados, com objetivos claros e coerentes, então uma má implementação é resultado de falhas dos agentes (SECCHI, 2010, p. 47).

O modelo *bottom-up*, por outro lado, é caracterizado pela liberdade que os implementadores de determinada política pública têm, frente à sua rotina e aos entraves que se interpõe no processo de implementação. Nesse caso, o formato da política pública, após a tomada de decisão, pode ser relativizado, não desvirtuando de seu propósito, mas adequando à realidade de cada subordinado (SECCHI, 2010).

Caracterizado pela maior liberdade de burocratas e redes de atores em auto organizar e modelar a implementação de políticas públicas. Nesse modelo é reconhecida a limitação da decisão tecnológica. Os implementadores têm maior participação no escrutínio do problema e na prospecção de soluções durante a implementação e, posteriormente, os tomadores de decisão legitimam as práticas já experimentadas. A implementação é predominantemente avaliada pelos resultados alcançados a *posteriori*, em vez da avaliação baseada na obediência cega a prescrições. (SECCHI, 2010, p. 47).

Os Itinerários Avaliativos, em sua concepção, como uma política criada para solucionar determinada demanda, pensada pela SEE, concebida por um agente

externo e repassada pronta para as escolas da rede estadual de Minas Gerais, onde a equipe escolar deveria cumprir uma série de passos descritos pode ser considerada como *top-down*, de cima para baixo.

No entanto, a preocupação da SEE em tirar o protagonismo do profissional da superintendência no acompanhamento do processo, em detrimento do destaque do diretor e do coordenador pedagógico de cada escola, o incentivo à discussão, ao diálogo e ao levantamento de ações e estratégias próprias para cada instituição de ensino, o estímulo ao envolvimento da comunidade nas decisões da gestão e a não responsabilização punitiva com os resultados da ferramenta apontam para o modelo *bottom-up*.

Quando perguntada sobre os entraves do processo de implementação, por exemplo, Geniana Faria relatou as dificuldades apresentadas pelas instituições de ensino, as quais a SEE deve ajudar suprir, e o desafio que é levar a proposta para a escola sem que os profissionais a considerem tarefa extra, mas sim um meio de apoiá-los na garantia da aprendizagem dos estudantes. Isso pode representar uma tentativa de aproximação entre os tomadores de decisão e os implementadores para o compartilhamento de um objetivo comum.

A partir desses elementos, consideramos que houve iniciativa da SEE em possibilitar a autonomia escolar, apreciando a pluralidade de escolas em todo o estado. Os Itinerários Avaliativos sugerem liberdade aos atores educacionais no estabelecimento de metas, estratégias e ações com base em seus próprios problemas, identificados e priorizados coletivamente. No entanto, essa medida foi concebida pelos tomadores de decisão que se distanciam da execução, por isso concluímos que o modelo de gestão que os Itinerários seguem é um modelo misto, ao mesclar aspectos *top-down* e *bottom-up*.

Podemos relacionar a metodologia proposta pelos Protocolos, no que diz respeito à apropriação dos resultados da avaliação externa pela escola, subsídio para a avaliação interna de cada instituição, com a metodologia *Data Wise* de Boudett, City e Murnane (2005). Segundo o livro *Data Wise*, na edição publicada em 2010, a proposta é baseada em três pilares: preparar, investigar e agir.

Por meio desses pilares, o *Data Wise* se propõe a auxiliar os atores escolares a fazerem uso dos resultados das avaliações externas, objetivando melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, por meio do trabalho

colaborativo. O *Data Wise* é um ciclo que se organiza em oito passos, descritos na figura a seguir.

Figura 16 — Ciclo Data Wise



Fonte: Harvard, 2017.

Em tradução livre, os passos significam: 1 Se organizar para o trabalho colaborativo; 2 Construir um letramento em avaliação; 3 Criar uma visão geral dos dados; 4 Levantar dados dos estudantes; 5 Examinar as práticas de ensino a partir dos dados levantados; 6 Desenvolver planos de ação; 7 Monitorar o progresso das ações; 8 Agir e avaliar.

O pilar de preparação compreende os passos 1 e 2, onde é descrita a “cultura de dados” ou “cultura de investigação” como pressuposto para melhorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Isso exige planejamento, criação de uma equipe para lidar com os dados, elaboração de um inventário aos dados de várias fontes, gerenciamento de informações, estabelecimento de estruturas de equipe e horários que permitam o trabalho colaborativo entre os membros do corpo docente (BOUDETT; CITY; MURNANE, 2010).

Frente às dificuldades do estabelecimento da cultura de dados, os Protocolos, como os que são objeto deste trabalho, são fundamentais segundo a metodologia: “olhar profundamente para o desempenho dos alunos e para a prática de ensino pode ser desconfortável no início, por isso o uso de protocolos formais para estruturar discussões em grupo pode ser bastante útil” (BOUDETT; CITY; MURNANE, 2006 apud MAYERHOFER, 2014, p. 95).

