

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

DANIEL PINHEIRO CHAGAS

**APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO PROEB PELAS
EQUIPES GESTORAS E SEU REPASSE AOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA
DO ENSINO MÉDIO**

JUIZ DE FORA
2014

DANIEL PINHEIRO CHAGAS

**APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO PROEB PELAS
EQUIPES GESTORAS E SEU REPASSE AOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA
DO ENSINO MÉDIO**

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

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Câmara dos
Santos.

JUIZ DE FORA
2014

TERMO DE APROVAÇÃO

DANIEL PINHEIRO CHAGAS

**APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO PROEB PELAS
EQUIPES GESTORAS E SEU REPASSE AOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA
DO ENSINO MÉDIO**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do
Mestrado Profissional, aprovada em 22/09/2014.*

Prof. Dr. Marcelo Câmara dos Santos - UFJF

Prof. Dr. Marcus Bessa - UFJF

Prof. Dr. Tufi Machado - UFJF

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2014.

DEDICATÓRIA

A todos os que me incentivaram, desde o início do curso e continuaram a me apoiar ao longo desta jornada, especialmente aos familiares, amigos e colegas de trabalho que em momentos difíceis me deram força para concluir esse desafio.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Heloísa Pinheiro Chagas (*in memoriam*), que, mesmo não estando fisicamente presente nesta conquista, esteve presente por meio de sua luz, dando-me energia para que eu pudesse me esforçar ao máximo ao longo de toda trajetória.

Ao meu pai, Professor William Alves das Chagas, que sempre acreditou em meu potencial e será, eternamente, a minha referência.

Aos meus irmãos, em especial, Cecília, Cynthia, Eugênio e Ricardo, que sempre se fizeram presentes em minha vida nos momentos adversos.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por oportunizar minha participação neste mestrado.

Ao Professor Marcelo, pelo acolhimento, incentivo e correções para o aprimoramento deste trabalho.

Aos tutores Kelmer, Marina, Paula e Rafaela pelo acompanhamento assíduo e sistemático, mesmo à distância, e por me transmitirem segurança e confiança nos momentos de desânimo e temor.

A Alexandra Lopes, figura ímpar, que vibra com as minhas conquistas, em especial, as profissionais.

À minha tia, Dra. Lazara Chagas, que esteve presente durante um momento complexo de minha saúde, depois do qual, por intervenção do Dr. Carlos César, médico do Hospital das Clínicas, em Belo Horizonte, pude iniciar e concluir o mestrado.

Aos colegas de profissão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, da Superintendência Regional de Ensino e das escolas – sujeitos da pesquisa – que se dispuseram a colaborar, participando das entrevistas com muita seriedade.

E, por fim, aos amigos: Carla Reis, Élia Márcia, Paulo Dutra, Paulo Henrique, Gabriela Pimenta e Sandra Menezes, companheiros do início ao fim desta caminhada. Nesse período, dividimos conhecimentos, preocupações, alegrias e conquistas.

Neste momento, alguém que gostaria de estar comigo está ausente. Mas a lembrança de sua presença e o som de sua voz sopram suaves na memória, num murmúrio triste de lamento e saudade. A minha mãe, Maria Heloísa Pinheiro Chagas, se foi num adeus eterno; mas ela está aqui, lembrada, presente e eterna.

Este trabalho tem como objetivo analisar como as equipes gestoras de duas escolas, localizadas em Belo Horizonte, pertencentes à mesma Superintendência Regional de Ensino (SRE), recebem os resultados das avaliações externas em Matemática; em particular, das Avaliações Externas do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e como fazem o repasse desses resultados para os professores do Ensino Médio do referido componente curricular. A proposta deste trabalho foi desenvolvida por meio de pesquisa qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com o diretor da DIRE (Diretoria Educacional) da Regional, os gestores escolares, os especialistas (pedagogos) e os professores de Matemática do referido segmento. Também foi realizada a análise de documentos oficiais divulgados pelo SIMAVE e CAEd – centro de estudos responsável pela sistematização e divulgação dos resultados das avaliações do PROEB. A partir das constatações, é proposto um Plano de Ação Educacional: a extensão do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)/Ensino Fundamental para o Ensino Médio, denominado PIPEM. O Plano é composto de sugestões pedagógicas para as equipes gestoras, com o objetivo de auxiliá-las para uma apropriação mais eficaz dos resultados, a fim de que os professores possam refletir e desenvolver estratégias diferenciadas de ensino em sala de aula.

Palavras-chave: Avaliações externas, apropriação de resultados, equipe gestora, professores, educação.

ABSTRACT

This work aims to analyze how the management staff of two schools, located in Belo Horizonte city, that belong to the same Education Regional Superintendence (SRE) receive the Mathematics external assessment results, in special, the results of the external evaluation of the Assessment Program of the Public Basic Education System (*PROEB*) and how those managers pass the results to their secondary mathematics teachers. The purpose of this study was developed by a qualitative search, using semi structured interviews, with the Regional Board of Education's director, school managers, specialists (pedagogues) and mathematics teachers, whom work in the secondary school. An official documents analysis, divulgated by *SIMAVE* and *CAEd* – a study center that is responsible for the systematization and dissemination of *PROEB* results, was conducted. Going from the findings, an Education Plan of Action is proposed: an extension of the Pedagogical Intervention Program (*PIP*) of the Primary Education to High schools, being, therefore, denominated *PIPEM*. The Plan is composed by pedagogic suggestions to the management staff, with the objective of helping them in a more efficient appropriation of results, in order to the teachers become able to reflect and develop differentiated teaching strategies in their classrooms.

Keywords: External Evaluations. Results appropriation. Management staff. Teachers. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	- Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
CAEd	- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	- Currículo Básico Comum
CEALE	- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
DIRE	- Diretoria Educacional
EAD	- Educação a Distância
EVCA	- Escola Viva Comunidade Ativa
FRA	- Fundação Renato Azeredo
GESTAR	- Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISE	- Índice Socioeconômico dos Estudantes
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NAPEM	- Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAAE	- Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	- Plano de Ação Educacional
PAV	- Projeto Acelerando para Vencer
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PEAS	- Programa Educacional de Atenção ao Jovem
PEP	- Ensino Médio Profissionalizante
PIP	- Programa de Intervenção Pedagógica
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROALFA	- Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	- Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROETI	- Programa Escola de Tempo Integral
PRÓ-CIÊNCIA	- Projeto de Capacitação de Professores de Ciências e Matemática
PROGESTÃO	- Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

- SRE** - Superintendência Regional de Ensino
- TRI** - Teoria da Resposta ao Item
- UFJF** - Universidade Federal de Juiz de Fora
- UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFV** - Universidade Federal de Viçosa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Municípios cujas escolas estaduais são de responsabilidade da Regional **38**

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Proficiência média no PROEB, em Matemática, do Ensino Médio, obtidas nas escolas pesquisadas, entre os anos de 2009 a 2011 **89**
- Gráfico 2:** Percentual de alunos, no padrão baixo desempenho, no PROEB, em Matemática, do Ensino Médio, obtidas nas escolas pesquisadas, entre os anos de 2009 a 2011 **90**
- Gráfico 3:** Percentual de alunos, no padrão recomendável, no PROEB, em Matemática, do Ensino Médio, obtidas nas escolas pesquisadas, entre os anos de 2009 a 2011 **92**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escala de proficiência de Matemática, do Ensino Médio, na avaliação do PROEB	35
Quadro 2: Projetos e programas da SEE/MG descentralizados pela Regional em análise	39
Quadro 3: Resultados comparativos de indicadores socioeconômicos das escolas pesquisadas	42
Quadro 4: Distribuição de turmas e alunos na escola A, no ano de 2013	43
Quadro 5: Quantitativo de funcionários da escola A, no ano de 2013	44
Quadro 6: Distribuição de turmas e alunos na escola B, no ano de 2013	45
Quadro 7: Quantitativo de funcionários da escola B, no ano de 2013	46
Quadro 8: Resultados comparativos da Rede Estadual, da Regional e das escolas A e B, em Matemática, no Ensino Médio, no PROEB	47
Quadro 9: Participação dos alunos, no PROEB, da Rede Estadual, da Regional e das escolas A e B, em Matemática, no Ensino Médio	49
Quadro 10: Algumas características vantajosas das principais concepções do processo ensino/aprendizagem	51
Quadro 11: Algumas características desvantajosas das principais concepções do processo ensino/aprendizagem	52
Quadro 12: Roteiro de entrevistas com os sujeitos pesquisados	54
Quadro 13: Principais ações sugeridas pela SEE/MG para o Dia D por meio do Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica	88
Quadro 14: Plano de ação a ser desenvolvido pelos agentes escolares	101
Quadro 15: Cronograma das atividades a serem realizadas nos grandes encontros	103
Quadro 16: Estimativa dos custos em termos de profissionais ao longo dos três anos	107
Quadro 17: Estimativa de custos nos grandes encontros para o projeto ao longo dos três anos	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA, O SIGNIFICADO DESSES RESULTADOS PARA O PLANEJAMENTO ESCOLAR	20
1.1 Breve Histórico das Avaliações em Larga Escala	24
1.1.1 A importância da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala pela equipe gestora escolar	30
1.1.2 As ações das equipes gestoras das escolas	33
1.2 Caracterização da Superintendência Regional de Ensino	37
1.3 As escolas	41
1.3.1 A escola A	43
1.3.2 A escola B	44
1.4 Proeb do Ensino Médio da Rede Estadual, uma Análise do Desempenho em Matemática	46
1.5 Algumas Concepções no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática	50
2. GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS: COMO OS DIFERENTES AGENTES ESCOLARES DE DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE BELO HORIZONTE SE APROPRIAM DOS RESULTADOS DO PROEB	54
2.1 Relatos da Pesquisa e os Resultados Obtidos nas Escolas A E B	56
2.1.1 Relato dos sujeitos entrevistados de acordo com o eixo opinião e conhecimento sobre as avaliações externas	57
2.1.2 Relato dos sujeitos entrevistados de acordo com o eixo conhecimento sobre normatizações e trabalhos da SEE para apropriação dos resultados	63
2.1.3 Relato dos sujeitos entrevistados de acordo com o eixo informações sobre como chegam os resultados das avaliações externas e o que é feito na escola para divulgação dos mesmos	65
2.1.4 Relato dos agentes escolares entrevistados de acordo com o eixo conhecimento sobre o desempenho da escola nas avaliações em larga escala	74

2.1.5	Relato dos agentes escolares entrevistados de acordo com o eixo informações sobre como os dados dessas avaliações são utilizados pelos agentes escolares	76
2.2	Principais constatações	87
3.	AÇÕES PARA APRIMORAMENTO DA APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	94
3.1	Apresentação e Justificativa do Plano de Ação	95
3.2	Intervalos de Tempo para Observações do Projeto Piloto e Critério de Escolas Estratégicas	96
3.3	Detalhamentos das Ações do PIPEM	97
3.3.1	Ações a serem desenvolvidas semanalmente pelos analistas nas escolas	98
3.3.2	Ações a serem desenvolvidas pela equipe PIPEM junto aos agentes escolares	102
3.4	Monitoramento e Avaliação do Plano de Ação	106
3.5	Condições para Funcionamento da Proposta	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala têm se constituído um importante instrumento diagnóstico do ensino e da aprendizagem nas instituições escolares e nas redes de ensino. No Estado de Minas Gerais, o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), por meio de seus respectivos programas – PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização); PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica) e PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar) – produz indicadores com vistas a subsidiar o trabalho pedagógico nas escolas públicas e no sistema educacional.

A primeira avaliação do PROEB, foco dessa investigação, foi realizada em 2000, nos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa. Ressalta-se, no entanto, que o PROEB nem sempre teve esse formato, houve edições em que se privilegiou o diagnóstico das áreas de ciências humanas e da natureza, outras em que foi avaliado apenas um componente curricular - Língua Portuguesa ou Matemática. Destaca-se, ainda, que, nos anos de 2004 e 2005, as avaliações do PROEB não foram aplicadas e que, desde 2006, essas avaliações mantêm o atual formato, ou seja, são avaliados os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática para alunos do último ano, de cada etapa da educação básica: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

A pesquisa focaliza, mais especificamente, a apropriação de resultados das avaliações em larga escala em Matemática, pelos gestores e professores da rede pública de ensino, e é motivada pela trajetória profissional do pesquisador, licenciado em Matemática e professor da Rede Estadual de Ensino, além de atuar como analista educacional do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). O PIP tem como objetivo oferecer, por meio da equipe central da SEE/MG, formação continuada para as equipes das SREs, as quais fazem o repasse para os profissionais de suas escolas, além de suporte pedagógico aos *agentes escolares*¹, buscando a melhoria do aprendizado dos alunos da rede pública mineira.

A atuação nesse programa despertou reflexões sobre a forma como a gestão escolar pode fazer a diferença no processo pedagógico da escola, a partir do recebimento dos resultados das avaliações externas e, ainda, como a equipe gestora da SRE analisa a relevância desses resultados, enquanto diagnóstico escolar, com os gestores, na perspectiva de que tal análise venha a contribuir com a prática e/ou ressignificação do trabalho dos professores de Matemática do Ensino Médio.

¹ Estamos considerando como agentes escolares os diretores, os especialistas (pedagogos) e os professores.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de os índices do PROEB em Matemática do Ensino Médio mostrarem-se insatisfatórios, na Superintendência Regional de Ensino (SRE) e na Rede Estadual, no período compreendido entre 2009-2011.

A proposta do presente trabalho é analisar o uso que os gestores fazem dos resultados do PROEB em Matemática do Ensino Médio, junto com os professores desse componente curricular, em duas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, localizadas em Belo Horizonte/MG, pertencentes a uma mesma SRE e propor um plano de ação educacional.

Ressalta-se que as duas escolas, objeto desta pesquisa, possuem perfis socioeconômicos semelhantes, embora estejam localizadas em regiões distintas de Belo Horizonte, conforme detalhamento explicitado ao longo do trabalho.

A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas com o diretor da DIRE (Diretoria Educacional) da Regional, gestores e professores de Matemática do Ensino Médio das escolas pesquisadas no intuito de dialogar com as percepções e práticas de cada um desses atores, a partir do campo em que atuam, do papel que desempenham e dos resultados do PROEB.

No primeiro capítulo são apresentadas as informações sobre as avaliações em larga escala, em especial do Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e do SIMAVE, bem como os seus objetivos. São descritos, ainda, os cenários da SRE em análise e das duas escolas, que são foco desta pesquisa, aqui denominadas escolas A e B, além de algumas concepções do processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

No segundo capítulo, são apresentados os resultados das entrevistas, o que permitirá entender como se dá a apropriação de resultados das avaliações em larga escala desde o diretor da DIRE da Regional, os gestores escolares e os especialistas até os professores de Matemática, que atuam no Ensino Médio. Nesse capítulo, foi analisado com maior ênfase o papel do gestor escolar, por ser esse sujeito o elo entre a Regional e os demais agentes escolares – análise esta que se desenvolve por meio de um diálogo com as obras dos seguintes autores: - Cristiane Machado, Heloísa Lück, Ubiratan D'Ambrosio, entre outros.

O terceiro capítulo consiste na apresentação de um Plano de Ação Educacional (PAE), que visa à expansão do PIP/Ensino Fundamental para Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

1. A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA, O SIGNIFICADO DESSES

RESULTADOS PARA O PLANEJAMENTO ESCOLAR

Neste primeiro capítulo, será apresentado um breve histórico sobre algumas avaliações em larga escala no Brasil, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), além de um breve histórico da Superintendência Regional de Ensino (SRE), em que estão localizadas as duas escolas que foram observadas nesse trabalho, proporcionando, dessa forma, uma visão do cenário da pesquisa, além da compreensão de como os agentes escolares, que atuam nessas escolas e SRE, lidam com os resultados de Matemática do Ensino Médio nas avaliações externas.

É de fundamental importância para esses agentes o entendimento dos resultados das avaliações, tanto as internas (elaboradas pela equipe escolar), quanto as externas (elaboradas por equipes dos órgãos gestores da educação ou por uma empresa indicada pelo governo), pois esses índices podem desencadear reflexões relevantes referentes às práticas pedagógicas, no espaço da sala de aula, pelos professores e pela equipe pedagógica escolar.

De acordo com a SEE/MG (2013), a avaliação interna:

É a avaliação realizada na sala de aula, pelo professor, buscando informações sobre cada aluno em especial, e sobre a turma de um modo geral, tendo à disposição vários instrumentos de avaliação como a observação, o teste ou prova, a participação dos alunos nas atividades individuais e coletivas, dentre outras (MINAS GERAIS, 2013).

Portanto, é essencial que, ao final de cada etapa (bimestre), a escola atribua aos alunos uma nota (ou conceito) e que isso seja repassado aos alunos e aos pais, com a finalidade de sensibilizá-los sobre o desempenho alcançado. De acordo com Veiga (2006), é preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e o que eles estão aprendendo.

A avaliação em larga escala é um instrumento importante, que oferece dados significativos para a implementação de programas e políticas públicas na área educacional no Brasil, sendo focada nos sistemas públicos e suas respectivas unidades escolares, mas, também, em alguns casos, na rede privada. Segundo Brooke (2012):

Para melhorar os resultados da educação, é preciso, primeiro, estipular o que cada aluno deve aprender em cada etapa ou ano em termos de conteúdo e nível de expectativas e exigências. Segundo, para poder cobrar esse nível de aprendizagem, precisam-se criar os instrumentos de avaliação padronizados necessários para mensurar o desempenho dos alunos de forma rigorosa em todas as áreas do currículo para os quais existem padrões (BROOKE, 2012, p. 145).

Brooke (2012) afirma também que o uso da avaliação externa é um dos elementos da reforma educacional em relação ao monitoramento dos avanços dos resultados alcançados e meio principal para a divulgação e a execução das mudanças nas proficiências desejadas.

Essa ideia, baseada em padrões de desempenho, marcou o princípio da era de responsabilização que inseriu o desempenho dos alunos no centro das atenções como um objetivo primordial do trabalho da escola, além de ter legitimado o uso das avaliações externas para medir a eficácia da escola e dos professores no cumprimento desta tarefa. Talvez, a partir de padrões exigentes e com cobranças bem monitoradas, as escolas tendem a oferecer uma educação de qualidade, principalmente se os diversos agentes escolares se unirem e trabalharem a favor destes padrões.

De acordo com a experiência, enquanto professor de Matemática nos Ensinos Fundamental e Médio em escolas públicas, assim como vice-diretor de escola e analista de Matemática da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), e por meio dos desempenhos obtidos pelas escolas estaduais é percebido que o ensino da Matemática necessita de mudanças pedagógicas para melhoria no processo ensino e aprendizagem.

Essas mudanças devem ocorrer com a finalidade de mostrar aos alunos maiores aplicabilidades das habilidades, ou seja, do saber fazer ensinado em sala de aula.

Segundo Alro e Skovsmose (2006):

[...] Entendemos que a mera resolução de exercícios é uma atividade muito mais limitante para o aluno do que qualquer tipo de investigação. Queremos discutir sobre a aprendizagem conquanto ação e não como uma atividade compulsória e isso nos leva a dar uma atenção para os alunos que participam das abordagens investigativas [...] (ALRO; SKOVSMOSE, 2006, p. 52).

As aulas de Matemática no Ensino Básico, em geral, necessitam que sejam feitas conexões entre os tópicos ensinados anteriormente e os que são trabalhados no presente, além de proporcionar atividades repetitivas, sem contextualização e com a utilização de poucos recursos didáticos, não permitindo dessa forma o desenvolvimento do educando. Segundo D'Ambrosio (2013), o grande desafio é desenvolver um programa dinâmico, apresentando a ciência de hoje relacionada a problemas de hoje e ao interesse dos alunos [...].

Talvez seja de grande importância o conhecimento dos agentes escolares sobre os índices alcançados por seus alunos, nas avaliações internas e externas, pois por meio desses resultados vêm à luz os pontos frágeis e fortes da aprendizagem dos educandos, nos componentes curriculares avaliados.

Ainda, de acordo com a SEE/MG (2013), as avaliações externas:

São as informações sobre o Sistema como um todo. Enquanto a Escola lida com índices representados por notas ou conceitos, o resultado do SIMAVE/ PROALFA/

PROEB apresenta proficiência de desempenho dos alunos e Escolas, segundo as capacidades avaliadas (MINAS GERAIS, 2013).

Compreender essa proficiência dos educandos nas avaliações em larga escala, em especial, do SAEB, ANEB, Prova Brasil e SIMAVE é, portanto, necessário, pois, por meio dessas avaliações, é possível realizar uma comparação entre os resultados obtidos pelas escolas e por suas respectivas secretarias, o que possibilita a criação de políticas públicas, visando à melhoria do ensino e a minimização das desigualdades existentes nos sistemas educacionais.

Por meio do PROEB, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) tem a possibilidade de identificar as necessidades, problemas e demandas do sistema e das escolas. Isso auxilia no planejamento de ações, em diferentes níveis e momentos, para a melhoria da educação pública em Minas Gerais.

De acordo com SEE/MG (2013):

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB – tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. Não se trata, portanto, de avaliar individualmente o aluno, o professor ou o especialista. O PROEB avalia alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2013).

Conforme o CAEd, ao realizarem os testes, os alunos obtêm um determinado nível de desempenho nas habilidades testadas que é denominado proficiência, que não depende apenas do valor absoluto de acertos, mas também da dificuldade e da capacidade de discriminação dos itens que o aluno acertou e/ou errou.

Portanto, as escolas devem utilizar seus resultados nas avaliações do PROEB para distribuir, em percentual, os seus alunos de acordo com a média obtida nessa avaliação (PROEB). Isso facilita o diagnóstico das habilidades e competências que ainda não foram consolidadas pelos alunos. Posteriormente, o desafio gira em torno de buscar ações com a equipe gestora escolar e professores para criação de estratégias (Plano de Intervenção Pedagógica) possibilitando, dessa forma, que o processo ensino e aprendizagem seja mais eficaz.

De acordo com SEE/MG (2013):

O Plano de Intervenção Pedagógica, como ação concreta do Projeto Pedagógico, deve ser elaborado pela equipe da escola (diretor, especialistas e professores), com a participação de toda a comunidade escolar e ter como foco a melhoria do desempenho dos alunos (MINAS GERAIS, 2013).

Para a criação do Plano, a escola deve analisar e discutir os resultados das avaliações internas e externas com os mais diversos agentes escolares (diretor, vice-diretores,

especialistas, professores, pais e comunidade). Esse plano deve considerar quais os alunos a atender, quais as habilidades e/ou competências devem ser contempladas, quais as ações a serem realizadas, quem serão os sujeitos responsáveis por essas ações e o prazo para que essas ações sejam reavaliadas, verificando-se se houve a consolidação dos conteúdos pelos alunos inseridos no Plano de Intervenção Pedagógica.

A proposta do presente trabalho é analisar o uso que os gestores e professores de duas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, localizadas em Belo Horizonte/MG, pertencentes a uma mesma SRE, fazem dos resultados do PROEB em Matemática do Ensino Médio e propor um plano de ação educacional, que contribua para minimizar as distorções no processo ensino-aprendizagem, observadas nas escolas.

As informações serão obtidas por meio de pesquisa qualitativa com o diretor da DIRE da Regional, equipes gestoras escolares, além de professores de Matemática do Ensino Médio. A pesquisa é realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, relacionadas ao processo avaliativo do PROEB, propriamente dito, e a outros programas a ele vinculados, além de dados disponibilizados pelo CAEd.

O trabalho será organizado em três capítulos, assim distribuídos: no primeiro será feita a descrição do ambiente da pesquisa e traçado um breve histórico das avaliações externas; no segundo capítulo, serão apresentados os dados coletados na pesquisa, como também a análise desses dados a fim de verificar como a equipe gestora escolar recebe os resultados das avaliações externas, em particular, os de Matemática do Ensino Médio do PROEB. Além disso, buscar-se-á entender como esses dados são repassados para os professores desse componente curricular; finalmente, no terceiro e último capítulo, serão desenvolvidas proposições de ações, a partir dos resultados verificados na pesquisa, de forma a consolidar os efeitos positivos e direcionar as ações que ainda estejam com mais deficiência no processo de aprendizagem dos alunos.

Na próxima seção, será feito um breve histórico das avaliações externas.

1.1. Breve histórico das avaliações em larga escala

No nível nacional, o debate sobre a implementação de avaliação em larga escala teve início nos anos 80 e a sua primeira aplicação ocorreu em 1990, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as antigas 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP) (2013), naquele ano foram avaliados os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Esta organização se manteve até a edição de 1993.

Segundo o INEP (2013),

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (BRASIL, 2013).

Uma das finalidades das avaliações em larga escala é a identificação de áreas prioritárias em melhoria dos índices educacionais a serem alcançados e, conseqüentemente, proporcionar ações pontuais nas unidades escolares como, por exemplo, direcionamento de recursos financeiros e suporte pedagógico, possibilitando, dessa forma, a minimização da desigualdade da qualidade do ensino existente.

A avaliação do SAEB também possui um questionário socioeconômico como instrumento, que é respondido pelos alunos, professores e diretores e que possibilita um melhor entendimento de fatores internos e externos à escola, além de informações da sua parte física, que podem interferir no processo ensino e aprendizagem.

Portanto, segundo o INEP (2013),

Os questionários da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC - Prova Brasil) servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos. Professores de língua portuguesa e Matemática e os diretores das escolas, também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. Os questionários destinados aos professores e diretores são entregues pelos aplicadores antes da realização do teste e devem ser recolhidos ao final da prova (BRASIL, 2013).

A partir de 1995, os exames do SAEB passaram a ser realizados por meio de uma nova metodologia de construção do teste a análise de resultados, a Teoria da Resposta ao Item (TRI).

Segundo o INEP (2013),

A partir de 1995 adotou-se uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. Neste ano, foi decidido que o público avaliado seriam as etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5º e 9º ano atualmente) e 3º ano do Ensino Médio. Além da amostra da rede pública, em 1995 foi acrescentada uma amostra da rede privada. Neste ano não foram aplicados testes de Ciências (BRASIL, 2013).

