

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

ADRIANO VIEIRA DA SILVA

**FATORES QUE PROVOCAM A OSCILAÇÃO DO IDEB DO 9º ANO DA ESCOLA  
ESTADUAL DAS MONTANHAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

JUIZ DE FORA

2018

ADRIANO VIEIRA DA SILVA

**FATORES QUE PROVOCAM A OSCILAÇÃO DO IDEB DO 9º ANO DA ESCOLA  
ESTADUAL DAS MONTANHAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

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

Orientadora: Prof. Dra. Alesandra Maia Lima Alves

JUIZ DE FORA

2018

ADRIANO VIEIRA DA SILVA

**FATORES QUE PROVOCAM A OSCILAÇÃO DO IDEB DO 9º ANO DA ESCOLA  
ESTADUAL DAS MONTANHAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

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

Aprovada em: 19/07/2018

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dra. Alesandra Maia Lima Alves (Orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

---

Prof. Dra. Denise Rangel Miranda  
Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)  
Membro avaliador interno

---

Prof. Dra. Michelle Gonçalves Rodrigues  
Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)  
Membro avaliador externo

Dedico este trabalho à minha esposa Meiryete Vieira Tuelher da Silva, aos meus filhos Adrian Vieira Tuelher da Silva, Adriele Vieira Tuelher da Silva e Artur Vieira Tuelher da Silva, que sempre estiveram comigo nos momentos mais difíceis, incentivando-me e encorajando-me.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela saúde, proteção, força e sabedoria para conduzir o trabalho, os estudos e alcançar o objetivo almejado.

Aos meus pais – grandes incentivadores, luz e amor em todos os momentos de minha vida –, agradeço pela minha formação moral, intelectual e espiritual e o amor incondicional e eterno que nos une além dos tempos e espaços conhecidos pelo ser humano.

A meus filhos, Adrian, Adriele e Artur, por ter paciência nos momentos de tensão devido à minha ausência e distanciamento nestes dois anos, pela tolerância em esperar o meu tempo para passear e compartilhar alguns poucos momentos de lazer juntos.

À minha esposa, Meiryete, que soube me encorajar, mesmo diante de vários obstáculos, e dialogar com os filhos para que pudessem me esperar para os poucos momentos de descontração juntos.

Aos meus irmãos, por estarem sempre me apoiando e acreditando em mim. Amo vocês!

À orientadora, Prof. Dra. Alesandra Maia Lima Alves, e o Agente de Suporte Acadêmico, Prof. Dr. Vitor Fonseca Figueiredo, que me auxiliaram, me orientaram e tiveram paciência comigo, com meus incansáveis questionamentos e discordâncias. Muito obrigado! Sem vocês eu não teria concluído este estudo. Saibam que serão eternamente lembrados por mim e que sou muito grato a vocês. Não há conhecimento sem mestre, vocês me possibilitaram compreender que somos capazes de romper barreiras e que precisamos ter metas a cumprir.

A toda equipe de professores do PPGP do CAEd/UFJF, que nos permitiram olhar para o nosso espaço de trabalho e fazer uma leitura a partir de grandes pesquisadores. A escola é o nosso objeto de estudo e de trabalho. Vocês nos mostraram que podemos fazer várias leituras desse espaço, mesmo que, para isso, precisemos estudar vários autores que realizaram pesquisas educacionais e leis que nortearam e norteiam a educação brasileira. Crescemos muito com seus ensinamentos. Foram cordiais e sábios nas discussões dos fóruns, aproximaram os conhecimentos acadêmicos daqueles adquiridos no nosso exercício da profissão de professores e gestores educacionais. Muito obrigado!

Aos colegas de curso que, por vários dias, se tornaram meus irmãos, me auxiliaram nas dificuldades e me deram a palavra de ânimo e coragem quando foi necessário. Saibam que foi muito bom conviver esses dois anos com vocês. Agradeço a Deus por ter colocado todos vocês em meu caminho! Que o Criador possa iluminar a vida de todos.

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A situação-problema a ser estudada é a oscilação do Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas, pertencente à Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, no período de 2007 a 2015. Neste sentido, o caso de gestão tem como pergunta de pesquisa: quais os fatores que provocam a oscilação do Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas, pertencente à Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais? O objetivo geral definido para este estudo é o de compreender os fatores que provocam a oscilação do Ideb da Escola Estadual das Montanhas e propor ações para o problema analisado. Como objetivos específicos foram definidos: i) descrever o caso de gestão, mais especificamente os procedimentos de planejamento das atividades didático-pedagógicas da escola, o desenvolvimento de projetos e a apropriação de resultados das avaliações externas; ii) analisar os fatores que provocam a oscilação do Ideb da Escola Estadual das Montanhas no 9º ano; e iii) propor ações de intervenção para resolver o problema apresentado. Para o desenvolvimento deste estudo, foi utilizado como referencial teórico as análises de Gatti (2007), Paz (2009), Alavarse, Bravo e Machado (2013) e Pontes (2015), que estudam as avaliações externas e a qualidade da educação brasileira. As análises indicaram que a oscilação do Ideb do 9º ano da escola ocorreu pelos seguintes motivos: inadequação da apropriação dos resultados das avaliações externas; falta do amplo conhecimento do significado das avaliações externas pelas equipes gestora, pedagógica e docente e pela comunidade escolar; falha na aplicação do plano de intervenção pedagógica necessária para sanar eventuais deficiências; falta de comprometimento das famílias em acompanhar e participar das atividades escolares dos filhos; ausência de registro sistêmico das atividades e dos projetos. Este estudo se pautou em uma metodologia qualitativa para obter informações sobre o problema do estudo. Na pesquisa de campo foi realizada pesquisa documental, entrevistas e a aplicação de questionários aos sujeitos da comunidade escolar que estão diretamente ligados ao caso de gestão analisado.

**Palavras-chave:** Avaliação em Larga Escala; Ideb; Gestão Escolar.

## ABSTRACT

The present dissertation is developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The problem situation to be studied is the oscillation of the Ideb of the 9th grade level of the Escola Estadual das Montanhas, belonging to the state education system of Minas Gerais in the period from 2007 until 2015. In this sense, the management case has as a research question: which the factors that provoke the oscillation of the Ideb of the 9th grade level of the Escola Estadual das Montanhas? The general objective defined for this study is to understand the factors that provoke the oscillation of the Ideb of the Escola Estadual das Montanhas and propose actions for the analyzed problem. As specific objectives were defined: i) describe the management case, specifically the planning procedures of the didactic-pedagogical activities of the school, the development of projects and the appropriation of results of external evaluations; ii) analyze the factors that cause the oscillation of the Ideb of the Escola Estadual das Montanhas in the 9th grade level; and iii) propose intervention actions to solve the presented problem. For the development of this study, the analyzes of Gatti (2007), Paz (2009), Alavarse, Bravo and Machado (2013) and Pontes (2015), which study external evaluations and the quality of Brazilian education, are used as theoretical references. The studies indicated that the oscillation of the Ideb of the 9th grade level of the school occurred for the following reasons: the inadequacy of the appropriation of the results of the external evaluations; lack of a broad knowledge of the meaning of the external evaluations by the management team, pedagogical, teaching staff and the school community; failure to apply the pedagogical intervention plan necessary to address any deficiencies; lack of commitment of families to accompany and participate in school activities of their children; absence of systemic recording of activities and projects. This study was based on a qualitative methodology to obtain information on the problem of class disinterest in the study. In the field of study research, documentary research, interviews and the application of questionnaires to the people of the school community were carried out, which are directly related to the analyzed management case.

**Keywords:** Wide Scale Evaluation; Ideb; School Management.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Histórico do Saeb (1990–2015) .....	36
Quadro 2 – Quantitativos de servidores da Escola Estadual das Montanhas por segmentos .....	55
Quadro 3 – Rotina de apropriação dos resultados das avaliações externas na Escola Estadual das Montanhas (2007–2015).....	67
Quadro 4 – Reestruturação do Informativo Escolar .....	112
Quadro 5 – Prática de Registro Pedagógico da Escola .....	114
Quadro 6 – Revisão do Planejamento Curricular.....	116
Quadro 7 – Grêmios Estudantis: protagonismo juvenil em ação.....	118

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de rendimento escolar das escolas das redes estaduais brasileiras – do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (2010–2016).....	45
Tabela 2 – Distorção idade-ano nas escolas das redes estaduais brasileiras do 6º ao 9º ano (2007–2016) .....	46
Tabela 3 – Aprendizado x Fluxo – Ideb do 9º Ano das escolas das redes estaduais de ensino brasileiras e suas metas projetadas (2007–2015) .....	47
Tabela 4 – Aprendizado x Fluxo – Ideb do 9º ano da Rede Estadual de Minas Gerais e sua meta projetada (2007–2015) .....	48
Tabela 5 – Taxa de rendimento escolar da Rede Estadual de Minas Gerais do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (2010–2016).....	49
Tabela 6 – Distorção idade-ano nas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais do 6º ao 9º ano (2007–2016).....	51
Tabela 7 – Número de matrículas por modalidade de ensino e ano (2011–2016)....	56
Tabela 8 – Distorção idade-ano na Escola Estadual das Montanhas (2011-2016) ..	57
Tabela 9 – Distorção idade-ano na Escola Estadual das Montanhas – do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (2007–2016).....	58
Tabela 10 – Taxa de rendimento escolar – Escola Estadual das Montanhas – do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (2010–2016).....	60
Tabela 11 – Ideb observado no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual das Montanhas e suas metas projetadas.....	61
Tabela 12 – Indicadores educacionais – Aprendizado x fluxo – 9º ano – Escola Estadual das Montanhas (2007–2015).....	61

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APD	Acompanhamento Pedagógico Diferenciado
APIP	Analista do Programa de Intervenção Pedagógica
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EEB	Especialista da Educação Básica
EG	Ex – Gestor
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FoReA	Fórum Regional Ambiental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEMG	Jogos Escolares de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PLP	Professora de Língua Portuguesa
PM	Professora de Matemática

PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
VD	Vice – Diretora

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A OSCILAÇÃO DO IDEB DA ESCOLA ESTADUAL DAS MONTANHAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS.....</b>	<b>17</b>
1.1 Políticas públicas educacionais a partir da década de 1990 no Brasil.....	17
1.2 Avaliações em larga escala como instrumento de monitoramento dos sistemas de ensino.....	24
1.3 Avaliações em larga escala no Brasil .....	34
1.4 O Ideb: conceitos e características .....	42
1.5 O Ideb do 9º Ano das Escolas das Redes Estaduais Brasileiras.....	45
1.6 O Ideb do 9º Ano das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais.....	49
1.7 A Escola Estadual das Montanhas .....	53
1.8 Procedimentos da gestão da Escola Estadual das Montanhas com relação à apropriação dos resultados .....	66
<b>2 A ESCOLA ESTADUAL DAS MONTANHAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS E OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....</b>	<b>78</b>
2.1 Metodologia e Instrumentos de Pesquisa de Campo.....	78
2.2 Ideb e seu significado para comunidade escolar .....	82
2.3 Divulgação dos Resultados das Avaliações Externas.....	87
2.4 Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas.....	92
2.5 Planejamento curricular da escola .....	97
2.6 Participação familiar .....	104
<b>3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA A ESCOLA ESTADUAL DAS MONTANHAS .....</b>	<b>110</b>
3.1 Fatores que vem provocando a oscilação do Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas .....	110
3.2 Ações a serem efetivadas para implementação do PAE .....	111
3.2.1 Divulgação das informações: os vários olhares a respeito das ações desenvolvidas na escola.....	112
3.2.2 Prática de Registro Pedagógico da Escola.....	113

3.2.3 Revisão do Planejamento Curricular: um olhar constante da realidade escolar .....	115
3.2.4 Grêmios Estudantis: protagonismo juvenil em ação .....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com o ex-Diretor da Escola Estadual das Montanhas .....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista – Especialista da Educação Básica (supervisora pedagógica) da Escola Estadual das Montanhas (período de atuação 2007–2015).....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista – Especialista da Educação Básica – Supervisora – da Escola Estadual das Montanhas (atuação no Ensino Fundamental – anos finais – Atual).....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista –Vice-Diretora da Escola Estadual das Montanhas (atuação no Ensino Fundamental – anos finais – Atual).....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista – Professor de Língua Portuguesa da Escola Estadual das Montanhas (atuação no nono ano do Ensino Fundamental - Atual).....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista – Professor de Matemática da Escola Estadual das Montanhas (atuação no nono ano do Ensino Fundamental – Período de 2007 a 2016).....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE G – Questionário para os professores do Ensino Fundamental - Anos Finais – da Escola Estadual das Montanhas .....</b>	<b>143</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta uma situação-problema detectada na Escola Estadual das Montanhas<sup>1</sup>, pertencente à Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: a oscilação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do 9º ano no período de 2007 a 2015.<sup>2</sup> O Ideb é um índice, ou seja, uma combinação de vários indicadores. Por meio dele, governo e a população podem monitorar os resultados das escolas com dados obtidos pela mensuração da aprendizagem em avaliações externas – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>3</sup> e a Prova Brasil<sup>4</sup> –, acrescidos de informações sobre o fluxo escolar aferido mediante os dados inseridos no Censo Escolar sobre aprovação, reprovação e evasão.

Esses últimos são resultados do trabalho pedagógico e administrativo da escola, já que aulas bem planejadas, aliando a teoria à prática, somadas à política de atendimento da instituição, podem auxiliar na gestão dos resultados internos, na aproximação da família à escola e no trabalho de intervenção pedagógica. Portanto, a gestão escolar deve apresentar à sua comunidade a realidade da educação ofertada pela instituição, e a comunidade atendida deve apresentar os seus anseios e contribuir para que a escola possa desenvolver suas ações a fim de alcançar êxitos nos projetos e na elevação da qualidade da educação ofertada.

A experiência profissional do gestor, como um dos integrantes do corpo docente, favorece a compreensão da realidade da escola. Porém, na função de gestor escolar, como condutor do debate além de compreender a situação-problema, é necessário que ele busque, de forma democrática, soluções para as dificuldades

---

<sup>1</sup> O nome Escola Estadual das Montanhas é fictício, para a garantia dos sigilos dos nomes das pessoas pesquisadas.

<sup>2</sup> Os dados do Ideb existentes para análise nesse período são de 2007 a 2015, porém foram utilizados outros dados de recorte temporal de 2007 a 2016, que auxiliaram na compreensão do caso estudado.

<sup>3</sup> O Saeb, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, da equidade e da eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (INEP, 2017).

<sup>4</sup> A Prova Brasil e o Saeb são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Elas têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (MEC, 2017).

enfrentadas por sua instituição de ensino. O projeto de trabalho do gestor deve dialogar com o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, que deve ser elaborado com participação de toda a comunidade escolar, contemplando a sua realidade e os seus anseios. O envolvimento dos diversos atores comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem da escola fortalece as políticas de implementação de ações pedagógicas com a finalidade de evitar a oscilação do Ideb e favorecer o seu crescimento contínuo.

O Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas, no período de 2007 a 2015, oscila entre 3.4 e 4.3. Se os valores fossem apresentados numa reta de evolução contínua, em que 3.4 representasse o ano de 2007 e 4.3 o resultado de 2015, não haveria problema. Seria um crescimento discreto, mas a escola estaria caminhando para atingir as metas propostas para cada ano. O fato é que os anos de 2011 e 2015 não houve o crescimento e apresentaram resultados abaixo do observado no ano anterior. Nesse sentido, o caso de gestão tem como pergunta de pesquisa: quais os fatores que provocam a oscilação do Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas, pertencente à Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais? Mediante esse questionamento, o objetivo geral definido para este estudo é o de compreender os fatores que provocam a oscilação do Ideb da Escola Estadual das Montanhas e propor ações para o problema analisado. Como objetivos específicos foram definidos: i) descrever o caso de gestão, mais especificamente os procedimentos de planejamento das atividades didático-pedagógicas da escola, o desenvolvimento de projetos e a apropriação de resultados das avaliações externas; ii) analisar os fatores que provocam a oscilação do Ideb da escola no 9º ano; e iii) propor ações de intervenção para resolver o problema apresentado.

A intenção de analisar este caso de gestão advém da relação deste pesquisador com o problema. Como professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais há vinte anos (1995–2015), percebi que havia problemas que impactavam os índices de reprovação, abandono e aprovação das escolas. Já como gestor desde 2016, vi a necessidade de analisar os documentos da gestão e os resultados das avaliações externas, bem como o plano de atendimento<sup>5</sup> aprovado pela Superintendência Regional de Ensino (SRE). Como

---

<sup>5</sup> Plano de Atendimento Escolar visa reorganizar a rede de ensino, garantindo atendimento aos estudantes que estão fora da escola, aos que desejam ingressar na rede pública e aos que estão dando continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas estaduais.



professor, não tinha a dimensão dos impactos da reprovação e do abandono para a escola, já que respondia e participava apenas dos conselhos de classe das turmas em que lecionava. Como gestor, identifiquei problemas como reprovação, abandono, distorção idade-ano e a oscilação do Ideb no 9º ano. Percebi que havia a necessidade de aprofundar sobre o tema e apresentar e debater com a comunidade os problemas, visto que a oscilação do Ideb pode indicar falhas no processo ensino-aprendizagem.

Após o levantamento dos dados constantes no livro de matrícula, na formação das turmas e no Censo Escolar, percebeu-se a necessidade de diagnosticar o que vêm provocando tais oscilações. Foi realizada uma análise criteriosa dos dados referentes às avaliações externas se torna necessária para que se possa tomar medidas que visem à melhoria do atendimento educacional. A intenção, portanto, é compreender os motivos da oscilação do Ideb do 9º ano e propor ações de correção desse problema.

Para o desenvolvimento deste estudo de caso, foi utilizado, como referencial teórico, as análises de Gatti (2007), Paz (2009), Alavarse, Bravo e Machado (2013) e Pontes (2015), que analisam as avaliações externas e a qualidade da educação brasileira. A metodologia adotada neste estudo foi a pesquisa qualitativa, o que ajudou na busca do(s) porquê(s) da oscilação do Ideb e do que devia ser feito para resolver o problema detectado. A pesquisa de campo foi realizada por meio de pesquisa documental, pela realização de entrevistas e pela aplicação de questionários aos professores do Ensino Fundamental – anos finais.

Para melhor apresentar o estudo, esta dissertação está estruturada em três capítulos. No capítulo 1, são apresentadas as políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990 com foco nas avaliações em larga escala e na construção do Ideb. Também é apresentada a escola analisada e como tem sido a apropriação dos resultados das avaliações externas nessa instituição. No capítulo 2, é feita a apresentação da metodologia do estudo e dos instrumentos de pesquisa de campo, além da análise dos dados obtidos a partir dos instrumentos de pesquisa aplicados. Por último, o capítulo 3 expõe as propostas a serem desenvolvidas pela escola, a fim de evitar a oscilação do Ideb e promover o seu crescimento.

---

Para elaboração do plano, é levado em consideração, entre outros pontos, o aumento da demanda por vagas, a continuidade do fluxo de alunos e os dados coletados no cadastramento escolar (SEE/MG, 2016).

## **1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A OSCILAÇÃO DO IDEB DA ESCOLA ESTADUAL DAS MONTANHAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS**

O objetivo deste capítulo é descrever o contexto da Escola Estadual das Montanhas, especialmente no que se refere aos dados do Ideb obtido pela instituição nos últimos anos (de 2007 a 2015). Para isso, o capítulo está organizado em oito seções que visam fazer uma linha histórica das políticas públicas educacionais brasileiras a partir da década de 1990 e desenvolver reflexões a respeito da avaliação como instrumento de monitoramento do sistema de ensino e das avaliações em larga escala no Brasil. Além de apresentar o conceito, as características do Ideb e analisá-lo nas escolas públicas brasileiras e na Escola Estadual das Montanhas da Rede Estadual de Minas Gerais. Para finalizar o capítulo, é feita uma descrição da escola e sua gestão de análise e de apropriação dos resultados das avaliações externas.