A previsão de reuniões periódicas com uma equipe própria para discussão dos dados de diferentes avaliações, como o Simave e a Prova Brasil, por exemplo, envolvendo os professores, por meio de trabalho colaborativo de análise do desempenho dos estudantes, práticas de ensino e conteúdos curriculares relacionados, além de análise do contexto e do clima, devendo tudo ser registrado expressa a estreita relação entre o passo 1 do *Data Wise* e os Itinerários Avaliativos.

O segundo passo, que diz respeito à construção de um letramento em avaliação, propõe que o gestor, figura que conduzirá as reuniões com a equipe de trabalho, familiarize-se previamente com os conceitos ligados à avaliação para auxiliar os demais profissionais no entendimento dos dados (BOUDETT; CITY; MURNANE, 2006 apud MAYERHOFER, 2014).

Trazendo para o nosso contexto, a escala de proficiência, as metodologias Teoria Clássica dos Testes (TCT) e Teoria de Resposta ao item (TRI), padrões de desempenho, matrizes de referência, habilidades e competências são conceitos que podem representar, à primeira vista, dificuldade de entendimento. Além disso, o segundo passo do *Data Wise* chama a atenção para a discussão de que o que foi avaliado em uma avaliação externa pode não ser o mais adequado para se trabalhar com os estudantes em momento posterior. Isso representa, no caso desta pesquisa, a reflexão de que a avaliação externa tem limitações e abrange somente uma parte do currículo, não podendo o seu conteúdo avaliado, somente, ser tomado como base para o trabalho dos professores em sala de aula.

A construção de uma cultura de dados exige entendimento do que está sendo investigado, tornando imprescindível a abordagem dos conceitos relacionados à avaliação, o que não aparece nos Itinerários. Os resultados da avaliação já são mostrados supondo um conhecimento prévio do tema pelas equipes escolares.

O pilar de investigação vem na sequência, de acordo com a proposta do *Data Wise* (2010), abrangendo os passos 3, 4 e 5. A criação da visão geral dos dados diz respeito à compilação dos dados das avaliações externas em gráficos próprios pela

equipe de trabalho, mais simplificados, os quais devem ser apresentados ao corpo docente visando à discussão para apropriação dos resultados (BOUDETT; CITY; MURNANE, 2006 apud MAYERHOFER, 2014). Essa proposta pode ser percebida em vários momentos dos Itinerários, como o expresso na Figura 6 com dados das avaliações externas. A dinâmica de trabalho propõe assimilação das informações e discussão envolvendo professores, coordenadores e diretores.

O passo seguinte dá continuidade a essa visão geral dos dados, afinando para um levantamento de dados mais aprofundado dos estudantes, destacando, dentro de cada componente curricular, quais são as habilidades em que os alunos de determinada etapa de escolaridade mais desenvolveram e quais são aquelas que ainda não foram dominadas por eles. Nesse ponto, se sugere a articulação do conteúdo avaliado com a própria prática pedagógica do professor e o conteúdo curricular, temas que também são sugeridos pelos Itinerários (BOUDETT; CITY; MURNANE, 2006 apud MAYERHOFER, 2014).

Na sequência, há no *Data Wise* (2010) um passo para o exame de instruções, ou seja, que diz respeito ao compartilhamento do entendimento do que foi levantado até aqui pela equipe de trabalho. Isso direcionará as ações de intervenção criadas nos passos seguintes.

Os três últimos passos do *Data Wise*, 6, 7 e 8, estão agrupados dentro do pilar ação. Após toda preparação e levantamento de dados, a metodologia propõe a elaboração de um plano de ação com estratégias que vão de encontro aos problemas prioritários identificados, definindo qual será o papel de cada um dos membros da equipe para estabelecer a responsabilização interna (BOUDETT; CITY; MURNANE, 2006 apud MAYERHOFER, 2014).

O monitoramento do progresso das ações, passo 8, diz respeito ao estabelecimento de metas de curto, médio e longo prazo para o atingimento do objetivo principal, a melhoria da aprendizagem dos estudantes, e como será o acompanhamento das ações relacionadas ao cumprimento dessas metas (BOUDETT; CITY; MURNANE, 2006 apud MAYERHOFER, 2014).

Agir e avaliar é o passo final (e também o recomeço) do ciclo proposto pelo *Data Wise* que, ao mesmo tempo, direciona para o início de uma nova preparação focada na melhoria contínua educacional. Aqui é prevista a avaliação do plano de ação e os efeitos obtidos por meio delas (BOUDETT; CITY; MURNANE, 2006 apud MAYERHOFER, 2014).