Ainda, segundo o INEP (2013), desde a primeira aplicação do SAEB, os dados fornecidos tratam da qualidade dos sistemas educacionais da federação, permitindo, dessa forma, uma comparação entre os resultados anteriores e os atuais. Os resultados obtidos nas avaliações do SAEB possibilitam a elaboração e a implementação de políticas públicas por parte do governo e planos de ações, por parte dos gestores escolares, professores e especialistas, direcionando a melhoria no processo ensino e aprendizagem, além de possibilitar os sistemas de ensino e suas escolas atingirem as metas pactuadas com o governo.

Também, de acordo com o INEP (2013), a partir da edição do ano de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (solução de problemas). Em edições anteriores, o SAEB já contemplou outros componentes curriculares, como Geografia, História e Ciências, sendo que, no Ensino Médio, essa última se desmembrava em Química, Física e Biologia. Ao final de cada etapa de escolarização, a proficiência dos alunos é comparada nos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, por itens elaborados por meio de *matrizes de referências*², permitindo informações das redes privadas e públicas de todos os estados e Distrito Federal.

Nas avaliações do SAEB de Língua Portuguesa, os testes são mistos, ou seja, uma parte fechada (itens de múltipla escolha) e outra aberta (com tendência de alternância entre respostas curtas e longas), enquanto que nas provas de Matemática, os testes são de múltipla escolha. As avaliações são aplicadas por agentes que não possuem vínculo com a escola, com procedimentos unívocos em relação ao tempo e coleta de informações sobre a escola.

A partir do ano 2005, o SAEB foi reestruturado pela portaria nº 931, de 21/03/2005, e passou a ser composto por duas avaliações complementares, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A Prova Brasil do ano de 2005 teve como público-alvo as escolas públicas, com o quantitativo mínimo de 30 alunos matriculados no 5º ano ou 9º ano do Ensino Fundamental, sendo avaliados os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa.

Na edição de 2007, a Prova Brasil passou a avaliar os alunos das escolas públicas, com o mínimo de 20 alunos no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Já em 2009, essa prova passou a avaliar as escolas públicas rurais que possuíam, também, o número mínimo de 20

² Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2013): As matrizes de referências são recortes dos currículos e apresentam as competências definidas para serem avaliadas. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf . Acesso em: 19 abr. 2013).

alunos matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental.

Segundo o INEP (2013):

A Prova Brasil trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (BRASIL, 2013).

A Prova Brasil é bienal e a participação dessa avaliação é censitária e de grande importância, pois, por meio dessa avaliação, as redes de ensino e as escolas obtêm o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*³ (IDEB).

O IDEB é um indicador educacional que combina informações de desempenho nas avaliações em larga escala do governo federal (Prova Brasil) e o fluxo escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino) dos alunos ao final das etapas de ensino básico (5º e 9º ano do Ensino Fundamental). Pode-se dizer que para um sistema de ensino e/ ou uma escola obter um IDEB satisfatório faz-se necessário que os alunos obtenham uma boa proficiência nas avaliações da Prova Brasil e que a taxa de repetência e de evasão dos alunos sejam muito pequenas.

Após cálculos do IDEB, as escolas e suas redes de ensino participam de programas previstos pelo governo federal para atingirem as suas metas, como previsto pelo Compromisso de Todos Pela Educação do MEC (2013):

Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), e inaugura um novo regime de colaboração, que busca consertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 2013).

Já em âmbito estadual, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) tem por finalidade avaliar o sistema mineiro de educação e suas escolas,

³ Segundo o Portalideb (2013), o IDEB é calculado pelo produto do desempenho médio dos alunos entre as provas de Matemática e Língua Portuguesa nas avaliações em larga escala do governo federal (que varia de uma proficiência entre zero a dez) e o inverso do tempo médio (que varia de zero a um) de conclusão de uma série escolar (esse tempo médio é determinado pelo censo escolar). (Disponível em: <http://www.portalideb.com.br/>. Acesso em: 20 março de 2013)

identificando as necessidades e demandas para, em seguida, por meio de políticas públicas e com ações em níveis distintos, promover o desenvolvimento e correções das desigualdades nos sistemas educacionais de Minas Gerais. De acordo com a SEE/MG (2013):

As avaliações realizadas pelo SIMAVE buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual. Elas analisam os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema; na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; no nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e médio (MINAS GERAIS, 2013).

Ainda reitera que:

Para conhecer, entender e atender o sistema público mineiro de Educação, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais criou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, o SIMAVE, em 2000. A partir de 2003, o SIMAVE foi aperfeiçoado e ampliado. Desde a instalação do sistema, avaliações anuais são realizadas em Minas Gerais, verificando o desempenho de alunos das redes Estadual e Municipal de ensino (MINAS GERAIS, 2013).

De forma complementar e integrada, o SIMAVE atua com as seguintes modalidades: avaliação diagnóstica (PAAE) e avaliações sistêmicas (PROALFA e PROEB).

A avaliação diagnóstica é elaborada por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e o Instituto Avaliar. O PAAE é pioneiro no país e foi criado para as escolas estaduais de Minas Gerais. Como trunfo, a agilidade na entrega e recebimento dos resultados entre a escola e o Instituto Avaliar. A escola aplica as provas e tabula as respostas dos alunos, que são enviadas de forma online. O Instituto Avaliar, por sua vez, também entrega o resultado dessa avaliação de forma online. Os resultados obtidos pelos alunos possibilitam ações de intervenções pedagógicas com o objetivo de corrigir as distorções existentes nas escolas da rede estadual de Minas Gerais.

Segundo o Instituto Avaliar (2013):

O PAAE é um suporte didático para gestores e professores. Seus resultados viabilizam a gestão curricular orientada pelo estágio de desenvolvimento dos alunos e pelo Currículo Básico Comum – CBC. As escolas geram provas utilizando as ferramentas do Banco de Itens, formado por questões objetivas, diferenciadas em três níveis de dificuldade e vinculadas aos tópicos/habilidades que devem ser ensinados pelas escolas e aprendidos pelos alunos (INSTITUTO AVALIAR, 2013).

De acordo com a SEE/MG (2013), as avaliações sistêmicas são o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

O PROALFA é realizado em consonância com o Centro de Alfabetização Leitura e

Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Sua primeira avaliação ocorreu no ano de 2005 e tem como objetivo verificar os níveis de alfabetização obtidos pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas do estado de Minas Gerais. O programa é censitário para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e os resultados obtidos são utilizados para intervenções pedagógicas no processo de alfabetização e letramento.

Segundo a SEE/MG (2013), o PROEB tem por objetivo avaliar as unidades escolares das redes públicas do estado de Minas Gerais nas habilidades e competências desenvolvidas em Matemática e Língua Portuguesa. Logo, não tem por finalidade avaliar as equipes gestoras escolares e os professores. É censitário para alunos inseridos no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Os resultados obtidos pelas escolas possibilitam a criação de estratégias pedagógicas, com o objetivo de minimizar as distorções existentes nas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais.

É importante salientar que o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) utiliza as matrizes de referências para as avaliações em larga escala e que essas matrizes são apenas recortes dos CBC. Os Currículos Básicos Comuns (CBC) foram desenvolvidos em parceria com especialistas dos diversos componentes curriculares e a SEE/MG. Esses currículos têm por finalidade dar suporte aos professores no direcionamento dos tópicos e habilidades previstos nas Propostas Curriculares da Educação Básica, com uma visão mais operacional em sala de aula.

As equipes gestoras das unidades escolares, em conjunto com os professores e analistas do órgão central da SEE/MG e das Superintendências Regionais de Ensino (SRE) devem analisar os relatórios estatísticos das avaliações e promoverem, em parceria, ações para que as distorções das habilidades contempladas no CBC sejam minimizadas entre as unidades escolares.

Para isso, é muito importante que os resultados atingidos pelas unidades escolares sejam divulgados para os demais atores escolares de forma clara, mostrando e levando reflexões sobre quais eixos, temas, tópicos e habilidades do CBC necessitam ser trabalhados com mais ênfase e mostrando, dessa forma, que mesmo habilidades que estão sendo trabalhados em demasia podem sofrer alterações nas metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula e, até mesmo apontando que o processo de retomadas em algumas habilidades já ensinadas possa ser revisto, melhorando, dessa maneira, o processo ensino e aprendizagem.

Segundo Santos e Varela (2007), faz parte do trabalho do professor verificar e julgar o rendimento dos alunos, analisando os resultados da avaliação, que está sempre presente na sala de aula e faz parte da rotina escolar. Dessa forma, os agentes escolares têm a possibilidade de aprimorarem suas técnicas de ensino, dando significado às habilidades/competências ensinadas na sala de aula.

De acordo com Brooke (2012), para melhorar os índices alcançados pelas escolas, é preciso, primeiro, estipular o que cada aluno deve aprender em cada etapa ou ano de escolaridade, em termos de habilidades e competências, em padrões de desempenho e em níveis de proficiência mínima e, ao fazê-lo, aumentar o grau de expectativas e exigências. Num segundo momento, criar instrumentos significativos para avaliar, de tal forma que o desempenho atingido pelos alunos possa ser mensurado em todos os componentes curriculares oferecidos pelos seus sistemas de ensinos.

Na próxima seção será feita uma descrição de como as escolas devem utilizar seus resultados, criando mecanismos para que o processo ensino e aprendizagem seja mais eficaz.

1.1.1. Importância da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala pela equipe gestora escolar

A análise dos resultados dos levantamentos pelas avaliações em larga escala permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, o que possibilita a definição de ações pedagógicas voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas.

De e acordo com Machado (2012), “A produção de estudos e pesquisas sobre o impacto dos usos dos resultados das avaliações externas no trabalho pedagógico das escolas, especialmente na área da gestão, é relativamente recente” (MACHADO, 2012, p. 74).

Ainda, segundo Machado (2012):

O delineamento de alguns sistemas estaduais de avaliação evidenciou que o uso dos resultados por parte dos gestores é escasso ou inexistente, e que os responsáveis pelas iniciativas reconhecem que as escolas têm dificuldade até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos. Entretanto, oferecer subsídios para as decisões dos gestores aparece como escopo das avaliações empreendidas (MACHADO, 2012, p. 74).

Logo, é importante que o gestor escolar repasse para os demais membros da equipe gestora da escola, seus professores, alunos e comunidade os resultados obtidos nas avaliações em larga escala. Isso porque servirão como ponto de partida para um debate entre professores

e especialistas (pedagogos), no sentido de criações de estratégias e planos de ações, de acordo com as reais necessidades dos alunos da escola.

Segundo Lück (2009):

Faz-se necessário que os resultados dessas avaliações cheguem, de forma, oportuna e acessível, a alunos, pais, educadores, políticos e empresários. Dessa forma, torna-se possível analisar os dados e promover mudanças importantes na educação, com a formulação de políticas públicas e estratégias focadas no aperfeiçoamento do ensino na sala de aula (LÜCK, 2009, p. 7).

Assim, os alunos localizados no padrão de baixo desempenho merecem atenção especial, pois o atual sistema educacional brasileiro leva a refletir que, se a escola pública é para todos, não se pode permitir que alunos com mais dificuldades sejam deixados para trás. Outro aspecto a ser levado em conta é que os alunos de baixo desempenho podem não prosseguir nos estudos, culminando em outro grave problema – a evasão escolar.

Os agentes escolares, em especial, gestores, professores e especialistas (pedagogos), devem refletir sobre os seus índices nas avaliações externas.

Ainda, de acordo com Lemov (2011):

[...] Geralmente, os professores são melhores em verificar a compreensão dos alunos do que em agir sobre seus erros, então é imperativo não apenas agir, mas agir imediatamente. Quanto mais curta a distância entre o reconhecimento de uma falha na compreensão do aluno e a intervenção para constatar o problema, mais provável será a eficiência da intervenção [...] (LEMOV, 2011, p. 122).

Um importante instrumento que precisa voltar ao cotidiano das unidades escolares é o projeto político-pedagógico, pois esse instrumento possibilita ações específicas de acordo com as comunidades em que as escolas estão inseridas, permitindo dessa forma um envolvimento de toda a comunidade escolar.

Conforme Veiga (2006):

A concepção de projeto político-pedagógico que norteia a organização dos textos fundamenta-se na ideia de que ele é a própria essência do trabalho que a escola desenvolve no âmbito de seu contexto histórico, o que significa a singularidade de cada projeto (VEIGA, 2006, p.9).

Portanto, as avaliações externas também são importantes instrumentos para que as unidades escolares reflitam sobre os seus índices, possibilitando a criação de ações em seus projetos políticos-pedagógicos, para que o processo ensino-aprendizagem possa ser mais coeso, de acordo com a necessidade de cada unidade escolar.

De acordo com Machado (2012):

Refletir sobre como as escolas vêm, ou não, analisando e utilizando os resultados

das suas práticas consolidadas na Prova Brasil e no IDEB e estimular apropriação competente do uso dos resultados por parte dos profissionais da escola são condições para assegurar a melhoria da qualidade das escolas (MACHADO, 2012, p. 73).

Portanto, é de fundamental importância que se tenha uma mobilização de todos os agentes escolares em prol do entendimento dos índices alcançados por suas unidades escolares, o que pode possibilitar a criação de ações, a partir desse envolvimento, e, conseqüentemente, proporcionar um ensino de mais qualidade para os seus alunos.

É importante que a escola, dentro de sua demanda pedagógica, solicite apoio à Superintendência Regional de Ensino (SRE) na qual está inserida, como por exemplo, capacitação para seus gestores e professores, pois a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) oferece suporte pedagógico a todas as escolas da Rede Estadual, em especial, as estratégicas.

A SEE/MG oferece capacitações para analistas das SREs, equipe gestora das escolas e professores. Essas capacitações ocorrem por meio de palestras e oficinas, de acordo com as demandas dos pontos mais fragilizados das avaliações em larga escala.

Na próxima seção, será feita uma descrição das ações pedagógicas das equipes gestoras escolares para a promoção do processo ensino e aprendizagem.

1.1.2. As ações das equipes gestoras das escolas

Nos anos 1980, foi introduzido no sistema educacional brasileiro o conceito de gestão escolar, estabelecendo dessa maneira, linhas de atuação, com objetivos bem definidos, de acordo com o perfil da comunidade escolar.

A equipe gestora de uma unidade escolar possui várias atribuições, dentre elas a articulação e a integração do trabalho pedagógico. Essa tarefa é essencial, pois envolve todos os agentes escolares em benefício de uma educação de mais qualidade e com a proposta de redução das desigualdades existentes nos sistemas e em suas escolas.

Dentre as atribuições pedagógicas e administrativas destinados pelas equipes gestoras das unidades educacionais, o que deixa explícito que são muitas as atribuições para os gestores escolares, torna essencial uma equipe escolar envolvida com seus afazeres, destacando o fundamental papel referente ao direcionamento de ações pedagógicas e o envolvimento dos demais agentes escolares no processo ensino/ aprendizagem, em especial, os professores.

Na Rede Estadual de Minas Gerais, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) tem como um de seus objetivos realizar trabalhos juntos às SRE e às escolas, em especial as

*estratégicas*⁴.

Os analistas educacionais que integram o PIP são orientados a fazer a leitura dos resultados da escola e realizar um momento de reflexão com a equipe gestora da escola e seus professores, isto é, os gestores escolares e seus professores analisam os resultados e, a partir daí, podem elaborar ações para melhoria no processo ensino e aprendizagem.

Além do trabalho de campo realizado pelos analistas educacionais, várias capacitações são oferecidas pela SEE/MG e/ou SRE ao longo do ano letivo, proporcionando às equipes gestoras escolares melhores entendimentos sobre os resultados alcançados pelos seus alunos.

Segundo o boletim pedagógico (2013), um dos objetivos da avaliação externa é apresentar a toda comunidade escolar os dados por ela coletada ao longo do processo avaliativo. Os resultados dessas avaliações informam o desenvolvimento cognitivo dos alunos em relação aos conhecimentos básicos esperados para determinada etapa escolar.

Para isso, a Rede Estadual de Minas Gerais oportuniza às escolas o debate sobre ações que possam ser concretizadas com todos os atores escolares, inclusive com a comunidade. Entre esses eventos está o Dia D, que, de acordo com a SEE/MG, é constituído em duas etapas, sendo a primeira realizada com a toda equipe escolar, “Toda Escola Deve Fazer A Diferença”, durante um dia letivo, previsto no calendário da SEE/MG e com a participação dos agentes escolares. A segunda etapa acontece no sábado subsequente ao primeiro encontro, “Toda A Comunidade Participando” e, nesse momento, a comunidade escolar é convidada para discutir as ações estabelecidas previamente pelos agentes escolares e que podem ser modificadas no segundo momento.

De acordo com a SEE/MG (2013):

O “Dia D” mobiliza os educadores durante os três turnos e, para a análise dos boletins, as aulas são suspensas. Tabelas e gráficos traduzirão para os professores e diretores os resultados das avaliações e os educadores poderão comparar o desempenho individual dos seus alunos com o resultado médio das demais escolas e de toda a rede pública do estado (MINAS GERAIS, 2013).

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais orienta que, no primeiro momento, das etapas “Toda Escola Deve Fazer A Diferença” e “Toda A Comunidade Participando”, o gestor escolar deve promover reflexões referentes aos resultados, nas

⁴ De acordo com a SEE/MG, escolas estratégicas são aquelas que possuem um determinado índice de alunos nos níveis de baixo desempenho e intermediário em Matemática e/ou em Língua Portuguesa nas avaliações do PROEB do Ensino Fundamental. O índice para determinar se a escola é estratégica varia de ano para ano, sendo determinado pela SEE/MG.

avaliações em larga escala, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, obtidos pela Rede Estadual, Regional em relação à qual a escola pertence e, por último, da própria escola.

Compete, também, ao gestor escolar explicitar o número de alunos previstos para realizarem essas avaliações e o número efetivo (que estavam presentes na escola e fizeram a avaliação), permitindo dessa maneira determinar o percentual de alunos presentes em relação aos previstos.

É de fundamental importância que o gestor escolar mostre, ainda, as escalas de proficiências dos componentes curriculares avaliados, apontando dessa forma quais os eixos e competências que os alunos estão com mais dificuldades.

Essas ações têm como objetivo levar os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a criarem ações para minimizar as distorções de aprendizagem existentes nas unidades escolares.

No quadro 1 está explicitada a escala de proficiência de Matemática do Ensino Médio, nas avaliações do PROEB.

Quadro 1: Escala de proficiência, em Matemática, do Ensino Médio, na avaliação do PROEB:

Intervalos	Proficiências																								
	25	50	75	100	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	400	425	450	475	500					
Domínios	Competências																								
Espaço e Forma	Localizar objetos em representações de espaço						1	1	2	2	3	3	4	4	4	5	5	5	5	5					
	Identificar figuras geométricas e suas propriedades					1	1	1	2	2	3	3	4	4	4	5	5	5	5	5					
	Reconhecer transformações no plano													1	2	5	5	5	5	5					
	Aplicar relações e propriedades												1	1	2	3	5	5	5	5					
Grandezas e Medidas	Utilizar sistemas de medidas					1	1	2	2	3	3	3	4	4	5	5	5	5	5	5					
	Medir grandezas						1	1	1	2	2	3	3	4	4	4	5	5	5	5					
	Estimar e comparar grandezas							1	1	2	2	3	3	3	5	5	5	5	5	5					
Números e Operações e Álgebra	Conhecer e utilizar números									1	1	1	2	2	3	3	4	5	5	5					
	Realizar e aplicar operações						1	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	5	5	5					
	Utilizar procedimentos algébricos												1	2	2	3	4	5	5	5					
Tratamento da Informação	Ler, utilizar e interpretar informações apresentadas em tabelas e gráficos									1	2	2	3	4	4	5	5	5	5	5					
	Utilizar procedimentos de combinatório e probabilidade																								
	Legenda	1	2	3	4	5																			
											Baixo					Intermediário					Recomendado				

Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir de dados do CAEd (2013).

A compreensão bem realizada dessas escalas de proficiência direciona com mais eficiência quais competências os alunos estão mais deficientes ou mais eficientes, sendo, portanto, um grande direcionamento para a elaboração de um plano de intervenção adequado para a realidade apresentada.

A legenda é fundamental para o entendimento dessas escalas de proficiência, pois a gradação dos números indica a complexidade da competência desenvolvida.

É importante entender que os cortes estão demarcando níveis (intervalos) com números diferentes ou não (conforme a legenda). Caso os números estejam no mesmo nível, isso significa que os graus de complexidade das habilidades desenvolvidas pelos alunos são semelhantes para o estado e para a escola, caso contrário, marcação em níveis diferentes significa desenvolvimento de habilidades diferentes pelo conjunto de alunos do estado e da escola.

Ainda, segundo o CAEd, no boletim pedagógico, a análise da escala pode ser feita de maneiras diferentes, sendo a leitura horizontal observada cada competência e a leitura vertical, por proficiência, indicando o desenvolvimento de todas as competências até um dado valor de proficiência.

Vale destacar que é essencial a criação de estratégias, em conjunto, de toda a equipe escolar para o combate das dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações em larga escala, mas, também, é muito importante que cada ação tenha um prazo para ser executada e ser reavaliada, com a finalidade de obtenção de um novo diagnóstico para determinar se as habilidades e competências foram ou não consolidadas pelos alunos, caracterizando dessa forma um plano de ação para minimizar as distorções no processo ensino/aprendizagem.

Caso essas habilidades e competências ainda apresentem deficiências, novas estratégias e prazo para executá-las devem ser determinados.

De acordo com a SEE/MG (2014):

Um bom plano tem que ser exequível. Não adianta tentar reinventar a roda. O plano deve ter objetivos claros, com metas bem definidas e ações adequadas que respondam aos problemas identificados na análise dos boletins (MINAS GERAIS, 2013).

Talvez a equipe escolar deva valorizar as ações que consiga colocar em prática e que sejam pertinentes as reais necessidades de seus alunos, podendo permitir uma melhoria no processo ensino/aprendizagem, e possibilitando melhores índices nas avaliações internas e externas.

Ainda, o conselho de classe deve ser muito bem aproveitado, pois oportuniza que os professores assistam as dificuldades diagnosticadas de cada aluno, desde os aspectos disciplinares até as deficiências de aprendizagem dos mesmos, possibilitando dessa forma uma comparação entre os resultados das avaliações externas e internas e permitindo a criação de ações mais coesas para os educandos.

Dessa forma, durante esses momentos da equipe gestora da escola com os seus professores, as ações desses agentes escolares devem estar em consonância com a garantia de

uma educação com qualidade, a permanência e o sucesso do aluno na unidade de escolar, assim como a diminuição da evasão e reprovação escolar, pois a escola, em sua essência, deve ser o lugar que reproduza mais oportunidades e não que potencialize as diferenças sociais já existentes no país.

A partir dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala, e após criteriosa análise dos mesmos, o gestor escolar, juntamente com a equipe pedagógica, terá um panorama mais preciso sobre o atual cenário de aprendizagem de seus alunos, detectando as dificuldades e os pontos positivos que precisam ser ampliados para a garantia da qualidade do ensino em todos os seus aspectos, podendo estabelecer medidas que favoreçam o processo ensino/aprendizagem.

Na próxima seção, será feita uma breve caracterização da Metropolitana A, Superintendência Regional de Ensino na qual as escolas analisadas estão inseridas.

1.2. Caracterização da Superintendência Regional de Ensino

As Superintendências Regionais de Ensino (SRE) são instituições descentralizadas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e responsáveis pelas escolas localizadas nos municípios sob sua jurisdição.

Conforme o artigo 70, do Decreto nº 45.489, de 27/12/2011, que dispõe sobre a organização da SEE/MG (2013):

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, DECRETO 45.489, 2011).

É importante salientar que todas as SRE são unidades de extensões das ações da SEE/MG, e que cada diretoria, nessas regionais, está vinculada a diferentes subsecretarias do órgão central.

A título dessa pesquisa, é possível destacar o trabalho do diretor da DIRE (diretoria educacional) da SRE e dos analistas do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP).

O diretor da DIRE educacional possui importante papel na SRE, pois é responsável pela coordenação e pelo desenvolvimento de projetos e programas pedagógicos junto às escolas que integram a regional de ensino.

As escolas em estudo estão localizadas em Belo Horizonte/MG e são pertencentes a

umas das Metropolitanas, que, por sua vez, é responsável por dezoito municípios, dentre eles a capital mineira, com algumas escolas, e alguns municípios da região metropolitana, conforme apontado na Figura 1:

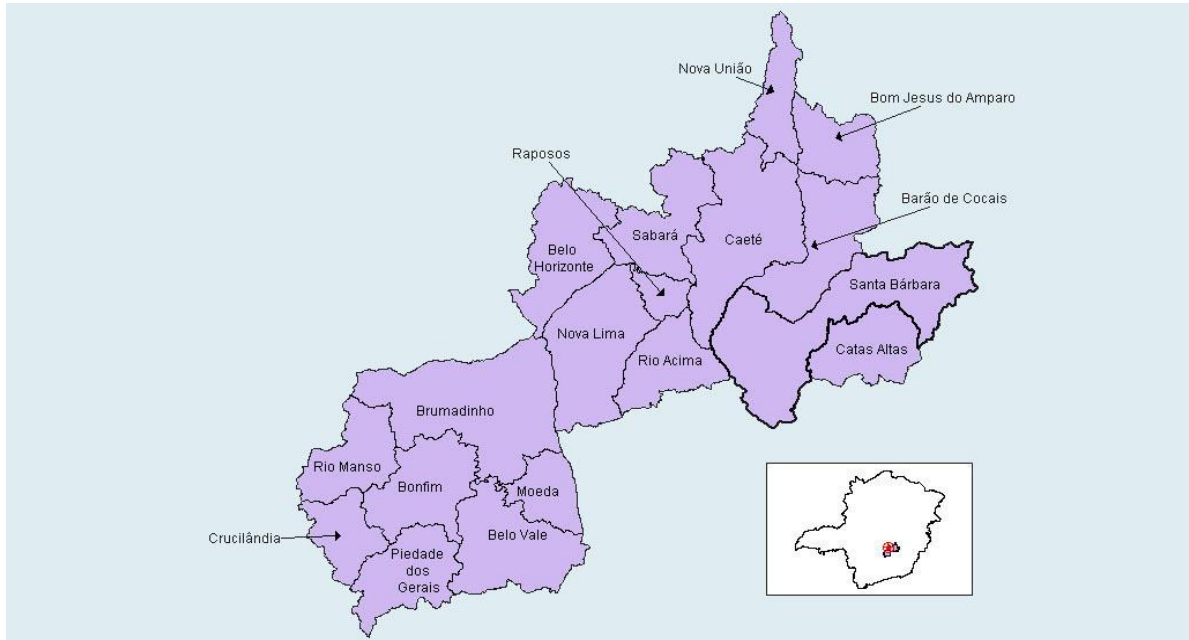


FIGURA 1: Municípios cujas escolas estaduais são de responsabilidade da Regional
Fonte: SEE/MG.