A seguir, para melhor contextualizar a utilização dos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, apresenta-se como as políticas públicas educacionais a partir da década de 1990 convergiram para reforçar a necessidade de monitoramento do desempenho dos discentes.

### **1.1 Políticas públicas educacionais a partir da década de 1990 no Brasil**

O Brasil da década de 1980 vivia o fim da ditadura militar e o início da restauração do regime democrático. A Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, porque foi a primeira constituição a permitir a incorporação de emendas populares e a ampliar e fortalecer os direitos individuais, como a garantia de inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, dentre outros, estabeleceu direitos constitucionais aos cidadãos que não existiam, como a garantia da participação do cidadão no processo democrático. E, dentre os direitos assegurados pela Constituição, está a educação. Conforme a Carta Magna, a educação no Brasil é direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205), sendo a oferta pública organizada pelo regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios (art. 211) e o ensino livre à

iniciativa privada (art. 209). Já o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, sendo o Poder Público responsabilizado pelo seu não oferecimento ou sua oferta irregular (art. 208, VII, § 1º) (BRASIL, 1988).

Após a previsão constitucional dos direitos à educação, o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, ocorrida em 1990, evento em que foi assinada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em seu primeiro artigo, a declaração apresenta quatro objetivos. O primeiro deles é que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNICEF, 1990, p. 2). Nesse artigo, a educação é tratada como direito de todos, e o seu acesso deve ser universalizado para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNICEF, 1990). Os países que assinaram a declaração deveriam elaborar planos decenais de educação, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem atingidos.

No Brasil, visando atender ao tratado estabelecido, uma das primeiras ações foi o lançamento Programa Setorial de Ação do Governo na Área de Educação (1991–1995), no governo do presidente Fernando Collor de Mello, com a meta de inserção do país na nova revolução tecnológica mundial. A Teoria do Capital Humano,<sup>6</sup> que estabelece a educação como fonte pontencializadora de possibilidades de desenvolvimento sustentado e de uma sociedade democrática, está presente nesse programa. Nessa perspectiva, a educação oferecida pelo Estado passou a atender às necessidades do capital/mercado, ou seja, a formação dos alunos estava ligada aos anseios e às necessidades econômicas do país, uma formação para o trabalho, proposta dessa teoria. Inserem-se, assim, na educação brasileira as ideias de eficiência, equidade, qualidade e competitividade para que possam atender às expectativas do mercado (ANDRADE, 2010).

---

<sup>6</sup> A Teoria do Capital Humano surgiu na década de 1950 com os estudos de Theodore W. Schultz. Foi desenvolvida e popularizada por Gary S. Becker (1993). Esses autores tratam de um tipo diferente de capital, em que também são considerados escolaridade, cursos, gastos médicos e palestras, pois melhoram a saúde e o rendimento do indivíduo, logo, gasto com educação, treinamento e saúde, entre outros, podem ser considerados investimentos (ANDRADE, 2010, p. 7).

O Estado passou a oferecer mais autonomia às escolas, processo de descentralização, na administração dos recursos financeiros, sendo a sua aplicação fiscalizada pela sociedade civil, que passou a ter o papel de contribuir nas decisões de aplicação dos recursos públicos, avaliando e controlando as ações das escolas. Nesse bojo, foram criados mecanismos de integração e compatibilização dos esforços financeiros da União e dos sistemas de ensino por meio da estruturação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Salário-Educação<sup>7</sup> Quota Federal e a criação de responsabilidades compartilhadas com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime).

No ano de 1993, o Plano Decenal de Educação Para Todos, elaborado pelo Brasil, foi o documento decisivo para as políticas educacionais, com ênfase no Ensino Fundamental e voltada para a Educação Básica. Esse documento apontou a necessidade de cumprimento, no período de uma década (1993–2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos. O Ministério da Educação (MEC) coordenou a elaboração do plano, que foi o resultado do compromisso do Brasil após Conferência de Jomtien. O plano estabeleceu as diretrizes e metas educacionais a serem implantadas nesse período, além de buscar oferecer autonomia às escolas. Vale destacar que o Brasil necessitava de financiamento, e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), um dos promotores da Conferência de Jomtien, exigia investimento na melhoria do atendimento e da qualidade da educação do país. O Brasil assumiu os compromissos, entre eles, o de diminuir o analfabetismo, com intuito de receber o financiamento.

Para otimizar as ações do plano, foram liberados recursos financeiros para a manutenção e investimentos em qualidade da Educação Básica, dando maior eficiência e equidade na sua aplicação com o objetivo de desenvolver a principal estratégia para a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo. Porém, o plano foi mais um documento para que o Brasil recebesse o financiamento, pouco foi feito de fato. Segundo Saviani (1999), “[...] o mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a

---

<sup>7</sup> O Salário-Educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública, conforme previsto no § 5º do art. 212 da Constituição Federal de 1988. Os recursos do Salário-Educação são repartidos em cotas, sendo os destinatários à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (FNDE, 2017).

condições internacionais de obtenção de financiamento para educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (SAVIANI, 1999, p. 129).

No Brasil, em 1993, foi aprovado o Compromisso Nacional de Educação para Todos e o Plano Decenal de Educação para Todos para o período 1993 a 2003 visando ao cumprimento das resoluções da conferência. Os educadores de todo o país participaram dos debates para sua elaboração e efetivação. Segundo Yanaguita, Fernando Henrique Cardoso assumiu a Presidência da República Federativa do Brasil em 1995, e os “Os eixos da sua política educacional permearam o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos mínimos para as escolas” (YANAGUITA, 2011, p.5). O documento “Mãos à obra, Brasil” (1994), proposto por esse governo, previa a revisão do papel das atribuições das esferas de governo e buscava definir as normas de novas parcerias entre o Estado e a sociedade, ficando ao Poder Executivo a responsabilidade de coordenar e gerir as prioridades educacionais. Com isso, o MEC teria menos responsabilidades e seria menor a interferência da União nos estados e municípios. O papel da União seria de liderança no projeto nacional de estabelecimento de competências claras e de mecanismos de repasse dos recursos correspondentes, possibilitando a cada instância de governo assumir as tarefas de prestação dos serviços da educação e de contas dos investimentos recebidos. O processo de descentralização ganhou ênfase no período do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, o gestor público passou ter papel fundamental na discussão da participação da comunidade na gerência dos recursos, assim como no acompanhamento e na sua prestação de contas. Surgiu então a valorização da escola e de sua autonomia, bem como a sua responsabilidade perante o aluno, a comunidade e a sociedade.

Em 1996, duas leis importantes foram aprovadas: a primeira foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, consolidando as orientações para níveis, etapas e modalidades da educação escolar; a segunda foi a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)<sup>8</sup> estabelecendo mecanismos para o financiamento da

---

<sup>8</sup> Fundef foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental. Além disso, é definido um valor mínimo nacional por aluno/ano, diferenciado para os alunos da 1ª à 4ª série e para os da 5ª à 8ª série e da Educação Especial Fundamental. O Fundef foi

Educação Básica brasileira. Os avanços e conquistas na Educação Básica após a Conferência de Jomtien foram a ampliação no atendimento escolar, desde a educação infantil ao Ensino Médio, e a criação de mecanismos para a melhoria na qualidade do atendimento educacional, como, por exemplo, o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para avaliar a educação pública brasileira. Outro fator importante foi a busca da melhoria da formação docente para que fossem atingidas as diretrizes e as metas da Declaração Mundial de Educação para Todos.

Para inserção da gestão democrática do sistema educacional brasileiro, foram necessárias as alterações nos dispositivos da Constituição Federal de 1988, considerados obstáculos para uma gestão democrática no sistema educacional, por meio da Emenda Complementar nº 14, de 12 de setembro de 1996 – criação e regulamentação do Fundef. Foi sancionada a Lei nº 9.394/1996 (LDB), possibilitando a criação de novos cursos, programas e modalidades de ensino. Também o estabelecimento de um Conselho Nacional de Educação menos burocrático e mudanças nas regulamentações para garantir maior autonomia à escola, dando destaque às avaliações de resultados, como forma de controle mais eficiente, como o Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (ENC) – o “Provão”.

Em 2000, no esteio da preparação para a Cúpula Mundial de Educação, em Dacar, dois documentos registram a trajetória percorrida pelo país: *Educação para Todos: avaliação da década* (BRASIL, 2000) e *Educação para Todos: avaliação do ano 2000, informe nacional* (BRASIL, 2000). Esses documentos informam que houve

---

criado pela Emenda Constitucional n.º 14/1996, regulamentada pela Lei n.º 9.424/1996 e pelo Decreto n.º 2.264, de 27 de junho de 1997, e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o país. O fundo é composto, no âmbito de cada estado, por 15% das seguintes receitas: Fundo de Participação de Estados e Municípios (FPE e FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp); ressarcimento pela desoneração de exportações de que trata a Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996 (Lei Kandir); e complementação da União (quando necessário). O Fundef vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). De tal modo, toda a Educação Básica, educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos, passa a ser beneficiada com recursos federais. Um compromisso da União com a Educação Básica, que se estenderá até 2020, sendo o objetivo de aumentar os recursos aplicados pela União, pelos estados e pelos municípios na Educação Básica pública e melhorar a formação e o salário dos profissionais da educação. Regulamenta o Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das leis nº 9.424/1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências (MEC, 2015).

o decréscimo da taxa de analfabetismo; a superação do Brasil dos compromissos estabelecidos; o alcance das metas das taxas líquidas de matrículas no ensino fundamental, graças aos investimentos do Fundef; o declínio das taxas de repetência e de evasão escolar, reduzindo a distorção idade-ano; o aumento das taxas de conclusão do ensino fundamental; a igualdade de atendimento por gênero; a expansão mais acentuada da escolarização feminina na década de 1990. Destaque-se no relatório que as iniciativas mais bem-sucedidas foram aquelas voltadas para a escola: a gestão administrativa e pedagógica participativa.

Em 9 de janeiro de 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), cujos objetivos eram a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público, atendendo à determinação do art. 14 da Constituição Federal de 1988, a elaboração de um Plano Plurianual para a educação. Devido à limitação dos recursos financeiros e à necessidade de criar metas para a promoção da qualidade da educação como tarefa constante e progressiva, estabeleceram-se cinco prioridades<sup>9</sup> definidas segundo o dever constitucional e as necessidades sociais. Na quinta prioridade, há a reafirmação do art. 9 da LDB, que determina:

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. (BRASIL, 2001, p. 35).

Pode-se observar o destaque dado, nessa quinta prioridade, para a definição de um sistema de avaliação educacional em todos os níveis e modalidades de ensino para aperfeiçoar a divulgação dos dados e da gestão do sistema educacional e, conseqüentemente, promover a melhoria do ensino. Também no PNE 2001–2011, foram definidos trinta objetivos e metas para o ensino fundamental. O objetivo/meta

---

<sup>9</sup> “1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.

2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.

3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior.

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores.” (BRASIL, 2001, p. 35).

nº 26 estabelece a necessidade de um programa de monitoramento de desempenho dos alunos, ao fixar a necessidade de:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos. (BRASIL, 2001, p. 52).

Nota-se que o PNE 2001–2011 dá ênfase à coleta de informações e à avaliação externa como instrumentos de gestão da educação, além de deixar claro o caráter descentralizador da avaliação de desempenho da educação básica, que deveriam ser disseminados por todos os estados brasileiros, com o apoio financeiro da União, como se observa nas metas nº 31, nº 38 e nº 39:

31. Estabelecer, em todos os Estados, com auxílio técnico e financeiro da União, programas de formação do pessoal técnico das secretarias, para suprir, em cinco anos, pelo menos, as necessidades dos setores de informação e estatísticas educacionais, planejamento e avaliação; [...] 38. Consolidar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e censo escolar; 39. Estabelecer, nos estados, em cinco anos, com a colaboração técnica e financeira da União, um programa de avaliação de desempenho que atinja, pelo menos, todas as escolas de mais de 50 alunos no ensino fundamental e Médio. (BRASIL, 2001, p. 113 e 114).

As avaliações em larga escala, que vinham evoluindo ao longo dos anos 1990, passaram a ser tratadas com prioridades no PNE 2001–2011. Observa-se que, nos objetivos/metasp nº 31, nº 38 e nº 39, a intenção é fortalecer os mecanismos de controle e de aferição de resultados das escolas por meio das avaliações externas. Havia a necessidade de organizar os setores de informação e estatísticas educacionais visando fortalecer o planejamento das ações educacionais por meio da aplicação de avaliações externas. Para isso, o Saeb e o Censo Escolar deveriam passar por aperfeiçoamento e se consolidar como meio de informação integrada para que se atingisse a maioria das escolas do ensino fundamental e do médio. A Prova Brasil aliada ao Saeb são avaliações diagnósticas que possibilitam a criação de um índice, o Ideb, que é uma combinação de fatores (aprendizagem, fluxo e



questionários socioeconômicos) para que se possa avaliar a qualidade da educação ofertada.

A Prova Brasil, criada em 2005 e aplicada de dois em dois anos, assim como o Saeb, avalia habilidades de leitura e de resolução de problemas, mas se diferencia deste, em sua abrangência universal a todos os alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas situadas em zonas urbanas, contanto que pertençam a turmas de vinte alunos ou mais. A informação oficial é que, por ser universal, abrange todos os estudantes dos anos indicados e “[...] expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb [...]” (INEP, 2009), com a vantagem de apresentar informações que discriminam os resultados para cada município e escola participante.

Em 2007, o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi criado com intuito de financiar o desenvolvimento da Educação Básica e auxiliar a escola no seu trabalho a gerenciar suas ações e planejá-las de forma a guiar seu plano de ação futuro. Foi utilizado para dar assistência técnica e financeira no desenvolvimento de ações nas escolas prioritárias que tinham Ideb abaixo de 3,0 para os anos iniciais e 2,8 para os anos finais; e nas escolas não prioritárias com Ideb abaixo de 4,2 nos anos iniciais e 3,8 nos anos finais. As escolas passam a ser monitoradas por meio dos resultados das avaliações externas, que visam aferir o desenvolvimento da aprendizagem e monitorar a aplicação dos recursos financeiros a elas destinados.

A consolidação das políticas públicas de investimento na educação fortaleceu também a necessidade de controle sobre os investimentos realizados. Dessa forma, percebe-se claramente que, à medida que houve evolução no investimento na educação brasileira, aumentou-se o investimento na elaboração e na aplicação das avaliações externas. As avaliações passaram por aprimoramento, buscando aferir a aprendizagem e dar transparência na aplicação dos recursos destinados à melhoria na qualidade de atendimento das escolas públicas brasileiras.

Pode-se notar que as políticas públicas voltadas para o fortalecimento da educação brasileira consolidaram as avaliações externas em larga escala no Brasil. Passando, ao longo dos anos, do nível de diagnóstico, no início dos anos 1990, ao nível de aperfeiçoamento, no final dos anos 1990 até 2005, e ao nível pragmático e operacional a partir da inserção dos resultados das avaliações externas, da

realidade do fluxo e do atendimento educacional de cada instituição de ensino do Brasil, com a incorporação dos seus resultados ao Ideb da escola.

Após relatar sobre o contexto das políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, serão descritas as avaliações em larga escala, pois foi a partir da definição dessas políticas que foi possível a implementação desses sistemas de avaliação.

## **1.2 Avaliações em larga escala como instrumento de monitoramento dos sistemas de ensino**

A avaliação dos sistemas de educação se faz necessário para compreender a necessidade de intervenção e de aplicação de políticas educacionais, assim como a aferição de seus resultados. A participação de todos os envolvidos no processo educacional é essencial para o apoio ao desenvolvimento do processo coletivo de ação-reflexão-ação. Há a necessidade de reflexão sobre a qualidade da educação ofertada e sobre a finalidade das avaliações dos sistemas de ensino (Saeb, Enem, Prova Brasil, Enade, sistemas estaduais e municipais de avaliação), tanto por questões educacionais como pelos investimentos públicos destinados a elas. Gatti (2007, p. 1) faz a seguinte afirmação: “[...] a questão é: se avaliações externas por si melhorassem a qualidade da educação, seríamos o país com melhor desempenho dos alunos do mundo”. Ao levantar essa questão, a autora cita que as avaliações se repetem e se superpõem, há dados sobre as escolas, professores, diretores e alunos. Porém, nem sempre há mudança significativa dos resultados e o desempenho continua baixo. Os dados deveriam servir para criação de políticas de melhoria da educação das escolas, além de servir como base para as suas atividades de ensino. Há necessidade de se tratar da situação com mais responsabilidade, apropriar-se dessas informações. Gatti (2007) enfatiza que “Podemos, por exemplo, verificar que as políticas públicas, em nível nacional, estadual, ou municipal, não levaram suficientemente em conta os diferentes dados avaliativos, utilizando-os apenas como provocação – que ‘morreu na praia’” (GATTI, 2007, p.2).

A autora destaca três aspectos importantes a serem observados: a) descon sideração pelas avaliações – tanto as secretarias estaduais e municipais

como escolas não tratam os resultados das avaliações como deviam –; b) descontinuidade de políticas – processos eleitorais promovem a mudança de governos e há alteração nas políticas educacionais, o que também ocorre nas escolas ao mudar o seu gestor, em algumas situações há mudanças de práticas de apropriação de resultados –; c) problemas intrínsecos às atividades de ensino nas escolas – falta de continuidade, problemas de formação e absenteísmos dos professores e ausência de um currículo. Gatti ainda acrescenta:

[...] há um fator relativo à divulgação e disseminação dos resultados das avaliações realizadas: a divulgação via imprensa é estrepitosa. Limita-se a comparações duvidosas, e dura um dia – cai no esquecimento, a disseminação nas redes não é planejada e enfatizada, e, a forma com que se apresentam os resultados, de um lado não são de leitura fácil, e de outro, não contribui com elementos claros quanto aos aspectos de sequência didática e aspectos sócio-psico-pedagógicos relativos aos processos de ensino de crianças e jovens. (GATTI, 2007, p.2).

Esse processo de divulgação é complexo, porque não há obrigatoriedade para que as famílias tenham acesso aos resultados e possam compreendê-los, já que, nas escolas, a sua apropriação não é tarefa fácil. A Educação Básica, com sua matrícula centrada na maioria nas redes estaduais e municipais, num país de sistema federativo de governo, com três instâncias de decisões autônomas, com a diversidade de condições sociais e culturais, possui inúmeras formas de ver e de considerar a qualidade educacional ofertada pelos seus sistemas de ensino. Logo, o que seria então qualidade educacional? Sobre o assunto, Gatti expõe:

As avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados. No entanto, cabe perguntar: qualidade educacional se traduz apenas por esses resultados? Evidentemente que não. A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura. Portanto, passa por elementos formativos que transcendem, embora não dispensem de modo algum, a aquisição de conhecimentos apenas. Também nessa ideia de qualidade incorporam-se a

equitatividade nas oportunidades formativas para todos os cidadãos, a qual pelos dados, nossas políticas e os sistemas educacionais até aqui não ofereceram. (GATTI, 2007, p.3).

Gatti (2007) deixa claro que a qualidade educacional vai além de bons resultados em avaliações externas. A escola deve buscar em sua filosofia de ensino ser fundamental para a formação social de seus alunos, possibilitar a sua inserção na sociedade como cidadão consciente e atuante, oferecer, com equidade, a formação de todos os seus alunos. Tratar a qualidade educacional somente através do desempenho e do rendimento escolar é reduzi-la a números e desconsiderar o seu papel social na comunidade em que está inserida. Vianna (1990), ao tratar sobre a avaliação da qualidade da educação, destaca a necessidade de discutir sobre a escola:

A investigação sobre a qualidade da educação envolve, naturalmente, uma discussão aprofundada da variável 'escola', que, no presente modelo, deve sofrer uma abordagem em termos de entrada, processo e produto. A partir dessa perspectiva, para a configuração do fator 'entrada', é desejável a identificação e análise das variáveis tamanho e tipo de escola; extensão do ano letivo e da jornada escolar; tamanho, características e experiência do pessoal docente; qualidade das instalações escolares; organização dos programas escolares; e, finalmente, a participação dos pais na vida escolar. (VIANNA, 1990, p. 38).