O *Data Wise* (2010) possui forte consonância com os Itinerários Avaliativos. Eles estão distribuídos em quatro etapas (Preparação, Avaliação Interna, Plano de Ação e Monitoramento) compartilhando da mesma proposta do *Data Wise* que é a de promover uma cultura de gestão escolar que se aproxime da avaliação externa, apropriando-se dos dados, contextualizando-os, relativizando-os, definindo prioridades e planos de ação para essas prioridades, passíveis de monitoramento e avaliação, também em um ciclo.

Após a análise comparativa entre as versões dos Protocolos apresentadas à SEE, complementada pelas entrevistas semiestruturadas com profissionais da secretaria e do CAEd e pelo referencial teórico definido para esta pesquisa, procuraremos propor melhorias, a partir do diagnóstico encontrado, para o processo de negociação do produto. Os entraves detectados pelas entrevistadas, abrangendo os pontos de vista de quem recebeu e de quem produziu a ferramenta, os aspectos presentes no referencial teórico e não contemplados pelo material, bem como a experiência profissional do autor com materiais de divulgação de resultados das avaliações externas (sites, revistas e oficinas de formação) orientarão, no capítulo seguinte, a proposição do aperfeiçoamento do produto e do contato com a secretaria de educação.

3 UMA NOVA MANEIRA DE NEGOCIAR E PERCEBER RESULTADOS

Após o entendimento sobre a concepção dos Itinerários, desde o primeiro contato com o público, cursistas de Fortaleza, passando pelas etapas de pré-teste, teste e negociação com a SEE, responsáveis pelo fechamento da versão final da ferramenta, proporemos ações de melhoria para utilização do material e também relacionadas aos processos de negociação. Tudo o que sugerirmos aqui terá relação com a análise, presente no capítulo anterior, que contempla entrevistas com profissionais do CAEd e da SEE, referencial teórico e leitura comparada entre as duas últimas versões do material.

Para entender melhor o foco de uma secretaria de educação e seus objetivos com a contratação de um material como os Itinerários, é preciso, inicialmente, ter bem clara a política da instituição, sua atuação, o trabalho que já vem sendo realizado junto às escolas da rede, o direcionamento adotado com os dados da avaliação externa e, conseqüentemente, da avaliação interna nas escolas visando à melhoria no processo de aprendizagem dos estudantes. A posse dessas informações logo no início, antes da produção da ferramenta, fará com que o tempo seja otimizado e que cada Itinerário seja desenhado de maneira alinhada com o que a secretaria de educação espera.

Na análise realizada no capítulo anterior, podemos observar, por exemplo, que a percepção da superintendente de avaliação educacional sobre a divergência dos Protocolos apresentados inicialmente e da política da SEE, em alguns aspectos, ocasionou na redefinição da proposta. O levantamento prévio de informações evitaria que isso acontecesse.

Propomos a apresentação dos resultados gerais da avaliação externa, no caso de Minas Gerais seria o Simave (Proeb e Proalfa), para a equipe da secretaria de educação responsável pelo contato com o CAEd. A série histórica de dados permitirá ter uma visão dos principais pontos de avanço, regresso e estagnação do desempenho dos estudantes, dentro das disciplinas e etapas avaliadas. Com uma visão macro, a rede pode ter ciência do principal problema a ser atacado. Uma alternativa é observar o desempenho em cada Superintendência Regional de Ensino (SRE) para saber se a realidade educacional apresenta-se de forma homogênea ou heterogênea, ou seja, se o direcionamento de ações da rede deve ser o mesmo para todas as escolas ou não.

Também sugerimos a observação do Plano Estadual de Educação (PEE) nesse momento. A articulação de estratégias para o cumprimento das metas pode ser auxiliado, avaliado e monitorado pelas avaliações externas em larga escala. Caso o principal problema da rede esteja relacionado à alfabetização, indicado na meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, ações voltadas para este ciclo e para a alfabetização na idade certa, bem como a recuperação dos estudantes que ainda não foram alfabetizados e avançaram no processo de escolarização podem ser incluídas nos Protocolos.

Dessa forma, o desenho dos Itinerários, os passos contidos neles para serem executados pelos atores escolares, estariam alinhados com os objetivos e prioridades definidos pela secretaria, com espaço também para que as ações sejam estabelecidas de acordo com a realidade de cada escola. Não adianta propor atividades pedagógicas em laboratórios de informática, por exemplo, se a escola não conta com computadores para que os alunos tenham acesso.

No momento de apresentação aos resultados gerais de um sistema próprio de avaliação e das metas do PEE, também os dados provenientes das avaliações nacionais, como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), podem ser inseridos para se ter mais indicadores de aprendizagem da rede em um mesmo momento, ampliando assim a precisão do diagnóstico educacional.