No que se refere à educação infantil, a Regional em análise possui 6 escolas estaduais, 160 escolas municipais e 282 escolas privadas. Já em relação ao Ensino Fundamental, essa Superintendência possui 129 escolas estaduais, 201 escolas municipais e 156 privadas. No que tange ao Ensino Médio, essa SRE possui 70 escolas estaduais - 46 oferecem o Ensino Médio regular, além de 11 escolas municipais e 65 escolas privadas.

Quanto à educação profissional, a Regional possui uma escola estadual e 51 escolas privadas. Na modalidade educação de jovens e adultos, possui 55 escolas estaduais, 50 escolas municipais e 13 escolas privadas.

Por outro lado, no que tange à educação especial, essa Regional possui 50 escolas estaduais, 5 escolas municipais e 18 escolas privadas.

A Regional em estudo desenvolve vários projetos e programas educacionais, dentre eles, é possível destacar os inseridos no Quadro 2.

Quadro 2: Projetos e programas da SEE/MG descentralizados pela Regional em análise

Projeto/Programa	Sigla
Ensino Médio Profissionalizante	PEP
Projeto Acelerando Para Vencer	PAV

Programa Escola de Tempo Integral	PROETI
Escola Viva Comunidade Ativa	EVCA
Programa de Capacitação a Distância Para Gestores Escolares	PROGESTÃO
Programa de Intervenção Pedagógica	PIP
Programa Educacional de Atenção ao Jovem	PEAS
Projeto de Capacitação de Professores de Ciências e Matemática – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	PRÓ-CIÊNCIA

Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir de dados da SEE/MG (2013).

É importante salientar que os projetos e programas explicitados no Quadro 2 possuem objetivos específicos, mas todos têm como objetivo comum a melhoria da qualidade da educação.

O Ensino Médio Profissionalizante (PEP), oferecido pela SEE/MG, tem por objetivo atender, em nível médio, a educação profissional e formação técnica, acolhendo as necessidades regionais de acordo com o mercado de trabalho além de contribuir para a economia do Estado.

A SEE/MG oferece o Projeto Acelerar Para Vencer (PAV), que é direcionado para alunos dos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental, com distorção idade/ano de escolaridade de, no mínimo dois anos, que poderão ser agrupados de acordo com as suas dificuldades em turmas entre 20 a 25 alunos. Tem por objetivo melhorar a proficiência média dos alunos, possibilitando dessa forma a correção da distorção idade/ano de escolaridade.

O Programa Escola de Tempo Integral (PROETI), oferecido pela SEE/MG, tem por objetivo fortalecer a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, que necessitam de maior suporte pedagógico, ampliando a sua permanência no ambiente escolar. Esse programa é desenvolvido em escolas da rede estadual e no contraturno, momento em que é desenvolvido o currículo do Ensino Fundamental com ênfase na alfabetização, letramento, Matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas.

A SEE/MG oferta também o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa (EVCA), que está direcionado ao apoio às comunidades escolares situadas em regiões de altos índices de vulnerabilidade social. Visa-se ações recíprocas entre alunos, professores, pais e comunidade por meio de programas culturais, artísticos, esportivos e recreativos, partilhando, dessa forma, experiências, além de maior proximidade entre esses sujeitos. É importante destacar que cada programa contemplado no projeto EVCA honra com a sua especificidade, buscando desenvolver, em consonância, o sentido de pertencimento desses sujeitos à sociedade, além de ampliar suas possibilidades para cidadania por meio da execução dessas atividades.

Outro programa é o de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), oferecido pela SEE/MG, a partir de 2004, como Projeto Político e, expandido em 2008 para as demais escolas estaduais e municipais que participam do *Programa Travessia*⁵. O PROGESTÃO, idealizado por meio de uma parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), traz uma novidade no que se refere à formação continuada e em serviço para gestores escolares, em Educação à Distância (EAD). Inicialmente, o PROGESTÃO tinha com alvo os gestores escolares que estavam em exercício, mas, no estado mineiro, a sua oferta foi estendida aos agentes escolares, em exercício, que futuramente quisessem ingressar na gestão escolar. Espera-se que, após a participação nesse projeto, que os diretores escolares possam colocá-lo em prática conscientes da importância de estarem envolvidos com o aprendizado dos alunos e melhorando, dessa forma, a qualidade do ensino ofertado em suas unidades escolares.

Inicialmente, em 2008, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) tinha como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental (1^o ao 5^o ano), o PIP/Alfabetização no Tempo Certo, que, por meio dos resultados no PROALFA e IDEB, mostrou a sua eficiência. Dessa forma, A SEE/MG, em 2011, ampliou esse programa para os anos finais (6^o ao 9^o ano), do Ensino Fundamental, com ênfase em Ciências, Matemática e Língua Portuguesa e, em 2013, o PIP foi expandido para todas as Redes Municipais de Minas Gerais. Esse programa tem como objetivo oferecer suporte pedagógico às equipes escolares do estado mineiro, possibilitando melhoria no aprendizado dos alunos e, conseqüentemente, índices mais satisfatórios nas unidades escolares.

A SEE/MG oferece o Programa Educacional de Atenção ao Jovem (PEAS), que possui como foco os alunos dos anos finais (6^o ao 9^o ano) do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas estaduais mineiras. O PEAS possui como objetivo complementar a formação escolar dos jovens por meio de ações lúdico-educativas, trabalhando temas como Sonhos e Projetos de Vida; Afetividade e Sexualidade; Juventudes e Formação Cidadã, agilizando, dessa forma, a sua incorporação com o mundo. Essa integração se dá por meio de tomada de decisões, que oportunizam a estruturação de seus projetos de vidas em consonância

⁵ Programa Travessia: Este programa é oferecido por meio de parceria, entre secretarias e órgãos estaduais, entidades públicas e não governamentais, e possui como objetivo oportunizar novos empregos e melhoria de qualidade de vida para indivíduos mais carentes e famílias em condições sociais de vulnerabilidade do estado mineiro. Os recursos financeiros são destinados, principalmente, a cursos profissionalizantes, aproveitamento de mão de obra local, construção de postos de saúde e implantação de programas/projetos já desenvolvidos com êxito na Grande BH, como, por exemplo, o PROETI.

com a comunidade em que vivem.

O Projeto de Capacitação de Professores de Ciências e Matemática – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-CIÊNCIA), que é oferecido pela SEE/MG, em parceria com Universidade Federal de Viçosa (UFV), tem como objetivo estimular o ensino de Ciências e Matemática nos anos iniciais (1^o ao 5^o ano), do Ensino Fundamental, explorando atividades práticas e cooperando, dessa forma, para o progresso da linguagem oral e escrita, assim como o letramento científico e tecnológico.

Na próxima seção será feita uma breve caracterização das escolas em estudo.

1.3. As escolas

A escolha de tais escolas (aqui denominadas Escola A e Escola B), que são pertencentes à mesma Regional, se deu pelo fato de que o pesquisador já trabalhou nessas instituições de ensino (escolas) e ter sido motivado a entender como a gestão escolar pode fazer a diferença.

As escolas que serão aqui descritas possuem perfis bastante semelhantes, principalmente no que se refere à classe social de seus alunos e comunidade local, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Resultados comparativos de indicadores socioeconômicos das escolas pesquisadas

ESCOLA	Tamanho da escola (Censo escolar 2011)	Grau de complexidade administrativa da escola (Censo escolar 2011)	Taxa de abandono dos estudantes da escola (Censo escolar 2011)	Média do Índice socioeconômico dos estudantes na escola
A	1522	6,40	0,00	5,38
B	1750	6,40	0,35	5,33

Fonte: CAEd/UFJF. Análises contextuais SIMAVE 2012.

Para efeito de análise, também serão considerados os fatores contextuais, tais como o tamanho da escola (relacionado ao número de matrículas), grau de complexidade administrativa da escola (aferido em função dos níveis e modalidades de ensino ofertadas pelas unidades escolares), taxa de abandono (evasão escolar) e média do índice socioeconômico (ISE) dos estudantes (calculado a partir das respostas atribuídas pelos alunos nos diversos itens do questionário, tais como bens de consumo em suas residências e outras informações relacionadas à escola. Ainda são consideradas a escolaridade dos pais e a presença de livros e computadores em casa, que são atribuídos, respectivamente, por meio do

Educacenso (MEC/INEP) e de questionários socioeconômicos aplicados aos alunos.

É fácil perceber que mesmo as escolas A e B sendo “semelhantes” quanto ao tamanho, a escola B possui maior quantitativo de alunos matriculados, maior taxa de abandono e menor média do índice socioeconômico dos estudantes em relação à escola A.

Para atender o quantitativo de alunos matriculados, as escolas possuem quadros de direção composto por uma diretora, três vices diretores e uma equipe pedagógica formada por especialistas (pedagogos) em educação.

As escolas em análise funcionam nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e atendem alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), além de ofertar o Ensino Médio; a escola B ainda oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na próxima seção será feita uma breve análise da escola A.

1.3.1. A escola A

A escola A está localizada na região nordeste da capital mineira e funciona em três turnos, oferecendo os anos finais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, e o Ensino Médio, nos turnos matutino e noturno. Também oferece o Programa Escola de Tempo Integral (PROETI), no turno matutino, que assiste os alunos com mais dificuldades de aprendizagem do Ensino Fundamental, de 7:30h às 13:00h, matriculados no vespertino da escola.

Apesar de o PROETI ser oferecido apenas no contraturno em que é desenvolvido o currículo do Ensino Fundamental, a SEE/MG denomina de Escola de Tempo Integral pelo fato do aluno permanecer no ambiente escolar nos turnos matutino e vespertino.

O Quadro 4 mostra as distribuições das turmas e número de alunos inseridos na escola A, no ano de 2013.

Quadro 4: Distribuição de turmas e alunos na escola A, no ano de 2013

Ano de escolaridade	Nº de turmas (Matutino)	Nº de alunos (Matutino)	Nº de turmas (Vespertino)	Nº de alunos (Vespertino)	Nº de turmas (Noturno)	Nº de alunos (Noturno)	Nº Total de alunos
6º ano do Ensino Fundamental	0	0	05	146	0	0	146
7º ano do Ensino Fundamental	0	0	04	144	0	0	144
8º ano do Ensino Fundamental	0	0	04	106	0	0	106

9^o ano do Ensino Fundamental	04	147	0	0	0	0	147
1^o ano do Ensino Médio	05	154	0	0	05	196	350
2^o ano do Ensino Médio	03	87	0	0	04	136	223
3^o ano do Ensino Médio	02	53	0	0	02	49	102
Total	14	441	13	396	11	381	1218

Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir de dados da escola A.

É importante mencionar que essa escola oferece três turmas de PROETI, com um total de 55 alunos, no turno matutino. Esses alunos são todos matriculados no 6^o ano do Ensino Fundamental, no vespertino.

O quadro 5, a seguir, mostra o quantitativo de funcionários da escola A, no ano de 2013.

Quadro 5: Quantitativo de funcionários da escola A, no ano de 2013

Funcionários	Quantidade
Auxiliares de serviços gerais	18
Secretaria	08
Vice-diretores	03
Diretora	01
Especialistas	05
Professores	62
Bibliotecárias	03
Total	100

Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir de dados da escola A.

Dentre os 62 professores inseridos na escola A, 11 lecionam a disciplina de Matemática e, destes, 5 trabalham com foco no Ensino Médio, além de serem efetivos no cargo.

No próximo tópico será feita uma breve caracterização da escola B.

1.3.2. A escola B

A escola B, localizada na região sul de Belo Horizonte, também funciona em três turnos, oferecendo o Ensino Médio, no matutino e noturno, além dos anos finais do Ensino Fundamental, no turno vespertino. Assim como a escola A, a escola B também é contemplada com o Programa Escola de Tempo Integral, o PROETI, no turno matutino, destinado a alunos com mais dificuldades de aprendizagem. Oferece 10 turmas de PROETI, num total de 205

alunos inseridos nesse programa, todos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 6 turmas no matutino, com 118 alunos, e 4 no vespertino, num total de 87 alunos.

O Quadro 6 mostra a distribuição das turmas e o número de alunos inseridos na escola B, no ano de 2013.

Quadro 6: Distribuição de turmas e alunos na escola B, no ano de 2013

Ano de escolaridade	Nº de turmas (Matutino)	Nº de alunos (Matutino)	Nº de turmas (Vespertino)	Nº de alunos (Vespertino)	Nº de turmas (Noturno)	Nº de alunos (Noturno)	Nº total de alunos
1º ano do Ensino Fundamental	0	0	03	69	0	0	69
2º ano do Ensino Fundamental	0	0	04	83	0	0	83
3º ano do Ensino Fundamental	0	0	03	66	0	0	66
4º ano do Ensino Fundamental	03	71	0	0	0	0	71
5º ano do Ensino Fundamental	03	71	0	0	0	0	71
6º ano do Ensino Fundamental	0	0	04	141	0	0	141
7º ano do Ensino Fundamental	0	0	05	147	0	0	147
8º ano do Ensino Fundamental	04	142	0	0	0	0	142
9º ano do Ensino Fundamental	04	125	0	0	0	0	125
1º ano do Ensino Médio	03	117	0	0	02	91	208
2º ano do	02	57	0	0	01	39	96

Ensino Médio							
3^o ano do Ensino Médio	01	40	0	0	01	35	75
Total	20	623	19	506	04	165	1294

Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir de dados da escola B.

Já o Quadro 7 mostra o quantitativo de funcionários da escola B, no ano de 2013.

Quadro 7: Quantitativo de funcionários da escola B, no ano de 2013

Funcionários	Quantidade
Auxiliares de serviços gerais	27
Secretaria	11
Vice-diretores	03
Diretora	01
Especialistas	04
Professores	63
Bibliotecárias	02
Total	111

Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir de dados da escola B.

Dentre os 63 professores inseridos na escola B, 9 lecionam a disciplina de Matemática e destes, 3 trabalham com foco no Ensino Médio. Apenas 1 desses professores de Matemática que trabalham no Ensino Médio é *designado*⁶.

Na próxima seção será feito um breve comentário sobre os índices do PROEB, alcançados pela Rede Estadual de Minas Gerais, a Regional em análise e das escolas A e B, em Matemática, no Ensino Médio, entre os anos de 2009 a 2011.

1.4. PROEB do Ensino Médio da Rede Estadual, uma análise do desempenho em Matemática

⁶ Entende-se como professor designado aquele que não é efetivo e está atuando na escola em caráter de substituição por tempo determinado na Rede Estadual.

Apesar dos vários municípios e escolas sobre a responsabilidade da Rede Estadual de Minas Gerais e da Superintendência Regional de Ensino, os seus resultados, no componente curricular de Matemática, do Ensino Médio, são bem semelhantes aos das escolas em análise, sendo que em alguns aspectos são até melhores, conforme está apresentado no quadro 8.

Quadro 8: Resultados comparativos da Rede Estadual, da Regional e das escolas A e B, Em Matemática, no Ensino Médio, no PROEB

Ano	Instituição	Proficiên-cia (média)	% por padrão de desempenho		
			Baixo (proficiência de 0 a 300)	Intermediário (proficiência de 300 a 375)	Recomendável (proficiência de 375 a 500)
2009	Rede Estadual	283,96	61,1	35,2	3,7
	Regional	278,72	62,8	33,9	3,3
	Escola A	242,86	86,0	14,0	0,0
	Escola B	287,90	60,0	40,0	0,0
2010	Rede Estadual	290,64	54,8	41,1	4,1
	Regional	290,96	54,1	41,5	4,4
	Escola A	287,15	64,8	32,0	3,2
	Escola B	275,94	61,4	38,6	0,0
2011	Rede Estadual	284,77	60,2	36,1	3,7
	Regional	280,15	62,3	34,2	3,5
	Escola A	270,07	72,0	25,3	2,7
	Escola B	261,94	76,7	20,0	3,3

Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir de dados do CAEd (2013).

Primeiramente, no Quadro 8 está explicitada a proficiência média obtida pela Rede Estadual, Metropolitana A e das escolas em análise. Também se mostra os intervalos de *padrões de desempenho*⁷ em Matemática do Ensino Médio, em que o *baixo desempenho*⁸

⁷ Padrões de desempenho: Esses padrões servem como importantes referências para a

varia em termos de proficiência de 0 a 300; o *padrão intermediário*⁹ varia em proficiência de 300 a 375; e o *recomendado*¹⁰ de 375 a 500.

Ainda observando o Quadro 8 é possível verificar que os resultados da Rede Estadual e da Superintendência Regional de Ensino (SRE) são muito semelhantes ao longo dos anos de 2009 a 2011: uma melhoria na proficiência no ano de 2010 em relação ao ano de 2009 e uma piora na proficiência no ano de 2011 em reação ao ano de 2010.

Nota-se que o baixo desempenho dos resultados, no Ensino Médio, em Matemática, no PROEB, é muito expressivo e que os percentuais de alunos no padrão recomendável são relativamente pequenos em relação aos padrões baixo desempenho e intermediário, tanto na Rede Estadual quanto da Regional e escolas.

O Quadro 8 também revela os resultados alcançados pelas escolas A e B, em Matemática, no Ensino Médio, que estão abaixo dos adquiridos pela Rede Estadual e Regional, tanto em termos de proficiência média, quanto em percentuais de alunos nos padrões baixo desempenho, intermediário e recomendável.

Por outro lado, nota-se que os índices alcançados pelas escolas em análise variam de ano para ano, isto é, no ano de 2009, a escola B obteve proficiência média, percentual de alunos no padrão baixo desempenho e intermediário superior em relação à escola A. Ainda, no decorrido, ambas as escolas não obtiveram alunos no padrão recomendável.

Já em 2010, a escola A superou todos os índices adquiridos em relação ao ano de 2009, enquanto a escola B obteve uma ligeira melhora em seus resultados, como, por exemplo, na proficiência média e percentual de alunos no padrão baixo desempenho. É importante destacar que os índices alcançados pela escola A foram superiores aos adquiridos pela escola B, além de a primeira obter 3,2% de seus alunos no padrão recomendável.

No ano 2011, a escola A adquiriu proficiência inferior em relação ao ano de 2010, mas ainda superior em comparação ao ano de 2009 e, ainda, superior ao da escola B, que, por sua

compreensão e localização da escola quanto ao seu desempenho acadêmico. No PROEB, em Matemática, esses padrões são divididos em: baixo desempenho, intermediário e recomendado.

⁸ Baixo desempenho: Os alunos que se encontram nesse padrão de desempenho revelam ter competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para a etapa de escolaridade em que estão situados.

⁹ Padrão intermediário: Os alunos que se apresentam nesse padrão de desempenho revelam ter iniciado um processo de sistematização e domínio das competências e habilidades consideradas básicas e essenciais à etapa de escolaridade em que estão situados.

¹⁰ Recomendado: Os alunos que se encontram nesse padrão de desempenho revelam ter ampliado o leque do domínio das competências e habilidades, tanto na quantidade, quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem maior sutileza dos processos cognitivos nelas envolvidos.

Referência: Boletim Pedagógico da Escola – Coleção SIMAVE – PROEB - 2010. Vol.3 – Matemática – 3º ano do Ensino Médio.

vez, obteve proficiência média inferior aos anos de 2009 e 2010. Quanto aos padrões de desempenho, nota-se que a escola A obteve um percentual de desempenho inferior aos anos de 2009 e 2010, mas, ainda sim, superior aos da escola B, que, por sua vez, adquiriu o pior índice de alunos nesse padrão de desempenho entre os anos em análise. Nota-se que, no padrão recomendável, a escola B apresentou um percentual de alunos superior ao da escola A, que regrediu nesse padrão de desempenho em relação a 2010.

Portanto, ficou explícito pelos resultados apresentados no Quadro 8 que tanto a Rede Estadual, quanto a Regional e as escolas em análise oscilaram os seus índices entre os anos de 2009 a 2011.

Outro importante ponto a ser considerado é referente aos quantitativos de alunos previstos (número de alunos que estavam previstos para realizarem a avaliação) e efetivos (número de alunos que estavam presentes na escola e fizeram a avaliação), sendo possível, dessa forma, determinar um percentual de participação desses alunos na avaliação, conforme mostra o Quadro 9.

Quadro 9: Participação dos alunos, no PROEB, da Rede Estadual, da Regional e das escolas A e B, em Matemática, no Ensino Médio

Ano	Instituição	Nº de alunos previstos	Nº de alunos efetivos	% de participação
2009	Rede Estadual	190.276	152.126	80,0
	Regional	11.397	8.290	72,7
	Escola A	292	129	44,2
	Escola B	86	44	51,2
2010	Rede Estadual	184.416	149.307	81,0
	Regional	10.604	8.351	78,8
	Escola A	145	128	88,3
	Escola B	92	59	64,1
2011	Rede Estadual	182.045	141.556	77,8
	Regional	10.068	7.104	70,6
	Escola A	127	75	59,1
	Escola B	64	45	70,3

Fonte: Criado pelo pesquisador a partir de dados do CAEd (2013).

De acordo com o Quadro 9, em 2009, percebemos que o percentual de participação de alunos na Rede Estadual foi maior que na Regional e, ainda, que a escola A obteve um índice de participação inferior a 50% enquanto a escola B atingiu um índice de participação próximo de 50%, o que nos remete a imaginar que a equipe escolar, talvez, não tenha

sensibilizado os alunos sobre a importância de realizar as avaliações externas, uma vez que, para a escola, elas servem como diagnóstico de aprendizagem.

No ano de 2010, o percentual de participação de todas as instituições foi maior que o aferido no ano anterior. O percentual de participação da escola A foi muito expressivo, principalmente, se comparado esse índice com o da própria escola do ano de 2009, sendo inclusive, na escola A, o maior percentual de participação em 2010.

Já no ano de 2011, com a exceção da escola B, todas as demais instituições obtiveram índices de participação inferiores em relação ao ano anterior, sendo que, ainda, a Rede Estadual e a Regional adquiriram os índices de participação mais baixos ao longo dos três anos em análise. Por outro lado, a escola B atingiu o melhor índice nesse ano com, aproximadamente, 70% de participação dos alunos nas avaliações do PROEB, em Matemática do Ensino Médio.

Na próxima seção, será feito um comentário das concepções, no ensino da Matemática, que são Baldista, Escadinha e **Sócio-construtivista** trazendo vantagens e desvantagens para cada uma delas.

1.5. Algumas concepções no processo de ensino e aprendizagem de Matemática

É relevante o entendimento de como os professores de Matemática do Ensino Médio atuam em sala de aula, principalmente no que se refere a planejamentos, metodologias e atividades propostas para os alunos. Também é importante observar se são utilizados os processos de retomada de competências e habilidades para os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem e que, muitas vezes, os professores não acreditam que sejam capazes de aprender o que está sendo ensinado.

Conforme Vasconcellos (2013), Todo ser humano é capaz de aprender! Se não está sendo, tem de ser ajudado e não rotulado ou excluído!

Portanto, as variadas metodologias de ensino podem fazer toda a diferença, pois cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem, cabendo ao professor direcionar metodologias e atividades diferenciadas para cada grupo de alunos ou, até mesmo, para cada aluno. Essas condutas podem fazer muita diferença e possibilitando uma melhoria do processo ensino/aprendizagem.

De acordo com Santos (1997):

Um dos principais pilares que sustentam os trabalhos que tratam dos fenômenos relativos ao ensino/aprendizagem em Matemática, nos últimos

vinte e cinco anos, caracteriza-se exatamente pela identificação, nesse processo, de três polos: o “conhecimento”, o “professor” e o “aluno” (SANTOS, 1997, p. 105-116).

Estabelecendo como vértices de um triângulo - o “conhecimento”, o “professor” e o “aluno” - não há garantias de que seja equilátero, pois cada um representa uma relação (conhecimento/professor; conhecimento/aluno; professor/aluno) e, em algumas delas, de conflitos, portanto, de instabilidade. Isso pode ser verificado principalmente na relação aluno/professor, pois são seres humanos e sujeitos de suas próprias subjetividades.

Conforme defende o autor supracitado, algumas concepções no processo ensino e aprendizagem são evidenciadas com mais frequência, entre elas: a concepção baldista, a concepção escadinha, a concepção Sócio-construtivista.

Cada uma dessas concepções apresenta vantagens e desvantagens, como mostram os Quadros 10 e 11.