Nessa concepção, há a necessidade de que a escola tenha papel de protagonista. Apesar de não participar da elaboração das matrizes das avaliações externas, ela deve decidir a sua filosofia de trabalho e contribuir para a formação de seus alunos. A qualidade educacional ali existente deve contemplar os anseios da comunidade atendida. Para isso, é importante a participação da família. Os dados das avaliações externas devem servir de fomento para o debate dentro da escola com os profissionais, alunos, pais e comunidade escolar, mas a escola não pode ser reduzida somente ao rendimento escolar. Vale destacar que não é simples compreender o que seja qualidade na educação. Sobre qualidade na educação, Alavarse, Bravo e Machado indicam que:

[...] qualidade na educação é um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares (currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas, etc.) e extraescolares (condições de vida

da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência entre outros), o aumento do desempenho dos alunos nos exames é parte importante desse fenômeno, ainda que este não se esgote naquele, pois a medição da aprendizagem permite o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira e o delineamento de iniciativas de políticas educacionais nesse terreno. (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 26).

Já Gatti (2007) ressalta que a falta de referências nacionais bem definidas quanto aos conteúdos escolares, clareza em relação aos conteúdos trabalhados pelos professores nas escolas com seus alunos e quais conteúdos não estão sendo ensinados dificultam a definição clara dos parâmetros avaliativos. Gatti assim discorre:

Estes têm sido definidos “por aproximação”, por especialistas, e condensados em matrizes cuja validade concreta não está bem estabelecida. Embora se coloque que estas matrizes têm suas bases nos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados nos últimos anos da década de mil novecentos e noventa, estes não eram e não são obrigatórios, e nem são do conhecimento da maioria dos professores, como apontam vários estudos. Nem são considerados em políticas estaduais e municipais. Então, vale perguntar: até aqui, o que estamos avaliando de fato? Claro, estamos avaliando aquilo que os testes medem, mas não estamos avaliando o currículo escolar. As matrizes não são do conhecimento das escolas, nem os itens das provas. Elas poderiam orientar o ensino, de um lado, mas, de outro poderiam determinar um treinamento apenas nos aspectos que ela contém visando não uma educação integrada, mas, apenas, a obtenção de bons resultados nas provas. Esta questão dos currículos escolares é um desafio. Sem referentes, os professores adotam a sequência deste ou daquele livro, ou escolhem em suas aulas livremente por onde e até onde ir, e onde não ir. Isto implica uma seletividade um tanto aleatória, ao sabor de circunstâncias e, gera desigualdades enormes em conteúdos abordados, ou não, de escola para escola. (GATTI, 2007, p. 5-6).

A autora questiona a ausência de um currículo nacional que defina o que deve ser ensinado para os alunos. Dessa forma, ao se avaliar através de uma matriz que as escolas de fato desenvolvam com seus alunos, a qualidade do ensino ofertado poderia ser mensurada com mais exatidão, já que estaria sendo avaliado aquilo de fato os alunos estudaram.

Já Pontes (2015) afirma que a qualidade da educação está relacionada à aprendizagem dos alunos. Também considera a educação um tema abrangente e complexo. O autor considera que mensurar a aprendizagem escolar é um processo

que costuma ocupar grande parte das atenções daqueles que se dedicam aos temas educacionais. A respeito do uso dos números para expressar os indicadores, ele afirma que os números, quando bem fundamentados e calculados, têm a capacidade de exprimir, de forma condensada e informativa, a situação de dimensões relevantes às questões educacionais. O autor explica que “Indicadores são medidas mais ‘puras’, ou unidimensionais, de um aspecto relevante da educação, ao passo que os índices são medidas ‘combinadas’, ou multidimensionais, relacionados a uma abordagem mais abrangente de um determinado tema educacional” (PONTES, 2015, p. 3).

Mas, hoje, como essas avaliações interferem na gestão escolar? Como chegam esses indicadores até o gestor? A Prova Brasil é a avaliação externa que fornece dados que são representados por indicador de aferição da qualidade da educação básica: o Ideb. Atualmente, o Ideb das escolas é o indicador mais utilizado para aferição da educação ofertada na instituição. Esse índice apresenta como princípio de que a qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano. Segundo Alavarse, Bravo e Machado (2013), “[...] o incremento do Ideb, a médio e a longo prazo, se dará pelo incremento desses dois fatores (qualidade e desempenho) articulados com melhorias nas taxas de aprovação” (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO, 2013, p. 18).

Para a produção desses índices e indicadores da educação brasileira existem as avaliações externas. A Prova Brasil e o Saeb são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC. Elas têm o objetivo de avaliar o ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Martins (2001 apud PAZ, 2009) considera as avaliações externas e seus testes padronizados em larga escala como elementos que dificultam a efetivação da autonomia da escola e o processo de descentralização. Mesmo que os resultados obtidos pelas escolas gerem um indicador que possibilite aos gestores a correção dos problemas e a reorientação das decisões institucionais, na realização de avaliação externa, utilizam-se de metodologias que não levam em consideração as diversidades culturais que estão presentes nas escolas e não são capazes de captar a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas em resultados obtidos através de testes padronizados

(MARTINS, 2001 apud PAZ, 2009, p. 20). A despeito de como se apresentam os sistemas de avaliações, Mello (1997 apud PAZ, 2009) assim descreve:

O desenho e implementação de sistemas de avaliação externa devem, portanto, ser acompanhados de discussão e esclarecimentos quanto a seus objetivos, a fim de deixar claro que, ao contrário do que fazem professores e escolas, essa avaliação externa não se destina a reprovar ninguém, mas a fornecer informações aos gestores educacionais e ao público, sobre o desempenho do sistema como um todo, as escolas, regiões, municípios ou Estados que precisam melhorar seus resultados e o que é necessário fazer para promover essa melhoria. (MELLO, 1997, p. 101 apud PAZ, 2009, p. 2).

Nessa perspectiva, cabe à escola promover o debate dos resultados das avaliações externas e analisar os indicadores e os relatórios para promover ações que possibilitem a intervenção pedagógica necessária para aprimoramento dos resultados nas avaliações externas. O propósito de adotar um sistema de avaliação, implícito na LDB, foi o de transformar a avaliação num instrumento de mudança da realidade educacional do país visando à melhoria do padrão de qualidade do ensino. Neste sentido, Paz (2009) considera o Ideb mais sendo um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. Fernandes (2007 apud PAZ, 2009) condena sistemas educacionais que reprovam alunos e promovem a evasão escolar:

[...] um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por seu lado, um sistema em que os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. Em suma, um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. (FERNANDES, 2007, p. 7 apud PAZ, 2009, p. 12).

Paz (2009, p. 20) questiona “[...] onde é que os alunos estão aprendendo mais, no município que possui as melhores taxas de aprovação ou naquele com melhor desempenho na Prova Brasil?”. Apesar das avaliações contrárias ao uso do Ideb como indicador de qualidade educacional, Paz (2009) apresenta argumento favorável a este, como podemos perceber em seus argumentos:

Existem certamente alguns pontos positivos no Ideb, pois queiram ou não, é a primeira vez que o país possui um indicador sintético tão assimilável e prático, inclusive para comparações e análises de dados. O que é certo, é que se deve fazer uso desses dados para a mobilização da sociedade em prol da qualidade da educação, superando a permeabilidade às ideologias capitalistas e mercadológicas que ele, mesmo tendo suas vantagens, não deixa de ter. (PAZ, 2009, p. 22).

Paz (2009) ressalta que a combinação de indicadores de fluxo (aprovação, repetência e abandono) e de proficiência (Prova Brasil e Saeb) dos alunos, que resultam no Ideb, é calculada em valores de zero a dez. A meta do MEC é que o Brasil atinja, até 2021, ano que antecede a comemoração do bicentenário da independência do país, níveis educacionais de países desenvolvidos, o que corresponde à média seis para os anos finais do Ensino Fundamental. Na próxima seção, iremos estudar sobre as avaliações em larga escala no Brasil por meio da descrição de estudos de pesquisadores e documentos oficiais a fim de que possamos compreender a sua função e como são elaboradas.

### **1.3 Avaliações em larga escala no Brasil**

Ao discorrer sobre a avaliação em larga escala e seus efeitos nas políticas educacionais, Horta Neto (2013) destaca que a avaliação é uma atividade cara ao processo educacional. Para Luckesi (2009) avaliar é um processo mais complexo que medir e está ligado a um posicionamento, a uma tomada de decisões. Tomando como base as duas visões, percebe-se, em Luckesi (2009), a necessidade de um bom instrumento de avaliação e de uma boa apropriação dos seus resultados para que se possa posicionar-se: manter o objeto como está ou atuar sobre ele; já Horta Neto (2013) nos apresenta o ato de se avaliar para o processo educacional, a sua importância e as consequências de sua aplicação ou não. Porém, durante a formação, nas instituições de ensino, há confusão sobre a avaliação e os instrumentos de medida utilizados para mensurar a aprendizagem. Instrumentos de medida como prova, teste ou exame. Todavia, esses termos possuem significados próprios.

O termo “prova”, usado pelos professores normalmente nas salas de aula, possui valor semântico pesado, já que aquele que se submete a esse instrumento



tem que provar algo a alguém. No processo ensino-aprendizagem, isso não faz sentido, visto que é tratada apenas a aprendizagem. Já “teste” significa que o instrumento será utilizado para verificar se a aprendizagem dos alunos está acontecendo. Segundo Horta Neto (2013), “É exatamente por ter esse sentido de uma pesquisa que a avaliação externa utiliza esse termo para referir-se a seu instrumento de medida” (HORTA NETO, 2013, p. 45).

Já o vocábulo “exame”, na educação, é utilizado para verificar se o aluno está apto para a mudança de nível. O vestibular, por exemplo, é o exame para possibilitar o ingresso do aluno no Ensino Superior. Há um processo já elaborado que exige um padrão mínimo de conhecimento e de concorrência com outros alunos por resultado que lhe permita estar entre as vagas disponíveis para a sua inserção.

Feita a breve distinção entre os tipos de avaliação, é bom destacar que avaliar vai além de mensurar, porque a avaliação é um processo complexo que exige parâmetros a serem observados e objetivos a serem alcançados. Horta Neto (2013) discorre sobre o tema do seguinte modo:

Medir uma determinada realidade não significa que a estamos avaliando. A medida é a etapa inicial que enceta uma avaliação. Assim, se o objetivo é conhecer determinada realidade, ela deve ser identificada a partir da realização de um conjunto de medidas que trazem informações sobre essa realidade que se procura conhecer. As medidas sozinhas, obtidas a partir de observação empírica, têm pouco significado. Para que tenham significado, é preciso que elas sejam comparadas a outras medidas, ou a uma situação ideal, um padrão definido por um conjunto de atores, com base em critérios e com o objetivo de atingir determinados fins. A partir dessa comparação, é possível fazer um julgamento, emitir juízo de valor, sobre o que foi medido. Mas mesmo esse juízo de valor ainda se constitui uma das etapas do processo avaliativo, não o encerrando. Apenas julgar que determinada realidade não é adequada não fará com que ela, por si só, se modifique. Assim, é preciso identificar as causas dessa não adequação e atuar para superá-las, encerrando-se aí o ciclo da avaliação. (HORTA NETO, 2013, p. 45-46).

Percebe-se, então, que a avaliação realizada em larga escala deve se manter padronizada, para que a sua comparação, de um período com outro, possa ser mais precisa. Além disso, o processo de avaliação deve ser conduzido de forma ética, visto que lida com valores e emoções e gera aprendizagens. Ao avaliar, também se é avaliado, ainda mais se o objeto da avaliação tem relação com o trabalho do avaliador (VILLAS BOAS, 2008 apud HORTA NETO, 2013).

Em se tratando de avaliações externas, Ravela (2005 apud HORTA NETO, 2013) afirma que a primeira tarefa a ser executada é escolher quais modelos conceituais serão utilizados e quais perguntas se quer responder. Em outras palavras, evitar que a avaliação feita para atender a determinados objetivos seja utilizada para atender a outros não definidos inicialmente, pois os dados obtidos foram para um fim e se utilizados para outros objetivos teriam problemas em análises posteriores.

As avaliações em larga escala deram um novo rumo às políticas educacionais, visto que os indicadores passaram a serem usados como instrumentos de aferição dos seus resultados. Gazzola e Sudbrack (2016) definem a avaliação como “[...] uma atividade política para manter a organização e o controle, seja de uma sala de aula, quando realizada por professores, seja uma instituição escolar, quando aplicada pelo estado” (GAZZOLA E SUDBRACK, 2016, p. 219).

As avaliações utilizadas pelos professores nas salas de aula são chamadas de avaliações internas e visam contribuir para que a escola analise a aprendizagem dos alunos em determinado período. As avaliações utilizadas pelo Estado para aferir a qualidade da educação oferecida por suas instituições escolares são chamadas de avaliações externas. Essas podem aferir a aprendizagem dos alunos e servir para que escolas, professores, gestores e demais profissionais repensem suas práticas. Para os governos, as avaliações oferecem índices para que os seus gestores possam planejar ações, projetos e programas que visem à melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Os sistemas de avaliação em larga escala no Brasil tiveram início com a criação do Saeb, em 1990. Seu objetivo é a produção de informações sobre o desempenho dos sistemas educacionais para subsidiar ações educacionais, incluindo a gestão escolar. Passou-se a buscar informações em diferentes atores, como os alunos e suas famílias, a sociedade em geral, gestores e na rede de ensino avaliada por meio de avaliações e questionários aplicados a diretores, a professores e a alunos.

O Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala com o objetivo de diagnosticar a Educação Básica no país e contribuir para a melhoria de sua qualidade, oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação

Básica. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, da equidade e da eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e nos anos avaliados (INEP, 2017). Em 2005, foi desdobrado na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também chamada de Prova Brasil, e Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que, em 2007, passam a se articular para constituírem o Ideb, hoje, o principal indicador de desempenho estudantil adotado pelo Governo Federal.

A Prova Brasil, desenvolvida pelo Inep/MEC, é uma avaliação para diagnóstico em larga escala que integra o Saeb, é censitária e avalia os alunos do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental. Essa avaliação tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias (MEC, 2011). Sobre a Prova Brasil, assim descreve a Revista do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave):

A Prova Brasil é decorrência do entendimento de que era preciso fazer da avaliação um instrumento a serviço da gestão das unidades escolares, e não apenas da gestão de rede. Todos os sistemas próprios de avaliação, estaduais e municipais, que se expandiram no Brasil nos anos 2000, e permanecem em processo de expansão, compartilham com a Prova Brasil esse mesmo objetivo: permitir que a avaliação em larga escala seja capaz de dialogar com as escolas, fornecendo instrumentos para que o gestor escolar possa identificar problemas e projetar soluções. (SIMAVE, 2014, p. 13).

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)<sup>10</sup> foi incorporada ao

---

<sup>10</sup> A ANA é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho, que

Saeb, para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Ficando o Saeb, hoje, além da ANA, composto por Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)/Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (INEP, 2017). Para melhor compreender a história do Saeb, o seu público-alvo, abrangência, formulação de itens, áreas do conhecimento e disciplinas avaliadas e inovações no período de sua criação, de 1990 a 2015, mais informações foram sistematizadas no quadro 1.

---

medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta, em sua primeira edição, as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. A ANA é censitária, portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra. A aplicação e a correção serão feitas pelo Inep. Considera-se apropriado que o professor regente de classe esteja presente à aplicação. (INEP, 2015)

Quadro 1 – Histórico do Saeb (1990–2015)

(Continua)

Ano/Inovações	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos itens	Áreas do conhecimento/disciplinas avaliadas
1990	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostrais	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostrais	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
1995	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostrais	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
Inovações	Em 1995, foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Dessa forma, a comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo se tornou possível. Ocorreu também o levantamento de dados contextuais.			
1997	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas particulares, Amostrais	Matrizes de Referência – Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia
1999	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas particulares, Amostrais	Matrizes de Referência – Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia História e Geografia
2001	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas particulares, Amostrais	Matrizes de Referência – Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2003	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas particulares, Amostrais	Matrizes de Referência – Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2005	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do	Escolas públicas + Escolas particulares, Amostrais +	Matrizes de Referência – Avalia competências / Define descritores	Língua Portuguesa e Matemática

	EM	Estratos Censitários (Ideb)	(conteúdo curriculares + operações mentais)	
Inovações	Em 2005, o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (dez estudantes por turma) das redes pública e privada, com foco na gestão da Educação Básica. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem aos critérios de, no mínimo, trinta estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental das escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.			

**Quadro 1 – Histórico do Saeb (1990–2015)**

(Conclusão)

<b>Ano/Inovações</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Formulação dos itens</b>	<b>Áreas do conhecimento/disciplinas avaliadas</b>
2007	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares, Amostrais + Estratos Censitários (Ideb)	Matrizes de Referência – Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2009	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares, Amostrais + Estratos Censitários (Ideb)	Matrizes de Referência – Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2011	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares, Amostrais + Estratos Censitários (Ideb)	Matrizes de Referência – Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2013	5º e 9º anos do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares, Amostrais + Estratos Censitários (Ideb)	Matrizes de Referência – Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
Inovações	Na edição de 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, passou a compor o Saeb a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação desta edição foi a inclusão em caráter experimental da avaliação de Ciências, a ser realizada com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e			

	do 3º ano do Ensino Médio. Neste ano foi aplicado, em caráter de estudo experimental, um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia que não geraram resultados para a edição.			
2015	5º e 9º anos do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares, Amostral + Estratos Censitários (Ideb)	Matrizes de Referência – Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
Inovações	Em 2015 foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.			

Fonte: adaptado pelo autor de INEP (2017) .

O Saeb, como pode ser observado no quadro 1, no período de 1990 a 1995, tinha, como público-alvo, o Ensino Fundamental (1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries); a abrangência era as escolas públicas e era aplicada de forma amostral; os currículos dos sistemas estaduais eram a base de formulação dos itens; e as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação eram as áreas de conhecimento avaliadas. A metodologia utilizada na construção e na análise dos testes era a Teoria Clássica dos Testes (TCT),<sup>11</sup> também aplicada até hoje na maioria das escolas para avaliar o conhecimento dos alunos. “A TCT se preocupa em explicar o resultado final total, isto é, a soma das respostas dadas a uma série de itens” (PASQUALI, 2009, p. 3). Essa metodologia julga o número de acertos do aluno, por exemplo, se a prova tem vinte questões, cada questão respondida corretamente vale um ponto e cada questão respondida erroneamente vale zero, então, se o aluno acertou quinze questões e errou cinco questões, a sua pontuação será de quinze pontos.

Em 1995, uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados foi adotada: a Teoria de Resposta ao Item (TRI).<sup>12</sup> Com a TRI, tornou-se possível a comparação entre as avaliações ao longo do período, porque passou a formulação dos itens por meio de matrizes de referência. Isso começou ser aplicado a partir de 1997, alterando também o público-alvo, que passou a ser a 4<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e o 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, passaram também a serem incluídas as escolas particulares. Também houve alteração na área de conhecimento avaliada: ocorreu o acréscimo de Física, Química e Biologia e a retirada da Redação.