Após a apresentação desses dados pelo CAEd, propomos um *briefing*, que orientará o desenho dos Itinerários. O documento servirá como um registro da reunião e formalização do objetivo da secretaria. Após o seu preenchimento, ele deverá ser assinado pelos representantes do CAEd e da secretaria.

De acordo com o portal Administradores (2010) o *briefing* pode ser definido como:

Um conjunto de informações, uma coleta de dados passadas em uma reunião para o desenvolvimento de um trabalho, documento [...]. O briefing deve criar um roteiro de ação para criar a solução que o cliente procura, é como mapear o problema, e com estas pistas, ter ideias para criar soluções. [...]. É um elemento chave para o planejamento de todas as etapas da pesquisa de acordo com as necessidades do cliente. O ideal para a elaboração desse documento é reunir-se com o cliente para, através de uma entrevista detalhada, compreender o que realmente ele deseja e propor alternativas adequadas. Um briefing bem elaborado é fundamental para conduzir todo o desenrolar do trabalho sem distorções e más interpretações. Briefing é a passagem de informação de um ponto para outro, deve

ser organizada para que a passagem de informações e dados do cliente ocorra de maneira certa, da pessoa certa e para a pessoa certa. O profissional contratado faz perguntas para o cliente para planejar e agir com máxima eficiência e eficácia (ADMINISTRADORES, 2010).

Para o levantamento de todas as informações necessárias da secretaria de educação para elaboração dos Itinerários, que propomos ser de maneira personalizada devido as diferentes condições da educação entre os estados e municípios brasileiros, acreditamos que o modelo abaixo atenderia a esses pressupostos.

1. Qual é o principal objetivo educacional para criação de Protocolos, contendo roteiros de ações para a comunidade escolar?
2. Como é, detalhadamente, o trabalho que a secretaria desenvolve junto as escolas (avaliação interna, avaliação externa, suporte, contato)?
3. Quais as dificuldades percebidas nesse trabalho?
4. Descreva a política da secretaria relacionada a sua atuação junto às instituições de ensino, incluindo metas, visão, valores, ações (anexe documentos se for caso).
5. Como a interferência dos fatores intraescolares, de dentro das escolas, que afetam a aprendizagem é trabalhada?
6. Como a interferência dos fatores extraescolares, de fora das escolas, que afetam a aprendizagem é trabalhada?
7. Quais as prioridades educacionais percebidas a partir do diagnóstico das avaliações externas? Elas se repetem em todas as escolas?
8. A avaliação interna das escolas é estimulada? Como?
9. A secretaria monitora o avanço da aprendizagem dos estudantes? De que forma?

O levantamento dessas informações básicas é o passo principal para o desenvolvimento dos Itinerários. O diagnóstico personalizado de cada rede vai apontar para suas prioridades e como elas estão relacionadas às suas políticas e à sua atuação junto às escolas.

O tópico seguinte que propomos neste plano de ação é o treinamento de técnicos das superintendências que atuarão junto às escolas. Eles devem ser formados previamente, em curso online e presencial, sobre o formato e os objetivos da ferramenta, bem como capacitá-los sobre todos os instrumentos da avaliação

externa e como esses instrumentos relacionam-se com os Itinerários. No modelo aprovado, esses técnicos não participam de formação, o que consideramos inadequado, já que eles terão para apoiar os diretores das escolas, intermediar o contato da SEE com as escolas e reconhecer os limites e as potencialidades da ferramenta para fornecer suporte.

Basicamente, sugerimos um momento prévio de formação para esses profissionais, com possibilidade de discussão e de tirar dúvidas online, com material de apoio, sendo que também deverá haver um momento presencial com atividades para consolidação das informações e fechamento da formação. A etapa presencial seguirá os moldes de uma oficina que o CAEd já realiza junto aos profissionais de educação, conforme estabelecido em contrato de um programa de avaliação externa.

Esses profissionais, após aprovados no curso, serão mais capacitados na tarefa de auxiliar as equipes de trabalho formadas nas escolas. Além disso, será sugerido para as secretarias que haja um momento de apresentação dos Itinerários na escola, realizada por esses profissionais, bem como a capacitação de diretores, coordenadores pedagógicos e professores sobre os instrumentos da avaliação externa, multiplicando o conhecimento da oficina promovida pelo CAEd.

Como esse profissional já foi previsto no modelo atual dos Itinerários, não representará custo extra para a secretaria de educação, apenas haverá a redefinição de suas funções com a formação para utilização dos Itinerários e multiplicação das informações — incluindo àquelas relacionadas aos instrumentos da avaliação externa — em cada uma das escolas a que ele é designado. Essa ação também preencheria a questão presente no *Data Wise*, que não foi contemplada, sobre o envolvimento e entendimento pela comunidade escolar sobre os instrumentos da avaliação externa. Esperamos, com essa ação, maior facilidade apropriação dos resultados e compreensão da ferramenta.