Quadro 10: Algumas características vantajosas das principais concepções do processo ensino aprendizagem

	CONCEPÇÃO		
	Baldista	Escadinha	Sócio-construtivista
VANTAGENS/ POSSIBILIDADES	<p>Minimização do tempo, pois o professor ensina para vários alunos ao mesmo tempo.</p> <p>É recomendado para atividades que não apresentam grande nível de dificuldade e que não têm grande relevância no planejamento.</p>	<p>Em algumas situações, o fragmento no processo de ensino pode ser aconselhável, ocasionando situações de automatismos que serão úteis em atividades mais bem estruturadas.</p> <p>O trabalho desenvolvido por etapas pelo professor pode facilitar a construção de sequências didáticas, o que possibilita uma maior eficácia no processo avaliativo, proporcionando ao professor um feedback mais direto sobre a aprendizagem, podendo fazer a retomada de conteúdos, caso seja necessário.</p> <p>O aluno é o centro da aprendizagem. O professor possui o papel de favorecer sua ação no processo.</p> <p>Pode ser visto como uma individualização do processo de aprendizagem, pois o aluno caminha (sobe escadas) de acordo com suas próprias possibilidades.</p>	<p>O aluno é o centro durante todo o processo, isto é, o aluno levanta hipóteses, testa e valida suas respostas, em debates com o grupo. Portanto, o aluno constrói o próprio conhecimento. O professor é o mediador no processo.</p> <p>Parte do pressuposto que o aluno possui os pré-requisitos necessários no processo de aprendizagem.</p> <p>A aprendizagem tem um caráter mais significativo, pois o aluno percebe a aplicabilidade dos conteúdos ensinados em sala de aula, verificando que a Matemática é aplicável em seu cotidiano, tornando a aprendizagem mais significativa.</p>

Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir do Artigo Algumas Concepções Sobre O Ensino-Aprendizagem de Matemática, Santos.

Conforme explicitado no Quadro 10, são muitas as vantagens de cada uma das concepções baldista, escadinha e Sócio-construtivista, cabendo ao professor obter um diagnóstico preciso de seus alunos para saber qual dessas concepções utilizar em sala de aula.

Por outro lado, o Quadro 11 revela as desvantagens dessas concepções.

Quadro 11: Algumas características desvantajosas das principais concepções do processo ensino aprendizagem

	CONCEPÇÃO		
	Baldista	Escadinha	Sócio-construtivista
DESVANTAGENS/ LIMITES	<p>Não leva em consideração os conhecimentos prévios que os alunos já possuem.</p> <p>O erro não é levado em consideração, o que dificulta uma reflexão sobre a aprendizagem.</p> <p>Modelo centrado no professor, em que ele é o responsável pela validação da aprendizagem.</p> <p>Pode limitar o grau de interesse dos alunos, ocasionando uma tendência para que os alunos dispersem durante as aulas, o que pode gerar indisciplina na sala de aula, dificultando dessa forma a aprendizagem.</p> <p>O limite dessa concepção é a comunicação professor e aluno.</p>	<p>A autonomia do aluno não é garantida, o que pode gerar uma situação de dependência do aluno em relação ao professor, pois este validará ou não as respostas dos alunos, cabendo, ainda, ao professor dar “sinal verde ou vermelho” para os alunos, em relação às respostas dos alunos.</p> <p>O erro, também, não é levado em consideração, o que dificulta uma reflexão sobre a aprendizagem.</p> <p>O limite é a fragmentação, o que impede a visão do geral. Em algumas situações, pode dificultar o desenvolvimento de conteúdos com atividades mais complexas.</p>	<p>Por ser mais complexa, a demanda gera um maior investimento de tempo de planejamento e de execução, por isso, às vezes pode não ser viável.</p> <p>Este modelo é indicado para introduzir conceitos, principalmente nos quais os professores sabem que existe uma dificuldade por parte dos alunos.</p>

Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir do Artigo Algumas Concepções Sobre o Ensino-Aprendizagem de Matemática, Santos.

Também, conforme mostrado no Quadro 11, são vários os entraves de cada uma dessas concepções, o que exige do professor muita atenção para saber em qual momento cada uma dessas concepções deixam de ser interessante.

Conforme já mencionado anteriormente, no segundo capítulo, serão apresentados, de maneira mais incisiva, os dados coletados na pesquisa realizada com os atores escolares, como também a análise desses dados para verificação de como a equipe gestora escolar

recebe os resultados das avaliações externas, em particular do PROEB, e como são repassados para os professores de Matemática do Ensino Médio das escolas.

2. GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS: COMO OS DIFERENTES AGENTES ESCOLARES DE DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE BELO HORIZONTE SE APROPRIAM DOS RESULTADOS DO PROEB

No primeiro capítulo, foi apresentado o objetivo central desta dissertação, que tem como proposta analisar a apropriação de resultados das avaliações do PROEB pelas equipes gestoras e o repasse dos resultados aos professores de Matemática do Ensino Médio. A investigação é realizada em uma das Metropolitanas.

Os sujeitos da pesquisa são os gestores e professores, pelo fato de serem agentes que se encontram em posições distintas no cenário educacional e que, provavelmente, teriam pontos de vista diferentes ou, até mesmo, conflitantes.

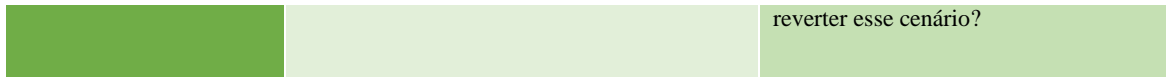
A coleta dos dados realizou-se por meio de entrevistas semiestruturadas, que ocorreram no mês de novembro de 2013, tendo como foco os seguintes sujeitos: diretora da DIRE (diretoria educacional), duas gestoras escolares, três especialistas (pedagogos) e sete professores de Matemática.

As entrevistas com os sujeitos foram divididas em eixos e perguntas, conforme explicitado no Quadro 12.

Quadro 12: Roteiro de entrevistas com os sujeitos pesquisados

Sujeito(s) entrevistado(s)	Eixo	Pergunta
Gestor escolar	Opinião e conhecimento sobre as avaliações externas	O que você entende sobre as avaliações externas? Você as considera importantes? Por quê?
Especialista		Você conhece os objetivos/metasp desses sistemas de avaliação?
Professor		Em sua opinião, qual a importância da escala de proficiência das avaliações externas?
Gestor escolar	Conhecimento sobre normatizações e trabalhos da SEE para apropriação dos resultados	Existe uma normatização estabelecida para a apropriação dos resultados das avaliações em larga escala?
Diretor da DIRE		
Gestor escolar	Informações sobre como chegam os resultados das avaliações externas e o que é feito na escola para divulgação dos mesmos	A equipe gestora da Metropolitana A convoca os gestores escolares para uma reunião para realizar a leitura dos resultados das escolas? Quando?
Diretor da DIRE		
Especialista		

Professor	resultados das avaliações externas e o que é feito na escola para divulgação dos mesmos	objetivo da leitura dos resultados da escola nas avaliações externas?
Gestor escolar	Informações sobre como chegam os resultados das avaliações externas e o que é feito na escola para divulgação dos mesmos	Os analistas do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) auxiliam as escolas nas análises de seus resultados nas avaliações em larga escala? De que forma é realizada essa ação?
Especialista		A escola divulgou os resultados (índices) gerados pelas avaliações em larga escala? Quando? Para quais os atores escolares?
Professor		
Gestor escolar	Conhecimento sobre o desempenho da escola nas avaliações em larga escala	Você sabe dos índices de desempenho de sua escola nas avaliações em larga escala?
Especialista		
Professor		
Gestor escolar	Informações sobre como os dados dessas avaliações são utilizados pelos agentes escolares	Você entende que os índices alcançados pela sua escola em Matemática do Ensino Médio nas avaliações externas podem contribuir para o trabalho pedagógico na escolar? De que forma?
Especialista		Os resultados das avaliações externas são tratados de forma diferenciada, com especificidade para cada componente curricular avaliado?
Professor		
Gestor escolar	Informações sobre o trabalho específico de Matemática de acordo com as avaliações externas	Após a análise dos resultados das avaliações externas é feita alguma ação específica para o componente curricular de Matemática? Se a resposta for positiva, explique como é realizada.
Especialista		Durante o repasse dos resultados de Matemática, do Ensino Médio, das avaliações do PROEB para os professores, em especial, para os que lecionam Matemática no Ensino Médio, quais as ações são criadas para
Professor		



Fonte: Criada pelo pesquisador.

É importante destacar que a escola A sofreu uma mudança de gestora no mês de julho de 2013; a antiga diretora entrou em processo de aposentadoria, afastando-se, portanto, do cargo, dando lugar a sua irmã, que atuava como especialista do turno noturno da mesma escola.

Na escola B, um dos professores de Matemática, que não tem vínculo com a Rede Estadual de Educação, pois é contratado, não quis participar da entrevista, alegando desconforto em dizer o que pensa sobre as avaliações em larga escala.

Na próxima seção será feita a análise dos resultados obtidos nas escolas A e B.

2.1. Relato da pesquisa e os resultados obtidos nas escolas A e B

Para analisar os dados obtidos, a opção é tratá-los de acordo com os cinco eixos que fundamentaram as entrevistas, ou seja, opinião e conhecimento sobre as avaliações externas, informações sobre como chegam os resultados das avaliações externas e o que é feito na escola para divulgação dos mesmos; conhecimento sobre o desempenho da escola nas avaliações em larga escala; informações sobre como os dados dessas avaliações são utilizados pelo gestor (especialista/professor); informações sobre o trabalho específico de Matemática de acordo com as avaliações externas.

A seguir, analisam-se as respostas dos sujeitos, tanto dos gestores (diretores e especialistas) quanto dos professores de Matemática no eixo *opinião e conhecimento sobre as avaliações externas*.

2.1.1. Relato dos sujeitos entrevistados de acordo com o eixo opinião e conhecimento sobre as avaliações externas

Todos os doze sujeitos foram unânimes em afirmar a importância das avaliações externas. Entretanto, podem-se perceber justificativas diferentes entre os diretores e os sujeitos que atuam mais diretamente no processo de ensino. Para os diretores, as avaliações externas são importantes pelo fato de permitirem certo controle institucional, tanto para medir a qualidade da educação ofertada, quanto para verificar a conformidade com a proposta curricular, como revelam as falas:

é um mecanismo que o governo possui para medir a qualidade da educação

ofertada nas escolas (Diretor A).

para que as escolas reflitam se os trabalhos estão de acordo com o currículo estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (Diretor B).

Dentre os sujeitos entrevistados, 25% julgam que as avaliações externas são importantes na medida em que permitem um diagnóstico do que os alunos estão (ou não) aprendendo, ou seja, demonstram uma preocupação mais ligada às questões de aprendizagem, como revelam as falas:

entendo que serve para medir o conhecimento, o nível de aprendizagem do aluno (Especialista A).

é uma maneira de a gente estar conhecendo como está o andamento dos conteúdos, como que está o aprendizado dos alunos (Especialista B).

elas vêm para sondar como se fosse uma avaliação diagnóstica (Professor A).

Ainda, dentre os sujeitos que revelaram que as avaliações externas são importantes na medida em que permitem um diagnóstico dos alunos, dois deles sinalizam para possíveis ações partindo do próprio governo, como revelam os fragmentos a seguir:

o estado quer saber o que está funcionando e se os alunos estão aprendendo. A partir desses resultados, o estado verifica se o currículo necessita de mudanças, além de possibilitar para as escolas uma melhora no processo ensino-aprendizagem (Especialista C).

essas avaliações são a forma como o estado tem para saber a situação do aluno, ou seja, em que níveis estes alunos estão (Professor E).

Por último, entre os sujeitos entrevistados que revelaram a importância das avaliações externas na medida em que possibilita um diagnóstico dos alunos, três desses sujeitos apontam que esses resultados servem como comparação entre as escolas e a própria Rede Estadual, como revelam as falas:

como toda a grande empresa ou firma, ela deixa avaliar seu processo de produtividade (Professor F).

essa avaliação nos dá uma visão geral de como está o trabalho da nossa escola em relação a outras escolas e da Rede como um todo (Professor C).

são avaliações que visam mostrar o conhecimento dos alunos avaliados, com objetivo de comparações sobre seus resultados e direcionar as escolas no que se refere ao processo ensino aprendizagem (Professor G).

Apesar de todos os sete professores entrevistados acharem as avaliações externas importantes, dois deles disseram que entendem pouco sobre essas avaliações, conforme os

relatos:

entendendo pouco sobre as avaliações externas, pois é uma novidade nas escolas públicas (Professor B).

eu não entendo muito a profundidade e aplicabilidade dessas avaliações (Professor D).

De acordo com Gouveia e Gouvêa (2013):

Um dos objetivos da avaliação em larga escala é apresentar a toda comunidade escolar os dados por ela coletados ao longo do processo avaliativo. Esses resultados buscam informar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em relação aos conhecimentos básicos esperados para dada etapa de escolaridade (GOUVEIA; GOUVÊA, 2013, p. 8).

Quanto aos objetivos das avaliações externas, novamente todos os doze sujeitos entrevistados disseram que os objetivos dessas avaliações são diagnosticar a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas. Porém, pode-se perceber certas diferenças na justificativa desses objetivos entre os agentes escolares entrevistados.

Para os gestores das escolas pesquisadas, as avaliações externas permitem a implementação de políticas públicas nas regiões que apresentam índices menos satisfatórios nessas avaliações, conforme pode ser confirmado nas falas:

o governo aplica esta prova, para saber como que esta a média da escola, para posteriormente, informar para a comunidade o resultado da escola e fazer comparação entre os municípios e estados e, a partir daí criar as ações para serem aplicadas nas escolas para melhorar o processo ensino-aprendizagem (Diretor A).

após a aplicação das avaliações externas, o governo cria políticas públicas para universalizar os trabalhos nas escolas, possibilitando dessa forma que o aluno saia de uma escola para outra e, mesmo assim ele terá condições de prosseguir nos estudos, pois as escolas estão trabalhando em sincronia (Diretor B).

Para cinco dos sujeitos entrevistados os objetivos dessas avaliações após o diagnóstico são importantes na criação de ações dentro da própria escola, que permitem a minimização de distorções referentes à aprendizagem dos alunos, como revelam as falas:

após o Dia D, que é realizado dentro da escola, enviamos para a Metropolitana A o Plano de Intervenção Pedagógica, com ações criadas para melhoria dos resultados de nossa escola nessas avaliações (Especialista A).

acho que é uma maneira das escolas estarem melhorando o processo ensino e aprendizagem através das informações trazidas nessas avaliações externas (Especialista B).

acho que além de orientar o trabalho em pontos mais deficientes dos alunos, serve para comparar a escola com ela mesma. Portanto, primeiro as

avaliações externas servem como diagnóstico e, posteriormente, possibilita criações de ações para a melhora do aprendizado dos alunos (Professor A).

creio que serve de parâmetro e de orientação para as escolas (Professor D).

serve para medir justamente o nível do saber dos alunos e, evidentemente, que vai, além disso, nos cabendo a entender qual tipo de intervenção que deve ser utilizada para sanar as dificuldades de aprendizagem desses alunos (Professor E).

Para outros quatro agentes escolares entrevistados, conforme os seguintes argumentos, os objetivos dessas avaliações, após o diagnóstico, são importantes na criação de ações que permitam a melhoria da aprendizagem dos alunos por parte do próprio estado:

penso que após os resultados, o estado aplica intervenções pedagógicas em áreas prioritárias, possibilitando a melhoria do ensino (Especialista C).

serve para avaliar o conhecimento dos alunos, portanto, diagnostica o conhecimento dos alunos e, a partir disso o governo implementa políticas públicas em áreas mais prioritárias (Professor B).

essas avaliações têm como objetivo diagnosticar o nível dos alunos para, depois tentar nivelar o aprendizado nas escolas e, melhorar a qualidade do ensino (Professor C).

acredito que seja após os índices alcançados pela escola, o estado passa a ter uma visão de como anda a educação, podendo dessa forma, criar estratégias de melhoria (Professor F).

Para um dos sujeitos entrevistados, os objetivos dessas avaliações, posterior ao diagnóstico, possui como relevância a comparação entre os resultados e a divulgação dos mesmos para a sociedade, conforme revela o fragmento abaixo:

Avaliar conhecimentos, comparar resultados e divulgar para a sociedade esses resultados (Professor G).

Conforme foi explicitado em seus relatos, há a concordância com as ideias de Lück (2009), pois os objetivos das avaliações em larga escala são diagnosticar as distorções de aprendizagem, divulgar os resultados para a sociedade e criar intervenções pedagógicas em regiões prioritárias.

De acordo com Lück (2009):

Quem planeja, examina e analisa dados, comparando-os criteriosamente, coteja-os com uma visão de conjunto, estuda limitações, dificuldades e identifica possibilidades de superação das mesmas. Esse processo de análise, cotejamento, dentre outros processos mentais, define o planejamento como um processo de reflexão diagnóstica e prospectiva mediante o qual se pondera a realidade educacional em seus desdobramentos e se propõe intervenções necessárias (LÜCK, 2009, p. 35).

Quanto à importância da escala de proficiência das avaliações externas, dos doze

sujeitos entrevistados, onze revelaram que essa escala aponta para as habilidades e competências que estão consolidadas ou que necessitam de intervenções pontuais nas avaliações externas. Apenas um professor entrevistado disse não saber a utilidade dessa escala.

Dos agentes escolares entrevistados que expressaram sobre a importância da escala de proficiência das avaliações externas, quatro argumentaram que essa escala aponta para as habilidades e competências que estão consolidadas ou que necessitam de intervenções nas escolas para melhoria de seus índices, conforme explicitam as falas:

esta escala retrata qual habilidade que o aluno atingiu e qual habilidade precisa ser mais bem trabalhada na escola (Especialista C).

a escala de proficiência mostrará as competências que foram cobradas nessas avaliações, além de apontar qual índice de erro e de acerto pelos alunos da escola, possibilitando o direcionamento de nosso trabalho (Professor A).

a escala de proficiência sinaliza quais os eixos do CBC e competências avaliados e, dessas competências, quais foram e quais não foram consolidadas pelos alunos e, por isso, a escala de proficiência merece uma atenção especial da equipe escolar (Professor B).

a importância é que podemos pegar as habilidades que tiveram menores índices de acertos e dar uma atenção especial para elas (Professor C).

Dentre os doze sujeitos entrevistados que argumentaram a importância da escala de proficiência das avaliações em larga escala, 25% deles pensam na utilização desse instrumento para o macro, ou seja, para direcionar o trabalho pedagógico na escola como um todo:

serve para verificarmos quais são as dificuldades que foram encontradas pelos nossos alunos e, para isto a gente tem de trabalhar estas dificuldades e melhorar o nosso desempenho nessas avaliações (Diretor A).

este instrumento é importante, pois retrata onde estão as deficiências dos nossos alunos, onde temos que melhorar, nos dando uma boa visão da situação pedagógica da escola (Especialista B).

parece-me que ela reflete os pontos em que a escola precisa melhorar (Professor G).

Já outros dois desses doze sujeitos entrevistados argumentaram sobre a importância da escala de proficiência das avaliações em larga escala, associando essa importância ao trabalho micro, ou seja, em sala de aula:

a escala é uma orientação para o trabalho docente e nos permite tomar decisões em nosso planejamento, que venham a minorar as dificuldades, as grandiosas dificuldades, que a vida de um docente tem no seu cotidiano. Eu

acho que a escala de proficiência nos ajuda a direcionar mais o nosso trabalho (Professor D).

essa escala é de extrema importância, pois é um instrumento que possibilita detectar as deficiências dos nossos alunos, possibilitando intervenções de nossa parte (Professor E).

Ainda, de acordo com os sujeitos entrevistados que argumentaram sobre a importância dessa escala de proficiência, dois deles justificaram suas posições por meio da serventia desse instrumento como diagnóstico:

servem de medição e parâmetro para vermos como estão as habilidades e competências dos alunos avaliados (Diretor B).

através dela é mostrado se o aluno atingiu o objetivo, qual capacidade foi vencida ou não pelos alunos (Especialista A).

Conforme argumentaram os sujeitos entrevistados, as suas falas estão em consonância com as orientações do boletim pedagógico divulgado pelo CAEd (2014), pois, de fato, a escala de proficiência das avaliações em larga escala aponta, dentro dos eixos de cada componente curricular avaliado, quais as habilidades/competências que foram consolidadas (ou não) pelos alunos nas avaliações externas.

De acordo com o CAEd (2014):

O processo de interpretação da escala de conhecimento é a tradução dos resultados da medida da habilidade em termos de seu significado cognitivo e educacional. Desta forma, especialistas das áreas avaliadas, utilizando as proficiências dos alunos e os parâmetros dos itens, interpretam o que significa pedagogicamente estar em determinadas categorias de desempenho (CAEd, 2014).

Por outro lado, um dos agentes escolares entrevistados disse não ter conhecimento sobre a escala, além de achá-la abstrata:

acho que essa representação gráfica é um pouco confusa e ela deveria ser mais bem esclarecida e sinceramente, eu como professor de Matemática tenho muita dificuldade para interpretá-la (Professor F).

Esse relato é muito interessante, pois esse agente escolar é um professor de Matemática, que deixa explícita a sua dificuldade em interpretar a escala de proficiência. Em seu relato, afirma que essa escala é abstrata, não sendo autoexplicativa e podendo ser um dos entraves na interpretação dos resultados das avaliações externas pelos agentes escolares. A fala desse professor está em consonância com a ideia de Silvia (2011), que cita:

[...] a dificuldade de compreensão das escolas nas quais são divulgados os resultados das avaliações e o distanciamento em relação aos conteúdos escolares deixa subentendido que os dados deveriam ser tratados em

articulação com as informações concretas de sala de aula (SILVIA, 2011, p. 112).

A seguir, são analisados os relatos do diretor da DIRE (diretoria educacional) e dos gestores escolares no eixo conhecimento sobre normatizações e trabalhos da SEE para apropriação dos resultados.

2.1.2. Relato dos sujeitos entrevistados de acordo com o eixo conhecimento sobre normatizações e trabalhos da SEE para apropriação dos resultados

Todos os três sujeitos entrevistados nesse quesito foram unânimes em afirmar a existência de uma reunião estabelecida para a apropriação dos resultados das avaliações em larga escala. Entretanto, não ficou explícita nas falas a normatização sobre essa apropriação. Ainda, podemos perceber certas diferenças nas falas desses sujeitos.

De acordo com os diretores escolares:

a Regional envia um ofício para a escola, convocando os gestores para uma reunião (Diretor A).

a equipe gestora da Regional elabora um cronograma de divisões das escolas e os diretores são convidados a participarem, no primeiro momento das capacitações e, num segundo momento essas capacitações ocorrem com as especialistas, onde é dada uma visão geral das avaliações externas, para posteriormente, a gente trazer para as escolas e repassar para os professores (Diretor B).

Por outro lado, conforme o diretor da DIRE da Regional:

primeiramente a SEE repassa os dados que são divulgados pelo CAEd, à equipe central, essa por sua vez, repassa os resultados à equipe gestora das SRE, bem como aos analistas regionais. Então são analisados os macros dados: SEE e SRE e, os micros dados: SRE/escolas/turmas (Diretor da DIRE).

Ainda relata o diretor da DIRE da Metropolitana A:

“no caso específico da Regional, logo que tivemos acesso aos dados, foi marcada uma reunião com toda a equipe gestora e foi analisada criteriosamente a evolução das avaliações externas considerando, principalmente os resultados dos anos de 2011 e 2012. Posteriormente, o mesmo estudo foi feito com a equipe regional de analistas do PIP e do Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio (NAPEM¹¹), desta vez

¹¹ O Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio (NAPEM) foi criado em 2013 e possui como foco orientar a implementação e sanar as dúvidas relativas ao Reinventando o Ensino Médio nas escolas estaduais de Minas Gerais. Cada Superintendência Regional de Ensino possui um núcleo com analistas do NAPEM, além do núcleo central, que está localizado no órgão central da SEE/MG. O Reinventando o Ensino Médio é um projeto da Rede Estadual de Minas Gerais, idealizado em 2011,

considerando além da evolução da Regional, também os resultados de cada escola com o qual esses analistas são responsáveis. Também foram emitidos certificados às escolas que cumpriram a meta prevista no Acordo de Resultados¹². Ainda, por iniciativa da equipe gestora da Regional, foram convocados os diretores cujas escolas não alcançaram bons resultados, conforme estabelecido no Acordo de Resultados para o ano de 2013 e, mais uma vez foi retomada a análise dos resultados das avaliações externas dessas escolas” (Diretor da DIRE).

Desse modo, de acordo com o relato dos gestores das escolas pesquisadas e do diretor da DIRE da Regional, o fluxo sobre a informação dos resultados das avaliações é realizado, primeiramente, pelo CAEd para a SEE, posteriormente da SEE para as SRE, e, em seguida, das SRE para os diretores da DIRE, depois do diretor da DIRE para os analistas do PIP e, finalmente, da SRE para os gestores escolares.

Em princípio, de acordo com as citações dos diretores (tanto da DIRE, quanto os escolares), os dois principais meios de apropriação dos resultados das avaliações em larga escala pelos professores são os diretores escolares e os analistas do PIP.

Outro fato importante percebido nessas falas é que, de acordo com o diretor da DIRE e com o diretor B, essa informação ainda é no nível macro, ou seja, o importante são os índices da escola. Não aparece preocupação com o micro, que está diretamente associado com a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais disponibiliza o Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica, em que são sugeridas ações a serem realizadas no Dia D “Toda Escola Pode Fazer a Diferença” e no Dia D “Toda a Comunidade Participando”, em todas as escolas estaduais do estado de Minas Gerais.

Também, de acordo com o diretor da DIRE da Regional de Ensino, antes da realização do Dia D das escolas pertencentes a essa Regional, os analistas do PIP da Metropolitana e da Equipe Central estiveram, sistematicamente, nas escolas analisando os seus resultados e sugerindo reestruturação do plano de intervenção dessas escolas, conforme destaca:

Em 2013, o Dia D nas Metropolitanas foi mudado pelo menos umas três vezes, por questões de agendas/eventos da SEE, de forma que as orientações foram repassadas em junho e o Dia D ocorreu em Agosto. Nesse período, os analistas da Equipe Regional, juntamente com a Equipe Central estiveram

como piloto em 11 escolas na região norte da capital mineira e, que foi universalizado em 2014 nas escolas da Rede Estadual. A proposta possui como objetivo inovar o currículo e integrá-lo ao mercado de trabalho na última etapa da educação básica nas escolas estaduais mineiras. (Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/4602-escolas-do-reinventando-o-ensino-medio-vao-contar-com-nucleos-de-apoio-pedagogico> - acessado em: 13 jan./2014) e (Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sobre/programas/action/2825-novo-ensino-medio-reinventando-o-ensino> - Acesso em: 13 jan. 2014).