Em 1999, houve o acréscimo de mais duas disciplinas nas áreas de conhecimento avaliadas: História e Geografia. Em 2001, passaram a ser avaliadas somente Língua Portuguesa e Matemática e, a partir desse ano, não houve alteração nas áreas de conhecimento avaliadas. No ano de 2005, a sua abrangência

---

<sup>11</sup> O modelo da TCT foi elaborado por Spearman e detalhado por Gulliksen. O modelo é o seguinte:  $T = V + E$ , onde,  $T$  = escore bruto ou empírico do sujeito, que é a soma dos pontos obtidos no teste;  $V$  = escore verdadeiro, que seria a magnitude real daquilo que o teste quer medir no sujeito e que seria o próprio  $T$  se não houvesse o erro de medida;  $E$  = o erro cometido nessa medida. Dessa forma, o escore empírico é a soma do escore verdadeiro e do erro e, conseqüentemente,  $E = T - V$ , bem como,  $V = T - E$  (PASQUALI, 2009, p. 3).

<sup>12</sup> A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade maior a probabilidade de acerto no item (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p. 7).



passou a ser escolas públicas e particulares, e a Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem ao critério de, no mínimo, trinta estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental das escolas públicas, o que possibilitou a geração de resultados por escola.

Na edição de 2013, houve a inclusão da ANA, que passou a compor o Saeb, a partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de Junho de 2013. Também incluiu-se, em caráter experimental, a avaliação de Ciências Naturais, História e Geografia para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Não houve geração de resultados dessas disciplinas para a edição, também não foram aplicadas nas edições seguintes. Em 2015, as novidades foram as devolutivas pedagógicas disponibilizadas na plataforma “Devolutivas Pedagógicas” no portal Inep, que aproxima as avaliações de larga escala do contexto escola, pois oferece aos gestores e aos professores das escolas os resultados comentados por especialistas para que possam planejar ações visando ao aprimoramento da aprendizagem dos estudantes, além de itens disponíveis das avaliações comentados e com gráficos de como os alunos da escola responderam.

Como se pode observar nas informações supracitadas, as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, também estão a serviço da escola, já que fornecem instrumentos para que o gestor escolar identifique os problemas e possa pensar, em conjunto com a sua equipe e com a comunidade escolar, em ações que resultem na melhoria da qualidade de ensino ofertada por sua escola. Além disso, as avaliações em larga escala produzem dados, a partir dos resultados das avaliações, disponíveis para a sociedade, que pode acompanhar as políticas implementadas pelas três esferas de governo.

Na próxima seção, cujo objetivo é apresentar mais informações sobre a avaliação do sistema de ensino, as discussões se concentram no Ideb, seus conceitos e características, visando contribuir para a compreensão de sua importância para as instituições de ensino e as consequências de sua oscilação.

#### 1.4 O Ideb: conceitos e características

O Ideb é o principal indicador educacional brasileiro. Ele busca mensurar duas dimensões importantes da educação: o fluxo (aprovação, reprovação e abandono) – quanto maior for a aprovação melhor será o fluxo escolar; o contrário, se houver mais reprovação e/ou abandono pior será o resultado do fluxo) – e a aprendizagem (correspondente ao resultado das avaliações da Prova Brasil). O resultado da multiplicação desses dois componentes (fluxo x aprendizagem) será o Ideb da escola.

A propaganda do MEC divulgada nos meios de comunicação sugere que as famílias procurem saber do Ideb da escola de seu filho. O intuito principal da mídia não é a migração dos melhores alunos para as escolas com maiores índices, porém, em muitos, isso provoca uma interpretação, sobretudo em cidades maiores e com mais opções de escolas, pela procura dos pais pelas instituições que têm o maior Ideb, que é o principal indicador de desempenho escolar. Além disso, há uma pressão sobre a gestão das escolas que possuem Ideb baixo. O *accountability*, a responsabilização e a prestação de contas são desejáveis, as famílias são favoráveis a elas, como afirma Horta Neto (2013) em análise a respeito das políticas estadunidenses de avaliação de autoria de Darling-Hammond (2010). Horta Neto (2013) acrescenta: “[...] mas o que não pode ocorrer é a substituição de investimentos mais custosos e com retorno a longo prazo por outros mais baratos e com possibilidades de resultados mais rápidos” (HORTA NETO, 2013, p.78). Também sem apoio, as escolas de baixo desempenho têm poucas chances de melhoria da aprendizagem e de seu desempenho.

A respeito do termo *accountability*, como responsabilização dos agentes públicos da prestação de contas, é apresentado por Paiva (2009) como termo aceitável na língua portuguesa, porque, conforme o pesquisador, ao traduzi-lo, ele perde a essência do seu real significado.

Alguns autores consideram satisfatória a utilização, numa possível versão em língua portuguesa, do termo responsabilização, ou ainda responsabilidade em prestar contas. Outros, entretanto, consideram que esses termos não traduzem todo o significado do termo *accountability*, que significa a obrigação dos agentes do Estado de explicar regularmente o que fazem, como fazem, por que fazem, quanto gastam e o que vão fazer a seguir. Não se trata, portanto,

apenas de prestar contas em termos quantitativos, mas de autoavaliar a obra feita, de dar a conhecer o que se conseguiu e de justificar aquilo em que se falhou. (PAIVA, 2009, p. 10).

Todavia, o Ideb é somente uma das informações que as famílias buscam para matricular os filhos. Fatores como proximidade com a sua residência, facilidade de transporte escolar, fácil acesso e custo-benefício da educação ofertada e o gasto para a sua manutenção também são observados. Com a oferta da Educação Integral na Rede Pública Estadual, com oficinas de acompanhamento pedagógico, leitura, esporte e lazer, entre outras, muitas famílias têm optado por escolas que a oferecem para que os filhos não precisem ficar em casa com empregadas ou sozinhos. O desafio para as escolas e sua comunidade escolar hoje é promover a participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem (pais, alunos, professores, especialistas, direção e sociedade) para debater soluções para as suas deficiências. Tantos os gestores, como pais e professores estão cada vez mais sem tempo e com pressa. Quanto maior for o envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões e na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, maior será a sua capacidade de resolver os seus problemas, obter resultados mais positivos e evitar a evasão e a reprovação.

Com a criação do Ideb, que passou a ser interpretado como o indicador de aferição da qualidade da educação ofertada nas escolas para o cumprimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o principal objetivo da educação passou a ser a promoção da continuidade do aluno na escola, sendo aprovado todos os anos e com a elevação do nível de aprendizagem. Observa-se que estes são os dois principais fatores responsáveis pelo o Ideb das escolas: aprendizagem e fluxo. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>13</sup> procurou inserir as famílias e a comunidade nos esforços para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo aquelas responsáveis por garantir a

---

<sup>13</sup> O Decreto nº 6.094/2007, que regulamenta o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, integra o PDE e estabelece: “Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: [...] XIX – divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, referido no art. 3º; [...]” (BRASIL, 2007).

permanência dos filhos nas escolas. Os demais fatores, como, por exemplo, sociais, infraestrutura das escolas, rotatividade de professores, estão inseridos no contexto escolar, mas não são mensurados, apesar de interferir na sua aprendizagem e na permanência do discente na escola.

A União incorpora a participação em regime de colaboração com as famílias e a comunidade, sendo a gerenciadora dos recursos em conjunto com os estados, o Distrito Federal e os municípios. A divulgação do Ideb das escolas passa a ser feita nas próprias unidades de ensino e demais canais que o governo possui. A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios são os responsáveis pelo gerenciamento dos recursos, e cada qual os gerencia de acordo com a sua necessidade e disponibilidade financeira. Por isso, não há como igualar as condições de atendimento das escolas. Isso ocorre porque as realidades financeiras são diferentes e as prioridades de cada ente federativo serão determinadas em seu plano de gestão aprovados pelo seu legislativo. O art. 3º do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, informa sobre o Ideb:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007).

Ao colocar o Ideb como o principal indicador da Educação Básica e informar que ele será a multiplicação da aprendizagem pelo fluxo, são estabelecidas as metas para as escolas. A referência passa ser a nota obtida na primeira avaliação de 2005. A partir dessa nota, a escola deve desenvolver ações para o crescimento gradativo. Isso significa que, para cada escola, há uma meta diferente, e não resolve obter média muito alta num período e no outro não. O crescimento deve ser contínuo. Tendo em vista que as escolas devem atingir a média 6,0 até 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da independência do Brasil, em 2022. Cada sistema deve evoluir de acordo com o ponto de partida definido em 2005, os esforços tanto daqueles que partiram de uma nota pior como

daqueles que partiram de uma nota melhor serão os mesmos, já que todos devem atingir a média 6,0 e mantê-la. A média 6,0 seria a ideal, como afirma Fernandes:

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (*Programme for International Student Assessment*) e no SAEB. (FERNANDES, 2008, p. 2).

Logo, não adianta focar somente na aprendizagem, pois o fluxo também é importante. Paz assim explicita:

Não se pode perder de vista, que apesar de considerarmos o reducionismo de todo um “complexo de políticas educacionais visando à qualidade” a um índice como Ideb, uma atitude puramente tecnicista, neste caso, os desdobramentos estão sendo bastante interessantes, ao ponto que se conjugam não apenas com foco na avaliação externa, mas em diversas políticas educacionais, contemplando desde a preocupação com a efetiva alfabetização de crianças até os 8 anos de idade à formação dos profissionais do magistério e seu piso salarial nacional, conquista histórica para a categoria. (PAZ, 2009, p. 9).

Por fim, destaca-se, como ganhos do Decreto nº 6.094/2007, a preocupação com a alfabetização das crianças, a formação profissional e o piso salarial, além dos citados por Paz (2009), a inserção do Ideb e as metas para as escolas. Além disso, ao estabelecer as 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e rendimento dos estudantes, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foca a aprendizagem, o combate à repetência e à evasão escolar, a ampliação das possibilidades de permanência do estudante sob responsabilidade da escola e a mobilização social para o acompanhamento da evolução do Ideb das escolas.

Na próxima seção, será apresentado o estudo sobre o Ideb do 9º ano das escolas das redes estaduais brasileiras. Será apresentada a taxa de rendimento e distorção idade-ano, que, apesar de não influenciar no Ideb da escola, mostra alguns dos problemas vivenciados pela escola ao longo dos anos.

## 1.5 O Ideb do 9º Ano das escolas das redes estaduais brasileiras

Segundo o Censo Escolar de 2017, divulgado pelo Inep, o Brasil possui 183.743 escolas públicas e privadas que ofertam o Ensino Fundamental regular, desse total, 144.726 são de escolas públicas. O total de estudantes no país matriculados no 9º ano em escolas públicas e privadas é de 2.648.693, e a quantidade de estudantes da rede pública é de 2.233.118 estudantes matriculados no 9º Ano. As redes estaduais de ensino brasileiras possuem 30.528 escolas de Ensino Fundamental regular, com 1.353.386 estudantes matriculados no 9º Ano. Com esses dados, percebe-se que quase a metade dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental estão matriculados nas redes estaduais de ensino. Minas Gerais, por exemplo, possui 3.637 escolas de Ensino Fundamental regular e 193.042 estudantes matriculados no 9º ano de sua rede de ensino (INEP, 2017).

A taxa de rendimento escolar observada no período de 2010 a 2016 nas escolas das redes estaduais brasileiras do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental mostra uma realidade desafiadora. Os índices de reprovação e abandono são elevados, como podem ser observados na tabela 1.

**Tabela 1 – Taxa de rendimento escolar das escolas das redes estaduais brasileiras – do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (2010–2016)<sup>14</sup>**

Ano	Ano escolar	% Reprovação	% Abandono	% Aprovação
2010	6º ano	14,8	4,8	80,4
	7º ano	13,6	4,2	82,2
	8º ano	12	4,6	83,4
	9º ano	12,7	5,2	82,1
2011	6º ano	15,4	4,4	80,2
	7º ano	13,1	3,6	83,3
	8º ano	12	4,4	83,6
	9º ano	13	4,8	82,6
2012	6º ano	14	4,2	81,8
	7º ano	12,4	3,7	83,9
	8º ano	10,5	4	85,5
	9º ano	11,6	4,7	83,7
2013	6º ano	12,7	3,4	83,9
	7º ano	11,6	3,2	85,2
	8º ano	10,2	3,3	86,3
	9º ano	10,8	4	85,2
2014	6º ano	14	3,4	82,6
	7º ano	12,2	3	84,8

<sup>14</sup> Não há dados disponíveis para consulta dos anos 2007, 2008 e 2009.

	8º ano	10,8	3,4	85,8
	9º ano	10,9	4	85,1
2015	6º ano	13,4	2,9	83,7
	7º ano	12,4	2,7	85
	8º ano	11,2	3,1	85,7
	9º ano	10,4	3,5	86,1
	2016	6º ano	13,7	2,7
	7º ano	12,3	2,7	85
	8º ano	11,2	3,1	85,7
	9º ano	10,9	3,5	85,6

Fonte: adaptado pelo autor de QEdu/Censo Escolar/Inep (2010–2016)

Pode-se observar nos dados da tabela 1 que as redes estaduais de ensino brasileiras possuem o desafio de diminuir a reprovação e o abandono e aumentar a aprovação. O problema começa na entrada no Ensino Fundamental – anos finais, o 6º ano, mais de 16% é a soma da reprovação e do abandono nesse ano escolar no período observado. Isso interfere diretamente no fluxo escolar, e, como o Ideb leva em consideração os anos que o aluno levou para vencer aquela etapa, as escolas terão o seu índice prejudicado nos anos seguintes. No 9º ano, as escolas das redes estaduais brasileiras registram mais de 13% de reprovação e abandono. Outro problema é a distorção idade-ano do 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas das redes estaduais brasileiras, como podemos observar na tabela 2.

**Tabela 2 – Distorção idade-ano nas escolas das redes estaduais brasileiras do 6º ao 9º ano (2007–2016)**

Ano	Ano escolar	% distorção idade-ano
2007	6º ano	34
	7º ano	32
	8º ano	31
	9º ano	31
2008	6º ano	30
	7º ano	28
	8º ano	26
	9º ano	26
2009	6º ano	32
	7º ano	29
	8º ano	28
	9º ano	26
2010	6º ano	31
	7º ano	30
	8º ano	29
	9º ano	27
2011	6º ano	30

	7º ano	28
	8º ano	28
	9º ano	26
2012	6º ano	30
	7º ano	28
	8º ano	26
	9º ano	26
2013	6º ano	28
	7º ano	28
	8º ano	25
	9º ano	24
2014	6º ano	28
	7º ano	27
	8º ano	25
	9º ano	24
2015	6º ano	26
	7º ano	27
	8º ano	24
	9º ano	23
2016	6º ano	26
	6º ano	26
	7º ano	26
	8º ano	24

Fonte: adaptado pelo autor de QEdu/Censo Escolar/Inep (2007–2016).

Em 2007, a distorção idade-ano foi 31%; nos anos de 2008, de 2009, de 2011 e de 2012, foi de 26%; em 2010, foi de 27%; e, em 2013, 2014 e 2016, foi de 24%. No ano de 2015, foi um pouco menor, 23%, mas ainda é elevada a distorção idade-ano, como é possível observar nos dados da tabela 2, que apresenta informações sobre a distorção idade-ano nas escolas das redes estaduais brasileiras do 6º ao 9º ano no período de 2007 a 2016.

Pelos dados da tabela 2, verifica-se que a distorção idade-ano de entrada no Ensino Fundamental – anos finais, 6º ano, é elevada. De 2007 a 2012, estava em 30%. De 2013 a 2016, houve uma pequena redução, mas ainda prevaleceu o índice acima dos 25%. O impacto desse índice nos anos escolares seguintes é negativo. As escolas das redes estaduais brasileiras têm um grande desafio: a redução da distorção escolar. *A priori*, a distorção não altera diretamente o fluxo escolar e a aprendizagem e não compromete o Ideb das escolas, porém a sua existência é um indicativo de que algo esteve errado na aprovação e na frequência dos alunos. Logo, a escola precisa analisar esses dados para que possa evitar novas reprovações e abandono que podem impactar o fluxo escolar. Na tabela 3, é possível verificar como as escolas das redes estaduais de ensino brasileiras estão em relação ao seu



aprendizado, ao seu fluxo e, conseqüentemente, ao seu Ideb, para verificar o cumprimento da sua meta projetada.

**Tabela 3 – Aprendizado x Fluxo – Ideb do 9º Ano das escolas das redes estaduais de ensino brasileiras e suas metas projetadas (2007–2015)**

Ano	Aprendizado	Fluxo	Ideb	Meta projetada
2007	4,53	0,79	3,6	3,3
2009	4,71	0,80	3,8	3,5
2011	4,74	0,82	3,9	3,8
2013	4,75	0,85	4	4,2
2015	4,97	0,85	4,2	4,5

Fonte: adaptado pelo autor de QEdú/Dados Ideb/Inep (2007–2015).

A tabela 3 apresenta o Ideb do 9º ano das escolas das redes estaduais de ensino brasileiras, mais especificamente o aprendizado, o fluxo, o Ideb e as metas projetadas. Pode-se observar que há o crescimento do Ideb, mesmo que discreto. Porém, nos anos de 2013 e 2015, não houve o cumprimento das metas projetadas para a rede. As escolas das redes estaduais brasileiras, nos anos de 2007, 2009 e 2011 conseguiram atingir as metas projetadas, porém, nos anos de 2013 e 2015, não avançaram conforme ambicionado.

Pode-se verificar, portanto, que o desafio das redes estaduais de ensino, no Ensino Fundamental, começa no início dos anos finais, 6º ano. É necessário que se busque soluções para a reprovação e o abandono em todos os quatro anos do Ensino Fundamental – anos finais para que, ao chegar ao 9º ano, o fluxo escolar esteja mais próximo possível de 1,0 (todos os alunos no mesmo ano de escolaridade referente à sua idade), o aprendizado esteja consolidado no último ano do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, as escolas da rede estadual possam atingir as suas metas projetadas do Ideb.

Na próxima seção, serão estudados o Ideb do 9º ano das escolas da rede estadual de Minas Gerais, o seu fluxo, a sua aprendizagem, a sua taxa de rendimento e a sua distorção idade-ano. O objetivo dessa seção é a percepção de como a rede estadual de Minas Gerais está em relação ao Ideb, como está o seu fluxo escolar do 9º ano e sua distorção idade-ano, para que se possa estabelecer uma relação com a escola em estudo.

## 1.6 O Ideb do 9º ano das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais

A Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, segundo os dados do Censo Escolar de 2016, possuía 193.042 estudantes matriculados nas 3.259 escolas que ofertam o Ensino Fundamental – anos finais, localizadas nas zonas rurais e urbanas dos 853 municípios mineiros (INEP, 2016).

O Ideb observado, no período de 2007 a 2015, do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais se apresentou em elevação de 2007 a 2013. Somente em 2015 que a rede não atingiu a meta projetada e apresentou redução do seu Ideb, conforme podemos observar na tabela 4.

**Tabela 4 – Aprendizado × Fluxo – Ideb do 9º ano da Rede Estadual de Minas Gerais e sua meta projetada (2007–2015)**

Ano	Aprendizado	Fluxo	Ideb	Meta projetada
2007	4,84	0,77	3,7	3,6
2009	5,17	0,80	4,1	3,8
2011	5,29	0,83	4,4	4
2013	5,21	0,90	4,7	4,4
2015	5,20	0,86	4,5	4,8

Fonte: adaptado pelo autor de QEdu/Dados Ideb/Inep (2007–2015) .

Observa-se que as escolas da rede estadual de Minas Gerais cumpriram, até o ano de 2013, as metas projetadas. Porém, no ano de 2015, a meta do Ideb do 9º ano não foi alcançada. Nota-se que houve uma ligeira queda na aprendizagem e uma queda maior no fluxo escolar. Mesmo que a queda não tenha sido grande, a meta está em constante alta, logo, a meta ultrapassou o Ideb.