O momento de formação dos atores escolares pelo profissional da SRE também contemplará a utilização online da ferramenta, no que se refere a fazer *downloads* e *uploads* de modelos de apresentações e formulários. A medida visa também solucionar o entrave das limitações tecnológicas de alguns profissionais, como foi explicitado, em entrevista, pela superintendente de avaliação educacional da SEE, Geniana Faria.

Para mensurar como está sendo o envolvimento dos profissionais com a ferramenta em seu formato atual, também propomos um questionário, a ser disponibilizado na plataforma onde o curso para utilização dos Itinerários ocorreu, de forma a mapear todas as dificuldades, críticas, sugestões de melhoria e expectativas dos cursistas.

A obtenção de um *feedback* dos cursistas sobre os Itinerários será percebida a partir de um questionário apresentado a seguir:

1. Qual(is) a(s) dificuldade(s) que você teve com a utilização dos Itinerários?

- (A) A dinâmica que a ferramenta propõe.
- (B) Recursos tecnológicos necessários.
- (C) Falta de compreensão dos objetivos dos Itinerários.
- (D) Falta de capacitação para utilização dos Itinerários.
- (E) Falta de conhecimento sobre os instrumentos da avaliação externa.
- (F) Outros _____

2. Você acredita que os Itinerários podem auxiliar na resolução dos problemas da escola?

- (A) Sim.
- (B) Não.

3. Você conseguiu desenvolver as atividades e discussões propostas pelos Itinerários?

- (A) Até 25% delas.
- (B) De 25% até 50% delas.
- (C) De 50% até 75% delas.
- (D) De 75% até 100% delas.

4. Sobre a quantidade de Itinerários, formulários e apresentações, você considera:

- (A) Adequada.
- (B) Inadequada, insuficiente.
- (C) Inadequada, excessiva.
- (D) Não sei responder.

<p>5. Sobre a quantidade de reuniões propostas, você considera:</p> <p>(A) Adequada.</p> <p>(B) Inadequada, insuficiente.</p> <p>(C) Inadequada, excessiva.</p> <p>(D) Não sei responder.</p>
<p>6. Sobre o envolvimento dos professores com as atividades propostas pelos Itinerários, você considera:</p> <p>(A) Participaram de todas as atividades propostas.</p> <p>(B) Participaram da maioria das atividades propostas.</p> <p>(C) Participaram de algumas atividades propostas.</p> <p>(D) Participaram de poucas atividades ou nenhuma atividade proposta.</p>
<p>7. Sobre o envolvimento do coordenador pedagógico com as atividades propostas pelos Itinerários, você considera:</p> <p>(A) Participou de todas as atividades propostas.</p> <p>(B) Participou da maioria das atividades propostas.</p> <p>(C) Participou de algumas atividades propostas.</p> <p>(D) Participou de poucas atividades ou nenhuma atividade proposta.</p>
<p>8. Você foi capaz de entender e analisar a situação educacional (problemas que afetam a aprendizagem) de sua escola com o que foi indicado nos Itinerários?</p> <p>(A) Sim.</p> <p>(B) Grande parte dos problemas.</p> <p>(C) Uma parte dos problemas, mas não muito.</p> <p>(D) Não.</p>
<p>9. Você acredita que o plano de ação que a sua escola propôs auxiliará na resolução dos problemas educacionais identificados?</p> <p>(A) Sim.</p> <p>(B) Não.</p>

Com a resposta desse questionário, e a posterior tabulação, pretendemos identificar, por meio da visão dos cursistas, se existiram dificultadores para o uso da ferramenta, quais foram esses dificultadores, como foi o envolvimento dos demais profissionais da escola relacionados, opiniões sobre o tamanho do material, como foi

a compreensão da ferramenta, de seus objetivos e potencialidades, além das expectativas quanto ao plano de ação elaborado pela escola.

Esse *feedback* poderá orientar também a secretaria de educação e o CAEd em um processo de melhoria contínua dos Protocolos. Também poderá servir para retomada e reforço do conteúdo com os cursistas, permitindo um auxílio direcionado conforme dificuldades apresentadas.

Também propomos um meio para que a secretaria consiga acompanhar os planos de ação de cada escola, medindo, assim, a efetividade da ferramenta. Para isso, os técnicos de cada SRE deverão sintetizar os planos de ação de cada escola sob sua responsabilidade, relacionando as questões que as instituições decidiram atacar, prazos, responsáveis, ações de monitoramento e de avaliação.