¹² O Acordo de Resultados é um instrumento de pactuação de resultados, com o objetivo de monitorar e avaliar o desempenho das entidades do governo estadual mineiro.

sistematicamente analisando os dados nas escolas visitadas e orientando para as intervenções pedagógicas, bem como a elaboração e reestruturação de seus Planos de Intervenções Pedagógicas. (Diretor da DIRE).

No próximo tópico, analisam-se as respostas dos sujeitos, tanto dos gestores (diretor da DIRE, diretores escolares e especialistas), quanto dos professores de Matemática no eixo informações sobre como chegam os resultados das avaliações externas e o que é feito na escola para divulgação dos mesmos.

2.1.3. Relato dos sujeitos entrevistados de acordo com o eixo informações sobre como chegam os resultados das avaliações externas e o que é feito na escola para divulgação dos mesmos

Para analisar os dados obtidos relativos a esse eixo, que trata do fluxo da informação sobre os resultados das avaliações em larga escala entre os diferentes sujeitos, optou-se por dividi-lo de acordo com as indagações que foram realizadas aos diferentes sujeitos participantes dessa pesquisa.

Primeiramente, analisa-se as ações da equipe gestora da Regional em relação aos gestores escolares.

O diretor da DIRE da Regional e os gestores escolares, nesse quesito, foram unânimes em afirmar que a equipe gestora da Regional convocou os gestores escolares para uma reunião para realizar a leitura dos resultados das escolas. Porém, os relatos de como essa ação aconteceu é que foram distintos, conforme pode ser verificado:

a equipe gestora da Regional convoca os gestores escolares, inclusive em uma das que participei, fiquei até um pouco angustiada, pois achei que a reunião aconteceu sobre pressão, bateram forte para que as escolas apresentassem bons resultados. Mas nem sempre temos apoio da Secretaria de Educação - inclusive falta de suporte para melhoria desses resultados (Diretor A).

a Regional, não só convoca como também diante de todos os diretores escolares parabenizam aqueles que conseguiram atingir as metas estabelecidas tanto pelo governo de Minas, quanto as metas nas avaliações externas e, ainda, fazem ênfase naquelas escolas que ainda não conseguiram atingir as suas metas, além de conscientizar os gestores sobre uma mobilização da equipe escolar e comunidade (Diretor B).

Por outro lado, o diretor da DIRE da Regional salientou:

foi muito importante e esclarecedor a leitura dos dados das avaliações externas, onde fizemos uma retrospectiva das edições anteriores do PROALFA e PROEB. Preocupamos-nos em fazer essa retomada pela presença de diretores novos e reforçamos a necessidade de que fizessem na escola, com a assessoria pedagógica dos analistas do PIP um estudo mais detalhado dos resultados com as especialistas e professores para melhor

desenvolvimento das ações do Dia D nas escolas (Diretor da DIRE).

Observa-se nos relatos dos sujeitos entrevistados que mesmo acontecendo o repasse dos resultados por parte da equipe gestora da Regional para os diretores escolares, ainda assim esta ação necessita de maior integração entre os sujeitos envolvidos nesse processo a fim de apontar o real significado das avaliações em larga escala.

Além disso, os relatos dos diretores escolares estão associados ao aspecto macro, isto é, existe uma preocupação com os índices da escola, uma vez que as reuniões são voltadas mais para o aspecto de cobranças de resultados e não para o aspecto pedagógico. O diretor da DIRE, no entanto afirma, em seu relato, que orienta os gestores escolares para que os resultados das avaliações externas sejam trabalhados no nível micro, ou seja, dá orientações voltadas para o aspecto pedagógico, porém esse fato não fica evidente nas falas dos outros diretores escolares entrevistados.

As falas dos gestores escolares estão em consonância com a ideia de Machado (2012), uma vez que as reuniões que acontecem com os gestores escolares na Regional, relacionadas às reflexões sobre os resultados das avaliações externas, são voltadas para obtenções de melhores índices nas escolas, mas não fica explícita nenhuma ação relacionada às orientações pedagógicas a serem desenvolvidas nos ambientes escolares.

Para Machado (2012):

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino-aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente para o processo de transformação dos educandos (MACHADO, 2012, p.73).

No que tange à indagação sobre a convocação feita pelo gestor da escola para uma reunião com os especialistas e professores, com o objetivo da leitura dos resultados da escola nas avaliações externas, dos dez sujeitos entrevistados nesse quesito, apenas 1 afirma que essa ação não aconteceu, apesar de que os relatos sobre os momentos em que essa ação foi desenvolvida terem sido divergentes.

Dos dez sujeitos que afirmam que essa ação acontece, 4 deles relataram que, prioritariamente, acontece no Dia D:

este ano, o diretor da escola fez esta convocação para toda equipe da coordenação, antecedendo o Dia D, para planejarmos a divulgação dos resultados da escola das avaliações externas para os professores e depois para os pais no Dia D (Especialista B).

geralmente essa ação é realizada no Dia D. Primeiramente, são expostos para os professores, especialistas e vice-diretores os resultados das avaliações externas, onde é comparando com as médias da Regional e Rede Estadual e,

num segundo momento é realizada a mesma ação com os mesmos funcionários da escola, além da comunidade (Professor A).

essa reunião acontece basicamente no Dia D (Professor B).

essa ação acontece prioritariamente no Dia D, com todos os professores da escola (Professor G).

Ainda, dentre os dez sujeitos que garantiram a existência dessa ação, 3 deles não citam quando essa ação acontece no ambiente escolar:

o diretor da escola se reúne conosco e explica e mostra qual foi o desempenho da escola e, depois afixamos esses resultados na sala dos professores, para que num momento oportuno marcamos uma reunião e comparamos os nossos resultados em relação à Metropolitana e da Rede Estadual. Estes fatos acontecem logo após a divulgação desses resultados pela Regional (Especialista A).

nós, especialistas, é que geralmente mostramos nas reuniões os resultados da escola para os professores. Portanto, nem sempre, o gestor da escola faz o repasse de forma adequada para as especialistas, para que, posteriormente façamos o repasse para os professores e para a comunidade (Especialista C).

essa ação acontece, mas não da maneira mais apropriada ou satisfatória. Nessa reunião são apresentados os resultados da escola, mas de maneira um pouco superficial, ou seja, foram mostrados os resultados e dito se eles estavam satisfatórios ou não, mas nada muito aprofundado. E para dizer a verdade, eu não me lembro de exatamente quando foi, mas tem muito tempo (Professor E).

Dentre os sujeitos que garantiram que essa ação ocorre na escola, um deles cita que essa ação acontece no início do ano letivo e no Dia D, enquanto outro agente escolar salienta que essa ação acontece apenas no início do ano, conforme explicitam, respectivamente, as falas:

geralmente, essa reunião é realizada no início do ano, pois a avaliação externa acontece quase sempre no mês de novembro e, o resultado é divulgado no início do ano. Então, a equipe gestora promove uma reunião e repassa para todos os professores os resultados da escola dessas avaliações, além da reunião que acontece, também, no Dia D (Professor C).

a direção da escola convoca para essa reunião para que seja feita a leitura de nossos resultados, inclusive, de anos anteriores e, existem discussões e criação de ações para a melhoria dos nossos resultados dessas avaliações externas. Essa reunião acontece no início do ano, caso eu não esteja enganado (Professor F).

De acordo com os relatos, existe um forte indício de cumprimento de um ritual burocrático sobre como os resultados das avaliações externas chegam às escolas e o que é feito com eles. Mesmo na reunião do Dia D, há um forte indício, segundo esses agentes

escolares, que as ações são voltadas para o aspecto macro, uma vez que possui uma tendência de se mostrar os índices alcançados pela escola nas avaliações externas, mas sem que haja discussão que provoque os professores a refletirem sobre os resultados obtidos nessas avaliações.

O agente escolar entrevistado que afirma que essa ação não acontece por parte da equipe gestora escolar afirma que:

normalmente não acontece este retorno através destes profissionais para os professores. Somente temos informações sobre os índices obtidos pela escola através de sites da Secretaria de Estado de Educação. Não há um repasse pormenorizado por parte desses profissionais. Não que eles não queiram, mas eu acho que eles não são orientados para fazê-los (Professor D).

A fala desse professor é muito relevante, pois ele entende que a apresentação dos índices obtidos pela escola nas avaliações em larga escala por si só não é muito significativa. Ainda salienta que a equipe gestora escolar não é orientada por instâncias superiores da SEE para que, posteriormente, essa ação seja feita nas escolas.

De acordo com o Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica da SEE/MG (2013), compete ao diretor escolar, vice-diretor e especialistas:

Analisar os resultados do PROALFA/PROEB, com foco na reflexão sobre seu impacto na meta da escola e na aprendizagem dos alunos. Questões que precisam ser discutidas: - Quais são as ações que precisam ser desenvolvidas para alcançar nossas metas em 2013, considerando os pontos de melhoria relacionados no momento anterior? - Quais pontos de minha prática pedagógica da escola precisam adequar-se às propostas a aos documentos da SEE/MG? – Os materiais didáticos pedagógicos disponibilizados pela SEE/MG, os CBC, as Matrizes Curriculares dos anos iniciais – versão preliminar, entre outros materiais, foram utilizados como referenciais para o planejamento das aulas? – Fazemos avaliações diagnósticas regularmente, utilizando instrumentos diversos? Replanejamos nossas ações com base em nossos resultados? – Estamos garantindo o foco pedagógico em nossas reuniões? (Minas Gerais, 2013).

Portanto, de acordo o Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica da SEE/MG (2013), existe um reforço no aspecto micro, como nas indagações a serem feitas no Dia D, como, por exemplo: replanejamos nossas ações com base em nossos resultados? Estamos garantindo o foco pedagógico em nossas reuniões?

Ainda, de acordo com o *Caderno de Boas Práticas*¹³ dos Diretores de Escola de Minas

¹³ O Caderno de Boas Práticas é um instrumento elaborado pela SEE/MG, que possui como objetivo direcionar os educadores para uma escola inclusiva, focada na aprendizagem dos educandos. É importante salientar que o Caderno de Boa Prática é passivo de eventuais mutações, com a possibilidade de inclusão de novas práticas exitosas. (Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:f934Dc2pR_0J:crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%257B78C57B64-DFE3-48D1-B6F0-9C5F – Acesso em: 22 dez. 2013).

Gerais, no eixo desempenho acadêmico dos alunos, aos gestores escolares compete:

Conscientizar os professores sobre a importância da elaboração do planejamento de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos e as diretrizes curriculares da SEE (Minas Gerais, 2013).

Novamente, existem orientações que contemplam o aspecto micro, porém, de acordo com os relatos, os gestores somente exploram nessas reuniões o aspecto macro, aquele que está direcionado aos índices obtidos pela escola nas avaliações em larga escala.

Quanto à indagação sobre a convocação feita pelo gestor da escola para uma reunião com os especialistas e professores, com o objetivo da leitura dos resultados da escola nas avaliações externas, dos 10 sujeitos entrevistados nesse quesito, apenas um afirma que essa ação não aconteceu, apesar de os relatos dos demais sujeitos sobre os momentos em que essa ação foi desenvolvida serem divergentes.

Dos dez sujeitos que afirmam que essa ação acontece, 40% deles relataram que prioritariamente acontece no Dia D, conforme as falas:

este ano, o diretor da escola fez esta convocação para toda equipe da coordenação, antecedendo o Dia D, para planejarmos a divulgação dos resultados da escola das avaliações externas para os professores e depois para os pais nesse evento (Especialista B).

geralmente essa ação é realizada no Dia D. Primeiramente, são expostos para os professores, especialistas e vice-diretores os resultados das avaliações externas, onde é comparando com as médias da Regional e Rede Estadual e, num segundo momento é realizada a mesma ação com os mesmos funcionários da escola, além da comunidade (Professor A).

essa reunião acontece basicamente no Dia D (Professor B).

essa ação acontece prioritariamente no Dia D, com todos os professores da escola (Professor G).

Ainda, dentre os dez sujeitos que garantiram a existência dessa ação, 30% deles não citam quando essa ação acontece no ambiente escolar, conforme os argumentos:

o diretor da escola reúne conosco e explica e mostra qual foi o desempenho da escola e, depois afixamos esses resultados na sala dos professores, para que num momento oportuno marcamos uma reunião e comparamos os nossos resultados em relação à Regional e da Rede Estadual. Estes fatos acontecem logo após a divulgação desses resultados pela Regional (Especialista A).

nós, especialistas, é que geralmente mostramos nas reuniões os resultados da escola para os professores. Portanto, nem sempre, o gestor da escola faz o repasse de forma adequada para as especialistas, para que, posteriormente façamos o repasse para os professores e para a comunidade (Especialista C).

essa ação acontece, mas não da maneira mais apropriada ou satisfatória. Nessa reunião são apresentados os resultados da escola, mas de maneira um pouco superficial, ou seja, foram mostrados os resultados e dito se eles estavam satisfatórios ou não, mas nada muito aprofundado. E para dizer a verdade, eu não me lembro de exatamente quando foi, mas tem muito tempo (Professor E).

Dentre os sujeitos que garantiram que essa ação ocorre na escola, um deles cita que essa ação acontece no início do ano letivo e no Dia D, enquanto outro agente escolar salienta que essa ação acontece apenas no início do ano, conforme explicitam as falas:

geralmente, essa reunião é realizada no início do ano, pois a avaliação externa acontece quase sempre no mês de novembro e, o resultado é divulgado no início do ano. Então, a equipe gestora promove uma reunião e repassa para todos os professores os resultados da escola dessas avaliações, além da reunião que acontece, também, no Dia D (Professor C).

a direção da escola convoca para essa reunião para que seja feita a leitura de nossos resultados, inclusive, de anos anteriores e, existem discussões e criação de ações para a melhoria dos nossos resultados dessas avaliações externas. Essa reunião acontece no início do ano, caso eu não esteja enganado (Professor F).

O agente escolar entrevistado, que afirma que essa ação normalmente não acontece por parte da equipe gestora escolar, diz:

normalmente não acontece este retorno através destes profissionais para os professores. Somente temos informações sobre os índices obtidos pela escola através de sites da Secretaria de Estado de Educação. Não há um repasse pormenorizado por parte desses profissionais. Não que eles não queiram, mas eu acho que eles não são orientados para fazê-los (Professor D).

Entende-se como fundamental o papel do gestor escolar nesse processo, uma vez que ele é o sujeito que faz o elo entre a Superintendência Regional de Ensino e a escola e, a partir daí, devendo exercer o seu papel de liderança, direcionando os demais agentes escolares a uma leitura pertinente de seus resultados e apontando para mudanças nos mecanismos no processo ensino e aprendizagem em suas escolas.

De acordo com o *Caderno de Boas Práticas dos Diretores de Escola de Minas Gerais*, no eixo: desempenho acadêmico dos alunos, aos gestores escolares compete:

Promover capacitação para professores e equipe pedagógica sobre como analisar os testes e os resultados dos alunos para planejar intervenções pedagógicas em busca de melhoria da aprendizagem (Minas Gerais, 2013).

Em seguida, analisaremos os relatos dos diretores escolares, especialistas e professores, quanto ao auxílio dos analistas do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) nas análises dos resultados das escolas nas avaliações em larga escala, em que dois desses sujeitos

entrevistados argumentaram que essa ação acontece no ambiente escolar conforme as falas:

os analistas do PIP auxiliam, ajudam e sugerem ações para vencermos as nossas dificuldades e ajudam nas análises de nossos resultados e, inclusive, tivemos a oportunidade de termos capacitações, onde foram falados de avaliações externas e internas, o que foi bastante significativo para a nossa escola, além de proporem sugestões de intervenções para os alunos com mais dificuldade de aprendizagem (Diretor A).

os analistas do PIP auxiliam e, essa ação ocorre através de reunião com as especialistas e a gestora da escola. A partir daí, esses analistas fazem uma análise dos resultados e ensinam a funcionalidade desses resultados (Especialista A).

Ainda, dois dos doze agentes escolares entrevistados argumentaram que mesmo o foco dos analistas do PIP serem os sujeitos escolares que lidam com o Ensino Fundamental, ainda assim, percebem uma movimentação desses analistas no ambiente escolar, no que tange à apropriação dos resultados nas avaliações externas do Ensino Médio, conforme as citações:

logicamente que contamos com o otimismo de todo mundo para que a escola venha a somar e, com certeza com o apoio dos analistas do PIP que dão suporte para o Ensino Médio, apesar de não ser o foco desses analistas (Diretor B).

apesar de que os analistas do PIP trabalham com os professores do Ensino Fundamental, acho importante a presença desses profissionais aqui na escola. À medida que eles visitam a escola, sempre trazem materiais, conversam com os professores e chamam as especialistas e diretora para orientações pedagógicas, além de analisarem as avaliações internas e fazerem a leitura das avaliações do PROALFA, PROEB e explicarem o IDEB (Especialista C).

Posteriormente, um dos sujeitos entrevistados argumentou não saber responder este questionamento, pois está há pouco tempo no cargo de especialista, mas percebe uma movimentação desses analistas na escola, porém não tem certeza do cumprimento dessa ação na escola, conforme o relato:

estou assumindo o cargo de especialista agora, mas no turno matutino, vi esses analistas passando muita coisa para a especialista e, também, observei essa especialista chamando e repassando para os professores. No turno vespertino essas ações ocorrem em menor intensidade, devido o foco dos analistas do PIP ser no turno matutino, que possui as turmas do 9º ano. Mas já aconteceu de eu ter curiosidade na questão da Intervenção Pedagógica e fui atrás deles, onde buscava informações sobre a intervenção (Especialista B).

Por último, os sete professores foram unânimes em afirmar que percebem que o foco desses analistas é direcionado para o Ensino Fundamental, portanto, não notam apoio aos

agentes escolares que trabalham com o Ensino Médio, conforme as falas:

quando eles veem fazer as visitas, vejo que eles conversam com alguns professores, mas não me sinto muito participante deste processo, porque não dou aula para as turmas que serão avaliadas diretamente. Atualmente, estou com as turmas do Ensino Médio e no momento não sinto esta intervenção na minha sala de aula, mas vejo este trabalho sendo feito nas turmas do 9º ano (Professor A).

nós professores do Ensino Médio percebemos que as ações do PIP são voltadas, prioritariamente, para o Ensino Fundamental. Quando solicitamos o apoio, nunca nos foi negado, mas gostaríamos que fosse um apoio constante, mesmo na análise dos resultados da escola (Professor B).

os analistas do PIP auxiliam a escola na divulgação de seus resultados, mas pelo que tenho conhecimento, esses analistas tem o foco muito direcionado para o Ensino Fundamental, o que não impede que os professores do Ensino Médio, também, tenham suporte desses analistas (Professor C).

eu não posso responder esta pergunta, pois eu não conheço a realidade dos analistas do PIP, pois eu trabalho com o Ensino Médio e dentro do Ensino Médio noturno, não acontece nenhuma intervenção por parte deste Programa. E aí eu não posso dizer como que transcorre esta realidade em outras turmas da escola. O que posso dizer é que não faz parte da minha realidade (Professor D).

eu não tenho o contato com esses analistas, sendo que o meu período de trabalho na escola é o noturno, mas já tive informações sobre o objetivo das presenças desses analistas nas escolas, que direciona o trabalho dos professores e equipe pedagógica no Ensino Fundamental (Professor E).

tenho pouco conhecimento sobre o trabalho desses analistas, porque eles lidam com o Ensino Fundamental, mas o que a gente percebe é que eles estão sempre em reunião com a especialista, tentando analisar os resultados da escola e a situação dos alunos (Professor F).

se esta ação acontece, ocorre somente com a equipe gestora da escola (Professor G).

De acordo com os relatos desses sujeitos, as ações dos analistas do PIP nas escolas estão direcionadas para o Ensino Fundamental, apesar de que as análises de resultados das avaliações internas e externas são práticas comuns entre ensinos fundamental e médio, que, inclusive, é uma das atribuições desses analistas, conforme explicita o Caderno de Boas Práticas, sendo que em muitas ocasiões diretores escolares, especialistas e professores possuem dificuldades nas interpretações dos dados revelados pelas avaliações externas.

De acordo com o *Caderno de Boas Práticas da Equipe Regional das SRE de Minas Gerais*, no eixo: conhecimentos, competências e habilidades, cabem aos analistas do PIP:

Interpretar números, gráficos e tabelas dos boletins pedagógicos e de resultados do PROALFA e do PROEB, relativos à SEE, SRE e escolas, fazendo análises quantitativas e qualitativas, identificando ações prioritárias

para as escolas no desenvolvimento do processo pedagógico (Minas Gerais, 2013).

De acordo com a SEE/MG (2013), o PIP possui como objetivo oferecer suporte pedagógico às equipes escolares do estado mineiro, no Ensino Fundamental, possibilitando melhoria no aprendizado dos alunos e, conseqüentemente, índices mais satisfatórios nas unidades escolares.

Ainda, Silva, Garcia e Bicalho (2010) explicitam que de fato é ação dos analistas do PIP a divulgação e reflexões pedagógicas com os agentes escolares em relação aos resultados das avaliações em larga escala, o que sinaliza, de acordo com os relatos dos sujeitos entrevistados, que essa ação não acontece no aspecto micro e sim ocorre no aspecto macro.

Silva, Garcia e Bicalho (2010) citam:

A formulação do PIP está condicionada e diretamente vinculada às etapas de divulgação, leitura, apropriação e análise pedagógica contextual dos seus resultados educacionais pela SEE/MG através do encaminhamento anual dos Boletins Pedagógicos do SIMAVE (PROALFA e PROEB) (SILVIA, 2010, p. 373).

A seguir analisamos as respostas dos sujeitos, tanto dos gestores (diretores e especialistas), quanto dos professores de Matemática no eixo *conhecimento sobre o desempenho da escola nas avaliações em larga escala*.

2.1.4. Relato dos agentes escolares entrevistados de acordo com o eixo conhecimento sobre o desempenho da escola nas avaliações em larga escala

Quando indagados sobre o conhecimento dos índices de desempenho das escolas nas avaliações em larga escala, dos doze sujeitos entrevistados nesse quesito, apenas 25% têm uma razoável noção sobre o padrão de desempenho pelos quais as suas escolas estão inseridas, conforme os relatos apontam:

no 9^o ano a nota média da escola em Matemática e língua portuguesa está no intermediário, mais próximo do baixo desempenho. Já no Ensino Médio, a escola está no baixo desempenho, principalmente em Matemática. Na verdade, a situação da Matemática está mais gritante, estamos precisando reverter este resultado, apesar de que eles vêm de forma acumulada do Ensino Fundamental (Especialista A).

no PROEB, nos anos finais do Ensino Fundamental, a escola está dentro do intermediário, já no Ensino Médio, estamos no baixo rendimento. Inclusive, acho que os resultados de Matemática estão piores que os de língua portuguesa (Professor A).

tenho uma ligeira noção, sendo que nos anos finais do Ensino Fundamental a escola está no padrão intermediário em Matemática e língua portuguesa, mas já no Ensino Médio, a escola está no baixo desempenho nessas disciplinas

(Professor B).

Por outro lado, um terço dos doze sujeitos entrevistados nesse quesito explicita que os índices obtidos pela escola não são satisfatórios, mas não responderam com precisão se tais índices são do Ensino Fundamental ou Médio:

sei que nossa escola não está bem, mas em todas as oportunidades, como em reuniões que temos com os professores, falamos do desempenho da escola nessas avaliações, o que mostra que são muito baixas. Por isso, temos muito que fazer para melhorar esses índices das avaliações externas (Diretor B).

há cerca de dois ou três anos atrás eu sabia, mas nos últimos anos eu não tenho conhecimento pormenorizado de nosso desempenho. Sei que não está bom, que tem caído, e precisamos fazer algo a respeito para a melhoria de nossos índices (Professor D).

o que foi passado é que não alcançamos um índice satisfatório, que estamos abaixo da média. Basicamente é isso o que tenho de conhecimento sobre os nossos índices nas avaliações externas (Professor E).

apenas recordo-me que os resultados não são bons (Professor G).

Ainda, outros 25% desses agentes escolares entrevistados não diferenciaram os índices alcançados pela escola nos Ensinos Fundamental e Médio e argumentaram que a escola em que trabalham está no padrão intermediário:

a nossa escola está no intermediário no PROEB, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Observei esse fato quando fizemos uma análise de nossos resultados, que a maior dificuldade de nossos alunos é em Matemática (Diretor A).

a escola está no Intermediário tanto nos ensinos Ensino Fundamental e médio, mas ainda precisa avançar mais (Especialista B).

os resultados do PROEB, tanto anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, assim como no Ensino Médio, não posso dizer que está no padrão recomendado. Estamos mais no intermediário, na coluna do meio. Além disso, os índices de língua portuguesa estão um pouquinho melhor que os de Matemática (Especialista C).

Por último, dois desses sujeitos indagados não diferenciaram os índices alcançados pela escola nos Ensinos Fundamental e Médio e argumentaram que a escola em que trabalham está no padrão de baixo desempenho:

sei que a escola não está bem, que estamos no baixo desempenho (Professor C).

foi apresentado como a escola está em relação à Metropolitana, o município e ao estado. A escola está num padrão de baixo rendimento, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio (Professor F).

De acordo com os relatos desses dez últimos professores, é importante destacar que tanto por parte dos diretores escolares e especialistas, quanto dos professores, os desempenhos de suas escolas, nas avaliações externas, são desconhecidos, mesmo com toda a ação desenvolvida no nível macro.

Ainda entende-se como primordial o papel do gestor escolar nesse processo, pois compete a ele direcionar os demais sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para melhoria pedagógica no ambiente escolar. Conforme Silvia (2011) destaca:

[...] se o diretor escolar não compreende e não consegue visualizar a situação de sua escola, de seus alunos, através de gráficos, de números, das tabelas que são produzidas, como irá estimular a apropriação desses resultados pelos professores da escola? Como irá elaborar planos de intervenção para minimizar, aperfeiçoar, transformar a realidade estampada nos resultados? Ou até mesmo como irá criticar, se necessário for, os dados produzidos? Ou criticar o próprio processo seletivo com suas contradições, limitações, arbitrariedades? (SILVIA, 2011, p. 112).