Para efeito de análise do Ideb da Rede Estadual de Minas Gerais, convém observar a taxa de rendimento escolar dos sete últimos anos de sua rede de ensino, conforme apresentado na tabela 5.

**Tabela 5 – Taxa de rendimento escolar da Rede Estadual de Minas Gerais do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (2010–2016)<sup>15</sup>**

Ano	Ano escolar	% Reprovação	% Abandono	% Aprovação
2010	6º ano	16,1	4,5	79,4
	7º ano	14	3	83
	8º ano	12,1	5,3	82,2
	9º ano	13,9	4,1	82
2011	6º ano	14,6	4,4	81
	7º ano	13,2	2,8	84
	8º ano	11,9	6,4	81,7
	9º ano	12,3	3,9	83,8
2012	6º ano	12,8	4,4	81
	7º ano	13,2	2,8	84
	8º ano	11,9	6,4	81,7
	9º ano	12,3	3,9	83,8
2013	6º ano	8,9	3,1	88
	7º ano	7,3	2,5	90,2
	8º ano	6,7	4,2	89,1
	9º ano	5	3,3	91,7
2014	6º ano	10,1	2,6	87,3
	7º ano	9,6	2,7	87,7
	8º ano	8,4	3,3	88,3
	9º ano	6,8	3	90,2
2015	6º ano	12,2	2,3	85,5
	7º ano	11,5	2,6	85,9
	8º ano	10,7	3,3	86
	9º ano	8,6	3,2	88,2
2016	6º ano	13,9	2,4	83,7
	7º ano	12,9	2,6	84,5
	8º ano	12,2	3,2	84,6
	9º ano	10,3	3,5	86,2

Fonte: adaptado pelo autor de QEdu/Censo Escolar/Inep (2013–2016).

A taxa de reprovação e abandono do 6º ano, no ano de 2010, superou 20%, sendo também a maior do período observado. Isso indica que, no 6º ano, em 2010, de cada cem alunos mais de vinte não concluíram esse ano de escolaridade. No 9º ano, esse mesmo dado ficou em 18%, ou seja, dezoito alunos que não avançavam para o Ensino Médio em cada cem. Nos anos de 2011 e 2012, houve uma discreta melhora. A partir de 2013 em diante, houve a redução considerável da reprovação e do abandono escolar, provavelmente reflexo do trabalho das equipes do PIP (Plano de Intervenção Pedagógica) dos anos finais do Ensino Fundamental (iniciado em agosto de 2011), que realizavam acompanhamento pedagógico nas escolas estaduais e capacitação dos professores de todas as disciplinas para elaboração –

<sup>15</sup> Não há dados disponíveis para consulta dos anos 2007, 2008 e 2009.

em conjunto com a direção, com especialistas e com professores – de planos de intervenção pedagógica nas escolas. A equipe era formada por, no mínimo, oito analistas da SRE e coordenados por um inspetor escolar. Cada qual formado na disciplina de sua atuação. Logo, havia analistas de Língua Portuguesa, de Matemática, de História, de Geografia, de Ciências, de Inglês, de Educação Física e de Artes. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais encerrou os trabalhos das equipes do PIP em Março de 2014, e não houve a formação de outra forma de monitoramento presencial. Somente no final do ano de 2016 que foi introduzido o sistema de monitoramento a distância, por meio de dados inseridos pelas escolas e colhidos através do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade). Mas, até o momento, não tem alcançado o objetivo de auxiliar a escola, já que o sistema não apresenta fácil manuseio e não possui interação direta com as escolas.

Seguindo análise dos dados da tabela 5, percebe-se que é no início dos anos finais do Ensino Fundamental, 6º ano, que há o maior registro de reprovação e abandono. Os alunos já chegam ao 9º ano com o fluxo escolar muito elevado, ou seja, a reprovação e a evasão os fazem levar mais tempo para a conclusão do Ensino Fundamental. Isso diminui as chances da rede aumentar o seu Ideb, já que o fluxo escolar está comprometido pelo quantitativo de reprovações e de evasão escolar, além da falta de continuidade do trabalho de intervenção pedagógica no decorrer dos nove anos do ensino fundamental. Outro ponto a ser observado é a queda na aprovação, isso indica que a aprendizagem está comprometida, já que os alunos não conseguem avançar na sua vida escolar. As habilidades e as competências básicas não estão sendo ensinadas ou, se estão, não estão sendo aprendidas como se devia. Há necessidade de intervenções para que as escolas da Rede Estadual de Minas Gerais possam elevar a sua aprovação e melhorar o seu fluxo escolar.

Logo é preciso compreender como está o rendimento escolar em todos os anos do Ensino Fundamental. Como este estudo de caso está focado no 9º ano, iremos focar a análise somente nos anos finais, 6º ao 9º ano. Apesar de saber a importância que os anos iniciais, 1º ao 5º ano, têm sobre a formação da criança. A seguir, a tabela 6 apresenta dados de distorção idade-ano nas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais do 6º ao 9º ano (de 2007 a 2016), para que possamos

identificar a incidência de alunos em situação de distorção idade-ano na rede estadual.

**Tabela 6 – Distorção idade-ano nas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais do 6º ao 9º ano (2007–2016)**

Ano	Ano escolar	% distorção idade-ano
2007	6º ano	32
	7º ano	31
	8º ano	31
	9º ano	33
2008	6º ano	33
	7º ano	26
	8º ano	30
	9º ano	28
2009	6º ano	38
	7º ano	22
	8º ano	36
	9º ano	23
2010	6º ano	34
	7º ano	26
	8º ano	35
	9º ano	23
2011	6º ano	31
	7º ano	26
	8º ano	35
	9º ano	22
2012	6º ano	27
	7º ano	28
	8º ano	32
	9º ano	24
2013	6º ano	26
	7º ano	25
	8º ano	28
	9º ano	24
2014	6º ano	21
	7º ano	24
	8º ano	25
	9º ano	21
2015	6º ano	18
	7º ano	22
	8º ano	24
	9º ano	21
2016	6º ano	19
	7º ano	23
	8º ano	23
	9º ano	23

Fonte: adaptado pelo autor de QEdU/Censo Escolar/Inep (2007–2016)

Ao analisar a tabela 6, percebe-se que a taxa de distorção idade-ano do 6º ano, de 2007 a 2016, vem se reduzindo. Porém ainda se encontra acima de 18%. Já o 9º ano também apresenta redução, no entanto, mais discreta. Em 2016, ainda havia 23% de alunos fora da faixa etária para o ano de escolaridade. Os anos intermediários (7º e 8º anos) seguem o ritmo do ano de entrada (6º ano) e de saída (9º ano) do Ensino Fundamental. Apesar de que o 8º ano apresenta a taxa de distorção escolar maior do que o 9º ano de 2008 a 2015, somente em 2007 que foi menor e, em 2016, foi igual à taxa de distorção idade-ano do 9º ano. Isso indica que a Rede Estadual de Minas Gerais precisa canalizar esforços e criar meios para correção do seu fluxo escolar durante os anos escolares da entrada (6º ano), passando por acompanhamento e intervenções pedagógicas nos anos intermediários (7º e 8º anos) para finalizar o último ano com taxas menores de distorção idade-série no 9º ano. As ações para a correção da distorção idade-ano são importantes para que os alunos possam estar em salas cujos pares estejam na mesma faixa etária. Uma proposta de intervenção pedagógica contínua favorece a existência de uma prática pedagógica continuada e que dá oportunidade aos alunos de terem acesso à formação necessária para a sua promoção para o ano seguinte. A manutenção do acompanhamento da aprendizagem dos alunos e da sua frequência evita a oscilação nos resultados do Ideb.

Na próxima seção, serão estudados o perfil, a localização, o atendimento e outras informações relativas à Escola Estadual das Montanhas, foco da análise desta dissertação, para a percepção de seus resultados em avaliações externas e para a compreensão dos fatores que vem provocando oscilações no Ideb da escola.

## **1.7 A Escola Estadual das Montanhas**

A Escola Estadual das Montanhas está localizada no Centro de uma cidade do interior de Minas Gerais. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017), o município possuía, em 2017, uma população estimada em 11.367 habitantes e está localizado na Zona da Mata mineira. O principal produto agrícola do município é o café arábica (IBGE, 2017).

O município possui duas escolas da Rede Estadual de Ensino que atendem o Ensino Fundamental, e apenas a Escola Estadual das Montanhas atende o Ensino

Médio. A rede municipal possui uma escola na sede do município, que atende da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, e seis escolas municipais rurais que atendem do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

Em termos educacionais, em 2015, o município apresentava taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 96,7%; o Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental era de 5,9 e dos anos finais, 4,3; o número de matrículas no Ensino Fundamental era de 1.662 e no Ensino Médio, 325, conforme dados do IBGE (2017).

A Escola Estadual das Montanhas, em 2017, conforme dados do Censo Escolar, possuía 1.115 alunos matriculados em 39 turmas, sendo seis do Ensino Fundamental – anos iniciais, onze do Ensino Fundamental – anos finais, treze do Ensino Médio, três da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fundamental, dois da EJA Médio e quatro de cursos técnicos (Informática e Administração). Além de ofertar a Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental – anos iniciais, duas turmas de 25 alunos e três dos anos finais do Ensino Fundamental, contemplando 125 alunos. A população dos alunos atendidos na escola é aproximadamente de 56,5% da zona urbana e 43,5% da zona rural. Sendo assim, a instituição é considerada uma escola urbana (SIMADE, 2017). Porém, há um grande número de famílias que residem na cidade, mas trabalham no campo. Apesar de os números informarem que a escola possui 56,5% dos alunos que residem na zona urbana, parte desse percentual, vivem da atividade agrícola, o cultivo do café. Logo a escola é urbana, mas apresenta características de escola do campo.

Em termos de infraestrutura, a escola possui quinze salas de aula, dois laboratórios de informática, sendo um com vinte um computadores e outro com onze computadores conectados à internet de banda larga. Os computadores possuem o sistema Linux Educacional 5.0, com vários suportes pedagógicos instalados nas máquinas. Além do laboratório de informática, a escola possui dois *datashows*, quatro *notebooks*, duas TV 24” e uma de 32”, três caixas de som amplificadas, dois microfones sem fio e quinze *tablets* para os professores do Ensino Médio que não funcionam.

O quadro de pessoal da Escola Estadual das Montanhas está dividido em servidores designados (contratos temporários) e efetivos (aprovados em concurso público e nomeado para o exercício da carreira, possui estabilidade funcional). Na carreira de professor, a situação funcional tem mudado com frequência, já que o

Estado promoveu concurso em 2011, 2014 e 2017 e vem nomeando servidores aprovados para as vagas reservadas aos editais. Porém, vagas de projetos, como a Educação Integral Integrada, Educação de Jovens e Adultos e cursos técnicos não são submetidas a concursos, pois, a sua oferta não é obrigatória. Dados recentes do quadro de pessoal da instituição de ensino podem ser observados no quadro 2.

**Quadro 2 – Quantitativos de servidores da Escola Estadual das Montanhas por segmentos**

(Continua)

<b>Nº de ordem</b>	<b>Segmentos</b>	<b>Situação funcional</b>	<b>Quant.</b>	<b>Carga horária semanal</b>
1.	Diretor	Efetivo/desviado da função de professor/eleito pela comunidade escolar	1	40 horas
2.	Vice-diretor	Designados/eleito pela comunidade escolar	3	30 horas
3.	Supervisor Educacional	1 efetivo, 1 designado	2	24 horas
4.	Orientador Educacional	Efetivo	1	24 horas
5.	Professor para Uso da Biblioteca	Designados	3	24 horas
6.	Eventual	Efetivo	1	24 horas
7.	Coordenador da Educação Integral	Designado	1	24 horas
8.	Professor para Educação Integral – Acompanhamento Pedagógico	Designados	3	24 horas
9.	Professor de Oficinas (Canto e Coral, Iniciação a Instrumento de Corda, Futsal, Handebol e Leitura)	Designados	5	24 horas
10.	Professor Regente de Turma	Efetivos	5	24 horas
11.	Professor de Língua Portuguesa	Efetivos	8	24 horas
12.	Professor de Matemática	7 efetivos, 1 designado	8	24 horas
13.	Professor de História	4 efetivos, 1 designado	5	24 horas
14.	Professor de Geografia	3 efetivos, 1 designado	4	24 horas
15.	Professor de Ciência e Biologia	4 efetivos, 1 designado	4	24 horas
16.	Professor de Língua Estrangeira Moderna – Inglês	3 efetivos, 1 designado	4	3–24 horas 1–8 horas
17.	Professor de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	Designado	1	14 horas
18.	Professor de Arte	Designados	2	1–24 horas



				1-5 horas
19.	Professor de Ensino Religioso	Designado	1	21 horas
20.	Professor de Educação Física	3 efetivos, designado 1	3	24 horas 1-18 horas
21.	Professor de Física	Efetivos	2	24 horas
22.	Professor de Química	1 efetivo, em ajustamento funcional e 2 designados	3	24 horas
23.	Professor de Filosofia	Designado	1	24 horas
24.	Professor de Sociologia	Designado	1	24 horas
25.	Auxiliar de Educação Básica (ASB)	Designados	19	30 horas
26.	Auxiliar Técnico de Educação Básica (ATB)	Efetivos	8	30 horas
27.	Secretário Escolar	Nomeado e desviado da função de ATB	1	30 horas
28.	Professores do Curso Técnico em Informática	Designados	5	21 horas
29.	Professores do Curso Técnico em Administração	Designados	5	16 horas

Fonte: adaptado pelo autor de folha de pagamento da Escola Estadual das Montanhas (ago. 2017)

No que se refere ao corpo docente da escola, as professoras do Ensino Fundamental – anos iniciais possuem curso superior em Pedagogia ou Normal Superior. Havia somente dois efetivos até 30 de julho de 2017, com a posse e o exercício de mais cinco professoras efetivas, o quadro docente dos anos iniciais se tornou completo somente em agosto de 2017. A rotatividade de professores existentes nos anos anteriores tende a diminuir, já que o quadro de professores efetivos da escola está completo nos anos iniciais. Nos anos finais, a situação é mais complexa, já que, mesmo o Estado nomeando novos profissionais para o cargo de docente, há substitutos designados em caráter temporário. Além disso, a escola apresenta mais rotatividade por ser próxima à rodovia BR-116. Pela facilidade de acesso, muitos professores de outros municípios tomam posse na escola e pedem remoção para as suas cidades de origem.

Assim, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os anos finais também possuem professores formados na sua área de atuação, somente em alguns casos de substituição temporária que são registrados professores que ainda estão cursando o Ensino Superior, o que representa menos de 10% quadro docente da escola (quatro professores, de Física e Artes, e dois professores de oficinas na Educação Integral). Com a nomeação dos servidores concursados a partir do ano de

2016, sendo a maior concentração de nomeação no ano de 2017, o quadro de servidores efetivos no Ensino Fundamental Anos Finais também está com o número maior de servidores efetivos, principalmente a partir do segundo semestre de 2017. Somente em casos de substituição que há professores designados, como no acompanhamento pedagógico, nas oficinas da Educação Integral e nos cursos técnicos, ou que ainda não foram nomeados, como o caso de Química, em que a servidora está em ajustamento e não há cargo vago para a nomeação.

Essa realidade do segundo semestre de 2017 é diferente dos anos anteriores, quando havia mais designados do que efetivos. Os auxiliares de serviço da Educação Básica (ASB) são todos designados. Isso preocupa já que são os interlocutores mais diretos com os alunos e familiares nos seus afazeres e nos momentos informais dos alunos, e trata-se da categoria com menor grau de escolaridade.

Após descrição do quadro de pessoal da escola, serão descritas as informações referentes às matrículas. Por meio da análise de dados do Simade, pode-se traçar o perfil das matrículas da Escola Estadual das Montanhas ao longo dos anos de 2011 a 2016, conforme a tabela 7.

**Tabela 7 – Número de matrículas por modalidade de ensino e ano (2011–2016)<sup>16</sup>**

<b>Modalidade</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
E. F. Alfabetização	128	112	92	72	77	69
E. F. Anos Iniciais	223	210	187	165	147	132
E. F. Anos Finais	573	506	440	398	357	338
E. Fundamental	796	716	627	568	504	470
Ensino Médio	305	339	341	314	367	432
EJA F. Anos Finais	155	100	117	115	97	173
EJA Fundamental	90	54	79	64	49	118
EJA Médio	138	149	132	99	103	144
Magistério Subsequente – Educação Infantil	188	119	54	0	37	95

Fonte: adaptado pelo autor de Simade (2016)

É possível observar que, ao longo dos anos 2011 a 2016, a escola diminuiu o atendimento no Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais e houve acréscimo no atendimento do Ensino Médio. A escola teve mais que o dobro de alunos nos anos finais em comparação com os anos iniciais, em todos os anos escolares analisados (2011–2016). Esse fator é importante, porque a maioria desses alunos vem da rede

<sup>16</sup> Não há dados disponíveis para consulta dos anos de 2007 a 2010.

municipal e da zona rural (turmas multisseriadas), outros são transferidos de outras cidades.

Outro fator que deve ser observado nas escolas é a distorção idade-ano. A existência dessa distorção é indício de que há falhas na parte pedagógica, na recuperação ou no monitoramento da frequência do aluno, já que o professor, durante o ano letivo, deve oferecer a recuperação paralela e procurar oferecer ao aluno conhecimento para a sua aprovação. Em outras situações, fatores externos à escola como evasão escolar para o trabalho na época da safra de café e faltas excessivas durante o ano escolar contribuem para a existência de tal situação. Na tabela 8, é possível verificar dados sobre distorção idade-ano da Escola Estadual das Montanhas no período de 2011 a 2016.

**Tabela 8 – Distorção idade-ano na Escola Estadual das Montanhas (2011-2016)<sup>17</sup>**

<b>Modalidade de ensino</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Ensino Fundamental – Alfabetização	5	3,5	3	2	1,5	1,5
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	9	8	6	4,5	4	2,5
Ensino Fundamental – Anos Finais	29	28	27	23	22	22
Ensino Médio	33	31	29	27,5	26	27

Fonte: adaptado pelo autor de Simade (2017)

A distorção idade-ano preocupa, apesar de o ensino médio apresentar número de alunos maior de distorção do que o ensino fundamental, é nesta etapa que os alunos ficam mais retidos. Pode-se observar que, ao longo dos anos, a distorção idade-ano na Escola Estadual das Montanhas tem diminuído, mas ainda discretamente. A situação dos anos finais do ensino fundamental é preocupante, já que há uma elevação considerável em relação aos anos iniciais. É necessário que a Escola Estadual das Montanhas busque compreender os motivos que levam a essa ocorrência.

O 6º ano, entrada dos anos finais, deve ser acompanhado ano a ano para que a escola possa detectar eventuais problemas de aprendizagem, de frequência e corrigir antes que chegue ao final dos anos finais. Esse acompanhamento facilita a escola evitar índices elevados de distorção, além de favorecer a intervenção pedagógica no período.

<sup>17</sup> Não há dados disponíveis para consulta pública dos anos de 2007 a 2010.

Os índices de distorção idade-ano elevados do ensino médio é consequência da distorção existente nos anos finais do ensino fundamental, logo, se escola promover a intervenção pedagógica no tempo certo, favorecerá a queda dos índices de distorção idade-ano no ensino médio. O envolvimento de toda a comunidade escolar para a percepção desses dados é necessário. A Escola Estadual das Montanhas precisa inserir também os alunos nessa discussão, colocá-los como protagonistas das ações desenvolvidas pela escola.

O 6º ano apresenta distorção idade-ano elevada, como pode ser observada na tabela 9 que traz a distorção idade-ano da Escola Estadual das Montanhas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no período 2007 a 2016.