O acompanhamento precisa ser periódico, com um *checklist* compartilhado online. Regularmente, cada SRE pode também elaborar um relatório para SEE contendo gráficos sobre a natureza dos problemas das escolas, prazos, porcentagem de instituições que estão cumprindo as ações, porcentagem de escolas que estão atingindo as metas, porcentagem de escolas que precisaram modificar o plano e porcentagem de escolas que não estão conseguindo cumprir o que planejaram. Essa medida justifica-se pela percepção de que, no formato atual, a secretaria não tem meios para monitorar os resultados da ferramenta.

Apresentamos, abaixo, um modelo de *checklist* simples para compartilhamento e que poderá subsidiar o relatório para secretaria de educação.

O levantamento e o acompanhamento das ações propostas pelas escolas poderão auxiliar na efetividade dos Itinerários. A secretaria de educação ainda não havia estabelecido um meio para essa finalidade, o qual possibilita a cada SRE dar suporte para as escolas em suas respectivas demandas e também fazer cobranças diretas às escolas que não atualizarem o *checklist* ou não se dedicarem para cumprir as metas estabelecidas.

Para finalizar, propomos a redução da quantidade de Itinerários. Houve crítica das entrevistadas relacionadas ao tempo de execução das tarefas propostas pela ferramenta e sua dificuldade frente ao calendário escolar, com a greve, por exemplo. Nossa sugestão seria um conjunto de 4 Itinerários apenas, em substituição aos 16 do modelo atual.

O momento de consolidação poderá ser suprimido. Em contrapartida, as informações sobre os objetivos da ferramenta serão trabalhadas em cada escola com a apresentação do técnico da SRE. Os Itinerários que dizem respeito à avaliação interna, abrangendo os eixos de direito à aprendizagem; gestão democrática e participativa; fortalecimento do trabalho coletivo e relação da escola com a comunidade serão agrupados em um só. Este contemplará o diagnóstico da escola, obtido por meio de uma reunião com maior duração, que poderá ser dividida em dois momentos, mas cujas orientações estarão sintetizadas em um Itinerário único.

O técnico da SRE também multiplicará a oficina do CAEd, o que poderá facilitar a apropriação dos resultados das avaliações externas por cada escola. Com isso, o tempo de análise dos resultados poderá ser otimizado e a discussão focada nas causas pedagógicas deles.

Em relação aos dois Itinerários finais, será um dedicado à montagem do plano de ação relacionado ao problema prioritário de cada escola e, por fim, outro com a definição do monitoramento e da avaliação desse plano, com apresentação do cronograma, responsáveis e resultados esperados. Isso implica na redução de formulários e também textos mais diretos e objetivos.

No quadro 2, sistematizamos todas as ações propostas neste capítulo.

Quadro 2 — Quadro sistemático de ações

Proposta	Objetivo
Apresentação dos resultados gerais da avaliação externa para a secretaria de educação, anteriormente à negociação dos Itinerários.	A secretaria terá uma visão dos principais pontos de avanço, regresso e estagnação do desempenho dos estudantes e poderá avaliar se a realidade educacional apresenta-se de forma homogênea ou heterogênea na rede. Articular esses resultados com o PEE e também com os resultados das avaliações nacionais fornecerá maior precisão do diagnóstico educacional.
Criação de um <i>briefing</i> .	Levantamento de todas as informações necessárias da secretaria de educação para elaboração dos Itinerários. O diagnóstico personalizado de cada rede vai apontar para suas prioridades e como elas estão relacionadas às suas políticas e à sua atuação junto às escolas.
Formação de técnicos das SRE (curso online e presencial).	Propomos que os técnicos sejam formados previamente aos profissionais das escolas, em curso online e presencial, sobre o formato e objetivos da ferramenta e também sobre todos os instrumentos da avaliação externa. Esses profissionais serão mais capacitados na tarefa de auxiliar as equipes de trabalho formadas nas escolas.
Capacitação dos atores escolares pelos técnicos da SRE.	Os técnicos deverão multiplicar o conhecimento adquirido em sua formação para os atores escolares. Essa formação também contemplará a utilização online dos Itinerários, no que se refere a fazer <i>downloads</i> e <i>uploads</i> de modelos de apresentações e formulários, o que solucionaria o entrave das limitações tecnológicas de alguns profissionais.
Aplicação de questionário de satisfação para os atores escolares (cursistas) sobre a utilização da ferramenta.	Mensurar como está sendo o envolvimento dos atores escolares com os Itinerários. Ele será disponibilizado na plataforma onde o curso para utilização dos Itinerários ocorreu, de forma a mapear todas as dificuldades, críticas, sugestões de melhoria e expectativas dos cursistas com os planos de ação elaborados. Também poderá servir para retomada e reforço do conteúdo com os cursistas, permitindo um auxílio direcionado conforme dificuldades apresentadas.
Checklist de acompanhamento das ações das escolas.	Possibilitará à secretaria acompanhar as ações propostas pelas escolas. Cada SRE poderá dar suporte para as escolas em suas respectivas demandas e também fazer cobranças diretas às escolas que não atualizarem o <i>checklist</i> ou não se dedicarem para cumprir as metas estabelecidas.
Redução do número dos Itinerários.	Adequação do tempo de execução das tarefas propostas pela ferramenta e o calendário escolar. Nossa sugestão seria um conjunto de 4 Itinerários apenas, em substituição aos 16 do modelo atual.