Portanto, as falas dos sujeitos entrevistados sobre o conhecimento dos índices de desempenho das escolas, nas avaliações externas, apontam para noções superficiais desses índices, e estão em consonância com a fala de Silvia (2011), que expõe:

[...] a dificuldade de compreensão das escalas nas quais são divulgados os resultados das avaliações e o distanciamento em relação aos conteúdos escolares e deixa subtendido que os dados deveriam ser tratados em articulação com as informações concretas de sala de aula. (SILVIA, 2011, p. 110).

No próximo tópico, analisamos as respostas dos sujeitos, tanto dos diretores escolares, especialistas e dos professores de Matemática, no eixo *informações sobre como os dados dessas avaliações são utilizados pelos agentes escolares*.

2.1.5. Relato dos agentes escolares entrevistados de acordo com o eixo informações sobre como os dados dessas avaliações são utilizados pelos agentes escolares

Aos serem perguntados se após a análise dos resultados das avaliações em larga escala são realizadas ações específicas para o componente curricular de Matemática, dos doze sujeitos entrevistados, cinco afirmaram que essa ação não acontece no ambiente escolar:

essa ação não existe, pelo fato que muitos professores oferecem resistência ao trabalho como deveria ser (Diretor A).

no Dia D e, em outras reuniões pedagógicas, quando estamos repassando os resultados das avaliações externas, colocamos o quanto estamos ruins em Matemática. Percebo que sabemos que estamos ruins, mas acredito que precisamos criar ações para reverter os nossos resultados nessa disciplina (Especialista C).

essas ações não acontecem, a Matemática é tratada como as demais disciplinas (Professor C).

nos dois últimos anos, não tive conhecimento. Pode até ser que eu não tenha participado de reuniões que trataram desse assunto, mas não fiquei sabendo disso dentro da escola. As especialistas nos orientam que devemos seguir os direcionamentos do CBC e, não ficarmos muito presos ao conteúdo do livro didático, para que dessa forma, tentarmos melhorar os nossos índices nas avaliações externas. Particularmente, tento trabalhar com meus alunos um pouco mais de itens do estilo SIMAVE e ENEM. Procuo trazer para os meus alunos essa realidade e, sempre falo com eles que o mundo não acaba aqui na escola (Professor D).

que eu saiba essas ações não acontecem. Sempre tento seguir o CBC e, dentro de minhas avaliações e observações, tento sanar as dificuldades de meus alunos (Professor E).

Ainda, dentre esses cinco sujeitos que revelaram que essa ação não acontece no ambiente escolar, o professor D demonstra uma preocupação mais direcionada para o aspecto macro, enquanto o professor E direciona uma preocupação voltada para o micro. Mas, novamente, o relato do diretor A é, no mínimo curioso, pois é atribuição do gestor escolar exercer o seu papel de liderança e sensibilizar os demais agentes escolares para a melhoria de suas práticas pedagógicas. Conforme destacado no Caderno de Boas Práticas dos Diretores de Escola de Minas Gerais no eixo excelência de ensino, é atribuição do diretor escolar:

Realizar, em conjunto com o especialista, reuniões pedagógicas semanais com os professores (Módulo II) para estudos, troca de experiências e planejamento das aulas, tendo como suporte os materiais institucionais da SEE com apresentação de sugestões de atividades para trabalhar em sala de aula (MINAS GERAIS, 2013).

Outro ponto a ser destacado na fala do professor D é a preocupação do que é ensinado na escola para ser utilizado futuramente pelos alunos. Essa citação do professor está em consonância com a ideia de D`Ambrosio (2013), que destaca a importância dos ensinamentos produzidos no ambiente escolar para que sejam colocados em prática posteriormente:

O grande desafio para a educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã. Pôr em prática significa levar pressupostos teóricos, isto é, um saber/fazer acumulado ao longo de tempos passados, ao presente. Os efeitos da prática de hoje vão se manifestar no futuro. Se essa prática foi correta ou equivocada só será notado após o processo e servirá como subsídio para uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que ajudarão a rever, reformular, aprimorar o saber/fazer que orienta nossa prática (D`AMBROSIO, 2013, p. 74).

Também dos doze agentes escolares entrevistados nesse quesito, um terço deles relataram que reconhecem a importância dessas ações, mas que, ainda, elas não são desenvolvidas na escola, conforme os argumentos:

não vejo essas ações com as turmas que trabalho, mas vejo esta movimentação dentro da escola, com as turmas que participam diretamente dessas avaliações. Acredito que o trabalho em conjunto seja importante que, inclusive, foi uma sugestão dada no Dia D, mas ainda não acontece na escola (Professor A).

não possui nenhuma ação específica, acho necessário o planejamento por área, envolvendo, assim, todos os professores de Matemática e especialistas (Professor B).

não ocorre, mas nós professores deveríamos nos reunir para debater e criar estratégias para tentar melhorar a aprendizagem de nossos alunos. Porém, conforme citei, isso não ocorre aqui na escola (Professor F).

É importante salientar que o reconhecimento sobre a importância de determinadas ações pedagógicas na escola só faz sentido se essas forem construídas para, posteriormente, serem colocadas em prática podendo, é claro, sofrer adequações de acordo com a necessidade dos alunos. De acordo com Lück (2009):

[...] É importante ter em mente que de nada valem as boas ideias, se não vierem se converter em ações que as ponham em prática. Assim como não se deve pensar em ações, sem que se considere as suas dimensões conceituais de sentido amplo (LÜCK, 2009, p. 34).

Dentre os doze agentes escolares entrevistados, um deles revelou que as ações com especificidade para o componente curricular de Matemática ocorrem, após a análise dos resultados das avaliações em larga escala, mas não na intensidade que deveria acontecer:

essa ação ocorre de forma esporádica na escola, desde projetinho de xadrez até uma gincana envolvendo Matemática. Mas poderia ser mais amplo, com trabalhos interdisciplinares e com interesse de todos os professores (Diretor B).

Mas essas ações explicitadas pelo diretor B são muito tímidas, em face daquelas que, de fato a escola necessita para a melhoria de seu processo ensino e aprendizagem, pois projetos envolvendo xadrez e gincana Matemática são ações que quase independem de reflexões sobre resultados de avaliações externas para serem desenvolvidas na escola.

Também dos doze agentes escolares entrevistados, apenas um revela que ocorrem as ações específicas para o componente curricular de Matemática, após a análise dos resultados das avaliações externas:

acontece, baseamos nas questões que foram exploradas nas avaliações externas e fazemos um trabalho de readaptação para ver o desempenho dos alunos, além do sistema oferecer o aprofundamento de estudos, para os alunos do 9^o ano do Ensino Fundamental e 3^o ano do Ensino Médio, em Matemática e língua portuguesa (Especialista A).

Apesar de que o relato do especialista A direciona para a realização de ações, percebe-se, primeiramente, em sua fala, uma preocupação com o aspecto macro, pois deixa explícito o

treinamento por parte dos alunos em itens do estilo daqueles que são cobrados nas avaliações em larga escala, o que não é indicado por Gouveia e Gouvêa (2013). Outro ponto importante a ser considerado é que a especialista cita que ações são criadas no aprofundamento de estudos para as turmas que farão as avaliações do PROEB, mas vale lembrar que a escola não manifestou interesse em montar turmas para esse tipo de apoio no ano de 2013.

Gouveia e Gouvêa (2013) expõem que:

[...] A matriz de referência para avaliação não deve ser um documento norteador das atividades do professor, pois ela é um recorte do currículo a ser seguido por eles. Portanto, ela aponta as habilidades mínimas e necessárias a serem desenvolvidas para a etapa de escolaridade em questão (GOUVEIA; GOUVÊA, 2013, p. 7).

Ainda, dentre os doze agentes escolares entrevistados, dois deles revelam que não sabem determinar se ações específicas para o componente curricular de Matemática ocorrem após a análise dos resultados das avaliações em larga escala:

eu, realmente, não sei falar, mas a gente incentiva, pois a Matemática continua sendo o grande desafio (Especialista B).

são feitas várias propostas pelo grupo nesse sentido, mas na prática, poucas surtem efeitos pelas dificuldades de execução dessas propostas (Professor G).

Portanto, as falas dos sujeitos entrevistados sobre a realização de ações específicas para o componente curricular de Matemática, de acordo com os índices nas avaliações externas, apontam que, quando acontecem, ainda são bem superficiais. Gouveia e Gouvêa (2013) trazem reflexões sobre a utilização dos índices adquiridos pelas escolas nas avaliações em larga escala, no sentido de criação dessas ações pedagógicas. De acordo com os autores:

Quando direcionados aos professores, os resultados permitem uma direta intervenção pedagógica. Os professores podem elaborar projetos que sejam específicos às necessidades de uma determinada turma tendo como foco os estudantes que estão com dificuldades no desenvolvimento das habilidades, mas pensando também em como desenvolver habilidades por aqueles que têm acompanhado de modo satisfatório a disciplina até aquele momento. Assim, os professores têm na avaliação, os dados para atuar de modo que todos possam alcançar o sucesso escolar (GOUVEIA; GOUVÊA, 2013, p. 8).

Finalmente, os doze sujeitos indagados sobre quais as ações que são criadas, durante o repasse dos resultados de Matemática do Ensino Médio, das avaliações do PROEB, para reverter o atual cenário, apenas um deles explicitou que essas ações são realizadas no ambiente escolar, mesmo não tendo um trabalho específico na disciplina:

primeiramente, separamos os alunos por níveis de dificuldades, ou seja, verificamos quais estão no baixo desempenho, no intermediário e no

recomendado. Em cima deste trabalho, construímos gráficos e, posteriormente, começamos a trabalhar as dificuldades dos alunos. Apesar de todo esforço, uma grande parte dos professores da escola é designado, então este professor que trabalha na escola este ano, pode ser que ano que vem ele não esteja na escola. Mais não realizamos um trabalho específico em Matemática (Especialista A).

A citação da especialista A é bastante sugestiva e, em alguns momentos, contraditória. Mesmo quando explicita que não acontece um trabalho específico para o componente curricular de Matemática, afirma que a equipe escolar utiliza a estratégia de dividir os alunos por níveis de dificuldades para trabalhá-los, o que de fato é uma boa estratégia, caracterizando dessa forma, uma preocupação com o aspecto micro.

Porém, essa fala da especialista A é divergente sobre a fala referente ao item anterior, quando perguntado se a escola desenvolvia uma ação específica para o componente curricular de Matemática de acordo com os resultados das avaliações externas. A sua resposta foi que eram trabalhados pelos professores itens semelhantes aos das avaliações externas, o que caracteriza uma preocupação com o aspecto macro.

Outra fala interessante realizada pela especialista A é referente às dificuldades de execuções das ações criadas pela equipe escolar a fim de reverter o atual cenário de seus índices nas avaliações externas. Segundo essa especialista, a alta rotatividade de professores é um dos entraves para tal feito, porém, no que é referente ao componente curricular de Matemática, no Ensino Médio, nenhum professor é designado, conforme o seu relato.

De acordo com o *Caderno de Boas Práticas dos Especialistas em Educação Básica de Minas Gerais*, no eixo conhecimentos, competências e habilidades, compete a esses agentes escolares:

Interpretar números, gráficos e tabelas dos Boletins Pedagógicos e de Resultados do POALFA e do PROEB, relativos à SEE, SRE e escolas, fazendo análise quantitativa e qualitativa identificando ações prioritárias para sua escola no desenvolvimento do processo pedagógico, planejando, orientando, acompanhando e avaliando a intervenção pedagógica (CBP, SEE, 2013).

Também dos doze agentes escolares entrevistados nesse item, um deles relata que essas ações acontecem na escola, mas de forma esporádica:

como o Ensino Médio está no baixo desempenho em Matemática, então, particularmente, utilizo para isso para começar a analisar as dificuldades dos alunos antes das primeiras avaliações internas. Nessa retomada, valorizo muito os pré-requisitos e, isto eu acho que trás o nivelamento. Em minha visão, acho que é uma boa estratégia. Agora, falando em escola, eu acho que é muito abrangente, demanda tempo, diagnosticar toda a escola, precisa de mecanismo. Portanto, eu tento fazer a minha parte (Professor E).

A fala desse professor, no primeiro momento, é interessante e explícita que devido ao fato de os seus alunos estarem no padrão de baixo desempenho em Matemática nas avaliações externas, isso direciona para ações de sua parte, como a retomada de habilidades/competências não consolidadas pelos alunos, caracterizando, dessa forma, uma preocupação com o aspecto micro.

Porém, quando indagado, no quesito anterior, se a escola desenvolvia uma ação específica para o componente curricular de Matemática, de acordo com os resultados das avaliações externas, o seu argumento foi que não os utilizava para planejamento de suas aulas, seguindo, inclusive, como parâmetro de suas aulas, o currículo ofertado pela SEE/MG, além de suas avaliações internas.

Dessa forma, fica explícito que as ações pedagógicas nas escolas em análise são individualizadas no componente curricular de Matemática, não havendo, dessa forma, um trabalho coeso entre equipe gestora e professores, tornando sem sentido as reflexões realizadas nas reuniões pedagógicas em relação aos índices adquiridos pelas escolas nas avaliações externas.

Por último, o professor E salienta dificuldades em relação a diagnósticos mais amplos na escola e argumenta que isso demanda tempo, além da necessidade de mecanismos mais apropriados.

De qualquer forma, a fala desse professor mostrando uma preocupação com as avaliações internas e externas no que é referente ao diagnóstico de seus alunos para criação de ações voltadas para suas aprendizagens está de acordo com as ideias de Gouveia e Gouvêa (2013), que relatam:

Nós, como professores, educadores e pesquisadores, podemos conhecer melhor o papel e a importância das avaliações (interna ou externa) para o ambiente escolar e, a partir desses conhecimentos, pensar formas e utilizar estas avaliações procurando melhores resultados educacionais que auxiliem no desenvolvimento dos alunos (GOUVEIA; GOUVÊA, 2013, p. 16).

Dentre os agentes escolares entrevistados nesse quesito, quatro deles não deixam claro quais as ações que acontecem na escola para modificar o atual cenário:

tenho observado algumas mudanças aqui na escola, durante as reuniões com as especialistas e professores e, estamos tentando construir uma equipe mais coesa. Então a partir do momento que mostramos aos professores a importância da criação e execução dessas ações, trabalhando, portanto, de forma diferenciada com os alunos, temos mais possibilidades de melhoria. Mas só estamos começando e, temos muito trabalho pela frente (Diretor A).

acredito que as escolas precisam de um apoio maior, como por exemplo,

analistas do PIP focados no Ensino Médio. Durante o Dia D, no primeiro momento, a gente promove uma reunião geral e, num segundo momento, os professores são separados por disciplina. Também, nas reuniões de módulo II, os professores vão trocando experiências, relatando o que está sendo produtivo e o que não está funcionando. Às vezes, ensinando em sala de aula pouca coisa com qualidade, seria o suficiente para que os alunos consigam avançar e chegar até ao mercado de trabalho (Diretor B).

nos conselhos de classe, os professores relatam as dificuldades para direcionarmos o nosso pedagógico. Então, acredito que isso é processo, quando todos estiverem de fato envolvidos com o pedagógico, cada um assumindo o seu verdadeiro papel dentro da escola, desde o professor até o gestor, essas ações serão fortalecidas, caso contrário, as ações acontecem de forma esporádica (Especialista C).

durante o Dia D é criado um plano de intervenção pedagógica, em que as ações são construídas pela equipe escolar e comunidade (Professor G).

Os argumentos expostos por esses sujeitos são diversos, porém, dentre eles destacam-se os dos diretores A e B, que deveriam ser agentes escolares com foco no pedagógico, pois acredita-se que a escola é o ambiente envolvido com o processo ensino e aprendizagem.

O diretor B expressa, em seu relato, que às vezes é melhor ensinar menos, mas que se ensine com qualidade. Porém, para que esse recorte do currículo seja realizado, talvez dependa de um direcionamento que só pode ser dado após debates da própria equipe gestora escolar com os demais sujeitos envolvidos com o ensino nessa escola. Isso, no entanto, parece que é ação distante da realidade dessas unidades escolares.

Apesar do relato do diretor B, apontar que se deva ensinar menos conteúdos, mas o que for ensinado seja com qualidade, segundo a sua fala, deve ter uma participação maciça da própria equipe gestora escolar, sendo passivo, inclusive, de conhecimento dessa equipe, o que de fato o professor está ensinando em sala de aula, o que parece estar muito distante do atual cenário das escolas pesquisadas.

Quando indagado, no item anterior, se a escola desenvolvia uma ação específica para o componente curricular de Matemática, de acordo com os resultados das avaliações externas, o diretor B salientou que essas ações ocorrem de forma esporádica, desde projetos de xadrez até gincanas envolvendo a Matemática, o que contraria a sua atual fala, que cita ações no Dia D e reuniões de módulo, por parte dos professores, inclusive com troca de experiências desses agentes escolares.

Já a especialista C salienta sobre a exposição por parte dos professores no que tange às dificuldades apresentadas pelos alunos, mas não revela quais são as estratégias que são criadas pelos professores, em consonância com a equipe gestora escolar, para minimizar as distorções.

Apesar de o professor G explicitar a criação do plano de ação no Dia D, mas quando questionado, no quesito anterior, se a escola desenvolvia uma ação específica para o componente curricular de Matemática, deixou claro em sua fala que essas ações quase não surtem efeito. Parece ficar evidenciado, mais uma vez, que os agentes escolares entendam o Dia D como um cumprimento de protocolo, não dando muita ênfase para a criação de ações nesse momento que, realmente, possam contribuir para o efetivo aprendizado dos alunos em sala de aula.

Ficou explícito nos relatos desses agentes escolares que existe uma grande distância entre o que é falado e o que de fato é colocado em prática, em termos de ações pedagógicas, com a finalidade na melhoria do aprendizado dos alunos dessas escolas. Conforme destaca Machado (2000):

[...] Nenhum valor floresce, no entanto, sem uma vivência efetiva, onde o discurso continuamente alimenta e qualifica as ações, alimentando-se delas, simbolicamente. A condição de possibilidade de uma tal simbiose é, com todas as letras, a integridade do professor (MACHADO, 2000, p. 56).

Ainda, dos doze agentes escolares entrevistados nesse quesito, 25% deles relataram que reconhecem a importância dessas ações, mas que elas ainda não são desenvolvidas no ambiente escolar, conforme os argumentos:

acho que se tivéssemos um bom trabalho em equipe, desde reuniões por área e, isto fosse contínuo, sempre planejando, direcionando através de resultados anteriores, assim, o trabalho seria melhor, verificando a proficiência individualizada obtida nas avaliações externas e atendendo as dificuldades de cada aluno (Professor A).

por enquanto as ações, ainda, são muito superficiais. Precisamos de mais apoio e suporte para melhorarmos os resultados das avaliações internas e externas (Professor B).

acho que a equipe de professores deveria verificar o que foi cobrado nas provas anteriores, pegar as questões, pelo menos no mesmo formato e, a partir disso, trabalhar com os alunos para prepará-los para futuras avaliações (Professor F).

As citações expostas por esses três professores revelam que existe uma sincronia entre as suas falas no que é referente à importância de criação de ações pedagógicas por partes dos agentes escolares, mas, ao mesmo tempo, parece faltar uma iniciativa por parte deles mesmos e, talvez, um melhor direcionamento da equipe gestora escolar para que de fato os resultados dessas avaliações em larga escala possam ser entendidos, debatidos e colocados em prática em benefício do aprendizado dos alunos.

É possível observar que o professor A possui uma visão acerca da necessidade de um

trabalho em conjunto, com reuniões por área do conhecimento e que seja contínuo. Tudo isso em benefício de debates que possam trazer ações pertinentes com o atual cenário pedagógico da escola e que possam ser aplicados em sala de aula, ou seja, ficou explícito, em sua fala, uma preocupação com o aspecto micro.

Por outro lado, os professores B e F trazem uma preocupação mais acentuada com o aspecto macro, pois deixam visível a preocupação de melhorarem os índices da escola nas avaliações externas, mas não demonstrando preocupação com o real aprendizado dos alunos, apesar de o professor B ainda trazer uma preocupação com os resultados das avaliações internas.

Ainda, quando questionado, no item anterior, se a escola desenvolvia uma ação específica para o componente curricular de Matemática de acordo com os resultados das avaliações em larga escala, esse professor salienta que essas ações não acontecem, mas direciona certa preocupação no sentido de realização de reuniões pedagógicas, quando poderiam ser debatidas estratégias para o real aprendizado dos alunos. Portanto, uma preocupação mais voltada para o aspecto micro.

Apesar de os argumentos desses três professores serem diferentes, todos eles demonstram uma preocupação na criação de ações após os recebimentos dos índices sobre as avaliações em larga escala. Machado (2012, p. 71) afirma que: “A análise dos dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações são etapas indissociáveis do ato de avaliar.”

Por último, dentre os doze agentes escolares que foram indagados nesse quesito, 25% citaram que essa ação não acontece no ambiente escolar:

temos de fazer um trabalho em equipe, não só no Ensino Médio e com a Matemática. Essas ações devem ter início desde o 6º ano do Ensino Fundamental e, em todas as disciplinas, assim, o aluno chega ao Ensino Médio em melhores condições. Também, acredito que devemos ter como parâmetro outras avaliações e, não somente o PROEB (Especialista B).

se são criadas, eu não sei. Necessitamos de alguém, que traga alguma coisa nova para a escola, especificamente, para o Ensino Médio. Acho uma pena que não existam reuniões de área aqui na escola (Professor C).

creio que se participássemos mais de gincanas pedagógicas, ligadas ao conhecimento, levarmos nossos alunos fora do ambiente escolar, através de feira, visitas externas a fábricas, a empresas para que eles percebam a importância do que é ensinado na escola com as suas aplicabilidades, fazendo com que eles se situem como cidadãos, como futuros empregados e, para que as coisas que ensinamos passem a ter validade para eles, dessa forma, acredito que eles passem a ter mais interesse. Assim, acho que eles vão despertar para a beleza da Matemática, da língua portuguesa, da

geografia e das demais disciplinas, quando eles perceberem que aquilo que se estuda é necessário para o progresso deles na vida, pois tudo é aplicável. No meu entender, as nossas ações podem ser mais trabalhadas, dentro da nossa realidade, com atividades mais coerentes, voltadas também para o mercado profissional, para o mercado de trabalho, sem se esquecer dos conteúdos que fazem parte da formação do cidadão (Professor D).

Também os argumentos desses agentes escolares são bem diferentes quanto a essa pergunta.

Nota-se que a especialista B direcionou a sua fala para um trabalho em equipe mais amplo, unindo a equipe escolar dos Ensinos Fundamental e Médio, além de obter como parâmetro para o trabalho pedagógico na escola as mais diversas avaliações externas que a escola participa.

Já o professor C explicitou um pedido de apoio pedagógico para o Ensino Médio e, mais uma vez, é colocada em questão a necessidade de os professores se reunirem por área para debaterem as suas dificuldades, além de serem criadas ações em conjunto entre professores de um mesmo componente curricular.

As falas desses dois agentes escolares direcionam para reflexões sobre a necessidade de “avaliação” dos resultados das avaliações para que ações pedagógicas sejam colocadas em prática a fim de que a escola possa modificar o seu atual cenário, no que se refere ao processo ensino e aprendizagem. Essas reflexões estão de acordo com as propostas de Gouveia e Gouvêa (2013), que defendem:

Com base nos diversos caminhos tomados pelos resultados, podemos perceber que existem muitos meios para se monitorar e acompanhar os rumos que o ensino vem tomando. Entretanto, muitos dados são observados, mas pouco tem sido feito em relação ao trabalho de interpretação. Precisamos saber interpretar estes resultados de modo a poder intervir de forma eficaz que direcione a uma efetiva melhoria na qualidade e na promoção da equidade. Sendo assim, independente do destino que será tomado, espera-se que tais decisões propiciem uma melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem; que afetem os indicadores educacionais; que modifiquem, positivamente, os atos nas escolas e nas salas de aula (GOUVEIA; GOUVÊA, 2013, p. 9).

Por outro lado, o professor D volta a citar a importância da educação aplicada para o mercado de trabalho, ou seja, mais direcionada para a cidadania. Esse argumento está em consonância com a ideia de D`Ambrosio (2013), que destaca:

A educação para cidadania, que é um dos grandes objetivos da educação de hoje, exige uma “apreciação” do conhecimento moderno, impregnado de ciência e tecnologia. Assim, o papel do professor de Matemática é particularmente importante para ajudar o aluno nessa apreciação, bem como para destacar alguns dos importantes dos importantes princípios éticos a ela associados (D`AMBROSIO, 2013, p. 80).

No próximo tópico, será feito um breve comentário dos relatos dos agentes escolares entrevistados.

2.2. Principais constatações

Primeiramente, é importante destacar que, durante os relatos dos sujeitos entrevistados, não foi citado, nem mesmo pelos gestores escolares, aspectos relacionados aos fatores socioeconômicos dos alunos, o que leva a imaginar que os momentos oportunizados no ambiente escolar para reflexões em relação ao pedagógico, como, por exemplo, conselho de classe, reunião de módulo II e Dia D, esses fatores não são levados em conta. Portanto, parece haver mais um cumprimento de protocolo estabelecido pela SEE/MG que de fato um debate entre os agentes escolares sobre as reais dificuldades de seus alunos e, conseqüentemente, a criação de ações coesas para minimizar as distorções de aprendizagem desses educandos.

De acordo com o Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica, algumas ações são sugeridas pela SEE/MG no Dia D, conforme mostrado no Quadro 13.