**Tabela 9 – Distorção idade-ano na Escola Estadual das Montanhas – do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (2007–2016)**

Ano	Ano escolar	% distorção idade-ano
2007	6º ano	32
	7º ano	40
	8º ano	22
	9º ano	44
2008	6º ano	40
	7º ano	23
	8º ano	30
	9º ano	31
2009	6º ano	48
	7º ano	29
	8º ano	23
	9º ano	31
2010	6º ano	26
	7º ano	50
	8º ano	22
	9º ano	28
2011	6º ano	41
	7º ano	33
	8º ano	38
	9º ano	28
2012	6º ano	43
	7º ano	30
	8º ano	45
	9º ano	10
2013	6º ano	27
	7º ano	34
	8º ano	47
	9º ano	17
2014	6º ano	17
	7º ano	19
	8º ano	38

	9º ano	14
2015	6º ano	27
	7º ano	13
	8º ano	29
	9º ano	26
2016	6º ano	36
	7º ano	27
	8º ano	11
	9º ano	14

Fonte: adaptado pelo autor de QEdU/Censo Escolar/Inep (2010–2016) .

Pode-se verificar que a distorção no 6º ano é elevada, somente em 2014 que foi menor que 20% (17%), em 2011 e em 2012, superou os 40%. Isso indica que a escola precisava ter realizado a intervenção pedagógica para que se evitasse o abandono, eventuais dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, a reprovação.

Ao se comparar a distorção idade-ano da Escola Estadual das Montanhas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no período de 2007 a 2015 (tabela 9) com o mesmo período e os mesmos anos escolares da Rede Estadual de Minas Gerais (tabela 6), verificou-se que a escola em estudo está com percentuais maiores de distorção na maioria dos anos, principalmente no 6º ano, exceto no ano de 2007 que foi igual e no ano 2010 que foi menor. Nos anos intermediários dos anos finais do Ensino Fundamental (7º e 8º anos), também ocorreu situação semelhante. Já no 9º ano, a escola apresentou taxa mais elevada de 2007 a 2011 e em 2015. De 2012 a 2014 e em 2016, apresentou taxas inferiores às taxas de distorção escolar da Rede Estadual de Minas Gerais.

Quando a distorção idade-ano é mantida por mais de dois anos, gera a saída do aluno do ensino regular ofertado durante os turnos da manhã e da tarde e a sua entrada na EJA, ofertada no turno noturno. A distorção abaixo dos anos anteriores no 9º ano, apresentada na tabela 9, não é um fator de ações de correção de fluxo, é o resultado do abandono do aluno do fluxo regular e a sua inserção na EJA. Nesse contexto, é uma correção do fluxo ruim para os indicadores da escola, para o aluno não, pois é uma oportunidade de conclusão de seus estudos. Essa situação representa um fator negativo para as escolas, porque indica o fracasso do ensino regular: a reprovação e o abandono impedem o aluno de seguir o seu fluxo ano a ano e há necessidade de o aluno concluir o Ensino Fundamental na EJA, mas já com obrigações pessoais externas à escola, como o trabalho para manutenção de

seu sustento. Isso indica que o aluno deixou de frequentar o ensino regular e matriculou-se na EJA, que não é avaliada pela Prova Brasil e não aparece nos índices de aferição da educação regular. A saída do aluno do ensino regular eleva os índices de evasão escolar da Escola Estadual das Montanhas, já que a matrícula do aluno é encerrada nessa modalidade.

Em seguida, ver-se-á, na tabela 10, a taxa de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) do 6º ao 9º ano da Escola Estadual das Montanhas. É preciso que se faça uma análise longitudinal desses dados para que se possa perceber se há oscilação das taxas do rendimento escolar em cada etapa dos quatro anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual das Montanhas no período de 2010 - 2016<sup>18</sup>.

**Tabela 10 – Taxa de rendimento escolar – Escola Estadual das Montanhas – do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (2010–2016)**

Ano	Ano escolar	% Reprovação	% Abandono	% Aprovação
2010	6º ano	0	0	100
	7º ano	18,9	5,6	75,5
	8º ano	7,3	7,2	85,5
	9º ano	2,7	7,7	84,6
2011	6º ano	1,3	15,5	73,2
	7º ano	20,6	10,7	68,7
	8º ano	5,7	30,5	63,8
	9º ano	12,9	6,9	80,2
2012	6º ano	8,5	14,4	77,1
	7º ano	21	7,2	71,8
	8º ano	4,5	17,9	77,6
	9º ano	16,9	3,6	79,5
2013	6º ano	3,8	14,9	81,3
	7º ano	1	4,1	94,9
	8º ano	7	19,8	73,2
	9º ano	2,5	6,4	91,1
2014	6º ano	6,5	7,8	85,7
	7º ano	1,6	7,9	90,5
	8º ano	12,8	16	71,2
	9º ano	5,6	3,3	91,1
2015	6º ano	16,7	6,4	76,9
	7º ano	11,6	4,3	84,1
	8º ano	4,3	10,2	85,5
	9º ano	8,6	3,2	81,9
2016	6º ano	16,3	7,4	76,3
	7º ano	18,2	7,8	74
	8º ano	5,6	4,11	90,3
	9º ano	11,8	10,3	77,9

Fonte: adaptado pelo autor de QEdú/Censo Escolar/Inep (2010–2016) .

<sup>18</sup> Não há informações disponíveis para consulta pública das taxas de 2007 a 2009.

Nas turmas nas quais a distorção escolar é mais acentuada, o rendimento apresenta índice menor. Logo, pode-se dizer que a distorção também interfere no rendimento escolar dos alunos. Ao comparar a tabela 9, no 8º ano de 2011, a distorção idade-ano é de 38%, com a taxa de rendimento escolar do 8º ano (tabela 10) no ano de 2011 é 63,8%. A maior taxa de abandono escolar dos anos observados está no 8º ano de 2011, 30,5%. A distorção idade-ano pode impactar também no abandono escolar.

Numa análise longitudinal, tomando como referência o 6º ano de 2013, a taxa de aprovação é 81,3%. Em 2014, o 7º ano apresenta elevação desta taxa, 90,5%. Porém, em 2015, no 8º ano, há uma queda, 85,5%. Encerrando este ciclo, em 2016, 9º ano, 77,9%, sendo a menor taxa de aprovação do período analisado.

Essa situação interfere no Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas, já que a reprovação e o abandono alteram o fluxo escolar. O Ideb do 9º ano da escola apresenta indicadores com resultado abaixo da média 6,0. Mesmo assim, pode-se verificar o registro de uma discreta melhora nos índices a partir do ano de 2007 até o ano de 2013. Porém, em 2015, houve novamente uma queda no rendimento, como pode ser observado na tabela 11, que traz informações a respeito do Ideb do 9º ano da escola e as suas respectivas metas projetadas.

**Tabela 11 – Ideb observado no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual das Montanhas e suas metas projetadas**

Ideb observado						Metas projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3.0	3.4	3.8	3.6	4.3	4.1	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7	5.0

Fonte: adaptado pelo autor de Inep (2016).

Observando os resultados da tabela 11, nota-se a oscilação do Ideb no 9º ano nos anos de 2011 e 2015. Até 2011, a escola vinha em crescimento, porém houve uma queda no fluxo escolar, como pode ser observado na tabela, na aprendizagem a escola até evoluiu, mas, no resultado da multiplicação da aprendizagem e do fluxo, a escola ficou com 3.6, valor abaixo do Ideb de 2009, mas acima da meta projetada para o ano de 2011. A meta projetada para ano de 2015 foi de 4.2, e a escola também ficou abaixo da sua meta. 4.1, tabela 11. Já em 2015, houve queda do Ideb, mas os motivos foram a queda tanto na aprendizagem quanto no fluxo, como pode

ser observado na tabela 12. Mesmo que discretas, as oscilações tem atrapalhado o crescimento contínuo do Ideb do 9º ano da escola, o que pode ser melhor observado na tabela 12.

**Tabela 12 – Indicadores educacionais – Aprendizado x fluxo – 9º ano – Escola Estadual das Montanhas (2007–2015)**

Ano	Aprendizado	Fluxo	Ideb
2007	4,16	0,72	3,4
2009	4,74	0,81	3,8
2011	5,04	0,71	3,6
2013	5,10	0,84	4,3
2015	4,98	0,82	4,1

Fonte: adaptado pelo autor de QEdu/Dados Ideb/Inep (2007–2015) .

Observa-se, na tabela 12, que a oscilação ocorre tanto no aprendizado quanto no fluxo. Logo, a escola deve buscar meios para resolver tais problemas para que possa atingir a sua meta projetada, manter o seu Ideb em elevação e evitar a sua oscilação. Mas, para isso, é necessário envolvimento dos especialistas, dos docentes, da comunidade escolar e dos demais servidores da escola na elaboração do projeto político-pedagógico da escola. O debate desses dados deve contemplar a participação de todos para que possam surgir propostas de intervenção pedagógica que contemple as necessidades da escola e seja exequível.

Sendo assim, após observação e análise dos dados da aplicação e dos resultados obtidos ao longo dos anos, constata-se que a ausência de alunos no dia da aplicação das provas é de cerca de 12%. Há necessidade de um trabalho de conscientização dos alunos e pais/responsáveis, explicando a eles a importância da participação de todos nas avaliações e seu significado para a escola. Porém, não basta estarem presentes nas avaliações externas. É preciso que a escola tenha um projeto de trabalho que atenda aos anseios de sua comunidade e esta se sinta corresponsável tanto na participação da sua elaboração quanto na sua execução. Nesse sentido, as ações definidas pela escola já estarão pactuadas entre os seus membros.

Por fim, também se percebeu a necessidade de trabalho com ações concretas que pudessem fazer com que os alunos tivessem contato com o material de estudo em outras fontes de pesquisa. Tudo estava muito pautado nos livros



didáticos e no saber do professor. Era necessário que os alunos se apropriassem de tecnologias da informação e comunicação para encurtar essa distância.

Logo no início do ano de 2016, a direção buscou junto à SRE a ampliação do tempo integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental, passando de 25 para 50 alunos atendidos, e, nos anos finais, passando de 25 para 75 alunos atendidos. Com objetivo de proporcionar maior tempo na escola, desenvolvendo oficinas de música, tecnologia da informação e comunicação, canto e coral, teatro, leitura, rádio escola, esporte e lazer e com o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, para que pudesse atingir um número maior de alunos. A comunidade escolar foi convidada a fazer a sua parte: trazer e incentivar os filhos a ficarem das 7 horas às 16 horas 50 minutos na escola. Desmistificando a ideia de que o projeto é uma creche para os filhos, a direção assumiu, juntamente com toda a equipe do tempo integral, o desafio de ocupar diferentes espaços e explorá-los de tal forma que pudesse trazer uma nova perspectiva na vida escolar de seus alunos.

No entanto, somente isso não bastava, era necessário oferecer suporte para o seu funcionamento e fazer o elo entre tempo integral e sala de aula. O que parecia fácil, não foi. Apesar de o acompanhamento pedagógico facilitar o desenvolvimento de atividades de dever de casa e o orientador poder ser o auxílio para os alunos nas atividades que careciam de ajuda, em alguns momentos, percebeu-se um exagero de atividades propostas. Mesmo assim, houve avanços e a experiência vivenciada no ano de 2016 foi base para as ações do ano seguinte.

Outras ações desenvolvidas no ano de 2016 que visaram aproximar mais o aluno do conteúdo estudado foram: melhoria da internet e computadores com a instalação de 14 novas máquinas, incentivando os professores a utilizar o laboratório de informática; participação no FoReA (Fórum Regional Ambiental), em que os professores participaram de oficinas e os alunos desenvolveram pesquisas e trabalhos sobre o meio ambiente da cidade; plantio de árvores de Ipê, Quaresmeira e Aroeira em todas as comunidades do município, trabalho que contou com a participação de todos os servidores da escola, dos pais, dos alunos e de toda comunidade escolar, sendo elogiado por diversas entidades; organização de torneios esportivos, que visam ampliar a prática esportiva dos alunos e diversificá-la, bem como a participação no JEMG (Jogos Escolares de Minas Gerais); além de outros trabalhos realizados pelos professores em suas disciplinas que ocorreram

durante o ano e que buscam a interação corpo, conteúdo, vivências humanas e as perspectivas para a vida futura.

A obtenção de êxito nas práticas educacionais na escola depende, principalmente, da existência de unidade e coerência na prática pedagógica dos educadores que atuam em sala de aula e, também, dos que trabalham nos diferentes setores administrativos pedagógicos. Isso implicaria na adesão, por parte do grupo de educadores, a um conjunto de valores e princípios de ação, possibilitando um maior grau de eficácia desse processo.

No âmbito escolar, ações e projetos pedagógicos coletivos que têm por objetivo a melhoria na prática pedagógica são necessários. Para os educandos, é uma oportunidade de desafiar os seus conhecimentos, aprender a importância do trabalho em equipe e valorizar a cooperação de todos. Aos educadores, é uma oportunidade de trocar experiências, compreender como as outras disciplinas percebem temas semelhantes e fortalecem a equipe de trabalho da instituição. Nesse sentido, Luckesi (1992) afirma que

Decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva. As atividades individuais e isoladas não são inócuas, mas são insuficientes para produzir resultados significativos no coletivo. Tornam-se necessárias ações individuais e coletivas ao mesmo tempo. (LUCKESI, 1992, p. 124).

Para a escola, o trabalho cooperativo fortalece as relações e amplia as discussões necessárias para resolução de problemas, pois o mais importante é desenvolver a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino ofertado, obtida através de troca de experiência, informações e conhecimentos interdisciplinares. Montangero e Maurice-Naville (1998) assim descreve:

A cooperação, no sentido geral, consiste no ajustamento do pensamento próprio ou das ações pessoais ao pensamento e às ações dos outros, o que se faz pondo perspectivas em relação recíproca. Assim, um controle mútuo das atividades é exercido entre os parceiros que cooperam. (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 121).

Porém, para construções coletivas, é necessária a presença de lideranças, fato cada vez mais difícil de ser observado nas instituições, não por não existir, mas pelo cansaço e pela falta de valorização dessa figura. Assim, a responsabilidade do

gestor escolar é administrar a instituição de forma que possa ser o articulador, interagir e conduzi-la de forma democrática, apropriar-se de conhecimentos e de saberes presentes na comunidade e em resultados de projetos e estudos de casos de sucesso em nível regional e federal para que possa promover o melhor desempenho de sua instituição.

Na próxima seção, é apresentado o modo como a escola se apropria dos resultados das avaliações externas. Essa seção tem papel importante nesse estudo, visto que a apropriação dos resultados das avaliações externas é o desafio para os gestores porque envolve vários atores (equipe gestora, especialistas, professores, demais servidores, alunos e pais). O envolvimento e o comprometimento de cada um faz a diferença nos resultados obtidos.

### **1.8 Procedimentos da gestão da Escola Estadual das Montanhas com relação à apropriação dos resultados**

De 2007 aos dias atuais, há uma continuidade de apropriação dos resultados pela equipe pedagógica e pela gestão da Escola Estadual das Montanhas. Apropriar-se, neste caso, é adequar-se à situação apresentada para resolver deficiências apresentadas, sem deixar de lado as qualidades do trabalho desenvolvido. É fazer a leitura dos resultados da avaliação e desenvolver ações que visem a sanar deficiências apresentadas pelos indicadores.

A ausência de um trabalho unificado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), pela SRE e pela escola mantém um roteiro de cumprimento de exigências da secretaria e da superintendência, como a leitura dos gráficos em reuniões na SRE com todas as escolas pertencentes à regional, com realidades distintas entre elas.

Na escola, o especialista, o professor e o diretor que participam do encontro de análise dos dados da avaliação externa com a SRE reúnem-se com os demais especialistas e professores e passam as informações a eles. São apresentados os resultados das avaliações externas, com os gráficos e relatórios da escola. A escola promove o debate, de acordo com sua compreensão, e propõe ações para o plano de intervenção pedagógica. A escola se reúne com a comunidade escolar e apresenta os resultados. Na maioria das vezes, a comunidade assiste às apresentações e aprova o plano de intervenção. Para visualizar as informações

supracitadas, o quadro 3 apresenta a rotina da escola com relação à apropriação dos resultados das avaliações ao longo dos anos.

**Quadro 3 – Rotina de apropriação dos resultados das avaliações externas na Escola Estadual das Montanhas (2007–2015)**

<b>Reuniões</b>	<b>Organização</b>	<b>Duração</b>	<b>Finalidade</b>	<b>Forma de atendimento</b>	<b>Resultado da reunião</b>
Uma reunião promovida pela SRE.	A SRE agenda a reunião e convoca as escolas. As escolas são divididas em pólos com aproximadamente dez escolas.	4h	Apresentar os gráficos dos resultados, a matriz de referência, as habilidades e os eixos avaliados nos testes.	Coletivo. Todas as escolas participam das mesmas oficinas.	Os representantes das escolas recebem as orientações e ficam responsáveis de promoverem o debate em suas instituições.
Uma reunião entre gestor, especialista e professor.	O gestor agenda uma data posterior à reunião da SRE no espaço escolar e convoca todos os professores e especialistas.	2h	Fazer a leitura dos gráficos dos resultados da escola, organizar o material e definir estratégias para a reunião com todos os professores e especialistas.	Individual.	O material é organizado, os representantes definem as suas funções e é agendada a reunião com os demais professores e especialistas
Uma reunião com todos os especialistas e os professores e a gestão escolar.	A reunião é agendada pelo gestor das escolas e ocorre geralmente na área do refeitório da escola em horário de Módulo II.	2h	Apresentar aos professores os resultados das avaliações externas, promover o debate e colher ações a serem implementadas para a intervenção pedagógica.	Coletivo.	Após a apresentação dos resultados, os professores se reúnem em grupos e definem ações a serem desenvolvidas. Os especialistas recolhem as sugestões e organizam o material a ser apresentado a comunidade escolar.
Uma reunião com toda a comunidade escolar.	A equipe gestora agenda a reunião, utilizando-se das assembleias escolares já previstas no calendário, e convoca toda a comunidade escolar.	4h	Apresentar os resultados das avaliações externas da escola e o plano de intervenção pedagógica proposto pelos professores e pelos especialistas; ouvir da comunidade sugestões; e aprovar o plano de intervenção pedagógica.	Coletivo.	A escola acolhe as sugestões, quando há, aprova o plano de intervenção, que fica à disposição dos professores, e uma cópia é destinada a SRE.

Fonte: organizado pelo autor por meio de consultas a *e-mails*, ofícios e livros de atas da escola (2018).

Diante das informações apresentadas no quadro, há apresentação dos resultados das avaliações externas, mas o tempo destinado ao seu acolhimento é limitado, assim como o tratamento das informações é superficial e os problemas são apresentados de forma coletiva. Há ausência de um tratamento individualizado pela SRE às escolas. Também a escola deveria buscar reunir as informações e mesclar o trabalho coletivo com o individual para colher mais dados para debater com os profissionais envolvidos. O tempo para a execução da análise é limitado e as ações de intervenção pedagógica não são efetivamente monitoradas pela SRE tampouco pela escola. Os relatórios ainda são técnicos, apesar de serem adequados à realidade escolar com a apresentação de um relatório mais descritivo, realizado ao longo dos anos para aproximá-lo do chão da escola. Há o repasse de informações, e não há orientação a respeito dos dados de cada escola.

Outra situação que é observada nas reuniões, tanto na SRE quanto na escola, é a de que não há orientação para que os professores e os especialistas tratem as informações do 5º ano como prioridade para o plano de intervenção pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental. As ações são planejadas para o 9º ano do Ensino Fundamental.