Acreditamos que a aplicação sinérgica das ações propostas neste capítulo, elaboradas a partir da análise dos Itinerários, relacionada à percepção de profissionais ligadas a quem demandou a ferramenta e a quem a produziu, bem como do referencial teórico, podem tornar a utilização do material mais eficaz.

Também acreditamos que a negociação, início de todo processo, momento em que as informações responsáveis por desenhar uma proposta são discutidas, pode ser aperfeiçoada, otimizando, por meio de um *briefing*, a compreensão sobre a atuação da secretaria de educação, seus objetivos e políticas voltadas para auxiliar as escolas da rede na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Esta pesquisa abre possibilidades para o aprofundamento, em outros trabalhos, de estudo com a tecnologia. Por se tratar de um produto ainda utilizado, em larga escala, pela primeira vez, tem potencial para pesquisas relacionadas à sua efetividade, incluindo também a efetividade das ações propostas neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ADMINISTRADORES. **O que é um briefing**. 2010. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/o-que-e-briefing/48469/>>. Acesso em: 05 jun. 2017.
- ALVES, M. T. G.; BROOKE, N.; OLIVEIRA, L. K. M (Orgs.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. 1. Ed. Belo Horizonte- MG: Fino Traço, 2015, p. 381-386.
- BAUER, Adriana. Uso dos resultados do Saesp e formação de professores: a visão dos níveis centrais. In: ALVES, M. T. G.; BROOKE, N.; OLIVEIRA, L. K. M (Orgs.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. 1. Ed. Belo Horizonte- MG: Fino Traço, 2015, p. 381-386.
- BECKER, F. da R. Avaliação Educacional em Larga Escala: a experiência Brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**, n.o 53/1 – 25/06/10. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696025>>. Acesso em: 07 ago. 2016.
- BEHING, G. M.; CARLAN, F. de A.; GIL, R. L. Delineando a pesquisa em educação ambiental: será quali, quanti ou qualiquantitativa? In: **Possibilidades metodológicas para a pesquisa em educação ambiental**. Pelotas, maio de 2015. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/educambiental/files/2015/06/Possibilidades-Metodologicas-da-pesquisa-em-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental.pdf#page=88>>. Acesso em: 07 dez. 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOUDETT, K. P., E. A. City, et al., Eds. (2005). **Data Wise: A step-by-step guide to using assessment results to improve teaching and learning**. Cambridge, Harvard Education Press.
- _____. **Data Wise: a step-by-step guide to using assessment results to improve teaching and learning**. Eighth Printing. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2010.
- _____. The “Data Wise” Improvement Process. **Harvard Education Letter**, v. 22, n. 1, jan/fev 2006.
- BURGOS, M. & CANEGAL, A. C. Diretores Escolares em um Contexto de Reformada Educação. In: **Pesquisa e Debate em Educação**. Desafios da Gestão: Expectativas de (in)formação. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2011. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/2>>. Acesso em: 07 Ago. 2016.
- CAED. Relatório do pré-teste no Colégio Estadual Souza Aguiar: Protocolos de construção coletiva de pactos de metas escolares aplicados. Rio de Janeiro. Julho de 2015.

_____. Relatório do Teste dos Protocolos de Gestão e Monitoramento Escolar realizado em Juiz de Fora/MG – 2015. Juiz de Fora. 2015.

_____. Avaliação – O que fazemos. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/o-que-fazemos/>> Acesso em: 21 set. 2016.

_____. Formação – O que fazemos. Disponível em: <<http://www.formacao.caedufjf.net/o-que-fazemos/>> Acesso em: 21 set. 2016.

_____. Curso de extensão para profissionais da educação pública da rede municipal de Fortaleza. Disponível em: <<http://www.fortaleza2014.caedufjf.net/course/view.php?id=5>>. Acesso em: 21 set. 2016.

_____. Protocolos de construção coletiva para a autoavaliação e desenvolvimento de ações com impacto na aprendizagem. Parte I - Preparação e Autoavaliação. Juiz de Fora. 2016.

_____. Protocolos de construção coletiva para a autoavaliação e desenvolvimento de ações com impacto na aprendizagem. Parte II - Plano de Ação e Monitoramento e Avaliação. Juiz de Fora. 2016.

_____. Construção coletiva de pactos de metas escolares. Parte I – Protocolos de preparação e de diagnóstico. Juiz de Fora. 2016.