Quadro 13: Principais ações sugeridas pela SEE/MG para o Dia D por meio do Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica

Aspectos	Ações previstas	Responsáveis
----------	-----------------	--------------

Macro	Analisar e refletir sobre os resultados das avaliações PROALFA/PROEB, IDEB e PAAE. Basear-se nas informações das revistas pedagógicas e no Plano de Intervenção Pedagógica/2013 elaborada pela escola. Apresentação das metas da escola para 2013 e 2014.	Diretor e Especialista.
Macro/Micro	Analisar os resultados do PROALFA/PROEB, com foco na reflexão sobre seu impacto na meta da escola e na aprendizagem dos alunos.	Diretor, Vice-diretor e Especialista.
Micro	Analisar os aspectos relacionados ao Plano de Intervenção Pedagógica de 2012 (retrospectiva das ações: pontos positivos e pontos de melhoria) e PIP/2013, elaborado a partir dos resultados das avaliações diagnósticas aplicadas no início do ano letivo 2013.	Diretor, Vice-diretor e Especialista.
	Construir o Plano de Intervenção Pedagógica/2013, com base nas avaliações diagnósticas aplicadas no início do ano letivo, nos resultados das avaliações internas e externas (PROALFA/PROEB) E consenso das discussões internas da escola, planejando as ações de intervenção pedagógica para a realidade atual da aprendizagem dos alunos, revendo as ações pedagógicas planejadas para 2012, renovando as estratégias pedagógicas de sala de aula. Não se esquecer de alinhar as ações do PIP com o PPP da escola.	Professores/Especialistas.

Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir de dados da SEE/MG (2013).

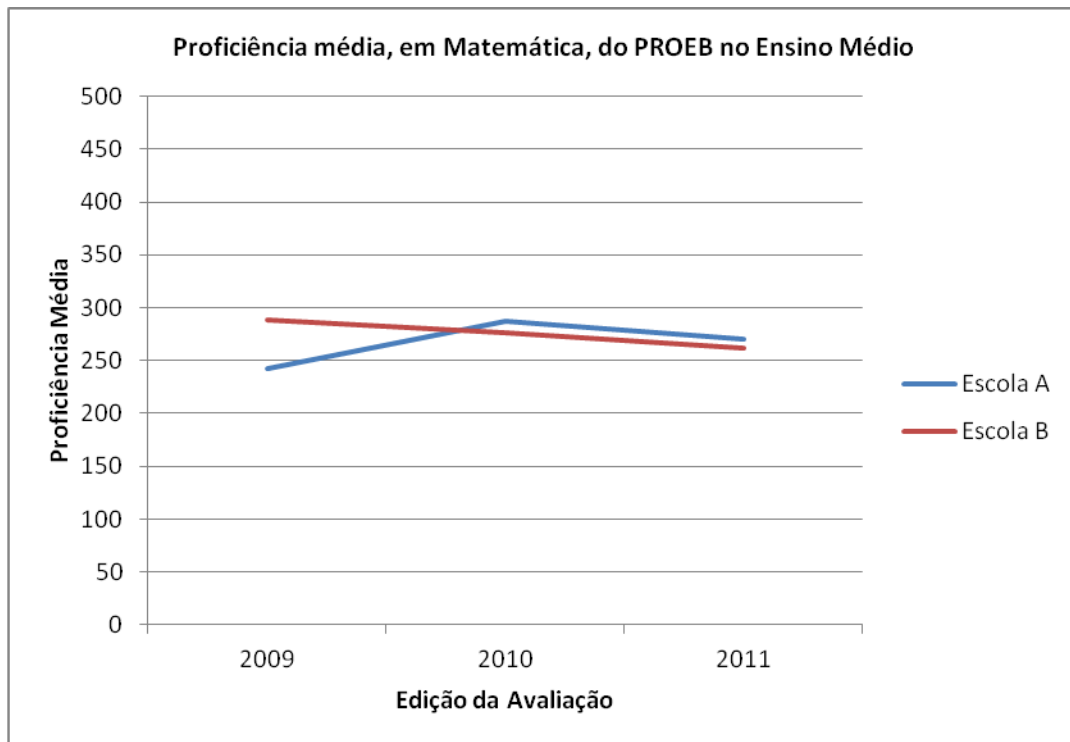
O Quadro 13 traz sugestões de ações oriundas da SEE/MG, que devem ser desenvolvidas no Dia D. Essas ações são voltadas tanto para os aspectos micro, quanto para o macro, mas parece que o Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica não extrapola as reflexões além do Dia D, o que torna, praticamente, essas ações sem efeito, pois não há uma sistematização por parte da equipe gestora escolar, de acordo com as entrevistas realizadas.

De forma geral, por meio das falas dos sujeitos entrevistados nas escolas A e B, percebe-se que as ações pedagógicas nessas escolas, ainda, são esporádicas. Dessa forma, é possível inferir que os gestores escolares não assumem os seus principais papéis nas unidades escolares pesquisadas, que seriam a liderança, o direcionamento pedagógico e o envolvimento dos demais agentes escolares para fazer valer o real papel da escola, que é a eficácia no processo ensino e aprendizagem, ou seja, o professor ensinando e o aluno aprendendo.

Por meio de recortes dos resultados das escolas A e B, apresentados no quadro 8, conclui-se que os índices obtidos nessas escolas ainda são muito tímidos, o que fortalece a ideia de que as ações pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos dessas unidades escolares, ainda, não estão em consonância com as reais dificuldades de seus alunos.

O Gráfico 1, gerado por meio da proficiência média das escolas A e B, explicitado no Quadro 8, revela que essas escolas necessitam de maiores suportes da SEE/MG e da Regional de Ensino pelo qual estão inseridas.

Gráfico 1: Proficiência média no PROEB, em Matemática, do Ensino Médio, obtidas nas escolas pesquisadas, entre os anos de 2009 a 2011

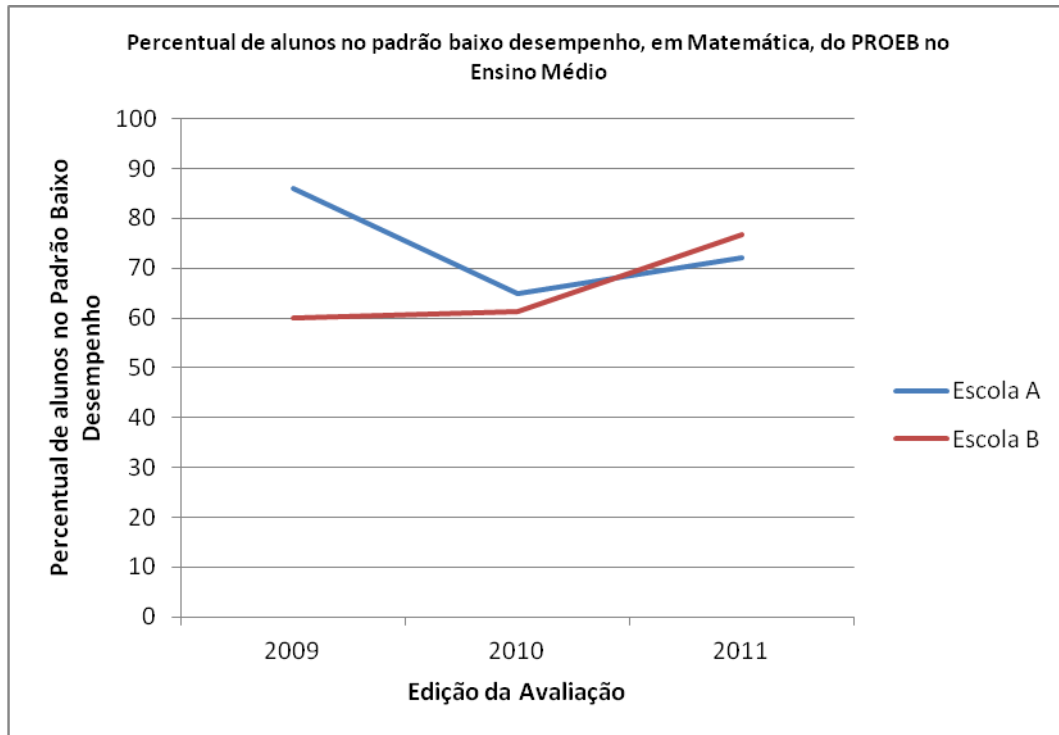


Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir de dados do CAEd (2013).

Por meio deste gráfico, é perceptível que a escola B esteve em “queda livre” quanto à proficiência média, nas avaliações de Matemática, do Ensino Médio, no PROEB, entre os anos de 2009 a 2011. Observa-se, ainda, que a proficiência média da escola A, na mesma avaliação, oscilou no referido período, o que pode induzir a acreditar que os agentes escolares não fizeram uma análise da avaliação de um ano para o outro, podendo ter aplicado ações iguais para alunos diferentes, de ano para ano.

Essas reflexões ficam mais fortalecidas ao se compararem os percentuais de alunos, no padrão baixo desempenho, obtidos pelas escolas A e B, na referida avaliação, conforme apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Percentual de alunos, no padrão baixo desempenho, no PROEB, em Matemática, do Ensino Médio, obtidas nas escolas pesquisadas, entre os anos de 2009 a 2011



Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir de dados do CAEd (2013).

Nota-se que os percentuais de alunos, no padrão baixo desempenho, nas avaliações de Matemática, do Ensino Médio, no PROEB, entre os anos de 2009 a 2011, chegam a ser assustadores, em ambas as escolas, mas esse índice foi mais crítico na escola A, uma vez que beirou 90% de seus alunos.

Não se pode esquecer que essas unidades escolares possuem especialistas (pedagogos) em educação, que têm como foco em seu trabalho o suporte aos professores, sendo passível de verificar o desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas, além de monitorar se as atividades e avaliações exploradas pelos professores, no ambiente escolar, estão de acordo com o perfil dos alunos e da turma.

No entanto, de acordo com os próprios relatos dessas profissionais, durante as entrevistas, ficou caracterizado a dificuldade referente ao domínio dos índices alcançados pelas suas escolas nas avaliações em larga escala e, portanto, não utilizam esses dados para direcionar os professores, quanto aos seus planejamentos.

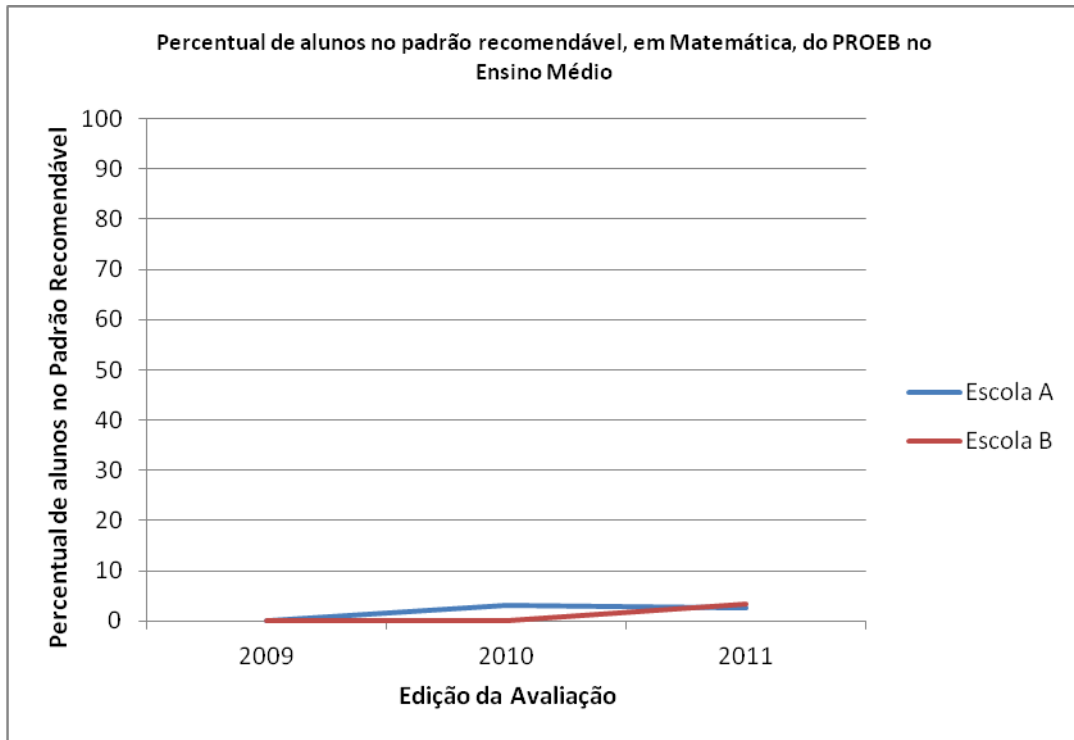
De acordo com os relatos dos agentes escolares em relação a ações específicas para o componente de Matemática, após as reflexões sobre os índices adquiridos pelas escolas nas avaliações externas, ficou evidenciado que elas são feitas de forma individualizada, não tendo uma ação conjunta, desde o gestor, passando pelas especialistas e até mesmo entre os professores.

Portanto, mesmo que alguns professores afirmem que utilizam o processo de retomada

de habilidades, ditas “pré-requisitos”, no decorrer de suas aulas, isso aponta para uma ação de pouca eficácia, pois é muito comum o desnível de aprendizagem em uma sala de aula. Portanto, o professor necessita em ser mediador do processo ensino e aprendizagem, utilizando dessa forma qual concepção é cabível para aquele momento, de acordo com as necessidades de seus alunos.

Ainda, de acordo com o Quadro 8, percebe-se que os índices alcançados nas escolas A e B, no padrão recomendável, nas avaliações do PROEB, de Matemática, no Ensino Médio, são quase desprezíveis, conforme aponta o Gráfico 3.

Gráfico 3: Percentual de alunos, no padrão recomendável, no PROEB, em Matemática, do Ensino Médio, obtidas nas escolas pesquisadas, entre os anos de 2009 a 2011



Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir de dados do CAEd (2013).

Por meio deste gráfico é notável que ações específicas no componente curricular de Matemática devem ser criadas nas escolas em análise, objetivando a corrigir as distorções de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Portanto, essas ações podem favorecer que os alunos concluam o ensino básico com maiores habilidades nesse componente curricular.

As equipes escolares necessitam reagir aos índices precários obtidos nessas avaliações externas, além de haver maior envolvimento por parte de seus gestores em relação ao pedagógico. Só assim assumirão de fato o papel de liderança no ambiente escolar. Parece ser incompatível com atual cenário dessas escolas que o gestor desconheça os índices obtidos pela sua escola nessas avaliações e utiliza o argumento de que os professores são resistentes ao trabalho.

Alguns professores, durante as entrevistas, citaram como estratégia em seus planejamentos a preocupação em direcionar as suas aulas para formação de alunos cidadãos. Mas como formar cidadãos sendo que esses alunos estão concluindo o Ensino Médio sem a consolidação de habilidades básicas em Matemática?

O relato dos sujeitos entrevistados pode levar a acreditar que, ainda, há um extenso caminho a percorrer sobre os objetivos das avaliações externas. Talvez, falte um melhor direcionamento, inclusive, da própria Secretaria de Estado de Educação para os agentes escolares. A escola deve entender que a sua preocupação é com o aspecto micro, ou seja, deve estar mobilizada para oferecer uma educação de qualidade, em que o professor ensina e o

aluno aprende.

No terceiro capítulo, é apresentado um plano de ação, que direciona alinhamentos entre os agentes da Regional e os escolares, com objetivo de corrigir as distorções existentes na apropriação dos resultados das avaliações do PROEB, do Ensino Médio, em particular, as de Matemática, possibilitando, dessa forma, que as unidades escolares possam oferecer um ensino de mais qualidade para os seus alunos.

3. AÇÕES PARA APRIMORAMENTO DA APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

O presente trabalho é o resultado do estudo sobre a apropriação de resultados nas avaliações em larga escala, em especial de Matemática no Ensino Médio, do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), em duas escolas, sendo uma delas localizada na região nordeste e a outra na região sul da capital mineira. Essas escolas pertencem a uma mesma Superintendência Regional de Ensino (SRE).

O PROEB, como já foi descrito anteriormente, tem por objetivo avaliar as escolas das redes públicas do estado de Minas Gerais nas habilidades e competências desenvolvidas em Matemática e em língua portuguesa pelos estudantes. A análise dos índices obtidos pelas escolas possibilita a criação de estratégias pedagógicas podendo-se, dessa forma, minimizar as distorções de aprendizagem existentes nas escolas públicas do estado mineiro.

No primeiro capítulo do presente trabalho foram desenvolvidos, além da contextualização da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e das escolas, um breve histórico das avaliações em larga escala e algumas concepções no processo ensino e aprendizagem em Matemática. Também nesse capítulo, foram trazidos índices alcançados pela Rede Estadual de Minas Gerais, pela Regional em análise e pelas escolas A e B, participantes do estudo, nas aferições do PROEB entre os anos de 2009 a 2011, em Matemática do Ensino Médio.

Posteriormente, no segundo capítulo, foram apresentados os resultados de uma pesquisa empírica, que buscou analisar como se dá a apropriação de resultados das avaliações em larga escala, a partir da ótica do diretor da DIRE (Diretoria Educacional) da Regional, dos gestores escolares, dos especialistas que atuam nas duas escolas (pedagogos) e dos professores de Matemática que trabalham no Ensino Médio dessas escolas.

O presente capítulo constitui-se na apresentação de um Plano de Ação Educacional (PAE), cujas ações visam contribuir para uma melhor utilização dos resultados das avaliações externas proporcionando, dessa forma, uma compreensão dos significados desses índices e uma possibilidade aos agentes, em especial os atuantes nas instituições escolares, a oferecerem uma educação com mais qualidade e equidade aos seus alunos.

O projeto que se segue visa à criação de um Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) para o Ensino Médio na Rede Estadual, mas que será desenvolvido em caráter piloto na Regional em análise, denominado PIPEM. Essa proposta demanda um acompanhamento sistemático nas escolas, em especial nas estratégicas que oferecem o Ensino Médio visando, dessa forma, intervenções em benefício de ações pedagógicas que possam contribuir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares.

A organização desse plano de ação se dá pela criação de uma equipe regional de apoio

às escolas. A presente proposta se baseia nas experiências já existentes no PIP/Ensino Fundamental, apresentado no capítulo 1 de nosso trabalho.

No próximo tópico será feita uma apresentação e a justificativa do plano de ação.

3.1. Apresentação e justificativa do plano de ação

A proposta de execução desse programa é subsidiada pela análise feita com os sujeitos que participaram das entrevistas e relataram suas dificuldades e anseios em relação à criação de ações a partir dos índices obtidos pelos seus alunos nas avaliações em larga escala, sobretudo no PROEB.

Os resultados da investigação permite observar a necessidade de uma melhor compreensão pelos agentes escolares dos índices alcançados por suas unidades escolares e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, desde o gestor escolar até os professores, em particular os de Matemática que trabalham com o Ensino Médio.

Partindo da importância de atuação de analistas educacionais em apoio aos agentes escolares, pautada em suporte pedagógico e em reflexões das práticas dos docentes em sala de aula, o referido projeto PIPEM prevê visitas semanais às escolas estratégicas e quinzenalmente às demais escolas que ofertam o Ensino Médio.

Nessas visitas torna-se importante proporcionar uma melhor apropriação de resultados das avaliações externas por parte das equipes escolares, e o desenvolvimento de materiais e sugestões pedagógicas, por parte dos analistas desse projeto, para apoiar os professores de Matemática em suas reais dificuldades, permitindo, dessa maneira, o avanço de aprendizagem de seus alunos.

No próximo tópico, desenvolveremos o tempo de observação do projeto piloto e o critério de escolha de escolas estratégicas.

3.2. Intervalo de tempo para observações do projeto piloto e critério de escolas estratégicas

O presente projeto piloto terá duração de três anos – tempo necessário para acompanhamento dos alunos que estão no 1º ano do Ensino Médio até a conclusão dessa etapa escolar.

Conforme explicitado no primeiro capítulo desse trabalho, a Regional possui 70 escolas estaduais sob a sua responsabilidade, sendo que 46 delas oferecem o Ensino Médio regular. Dessa forma, a equipe do PIPEM será formada pela equipe gestora da Regional em

análise (diretor da DIRE e do diretor da Regional), além de um coordenador e 10 analistas.

O critério para definição de escola estratégica será: escolas que possuem pelo menos três turmas de 3º ano do Ensino Médio, ou seja, com mais de noventa alunos matriculados no último ano da etapa escolar básica.

No primeiro capítulo deste trabalho, foi demonstrado que os resultados do PROEB em Matemática no Ensino Médio, no período de 2009 a 2011, indicam que o percentual de alunos no nível recomendável, tanto na Rede Estadual/MG, quanto na Regional em análise e nas escolas A e B, nunca foi superior a 4,4%. Por esse motivo, ficou definido o critério de que escolas com quantitativos maiores de alunos no terceiro ano do Ensino Médio possam ter um suporte maior por parte da equipe PIPEM.

De acordo com dados da Diretoria de Informações Educacionais da SEE/MG, a Regional em análise possui 46 escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio, sendo que 30 escolas apresentam, no mínimo, três turmas de 3º ano e 16 outras escolas apresentam uma ou duas turmas de 3º ano do Ensino Médio. Dessa forma, 30 escolas são consideradas estratégicas e 16 não estratégicas.

O coordenador do PIPEM deverá criar um cronograma de visitas dos analistas nas escolas, estabelecendo um sistema de rodízio entre os dias a serem visitados nessas entidades, de modo que todos os professores de Matemática do Ensino Médio possam ter contato com esses analistas e dialogarem sobre as suas reais dificuldades e necessidades em sala de aula.

Esse cronograma deverá contemplar visitas semanais em todas as escolas estratégicas e quinzenais em escolas não estratégicas. Assim, nas escolas estratégicas, haverá um rodízio de visitas, de modo que cada analista terá sob a sua responsabilidade cinco escolas, sendo três estratégicas e duas não estratégicas.

As segundas-feiras serão destinadas ao planejamento dos analistas, de acordo com as necessidades das escolas a serem visitadas durante a semana. O coordenador do PIPEM deverá promover encontros nas sextas-feiras com todos os analistas para que sejam discutidas no grupo as ações realizadas nas escolas, possibilitando, dessa maneira, possíveis intervenções por parte da equipe gestora da Regional e o aprimoramento das ações a serem realizadas nas próximas visitas às unidades escolares.

Nas sextas-feiras serão elaborados relatórios por parte dos analistas e entregues para o coordenador do PIPEM. Esses relatórios objetivam registrar as ações realizadas durante as visitas às escolas e servirão de base para o planejamento de novas ações e para a avaliação da presente proposta.

No próximo tópico será realizado um detalhamento das ações do PIPEM, em apoio às

escolas.

3.3. Detalhamentos das ações do PIPEM

O detalhamento das ações do PIPEM faz-se necessário pelo fato de que é uma proposta inovadora na Regional e nas escolas que oferecem apenas o Ensino Médio, que estão sob a sua responsabilidade.

O presente projeto, com duração de três anos, prevê dois encontros anuais entre a equipe do PIPEM, equipes gestoras escolares e professores de Matemática que trabalham no Ensino Médio. Os encontros promovidos pela equipe do PIPEM terão duração de dois dias cada um e ocorrerão nos meses de março e novembro, com a duração de oito horas/dia.

No encontro de março, quando as escolas já terão os seus resultados nas avaliações do PROEB, serão discutidas as dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos alunos nessa avaliação. A partir desse diagnóstico, os analistas do PIPEM e os professores poderão elaborar estratégias didáticas para a superação dessas dificuldades.

No encontro de novembro será realizada a avaliação do trabalho desenvolvido durante o ano letivo, tanto em termos de ações desenvolvidas, quanto em termos de aprendizagem dos alunos. Para isso, será aplicada a todos os alunos do Ensino Médio das escolas uma avaliação com estrutura semelhante àquela do PROEB. Essa avaliação objetiva diagnosticar em que medida as aprendizagens dos alunos avançaram, ou seja, em que medida as ações desenvolvidas durante o ano letivo foram, ou não, bem sucedidas.

Em razão das diversas atribuições da equipe gestora do PIPEM e dos analistas, em consonância com os agentes escolares, as ações serão divididas em tópicos, de acordo com a natureza da ação.

Na seção abaixo, serão indicadas as ações a serem desenvolvidas pelos agentes escolares em suas unidades de ensino, com o apoio dos analistas do PIPEM.

3.3.1. Ações a serem desenvolvidas semanalmente pelos analistas nas escolas

A primeira reunião dos analistas do referido projeto com os agentes escolares é muito importante, pois, por meio dela, a equipe escolar adquire confiança nesses analistas, além da possibilidade deles oferecerem orientações pedagógicas a partir dos resultados das avaliações externas.

Na primeira visita dos analistas às escolas, é importante que seja feita uma análise dos resultados das avaliações externas (PROEB, PAAE, SAEB) e das avaliações internas do ano

anterior. A partir do confronto desses indicadores, será possível a criação de ações pedagógicas possibilitando, dessa forma, correções nas distorções de aprendizagem por parte dos alunos.

Os analistas do PIPEM deverão dialogar no ambiente escolar com os especialistas que trabalham com professores do Ensino Médio, com a finalidade de saber as suas dificuldades pedagógicas, além de refletir sobre experiências exitosas nas escolas e entender como os agentes escolares têm utilizados os índices obtidos nas avaliações em larga escala.

Os analistas do PIPEM deverão, também, visitar as salas de aula, ouvindo dos alunos as suas necessidades para que, nas próximas visitas, possam levar para as unidades escolares sugestões pedagógicas mais apropriadas para os professores de Matemática. Nessas visitas às salas de aula, também é importante sensibilizar os alunos sobre a importância das avaliações em larga escala e realizar oficinas com esses alunos a fim de levá-los a compreender os resultados de suas escolas e as fragilidades de aprendizagem apontadas nessas avaliações.

Outra ação fundamental por parte dos analistas, em consonância com a equipe escolar, seria a criação e a aplicação de avaliações diagnósticas. Seria importante a criação de pelo menos duas avaliações dessa natureza, sendo uma no início do ano e outra no final do referido ano letivo, possibilitando reflexões por parte dos agentes escolares sobre as estratégias utilizadas ao longo do ano letivo.