A situação de entrada do Ensino Fundamental – anos finais – 6º ano na Escola Estadual das Montanhas deveria ser acompanhada pelo gestor e sua equipe, já que, além de seus alunos do 5º ano, a escola recebe alunos oriundos da Rede Municipal de Ensino, que não fizeram a avaliação de saída do Ensino Fundamental – anos iniciais e são, na maioria, provenientes de turmas multisseriadas. A escola recebe também alunos durante o ano letivo de famílias que vêm para a colheita do café (de abril a setembro), algumas permanecem por um período maior. A transferência desses alunos registra somente os resultados dos anos anteriores, mas não descreve as suas dificuldades. O acompanhamento pedagógico realizado pela escola não contempla as necessidades desses alunos e tampouco daqueles que estão matriculados há vários anos porque não possui ações contínuas de intervenção, as ações são pensadas somente para o bimestre ou para o ano letivo. Falta o elo entre um ano e outro.

Porém, as demandas e obrigações administrativas e financeiras das escolas têm distanciado o gestor escolar do pedagógico, o mesmo vem ocorrendo com os analistas da SRE, que possuem muitas obrigações administrativas a serem

executadas. Em consequência disso, os resultados das avaliações externas, a sua apropriação e a implementação de ações pedagógicas para sanar problemas detectados não são acompanhados de forma pontual durante o período de uma avaliação e outra, o impacto das avaliações só chama atenção para os problemas durante o período em que o tema é discutido. A escola está com muitas demandas administrativas e sobrecarregada de relatórios e atividades para o atendimento burocrático, o que acaba deixando de lado o acompanhamento pedagógico.

Todavia, a escola realiza também atividades que poderiam dar resultado se fossem planejadas por períodos mais longos, como, por exemplo, Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD)<sup>19</sup> para os alunos com baixo desempenho e acompanhamento da frequência dos alunos para que a escola possa intervir assim que forem detectadas faltas que sinalizam um eventual abandono escolar. O APD precisa que os órgãos gestores da educação revejam as suas ações e possibilitem a contratação de um profissional que tenha capacidade de atender às suas demandas. Porém, como foi implantado em 2017, às pressas, sem orientação e transferiu para a escola mais essa responsabilidade, sem oferecer uma qualificação e contratação de um profissional, foi mais um fardo que a gestão teve que abarcar.

Além disso, as escolas possuem prazo curto para a análise das informações e para a apresentação do plano de intervenção pedagógica, porque as empresas responsáveis por produzir os dados, corrigir as provas e tabular os resultados demoram na sua divulgação. Exemplo: as provas geralmente são aplicadas no final de outubro ou no início de novembro; as empresas recebem o material depois de aproximadamente trinta dias para a sua análise; os resultados só retornam às escolas para a sua análise a partir de junho do ano seguinte; as SREs convocam, no segundo semestre do próximo ano, as escolas para estudar os resultados e iniciar o trabalho de sua apropriação. As SREs estão funcionando com equipes reduzidas de analistas, não há uma equipe que tenha a função exclusiva de acompanhar e orientar as intervenções pedagógicas das escolas, porque as SREs perderam treze servidores que atendiam diretamente o pedagógico nas demandas das escolas com

---

<sup>19</sup> O APD é destinado aos estudantes que não se alfabetizaram e tiveram comprometido o desenvolvimento de sua capacidade de ler e escrever, considerando: análise do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, dificuldades relacionadas à leitura e à produção de texto, dificuldades básicas de ortografia e falta de domínio das operações básicas dos cálculos matemáticos (SEE/MG, 2018).

apropriação, intervenção e monitoramento das avaliações externas. Em 2018, para o atendimento das demandas das escolas, os analistas acumulam a função de coordenar programas de governo, como Educação Integral, EJA, Educação Especial, ProEMI, JEMG, PNAIC, dentre outros, e não conseguem visitar as escolas para auxiliar nas orientações pedagógicas. Por isso, o monitoramento se faz a distância, por meio de planilhas e inserção de dados no sistema. A apropriação dos resultados das avaliações externas é responsabilidade da escola, mas a falta de orientação de especialistas e a formação dos servidores para a análise, leitura e compreensão das informações interferem na elaboração do plano de intervenção.

Apesar de a escola trabalhar constantemente com avaliações, há uma lacuna a ser preenchida na formação dos gestores, professores e especialistas quando se fala em avaliação em larga escala. As matrizes de referências utilizadas nas avaliações externas e os resultados divulgados pelo Inep e pela SEE são informações abstratas para os educadores, que não conseguem fazer a sua leitura ou, quando a fazem, não aplicam a intervenção como devia ser feito. A ausência de orientação ou feita de maneira irregular é o desafio a se enfrentar na apropriação dos resultados pelas escolas.

Nas escolas, há um excesso de demanda administrativa e burocrática para os gestores, tais como: gerir recursos financeiros atendendo as demandas da compra dos produtos necessários para o funcionamento da instituição e atender as normas da legislação, prestar contas dos recursos recebidos e, atualmente, trabalhar com a incerteza da disponibilização do recurso ou não; administrar a frequência dos servidores e substituir aqueles que se adoeceram ou desistiram da função; dialogar com as famílias dos alunos e apresentar-lhes as regras, normas e possibilidades de aprendizagem do aluno; atender às demandas da SRE e da SEE em tempo hábil para o cumprimento de prazos já definidos por instâncias superiores; atender à comunidade em que a escola está inserida de forma a construir uma parceria para o bom convívio social entre escola e a sociedade; apropriar e debater resultados de avaliações internas e externas com especialistas, professores, alunos e toda a comunidade escolar.

A SEE vem procurando atender às demandas das escolas, mas com os recursos reduzidos devido à crise financeira do estado de Minas Gerais, que se arrasta desde 2010 e se torna mais acentuada nos anos de 2016, 2017 e 2018 com



a redução de recursos para investimentos na manutenção da educação básica e para o pagamento dos fornecedores e servidores. A secretaria não tem apresentado soluções para problemas sérios no interior das escolas, como: infraestrutura defasada; recursos insuficientes para a manutenção com qualidade do funcionamento das escolas; salas de aula com número de alunos superior ao recomendado pelo MEC; construção e ampliação de áreas de lazer e de estudos paralisadas ou aguardando recursos; pouca formação continuada para os servidores ou ausência de um plano de atendimento que possa auxiliar os servidores compreenderem os indicadores e desenvolverem um plano de intervenção capaz de melhorar a qualidade do atendimento.

Nas falhas ou na ausência de um trabalho em conjunto da SEE, SRE e escolas, há, ainda, um problema a ser enfrentado: a responsabilização do fracasso. Diante disso, é necessário que se evite a busca de culpados e a premiação daqueles que se destacaram. Há de se observar o que está se fazendo certo ou errado para buscar soluções para os problemas. Há o consenso entre os envolvidos nesta difícil tarefa de melhorar a qualidade do ensino ofertado que somente o trabalho em conjunto, a união de todas as forças e a soma de todos os recursos disponíveis farão os resultados das avaliações internas e externas manterem o crescimento contínuo, evitar a sua oscilação e atingir as metas propostas para as instituições.

Há debates promovidos nas reuniões pedagógicas semanais na escola em estudo, pelas especialistas (pedagogas da escola), e nas reuniões administrativas e no Módulo II,<sup>20</sup> pela direção da escola, que buscam compreender o processo de construção das avaliações externas e dos impactos das avaliações internas nos resultados da escola. Mas há dificuldade da equipe pedagógica em compreender os critérios para a obtenção do resultado da instituição, por exemplo: desconhecem a metodologia utilizada para aplicação dos testes de TRI e possuem dificuldade de leitura de matrizes de referência. Há aqueles pais que só se preocupam em saber se o filho será ou não aprovado. Poucos pais que se importam com o resultado das avaliações externas. Primeiro, por poucos terem acesso e compreender o significado disso para seus filhos; segundo pela pouca escolarização que possuem.

Em agosto de 2011, o governo de Minas inseriu no contexto das SREs uma equipe de servidores habilitados em cada conteúdo para promover orientação,

---

<sup>20</sup> Módulo II: duas horas semanais de carga horária obrigatória para os professores da Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais cumpridas em reuniões pedagógicas ou administrativas.

capacitação e monitoramento do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), que recebeu o apelido de “equipe do PIP”. As orientações dadas pela equipe auxiliaram na compreensão dos resultados das avaliações e da apropriação destes pela escola. Os professores tiveram contato com os resultados e, a partir deles, puderam traçar um plano de intervenção pedagógica. Alguns professores ficaram receosos da presença da equipe na escola, pois a viam como fiscalizadora, porém a maioria se valeu do conhecimento para buscar a melhoria a prática docente.

A equipe do PIP reunia com a gestão e com a equipe pedagógica da escola para discutir a respeito dos resultados da escola nas avaliações externas. Promovia capacitação de professores para orientá-los a elaborar o plano de aula relacionado às habilidades que o aluno devia dominar no ano escolar em que estava matriculado, além de fazer estudos de resultados. Porém, em março de 2014, todas as equipes do PIP dos anos finais foram encerradas, e não houve mais orientação às escolas sobre a apropriação dos resultados. Essa descontinuidade traz consequência para a escola. Essa questão foi analisada por Gatti (2007), que indica a influência dessa situação tanto nos governos como na escola.

[...] com a descontinuidade existente em todos os níveis nas políticas educacionais, em função de mudanças eleitorais, as iniciativas anteriores são esvaziadas; e, isto, precisa ser encarado com mais seriedade pela sociedade civil, com cobrança forte aos dirigentes que se sucedem e suspendem, a torto e a direito, sem muita base objetiva, boas iniciativas, só porque são do governo anterior, criando muitas vezes situações caóticas nas redes e nas escolas públicas - estas suspensões de iniciativas e alterações sucessivas, ao sabor de modismos ou conveniências, atingem basicamente as escolas públicas, que atendem a grande maioria da população, que atendem às populações menos providas de recursos, alimentando uma desigualdade social flagrante. Não podemos deixar de considerar também que nas escolas ocorre o mesmo: mudanças sucessivas de direção sem continuidade de gestão, mudanças sucessivas de professores, ou seja, não fixação de equipes escolares com ação pedagógica continuada, avaliada e podendo ser aperfeiçoada. Isso dificulta o desenvolvimento de um processo de ensinar mais integrado e sequencial, e dificulta a identificação de diretores e professores com o resultado da escola. (GATTI, 2007, p. 2).

Diante da análise de Gatti (2007), podem-se observar, na escola em estudo, essas situações: a política educacional adotada pela SEE mudou muito durante os últimos vinte anos; a rotatividade de professores e especialistas na escola em todas as séries, ciclos e anos (as denominações que a escola teve nos últimos vinte anos

para o ano escolar) foram significativas, já que o quadro de pessoal da escola do Ensino Fundamental, somente em 2017, está com mais de 70% de efetivos); não há registro de equipes escolares com ação pedagógica continuada no período de 2007 a 2017. Essas situações, aliadas à falta de análise pedagógica dos resultados dos alunos que encerram o 5º ano (fim dos anos iniciais do Ensino Fundamental) e vão iniciar o 6º ano (início dos anos finais do Ensino Fundamental), para que se possam fazer intervenções pedagógicas pontuais nas deficiências de aprendizagem dos alunos durante os quatro anos dos anos finais do Ensino Fundamental, produzem tanto a reprovação quanto a queda no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

No final do ano de 2016, o governo criou os Itinerários Avaliativos,<sup>21</sup> com intuito que as escolas possam conhecer os seus resultados e discuti-lo no âmbito escolar. E no ano de 2017, as escolas começaram os debates de resultados de avaliações, fluxo escolar, aprovação e reprovação. Porém, com a greve que perdurou entre 22 de março a 7 de abril de 2017, além das paralisações das atividades escolares nos dias 15 março e 28 de abril, o tempo foi curto e muitas escolas produziram um documento para a SRE e SEE com pouca participação dos servidores e sem a comunidade escolar.

Observa-se, no espaço escolar, pouco conhecimento e pouca preocupação com os resultados externos, devido a estes serem produzidos por avaliações que a escola não conhece os seus objetivos, não há uma política de valorização dos servidores para que possam estudar a respeito dos sentidos das avaliações externas e poucos sabem os impactos dos resultados ruins para a instituição. Percebe-se também que, durante a formação acadêmica da maioria dos servidores, não se discutiu a apropriação de resultados nas escolas, tampouco o significado dos índices

---

<sup>21</sup> A SEE, por meio da Superintendência de Avaliação Educacional (SAE), ofereceu para os diretores e os especialistas das escolas estaduais, uma formação em exercício intitulada Curso Itinerários Avaliativos de Minas Gerais. A iniciativa foi desenvolvida pela SEE em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). A expectativa era que cerca de 7.500 educadores participassem do curso. O curso foi criado para que o diretor e os especialistas possam desenvolver estratégias de gestão participativa e envolver a comunidade escolar em torno dos objetivos estabelecidos em seu projeto político-pedagógico, visando elevar os níveis de equidade e melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Objetivo era que, na medida em que se capacitassem, os educadores pudessem refletir sobre a realidade escolar e elaborassem as atividades propostas nos Itinerários Avaliativos, tornando-se práticas do dia a dia escolar. Os Itinerários avaliativos promoveram a análise de dados e debates para a construção coletiva da avaliação interna e a definição de um plano de ação nas escolas estaduais. Nessa perspectiva, eles foram elaborados e distribuídos entre os eixos discutidos durante a Semana Escola em Movimento, buscando promover a ampliação do diálogo entre a avaliação externa e a avaliação interna (SEE/MG, 2016).

e dos indicadores educacionais para a instituição. Logo há a necessidade de formação continuada desses servidores para que, como profissionais responsáveis pela formação, possam se apropriar dos resultados das avaliações externas, compreender os boletins pedagógicos, construir o plano de intervenção pedagógica da escola e pô-lo em prática.

Ao assumir a gestão escolar em 2016, via o processo seletivo, Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual<sup>22</sup> que exigia conhecimentos do candidato sobre gestão e eleição com votação da comunidade escolar, este pesquisador buscou o diálogo com a comunidade escolar para buscar a aproximação de todos para que pudessem se comprometer com a melhoria da qualidade da educação ofertada. A entrega de informativos a respeito das ações desenvolvidas na escola tem facilitado aos pais acompanhar o dia a dia escolar dos filhos e os projetos desenvolvidos.

Há reuniões semanais de Módulo II que alternam, durante o ano, debates a respeito de assuntos pedagógicos, administrativos, projetos da escola, orientação recebidas da SRE ou da SEE e a respeito dos resultados da escola nas avaliações internas e externas. Há reuniões bimestrais com os pais para entrega dos resultados dos alunos, em que a escola apresenta para a família os resultados, as dificuldades e as informações essenciais da disciplina e aprendizagem, além de os pais terem espaço para dialogar com a escola e com os professores. Os pais mais participativos sempre buscam informações a respeito dos projetos e como estão os resultados da escola. Porém, essa prática não é comum. Os alunos participam de roda de conversa no início e durante o ano letivo. Há representantes de turmas que participam dos conselhos de classe. A escola debate os seus resultados em reuniões pedagógicas e administrativas. A comunidade escolar participa de debates na Semana Escola em Movimento<sup>23</sup> e no dia da Virada da Educação Minas Gerais<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> A Certificação Ocupacional busca, por meio de prova, avaliar conhecimento pedagógico, técnico e as competências necessárias ao satisfatório desempenho do cargo de Diretor de Escola Estadual. A Certificação se constitui como pré-requisito para o processo de escolha de Diretor, que se dará por meio de consulta à comunidade escolar, conforme critérios definidos em Resolução específica. O processo de Certificação Ocupacional não constitui concurso público para investidura em cargo ou função pública, assim como não assegura ao candidato direito à ocupação ou nomeação, limitando-se a credenciar junto à SEE profissionais certificados, nos termos deste Edital, e formar banco de potenciais candidatos ao cargo de Diretor de Escola Estadual (IOFMG, 2015, p. 37).

<sup>23</sup> A Semana Escola em Movimento, iniciativa da SEE/MG, dedicada à discussão sobre os processos de avaliação externa e interna por meio do Simave. O objetivo é proporcionar um momento de diálogo, reflexão e planejamento pedagógico coletivo que esteja em sintonia com os princípios de gestão democrática e permanência dos estudantes na escola. Além disso, a Semana Escola em Movimento é

O colegiado da escola é presente, mas precisava ser mais atuante no acompanhamento das ações pedagógicas, pois falta-lhes formação e tempo para estarem mais presentes na escola, devido às suas obrigações familiares e profissionais.

Como os dados sobre as avaliações externas sempre são divulgados após o início do ano letivo, na sua maioria de junho a setembro, a escola precisa de rever o próprio planejamento de suas atividades. Há uma resistência dos professores em refazer o seu planejamento. Muitos preferem argumentar que é necessário rever para o próximo ano. Logo, mesmo que os resultados indiquem que é necessária a tomada de decisão mais imediata, na maioria das vezes, os planos de intervenção somente vão ocorrer a partir do ano seguinte. Mesmo que os resultados sejam da escola, geralmente os perfis das turmas avaliadas no período são diferentes. Cabe aos especialistas e à gestão compreender os dados e analisar a realidade do ano avaliado, com a realidade existente nas novas turmas. A escola precisa fazer a análise da comunidade atendida e, constantemente, rever as suas ações.

Outro fator preocupante é ausência de registro das ações dos planos de intervenção pedagógica realizadas no período de estudo (de 2007 a 2016). A escola registra em livro de ata que foram feitos os planos de intervenção pedagógica, porém os planos não são informados nele. Eles são elaborados em formulários que ficam sob a responsabilidade das especialistas. Como esses cargos não eram ocupados por servidores efetivos, não havia a continuidade do trabalho no ano seguinte e os formulários eram descartados ou arquivados em armários de servidores. Ao sair da função, faziam a limpeza e jogavam fora.

No ano de 2017, foram designados especialistas que ficaram até agosto. Em agosto, foram substituídos por outros especialistas nomeados em concurso público. Porém, dos quatro especialistas nomeados para atuar na escola, apenas um continua na instituição no ano de 2018. Os demais pediram remoção para cidades

---

uma oportunidade para a comunidade escolar começar a planejar suas ações para a Virada Educação em Minas Gerais (SEE/MG, 2016).

<sup>24</sup> O dia dedicado à Virada Educação Minas Gerais visa estimular as escolas a abrirem suas portas e mostrarem para a comunidade as ações e projetos que desenvolvem. O dia também é dedicado ao lançamento da campanha VEM (Virada da Educação em Minas), que faz o chamamento aos jovens em situação de evasão escolar, para que retornem seus estudos. O dia da virada tem o objetivo de promover uma mobilização de todas as escolas da rede. É quando as escolas se abrem para a comunidade e apresentam as ações que desenvolvem e suas práticas pedagógicas (SEE/MG, 2016).

onde já possuem vínculo empregatício ou familiar. A escola acaba sendo penalizada pela a rotatividade de servidores, principalmente na equipe pedagógica.

Apesar de a direção orientar e pedir que deixassem os registros pedagógicos à disposição de consultas por outras pessoas na escola, isso não ocorreu. Ressalte-se que, até o momento, não se encontrou nenhum formulário que contemple o registro dos planos de intervenção pedagógica e o acompanhamento de suas ações. Sendo assim, é impossível mostrar evidências de sua execução. Destaque-se que este pesquisador trabalhou na escola nesse período e que as ações eram desenvolvidas somente durante o ano letivo. No ano seguinte, era elaborado outro plano de intervenção pedagógica que seguia o mesmo curso. As ações dos anos anteriores não eram submetidas à análise no ano seguinte, até porque havia alteração de especialistas e professores dos conteúdos.

## **2 A ESCOLA ESTADUAL DAS MONTANHAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS E OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

O objetivo deste capítulo é analisar os fatores que provocam a oscilação do Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas. Para tanto, o capítulo foi dividido em seis seções que analisam o significado do Ideb para a escola e para a comunidade escolar; a divulgação dos resultados das avaliações externas; a apropriação dos resultados das avaliações externas; o planejamento curricular da escola; e a participação familiar na escola.