_____. Protocolos de construção coletiva para a autoavaliação e desenvolvimento de ações com impacto na aprendizagem. Parte II – Protocolos de pacto e de monitoramento e avaliação. Juiz de Fora. 2016.

_____. **Itinerários Avaliativos de Minas Gerais**. Juiz de Fora. 2017.

CARVALHO, M. L., BARBOSA, T. R. C. G., SOARES, J. B. Implementação de política pública: uma abordagem teórica e crítica. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitária em América del Sur. **Anais...** Mar del Plata, Argentina. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97020/IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O%20DE%20POL%C3%8DTICA%20P%C3%9ABLICA%20UMA%20ABORDAGEM%20TE%C3%93RICA%20E%20CR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

HARVARD. **Supporting educators in using data to improve learning and teaching**. Disponível em: <<http://sites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=datawise>>. Acesso em: 21 set. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 25, p. 3-21, jan./jun. 2002.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre os 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: 07 ago. 2016.

MACHADO, Cristiane; FREITAS, PÂMELA Félix. Gestão escolar e avaliação externa: Experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. **Revista eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014.

MAYERHOFER, Sabrina Carneiro de Magalhães Bastos. **O uso dos resultados das avaliações externas Saerj e Saerjinho em uma escola da Metropolitana VI no Rio de Janeiro**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.135. 2014.

MINAS GERAIS. **Objetivo Operacional e Competências Legais SEE**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/competencias-legais>>. Acesso em: 07 maio 2016.

_____. Organograma SEE. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/organograma/organograma-atual-original.jpg>>. Acesso em: 07 maio 2016.

_____. Descrição superintendências regionais de ensino SEE. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Junho/descricao-superintendencias-regionais-de-ensino.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2016.

_____. Carta sobre a Semana Escola em Movimento. 2016. SEE-MG.

_____. Anexo 1 – Documento orientador da Semana Escola em Movimento. SEE-MG.

PRADO, Maria Lúcia Viana do. **Análise dos cursos de capacitação para divulgação e apropriação de resultados do SIMAVE/PROALFA E PROEB da superintendência regional de Teófilo Otoni / Minas Gerais**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. 135 p.

SALES, Francisca Rosilda de Oliveira. **A eficácia da Oficina de Capacitação para apropriação dos resultados do Simave/Proeb**: o caso de duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Juiz de Fora. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 132 p.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2395052/mod_resource/content/1/leonardo%20secchi_ciclo%20de%20politicass%20publicas.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e construindo o conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009. Disponível em:

<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34830376/Artigo_sobre_Gestao_Democratica.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1477579589&Signature=NTG6xFfbvnHSuaR%2B8ZskihTp7fs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEXPLORANDO_E_CONSTRUINDO_UM_CONCEITO_DE.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

_____. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 28, jul-dez/2003. pp. 23-38.

APÊNDICE A

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Ramon dos Reis Freitas

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título provisório “Protocolos de gestão no contexto escolar: o uso de ferramentas para apropriação de resultados das avaliações externas”. Neste estudo pretende-se investigar o processo de negociação entre CAEd e Secretaria de Estado de Educação de MG para o desenvolvimento e adequação da ferramenta de gestão no contexto escolar. A metodologia consiste numa entrevista com questões semiestruturadas, que se autorizado, será gravada e transcrita posteriormente. Os sujeitos da pesquisa serão profissionais que participaram do processo de negociação da ferramenta vinculados à contratante e à contratada.

Para participar você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador.

Eu,

_____,
ocupante da função de _____ fui informado (a) dos objetivos da referida pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Desta forma, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B — Roteiro para entrevista semiestruturada com a analista de formação do CAEd

1. Fale um pouco sobre o seu contato com os Protocolos.

- Participação na elaboração da primeira versão.
- Ingresso no projeto.

2. Discorra sobre as mudanças no instrumento propostas pela Secretaria de Educação de MG.

- Relação com a alteração de governo.
- Aumento do número de protocolos.

3. Fale um pouco sobre como se deu o contato/relação entre o CAEd e secretaria de educação de MG.

4. Conte um pouco sobre como foi o curso proposto.

- Prazo para utilização dos Protocolos dentro da escola.
- As principais percepções durante o curso.

APÊNDICE C — Roteiro de entrevista semiestruturada com a superintendente de avaliação educacional da Secretaria de Estado de Educação de MG

1. Fale um pouco sobre o objetivo da Secretaria com os Protocolos.

2. Discorra sobre o processo de negociação entre a Secretaria e o CAEd.
 - Principais alterações da versão apresentada pelo CAEd e a versão final.

3. Fale um pouco sobre as expectativas de uso dos protocolos.

4. Conte um pouco sobre os desafios, entraves percebidos até o momento.