As avaliações diagnósticas podem ser elaboradas por meio de habilidades básicas e devem ser aplicadas e corrigidas pelos especialistas, mas os resultados dessas avaliações devem ser compartilhados por todos os agentes escolares que trabalham nas turmas avaliadas, além do diretor escolar e dos analistas do PIPEM. Assim, cada um desses sujeitos envolvidos no processo de ensino pode sugerir ações pedagógicas que possam fazer a diferença na aprendizagem dos alunos.

Para o mapeamento dos resultados dessas avaliações diagnósticas, os analistas do PIPEM devem oferecer uma planilha padrão, que já é disponibilizada para os analistas do PIP/ Ensino Fundamental, e fornece número de acertos e erros por item de cada aluno e da turma avaliada.

Os erros demonstrados pelos alunos nas avaliações diagnósticas devem ser analisados para que se possa compreender as dificuldades de aprendizagem subjacentes a eles. Assim, é possível que as ações pedagógicas elaboradas pelos agentes escolares e analistas do PIPEM possam ser mais relevantes em favor da real necessidade dos alunos e, ainda, permitir a comparação dos índices obtidos nas avaliações externas com os das avaliações internas, favorecendo reflexões mais coesas por parte dos agentes escolares.

A criação de materiais pedagógicos após a realização das avaliações diagnósticas também é outra ação fundamental, em especial entre os professores de Matemática e analistas. Dessa forma os sujeitos escolares envolvidos com o processo de ensino não apenas receberiam esses materiais, mas também se sentiriam parte integrante da construção e, conseqüentemente, atenderiam as suas necessidades em sala de aula.

Quanto ao monitoramento, os analistas do PIPEM devem ter muita cautela nessa ação, pois alguns agentes escolares podem entender como ação fiscalizadora e, na verdade, consiste em ajuda de “olhar externo”, apontando possíveis distorções e sugestões de ações pedagógicas debatidas entre os analistas e equipe gestora do PIPEM.

As reuniões de *feedback* são momentos importantes no ambiente escolar, pois possibilitam que os analistas pontuem para a equipe gestora escolar e professores de Matemática as ações a serem nas entidades escolares, além de firmarem com a equipe escolar quais as ações serão desenvolvidas para a próxima visita. Portanto, é indicado que os professores de Matemática, que atuam no Ensino Médio, participem dessas reuniões, pois são sujeitos fundamentais no processo de planejamento de ações com a finalidade de superação das dificuldades encontradas pelos alunos.

Esses encontros também podem possibilitar, por parte dos analistas do PIPEM, a realização de oficinas com os agentes escolares visando aprimorar o entendimento sobre os boletins pedagógicos das avaliações em larga escala. Essas ações podem ser sintetizadas no quadro 15, que consiste no trabalho em consonância entre equipes escolar e da Regional do PIPEM.

Quadro 14: Plano de ação a ser desenvolvido pelos agentes escolares

Blocos	Propostas a serem desenvolvidas	Implementação/Execução das propostas	Responsáveis
Informação	Análises dos resultados das avaliações externas e internas e possibilidades de intervenções pedagógicas, visando às aprendizagens dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Análise por parte da equipe do PIPEM junto às escolas para reflexões sobre os índices obtidos nas das avaliações do PROEB, PAAE, SAEB, orientando a equipe escolar na construção de um plano de ação pedagógica, com o objetivo de sanar as dificuldades encontradas pelos alunos nessas avaliações; - Realização de oficinas com os agentes escolares visando aprimorar o entendimento sobre os boletins pedagógicos das avaliações em larga escala; - Visitas às salas de aula, com a finalidade de sensibilizar os alunos sobre a importância das avaliações em larga escala e realização de oficinas com esses alunos para que eles possam entender os resultados de suas escolas e as fragilidades de aprendizagem apontadas nessas avaliações. 	Equipe PIPEM e agentes escolares.
Processo de ensino e aprendizagem	Aplicação de avaliações diagnósticas, para o mapeamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração e aplicação das avaliações diagnósticas; - Mapeamento dos alunos por níveis de dificuldades. 	Equipe PIPEM e agentes escolares.
	Material de apoio ao professor.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração, junto com o professor, atividades que permitam superar as dificuldades dos alunos demonstradas nas avaliações diagnósticas e externas. 	Equipe PIPEM e professores de Matemática.

	Monitoramento sistemático e eficaz da Intervenção Pedagógica em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Visitas às salas de aula, com objetivo de diagnosticar as dificuldades dos alunos. - <i>Feedback</i> com a equipe gestora escolar e diretamente com os professores, com sugestões plausíveis de intervenções, de acordo com necessidades específicas no componente curricular de Matemática. 	Equipe PIPEM.
--	---	---	---------------

Fonte: Criado pelo pesquisador.

As propostas apresentadas no Quadro 15 poderão, posteriormente, ser adaptadas de acordo com a necessidade de cada unidade escolar ou a partir das avaliações feitas pela equipe do PIPEM.

Dessa forma, espera-se que as reuniões envolvendo os analistas do PIPEM e a equipe gestora da Regional possam contribuir com ações pedagógicas mais eficazes no ambiente escolar, ou seja, que esses debates na Regional contribuam no desempenho dos analistas do PIPEM.

A participação dos analistas do PIPEM neste plano de ação deverá ser vinculada às orientações que definem o papel da equipe regional, de maneira a torná-los parceiros da escola, isto é, construindo com os agentes escolares a ideia de escola assistida, do “olhar externo”. É importante que a equipe do PIPEM seja percebida não como “fiscal”, mas como um suporte pedagógico.

Na próxima seção será realizado um detalhamento das ações do PIPEM, em consonância com os agentes escolares envolvidos no projeto, durante os “grandes encontros”.

3.3.2. Ações a serem desenvolvidas pela equipe PIPEM junto aos agentes escolares

Os encontros entre equipe PIPEM e agentes escolares envolvidos no projeto serão denominados “grandes encontros”.

Como definido anteriormente, o referido projeto prevê dois encontros anuais entre a equipe do PIPEM e as equipes escolares. Os encontros promovidos pela equipe do PIPEM terão duração de dois dias cada um e ocorrerão nos meses de março e novembro.

O quadro 15 explicita o cronograma das atividades a serem realizadas nos dois grandes encontros.

Quadro 15: Cronograma das atividades a serem realizadas nos grandes encontros

Data	Atividades	Horário	Local	Público alvo	Número de profissionais participantes
1º dia do 1º encontro	Boas vindas dadas pelo diretor da Regional (Superintendente) a todos os participantes do encontro	8h às 9h	Auditório	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor da DIRE; - Coordenador do projeto; - Analistas do PIPEM; - Gestores escolares; - Especialistas (pedagogos) que trabalham no Ensino Médio; - Professores de Matemática que trabalham no Ensino Médio. 	325
	Palestra ministrada pela Equipe do CAEd, tendo como tema, a apropriação dos resultados das avaliações externas, em especial o PROEB.	9h às 12h		<ul style="list-style-type: none"> - Diretora da Regional; - Diretora da DIRE; - Coordenadora do projeto; - Analistas do PIPEM; - Gestores escolares; - Especialistas (pedagogos) que trabalham no Ensino Médio; - Professores de Matemática que trabalham no Ensino Médio. 	
	Palestra ministrada por um agente contratado, tendo como tema a importância das avaliações em larga escala.	13h às 17h		<ul style="list-style-type: none"> - Gestores escolares; - Especialistas. 	
2º dia do 1º encontro	Oficina direcionada pela equipe gestora da Regional, tendo como tema, levantamento das dificuldades encontradas pelas equipes gestoras escolares na apropriação dos resultados de suas escolas em Matemática, nas avaliações em larga escala.	8h às 12h		<ul style="list-style-type: none"> - Gestores escolares; - Especialistas. 	92

	Oficina direcionada pelos analistas do PIPEM, sobre as dificuldades encontradas pelos alunos do Ensino Médio, nas avaliações em larga escala, de Matemática.		Sala 1 Sala 2 Sala 3 Sala 4	Professores de Matemática que trabalham no Ensino Médio.	55 professores de Matemática por sala.
	Minicurso direcionado pela equipe gestora da Regional, tendo como tema, troca de experiências exitosas obtidas nas reuniões pedagógicas, que utilizam os índices obtidos nas avaliações em larga escala nos ambientes escolares.	13h às 16:30h	Auditório	- Gestores escolares; - Especialistas.	92
	Minicurso direcionado pelos analistas do PIPEM, tendo como tema, troca de experiências exitosas obtidas pelos professores, nas salas de aula, utilizando os dados das avaliações em larga escala.	13h às 16:30h	Sala 1 Sala 2 Sala 3 Sala 4	Professores de Matemática que trabalham no Ensino Médio.	55 professores de Matemática por sala.
	Avaliação do encontro - apontando os pontos favoráveis e sugestões de melhoria para o próximo encontro.	16:30h às 17h	Os agentes escolares devem avaliar o encontro no mesmo ambiente em que participaram do minicurso	- Gestores escolares; - Especialistas; - Professores de Matemática que trabalham no Ensino Médio.	312
1º dia do 2º encontro	Boas vindas dadas pelo diretor da Regional (Superintendente) a todos os participantes do encontro	8h às 9h	Auditório	- Diretora da DIRE; - Coordenadora do projeto; - Analistas do PIPEM; - Gestores escolares; - Especialistas (pedagogos) que trabalham no Ensino Médio; - Professores de Matemática que trabalham no Ensino Médio.	325

	<p>Palestra ministrada por um agente contratado, tendo como tema, reflexões dos agentes escolares sobre os índices obtidos em suas unidades escolares, nas avaliações externas.</p>	9h às 12h		<ul style="list-style-type: none"> - Diretora da Regional; - Diretora da DIRE; - Coordenadora do projeto; - Analistas do PIPEM; - Gestores escolares; - Especialistas (pedagogos) que trabalham no Ensino Médio; - Professores de Matemática que trabalham no Ensino Médio. 	
	<p>Relato dos gestores escolares sobre práticas exitosas, após utilização dos resultados das avaliações externas, em suas escolas.</p>	13h às 17h		<ul style="list-style-type: none"> - Gestores escolares; - Especialistas. 	92
2º dia do 2º encontro	<p>Oficina direcionada pela equipe gestora da Regional, tendo como tema, levantamento das dificuldades encontradas pelas equipes gestoras escolares na elaboração de ações pedagógicas, utilizando os índices de suas escolas nas avaliações externas.</p>	8h às 12h			
	<p>Oficina direcionada pelos analistas do PIPEM, tendo como tema, levantamento das dificuldades encontradas pelos professores em criar ações pedagógicas, a partir dos índices das avaliações em larga escala, de Matemática, do Ensino Médio.</p>		Sala 1	Professores de Matemática que trabalham no Ensino Médio.	55 professores de Matemática por sala.
			Sala 2		
			Sala 3		
Sala 4					
<p>Relato dos professores de Matemática e, dos analistas do PIPEM sobre as práticas exitosas nas unidades escolares.</p>	13h às 16:30h	Auditório	<ul style="list-style-type: none"> - Diretora da Regional; - Diretora da DIRE; - Coordenadora do projeto; - Analistas do PIPEM; - Gestores escolares; - Especialistas (pedagogos) que trabalham no Ensino Médio; - Professores de Matemática que trabalham no Ensino 	325	

				Médio.	
	Avaliação do encontro - apontando os pontos favoráveis e sugestões de melhoria para o próximo encontro.	16:30h às 17h		- Gestores escolares; - Especialistas; - Professores de Matemática que trabalham no Ensino Médio.	312

Fonte: Criado pelo pesquisador.

É importante destacar que nas oficinas e minicursos destinados aos professores haverá dois analistas para coordenar os trabalhos, sendo que outros dois analistas atuarão como suporte.

Também vale destacar que o cronograma de atividades para o primeiro ano do projeto foi organizado, porém, de acordo com o quadro 15, os profissionais envolvidos nos encontros podem fazer sugestões de temas a serem desenvolvidos nos próximos grandes encontros.

No próximo tópico, serão descritos o monitoramento e a avaliação do plano de ação.

3.4. Monitoramento e avaliação do plano de ação

A partir do estabelecimento dos períodos de visitas e da definição da divisão das escolas sob responsabilidade dos analistas, a equipe gestora do PIPEM deverá acompanhar o desenvolvimento do plano de ação estabelecido no quadro 15. Para o acompanhamento dessa proposta, é sugerido que esse cronograma de ações seja debatido nas reuniões semanais entre a equipe gestora do PIPEM e os analistas do projeto. Dessa forma, será possível agregar todos os integrantes da equipe, além de possibilitar a troca de experiências entre os participantes.

A avaliação dos trabalhos será realizada tanto por meio das reflexões nas reuniões semanais, como por meio da análise dos relatórios produzidos pelos analistas do projeto e supervisionados pelo coordenador do PIPEM. Esses relatórios devem conter pontos fracos e fortes observados nas escolas, além dos entraves na execução das propostas sugeridas nos ambientes escolares.

Cabe à equipe gestora do PIPEM avaliar o processo de execução do projeto continuamente, dando *feedback* aos analistas para que as suas ações possam ser aperfeiçoadas à medida em que as visitas as escolas forem acontecendo, permitindo, dessa forma, melhores intervenções no ambiente escolar.

Na próxima seção, serão definidas as condições para o funcionamento do projeto.

3.5. Condições para funcionamento da proposta

Vale mencionar que os custos relativos às avaliações diagnósticas de Matemática para os alunos do Ensino Médio não geram novas despesas, pois já estão incluídos nas despesas realizadas pela SEE/MG por meio Plano de Ação Orçamentário que prevê recurso para esta ação.

Os recursos a serem utilizados na implementação do referido projeto serão apresentados nos quadros 16 e 17. O quadro 16 aponta uma estimativa, de custos, em termos de profissionais envolvidos no projeto piloto ao longo de seus três anos.

O quadro 17 aponta uma estimativa, de custos, em termos dos encontros e capacitações previstos para o projeto ao longo de seus três anos.

Quadro 16: Estimativa dos custos em termos de profissionais ao longo dos três anos

Contratação.	Valor mensal.	Valor anual (valor individual que deve ser multiplicado por 13 que deve ser multiplicado pelo número de profissionais inseridos na proposta).	Valor ao longo do projeto (valor anual multiplicado por 3).
Analista	R\$ 2.500,00	R\$ 325.000,00	R\$ 975.000,00
Coordenador	R\$ 3.000,00	R\$ 39.000,00	R\$ 117.000,00
Total	---	---	R\$ 1.092.000,00

Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir de consulta de contratações realizadas pela SEE/MG.

É importante destacar que o diretor da Regional e o diretor da DIRE não geram novas despesas salariais para esse projeto, pois já são funcionários da Superintendência Regional de Ensino. Já os analistas e o coordenador do PIPEM deverão ser contratados pela Fundação Eduardo Azeredo (FRA), que possui parceria com a SEE/MG.

A SEE/MG gasta, em média, nos encontros que são organizados pela sua equipe gestora, com hospedagem em hotéis e alimentação, em torno de R\$ 120,00 a diária, por profissional que participa dos encontros.

Devido às dificuldades de obtenção na SEE/MG e na Regional da quantidade de especialistas (pedagogos) que atuam no Ensino Médio nas escolas estaduais pertencentes a essa Regional, foi estimada uma quantidade de 46 profissionais para esta função, considerando um por escola.

Conforme dados da Diretoria de Informações Educacionais da SEE/MG, a Regional em análise possui 220 professores de Matemática que atuam no Ensino Médio.

Quadro 17: Estimativa de custos nos grandes encontros para o projeto ao longo dos três anos

Tipo de gasto	Quantidade de profissionais por encontro	Custo pela contratação desse profissional para o encontro	Custo com hospedagem/alimentação por encontro	Custo total ao final da proposta
Palestrante contratado	1	R\$4.500,00	-	R\$27.000,00
Gestores escolares	46	-	R\$11.040,00	R\$66.240,00
Especialistas	46	-	R\$10.080,00	R\$40.320,00
Professores de Matemática	220	-	R\$52.800,00	R\$316.800,00
Equipe Gestora do PIPEM	3	-	R\$720,00	R\$4.320,00
Analistas	10	-	R\$2.400,00	R\$14.400,00
Total dos custos	-	-	-	R\$469.080,00

Fonte: Criado pelo pesquisador, a partir de consultas realizadas na SEE/MG e palestrantes.

Segundo a equipe gestora da SEE/MG, os gastos com transporte para o deslocamento dos agentes escolares para os “grandes encontros” giram em torno de 30% da média gasta com hospedagem e alimentação nos hotéis utilizados pela SEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar como as equipes gestoras de duas escolas localizadas em Belo Horizonte/MG recebem da Superintendência Regional de Ensino os resultados das avaliações externas em Matemática, em particular do PROEB, e como fazem o repasse desses resultados para os professores do Ensino Médio do referido componente curricular.

Pelos relatos dos sujeitos entrevistados, foi possível constatar que, para a apropriação eficiente dos resultados das avaliações externas, em especial, as do PROEB, ainda faltam ações mais adequadas, que possam trazer maior clareza dos significados dos índices obtidos pelas unidades escolares e que viabilizem a tradução desses índices em ações concretas, em benefício da aprendizagem dos alunos.

A análise dos resultados ainda pode levar a outra importante constatação: os próprios gestores escolares não têm conhecimento satisfatório dos resultados de suas escolas nas avaliações externas, o que permite inferir que, conseqüentemente, não haja um direcionamento para os demais agentes escolares em relação à utilização desses índices no cotidiano da escola.

Outro aspecto que ficou evidenciado, por meio das entrevistas, é que alguns professores de Matemática do Ensino Médio oferecem resistência em utilizar os índices das avaliações em larga escala e que essa postura acaba prevalecendo, sem intervenção dos gestores escolares.

Dessa forma, pode-se inferir que os diretores escolares não exercem na sua totalidade o papel de liderança nessas instituições de ensino, não demonstrando poder de persuasão sobre os demais sujeitos envolvidos no processo de ensino no que tange aos direcionamentos em relação aos indicadores das avaliações externas, prejudicando dessa forma o processo de aprendizagem de seus alunos.

Talvez se os professores de Matemática das escolas pesquisadas tivessem um melhor conhecimento das reais dificuldades de seus alunos, tanto nas avaliações internas, quanto nas externas, poderiam utilizar as concepções do processo ensino/ aprendizagem discutidas nos quadros 10 e 11, no primeiro capítulo desta pesquisa.

Assim, a partir das entrevistas dos agentes escolares, é proposto um plano de ação educacional estendendo a proposta do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, denominando-o PIPEM.

Durante todo o processo do projeto piloto, ressalta-se a importância de participação dos gestores escolares, pois estes agentes fazem o elo entre a Regional e os demais sujeitos envolvidos com o processo de ensino, além de exercerem cargo de liderança no ambiente escolar, em benefício do aprendizado dos alunos, provendo esse espaço social de seu verdadeiro sentido, ou seja, o professor ensinando e o aluno aprendendo.

Sabedores das limitações deste trabalho é possível deduzir que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Minas Gerais, no que tange à apropriação de resultados das avaliações externas. Mas esse caminho pode

abreviar-se, à medida que os agentes escolares unam forças exercendo, efetivamente, as suas funções profissionais nas escolas, em benefício do aprendizado de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALRO, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Tradução: FIGUEIREDO, Orlando de A. – Coleção Tendências em Educação Matemática. 2ª edição. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora. 2010.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Prova Brasil**. Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/historico>. Acesso em: fev. 2013.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – O que é Ideb**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacaobasica>. Acesso em fev. 2013.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Prova Brasil – Apresentação Gestor**. Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/apresentacao-gestor>.

Acesso em 03 fev. 2013.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Histórico Saeb.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>. Acesso em abril. 2013.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Questionários Saeb.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/questionarios-contextuais>. Acesso em ago. 2013.

_____. **Relatório Saeb 2003.** Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSaeb2003>. Acesso em ago. 2013.

_____. **Matriz Saeb.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2. Acesso em abr. 2013.

_____. **Gestão 2010/Indicadores.** Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart>. Acesso em jun. 2013.

BROOK, Nigel. **Marcos Históricos na Reforma da Educação.** Belo Horizonte-MG: Editora Fino Traço LTDA. 2012.

CAED. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica.** Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/selecaoGeral.faces>. Acesso em: fev. 2013.

_____. Portal Avaliação. **Matriz de Referência.** Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/matriz-de-referencia/>. Acesso em: fev. 2013.

_____. Portal Avaliação. **Avaliação Educacional.** Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/o-que-e-avaliacao-educacional>. Acesso em abr. 2013.

_____. Portal Avaliação. **Resultados Escala.** Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultadosescala>. Acesso em mar. 2013.

_____. Portal Avaliação. **Medidas de Proficiência.** Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/medidas-de-proficiencia>. Acesso em dez. 2013.

D´AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da Teoria à Prática.** 23ª Edição. Campinas - São Paulo: Papyrus Editora, 2013.

GOUVEIA, Carolina Augusta Assunção; GOUVÊA, Carolina de Lima. **Avaliar Conceitos Matemáticos na Perspectiva da Avaliação Externa: O Tema Números e Operações.** In Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba, 2013.

INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/esaeb.htm>. Acesso em: fev. 2013.

INSTITUTO AVALIAR. PAAE. Disponível em http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA. Acesso mar. 2013.

LEMOV, Doung. **Aula Nota 10: 49 Técnicas Para Ser Um Professor Campeão de Audiência**. (Tradução de Leda Beck). São Paulo-SP: Fundação Lemann, 2011.

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

MACHADO, Cristiane. **Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões Sobre Usos dos Resultados**. In Revista @mbienteeducação – 2012. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em ago. 2013.

MACHADO, Nilson José. **Educação Projetos e Valores** – Coleção Ensaio TRANSVERSAIS. São Paulo – SP, 2000.

MEC. **Sistema de Bibliotecas e Informação**. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em: fev. 2013.

MINAS GERAIS. **Centro de Referência Virtual do Professor**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema>. Acesso em: jan. 2013.

_____. **Progestão**. Disponível em: <http://progestao.educacao.mg.gov.br>. Acesso em dez. 2013.

_____. **Caderno de Boas Práticas dos Diretores de Escola de Minas Gerais**. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PGJVCdb8kFoJ:crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv. Acesso em dez. 2013.

_____. **Guia do Especialista em Educação Básica**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline>. Acesso em set. 2013.

_____. **Guia do Supervisor Pedagógico SEE / MG – Programação de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline>. Acesso em abr. 2013.

_____. **Guia para Organização do Plano de Intervenção Pedagógica**. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BE1CD6AF7-E5FF-43AE-A5A3-CA40A6C67F29%7D_Cartilha%20FINAL.pdf. Acesso em: jul. 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Pressupostos, estrutura e organização do trabalho da Equipe Regional do PIP / Ensino Fundamental**. Minas Gerais, 2011. Arquivo interno da SEE/MG, não publicado.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **O que é o PROEB.** Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/o-que-e-proeb>. Acesso em set. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Simave.** Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/>. Acesso em abr. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema mineiro de Avaliação.** Disponível em: <http://www.aprendeminas.com/2009/10/simave-sistema-mineiro-de-avaliacao-da.html>. Acesso em abr. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 45.489, de 27/12/2011. A Organização da SEE/MG.**

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional.** Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/action/2852-gestao-do-programa-de-desenvolvimento-da-educacao-profissional-pep. Acesso em dez. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Cartilha Tempo Integral.** Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B681EFB2D-E115-40D3-A32D. Acesso em dez. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Escola Viva-Comunidade Ativa.** Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sobre/programas/program/363-escola-viva-comunidade-ativa>. Acesso em dez. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Cartilha PIP – Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica.** Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip>. Acesso em dez. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **PEAS - Programa Educacional de atenção ao jovem.** Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sobre/programas/program/360-peas-juventude-programa-educacional-de-atencao-ao-jovem>. Acesso em dez. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resultados Contextuais - Proeb 2012.** Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados-contextuais>. Acesso em dez. 2013.

_____. **Novo Ensino Médio.** Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sobre/programas/action/2825-novo-ensino-medio-reinventando-o-ensino>. Acesso em jan. 2014.

_____. **Escolas do Reinventando o Ensino Médio vão contar com Núcleos de Apoio Pedagógico.** Disponível em:

<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/4602-escolas-do-reinventando-o-ensino-medio-vao-contar-com-nucleos-de-apoio-pedagogico>. Acesso em jan. 2014.

_____. **Referência: Boletim Pedagógico da Escola** – Coleção SIMAVE – PROEB - 2010. Vol.3 – Matemática – 3^o ano do Ensino Médio. Belo Horizonte-MG, 2013.

_____. Agência Minas. **Em Minas, “Dia D” da Educação é voltado ao planejamento de atividades.** Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/multimedia/audios/audio-em-minas-dia-d-da-educacao-e-voltado-ao-planejamento-de-atividades>. Acesso em abr. 2013.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Sistema de documentação da PUCPR.** Paraná, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/92_60.pdf. Acesso em: jan. 2013.

SANTOS, Marcelo Câmara. **O Professor e o Tempo** – Tóp. Educ. Recife, 1997.

_____. Artigo: **Algumas Concepções Sobre O Ensino-Aprendizagem de Matemática- Educação Matemática.** In Revista – Número 12 – ano 9- Recife, 1995.

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. **A Avaliação Como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** In Revista Eletrônica de Educação. Ano I, Número 01, ago./dez. 2007. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf. Acesso em: ago. 2013.

SÃO PAULO. **Revista Educação.** Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em fev. 2013.

SILVA, Maria Juliana de Almeida e. **Regulação Educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais.** Faculdade de Educação – UFMG – Belo Horizonte-MG, 2011.

SILVA, Luciene Aparecida da; GARCIA, Nelson Luiz dos Santos; BICALHO, Adriana Célia da Silva. **Avaliações Sistêmicas da Educação Básica: Instrumentos de gestão Pública da Qualidade do Ensino e Mecanismo de Controle Social.** In Administração Pública e Gestão Social – APGS. Viçosa-MG, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança Por uma Práxis Transformadora** – 12^a edição. São Paulo: Editora Libertad. 2013.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível.** 22^a Edição. Campinas-SP: Papirus Editora, 2006.