Ao longo deste capítulo, apresentaram-se os resultados da pesquisa de campo, da análise de documentos e de aplicação de entrevistas e de questionários. A dificuldade da coleta desses dados reflete um pouco os desafios que as equipes gestora, pedagógica e docente e toda comunidade escolar têm a percorrer para evitar a oscilação de seu Ideb. Para compreensão de como se deu o trabalho de análise, apresentam-se, na primeira seção, a metodologia e os instrumentos de pesquisa de campo.

### **2.1 Metodologia e instrumentos de pesquisa de campo**

A metodologia adotada para a realização deste estudo, que analisa a oscilação do Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas, foi a qualitativa, pois pode ajudar na busca do(s) porquê(s) do problema apresentado e do que deve ser feito para resolvê-lo. Este estudo de caso, procurou examinar o universo de sua pesquisa como um todo, como afirma Ventura:

Toda pesquisa científica necessita definir seu objeto de estudo e, a partir daí, construir um processo de investigação, delimitando o universo que será estudado. Observando-se os casos extremos, numa ponta identificam-se os estudos agregados, quando a intenção é examinar o próprio universo, e na outra, os estudos de caso, quando se estuda uma unidade ou parte desse todo. No entanto, em relação aos estudos de caso, deverá haver sempre a preocupação de se perceber o que o caso sugere a respeito do todo e não o estudo apenas daquele caso. Portanto, pesquisar significa fazer uma escolha, pois em cada caso concreto, deve-se definir um determinado nível de agregação (VENTURA, 2007, p. 383).

Este estudo de caso esteve centrado no seu objeto de estudo, ou seja: “Fatores que provocam a oscilação do Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas”. Ao longo do estudo, escolhas foram feitas e caminhos percorridos para o preenchimento das lacunas e a compreensão da situação-problema apresentada. A pesquisa de campo foi realizada por meio de pesquisa documental, da realização de entrevistas com dois ex-gestores, uma especialista da educação básica, uma professora de Língua Portuguesa e uma de Matemática, uma vice-diretora e uma ex-analista do PIP e de questionários aplicados, de forma amostral, a dezessete professores do Ensino Fundamental – anos finais.

A respeito da metodologia qualitativa, Fraser e Gondim (2004) a descrevem sob a ótica da necessidade de o observador imergir e se tornar um membro do grupo social investigado para apreensão do contexto social específico: “[...] só então, poderá compreender a relação entre o cotidiano e os significados atribuídos por este grupo” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 141). A metodologia qualitativa permite ao pesquisador a interação com o contexto social do problema investigado, porque ela pode proporcionar uma análise mais próxima da realidade vivenciada pelo pesquisador. Fraser e Gondim (2004), ao descrever a ação humana no processo investigativo, acrescentam:

[...] a abordagem qualitativa ou idiográfica parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado (subjetivo ou intersubjetivo) que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo (aqui entendido como independente do percebido e do contexto da percepção). O significado subjetivo diz respeito ao que se passa na mente consciente ou inconsciente da pessoa (individualismo metodológico – o nível de análise é a pessoa) e o significado intersubjetivo se refere ao conjunto de regras e normas que favorecem o compartilhamento de crenças por grupos de pessoas inseridas em determinado contexto sócio-cultural (holismo metodológico – o nível de análise é a estrutura e os sistemas). (FRASER; GONDIM, 2004, p. 141-142).

Os autores expõem que a metodologia quantitativa também pode captar a percepção humana. Ao se misturar e estar num grupo social, o investigador é capaz compartilhar de crenças e regras perceptíveis somente no contexto sociocultural. Fraser e Gondim (2004) afirmam que as Ciências Sociais têm como objetivo central a compreensão da realidade humana vivida socialmente e acrescentam:



O essencial não é quantificar e mensurar e sim captar os significados. O que se busca não é explicar a relação antecedente e consequente (nexos causais) e sim compreender uma realidade particular na sua complexidade (influência mútua dos atores sociais na construção de sua realidade). Sendo assim, as ciências sociais não deveriam aproximar-se do modelo das ciências naturais, pois tal modelo não atenderia às necessidades e especificidades de seu objeto de estudo (FRASER; GONDIM, 2004, p. 142).

Para o estudo da oscilação do Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas, a utilização da metodologia qualitativa para captar os significados da avaliação externa para a escola estudada é importante, sobretudo se aliada às entrevistas e aos questionários. A entrevista, por colocar o entrevistador e o entrevistado face a face, possibilita a este último expor a sua opinião, o seu ponto de vista. Fraser e Gondim (2004) apresenta que as entrevistas mais comumente utilizadas nas pesquisas qualitativas são as semiestruturadas e as não estruturadas. Porém, mesmo que este tipo de depoimento não tenha uma estrutura rígida, trata sobre um objeto de pesquisa específico. Portanto, restringe a fala do entrevistado ao limite do tema abordado, como destaca Fraser e Gondim:

A entrevista não estruturada na pesquisa qualitativa possui características diferentes da entrevista clínica. A rigor, considera-se que a entrevista aberta e dirigida inteiramente pelo próprio entrevistado seja difícil de ser realizada na pesquisa científica, pois, uma investigação desta natureza, mesmo que não tenha definido uma hipótese a ser colocada à prova, é dirigida a um objeto específico (problema de pesquisa) de investigação escolhido pelo pesquisador, o que, a princípio, impõe um limite à liberdade da fala do entrevistado. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 145).

Como o objeto da pesquisa é oscilação do Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas, os agentes mais envolvidos com esse resultado são os gestores, os especialistas e os professores de Língua Portuguesa e de Matemática. Por esse motivo, foram entrevistados dois ex-gestores, uma especialista da educação básica (supervisor pedagógico), uma professora de Língua Portuguesa do 9º ano e uma professora de Matemática do 9º ano. Como gestor atual, este pesquisador realizou entrevista com uma vice-diretora da escola, que também atua nos anos finais do Ensino Fundamental, além de ter sido especialista da escola nos anos pesquisados. Foi aplicada a entrevista a uma ex-analista do PIP, hoje, professora de Matemática da escola. A Escola Estadual das Montanhas era uma das escolas de sua atuação

como analista do PIP. Como tinha atuação direta com as avaliações externas, a sua contribuição para a pesquisa foi de interesse deste trabalho. Essas pessoas foram escolhidas para participar da entrevista tendo em vista a sua importância no acolhimento dos resultados e na apropriação e na condução do planejamento curricular dos professores em suas disciplinas.

Para ampliar os resultados da pesquisa foi aplicado questionário a dezessete professores do Ensino Fundamental – anos finais, visando compreender a apropriação dos resultados das avaliações externas em todos os anos escolares, como cada professor busca fazer a sua intervenção pedagógica, como a escola trabalha a correção do seu fluxo escolar ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental e como esses professores se envolvem na elaboração, na aplicação e na busca de solução para os resultados adversos da escola. Os eixos de análise escolhidos para este estudo foram: Ideb e seus significados para a comunidade escolar, resultados das avaliações externas, apropriação dos resultados das avaliações externas, planejamento curricular da escola, participação familiar, fluxo e reprovação. A escolha desses eixos se deve a relevância que eles possuem para a análise dos dados da pesquisa, uma vez que delimita o seu campo de análise e mantém o seu planejamento direcionando a responder a questão principal: quais os fatores que provocam a oscilação do Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas?

Para finalizar, foi realizada análise nos registros dos diários dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática do 9º ano da escola no período de 2007 a 2016. O objetivo da análise era verificar se houve alteração no planejamento das aulas dos professores a partir da divulgação dos resultados das avaliações externas.

Na análise desses documentos, foram detectadas pequenas alterações no registro de atividades na sala de aula, mas que durava um período curto, duas semanas. Havia uma mobilização desses professores, nas semanas que antecediam as avaliações, em atividades direcionadas a ensinar os alunos a resolver questões semelhantes às aplicadas nas avaliações externas. Já no período pós-análise dos resultados, a escola elaborou atividades que visavam contemplar as principais deficiências apresentadas para compreensão das questões com o objetivo de desenvolver habilidades e competências não vencidas pelos alunos.

No entanto, o planejamento curricular não se alterava de forma contínua e significativa. Como se os professores de Língua Portuguesa e Matemática mobilizassem em uma ou duas semanas para conversar com os seus alunos para as avaliações. Após a divulgação dos resultados das avaliações externas, sua análise e a implementação de um plano de intervenção pedagógica, percebeu-se algumas ações iniciadas, mas que logo se perdiam por falta de monitoramento e porque os alunos avaliados já não estavam mais nas séries que as avaliações foram aplicadas.

Pelos relatos colhidos por meio das entrevistas, isso também é comprovado: a escola não mantinha um trabalho contínuo voltado para a apropriação dos resultados nas avaliações externas, tão pouco o seu monitoramento era contínuo. Somente no período de 2011 a início de 2014 que escola esteve mais voltada para a discussão dos resultados das avaliações externas, uma vez que havia a presença constante da equipe do PIP nas escolas.

Para realização das entrevistas, alguns atores mostraram resistência em participar da pesquisa: alguns por falta de tempo, outros por medo de se comprometerem e estarem sendo avaliados também. Além disso, os resultados das avaliações externas deixam muitos profissionais angustiados, principalmente os professores do 5º ano e do 9º ano de Língua Portuguesa e de Matemática, porque se sentem pressionados e isolados diante das cobranças e da falta de apoio dos demais servidores da escola, que podiam contribuir para o sucesso da escola.

Na próxima seção, apresenta-se o significado do Ideb para a comunidade escolar da Escola Estadual das Montanhas, a fim de perceber a sua importância e o sentido que a comunidade dá a esse indicador.

## **2.2 Ideb e seu significado para comunidade escolar**

O Ideb passou a fazer parte do cotidiano das escolas a partir de 2007, porém ainda não é plenamente conhecido no ambiente escolar, como foi observado no trabalho de campo. Pelas análises das pesquisas documentais, entrevistas realizadas e questionários aplicados a professores do ensino fundamental, há dúvidas, por parte da comunidade escolar, quanto o significado dos seus números e quanto a sua finalidade enquanto política educacional. Contudo, por meio de dados obtidos através de questionários e entrevista aos servidores da Escola Estadual das

Montanhas, percebe-se que é considerado indicador importante a comunidade escolar. Segundo a especialista da Educação Básica, os indicadores são “valiosos, aumentar a taxa de aprovação, aumenta-se a nota do Ideb, significando melhorias nos resultados da escola” (EEB, 2018). O ex-gestor, ao ser questionado a respeito da importância do Ideb para sua gestão, afirmou:

O Ideb é um fator de grande importância, primeiro que ia sinalizar, como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o resultado do nosso trabalho, esse resultado do nosso trabalho está vinculado à qualidade que ia atender os nossos educandos... O resultado ia dar um norte de como estava a minha gestão, não a minha gestão pessoal, mas a coletiva da escola que estava dirigindo. (EG, 2018).

O ex-gestor destacou também a importância dada pela comunidade escolar às primeiras edições. De acordo com ele, a comunidade passou dar mais importância a partir do momento em que ela começou a compreender o que era o Ideb e sua finalidade. Segundo ele, a Escola Estadual das Montanhas teve papel fundamental nesse processo, já que buscou motivar, explicar e ampliar as informações a respeito das avaliações externas e da importância de se ter um bom resultado. Segundo o ex-gestor, após esse momento, passaram a valorizar para melhorar a formação dos filhos e que eles pudessem ter acesso a uma educação de qualidade e ter acesso à universidade.

De acordo com os dados coletados, o Ideb fornece informações importantes para os gestores das escolas definirem ações que devem ser mantidas, alteradas e até a discussão de novas ações. Para os professores, é importante para adequar os seus trabalhos à realidade apresentada nos índices. Já para toda a comunidade escolar, é um momento de fazer reflexões e tomar decisões para aprimorar todos os projetos da escola.

Mas, esses dados, também trazem um desafio para a Escola Estadual das Montanhas: o envolvimento de todos no trabalho coletivo que a escola deve promover, como enfatizaram todos os entrevistados. Segundo eles, na escola todos devem se sentir importantes para o processo, porque não há membro que não seja vital para o sucesso do trabalho. A professora de Língua portuguesa enfatizou a necessidade que haja a participação nos debates, nas discussões e nas reuniões de todas as vozes que estão inseridas na escola “[...] para que eles entendam que essa

melhoria é importante não só para a escola, mas também para eles” (PLP, 2018). No mesmo tom, a Especialista da Educação Básica acrescentou:

Deve-se destacar que quando há um trabalho em equipe e todos (direção, professores, funcionários e equipe pedagógica) vestem a camisa, o resultado é sempre positivo. A escola, por sua vez, assegura espaços e acolhimento a toda comunidade escolar, fazendo acontecer o diálogo de forma natural com todos os representantes. É essencial que os resultados das avaliações (tanto externas quanto internas) sejam socializados com toda comunidade escolar. Ressalta-se que a comunidade escolar tem ainda necessidade de uma reflexão mais profunda para detectar as variáveis responsáveis pelas notas obtidas. (EEB, 2018).

Assim, os entrevistados seguiram destacando as funções de cada profissional da escola: o assistente técnico da Educação Básica (ATB), que recebe as matrículas, tem contato com os pais e alunos na entrega e na recepção de documentos, com carinho e atenção, colhendo informações necessárias para facilitar o trabalho pedagógico e administrativo da escola. O Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB), ao receber com carinho, fazer uma merenda saborosa e deixar o espaço escolar limpo e receptivo, além de poder orientar alunos, pais e demais funcionários de forma educada e receptiva, amplia a confiança na instituição e fortalece o capital social dela.

Também no questionário aplicado a dezessete professores que atuam no Ensino Fundamental da Escola Estadual das Montanhas, nove consideraram que o Ideb é um indicador que mede a aprendizagem dos alunos no 5º ano e no 9º ano, mas não é responsável, sozinho, por aferir a qualidade do ensino ofertado pela escola. Podemos verificar, no depoimento da ex-gestora, o entusiasmo dos alunos no desenvolvimento de projetos da sua própria realidade:

Nós já tínhamos um projeto que estava sendo desenvolvido na antiga gestão e demos continuidade que era a fanfarra escolar. Foi um dos projetos que trouxe muitos alunos para a nossa escola pelo interesse dos filhos em querer participar da fanfarra, então a comunidade teve grande participação nisso e nós víamos resultados com os alunos, da responsabilidade deles, e sempre fazemos todos os anos como cultura da festa junina, que os pais participam e trazem os filhos... a gincana escolar foi um dos projetos que desenvolvemos no segundo semestre de 2013 que teve um êxito muito bom em todos os termos, uma feira de física também em 2013 que foi uma das primeiras experiências em termos de feira de física e isso valorizou a autoestima dos meninos e a escola começou a mudar um pouco a

“cara”. Os alunos se interessaram mais, eles precisam de algo que chame a atenção deles, que coloque eles para mostrarem o que eles sabem fazer sozinhos e desenvolver aquela habilidade deles. (EG, 2018).

Percebe-se, no depoimento da ex-gestora, que a escola deve ser um local de produção de conhecimento, mas, quando o aluno é o protagonista nesse processo ensino-aprendizagem, fortalece seu vínculo com a instituição e amplia o seu interesse e o gosto pela escola, diminuindo a evasão e o abandono, que têm impacto no fluxo escolar e, conseqüentemente, também no Ideb. Outro depoimento que chamou atenção foi da professora de Língua Portuguesa a ser questionada sobre o projeto de visita às propriedades rurais produtoras de café.

Os alunos viram que aquilo que se vive na nossa região é algo que está relacionado à educação formal, que eles podem desenvolver estudos e pesquisas relacionadas à aquilo que se vive. Foi algo que realmente marcou não só a minha vida, como profissional, mas também, pelo que eu percebi em relação aos alunos, fez a diferença e eles falam nesse trabalho. (PLP, 2018).

Ao se colocar como objeto de estudo o café, produto responsável pela renda do município, os alunos perceberam que o conhecimento adquirido na escola tem aplicabilidade na sua principal atividade econômica, a cafeicultura de montanhas. Essa experiência aproximou a escola do lugar onde vive o aluno, também fortaleceu o local onde ele estuda, já que a escola pode fortalecer os seus conhecimentos de vida e, quando associados, possibilita mais opções para a sua vida futura. Atividades que aproximam a realidade do aluno com a teoria da sala de aula fortalecem a aprendizagem e o interesse do aluno pela escola e, conseqüentemente, podem favorecer, a longo prazo, a melhoria dos resultados das avaliações externas e o Ideb.

Quando questionados a respeito da importância do Ideb para a prática diária de seu trabalho (Como professor, qual a importância desse indicador para a prática diária de seu trabalho?), oito professores consideraram o índice relevante e que procuram destacar que é necessário trabalhar coletivamente para sua elevação, mas procuram formar o aluno para exercer a sua cidadania. Logo, a função da Escola Estadual das Montanhas vai além de seu resultado do Ideb, formar o aluno

para a vida e mostrar ao aluno que o trabalho coletivo é fundamental para bons resultados tanto na escola como no dia a dia.

Após as análises realizadas nas entrevistas, nos questionários e nos documentos analisados, percebeu-se que a Escola Estadual das Montanhas considera os resultados do Ideb importantes para o seu trabalho, como podemos observar na fala da vice-diretora, ao ser questionada a respeito da importância do Ideb para comunidade escolar: “É importante, pois é através do resultado que verificamos o nível de aprendizagem dos alunos. Ele faz um diagnóstico sobre o que foi ensinado e o que falta ser aprendido” (VD, 2018). Mas há ainda dificuldade em compreender a sua matriz de referência e, conseqüentemente, em compreender os boletins apresentados. Nesse sentido, Gatti (2007) destaca que a divulgação dos indicadores na imprensa se limita a comparações duvidosas e de repente “cai no esquecimento”. As redes de ensino fazem a sua disseminação, mas não o fazem de forma enfatizada, organizada, no tempo certo. A forma como é apresentado os resultados não são de fácil leitura, não contribuem com elementos claros para elaboração de uma proposta de trabalho que possa atender aos anseios da escola.

Na Escola Estadual das Montanhas, o ex-gestor destacou essa dificuldade, principalmente nos primeiros anos avaliados: “[...] tanto é que no início, nós não tínhamos uma orientação mais efetiva dos nossos inspetores e nem da nossa superintendência, foi um trabalho, foi um resultado cobrado... até nós tínhamos dificuldade de entender o resultado” (EG, 2018). Outra entrevistada que enfatizou essa dificuldade foi a analista do PIP, segundo ela:

As equipes pedagógicas, nas escolas em que eu trabalhava, elas tinham muita dificuldade em analisar os resultados, principalmente porque os gráficos, quando se falavam de desvio padrão, faziam o cálculo de porcentagem para ver a quantidade de alunos com baixo desempenho no recomendável. Sim, como eu disse, até as supervisoras tinham dificuldade de interpretar, quem dirá os pais que não têm acesso a isso, a essa informação todos os dias, para os alunos de repente não, os professores poderiam até utilizar os gráficos da turma do ano anterior para estudar, fazer estudo tratamento da informação, mas para os pais dos alunos sim, até porque alguns pais não têm ensino médio completo, não têm, não sabem analisar os gráficos. (APIP, 2018).

As dificuldades apresentadas pelo ex-gestor e pela a analista PIP demonstram que a falta de orientação das SREs com as dificuldades pedagógicas

internas da escola dificultam a apropriação dos resultados das avaliações externas pelas escolas. Além disso, a escola tem outras prioridades, dentre elas, buscar formar o aluno para o exercício de sua cidadania.

Outro aspecto que chamou atenção durante a pesquisa foi o peso que é para o professor de Língua Portuguesa e o de Matemática da escola quando se trata de avaliações externas e do Ideb. Mesmo que os demais professores tenham destacado o trabalho coletivo, não há o mesmo comprometimento e cobrança sobre os professores das demais disciplinas como há sobre os professores das duas disciplinas avaliadas. O peso e a cobrança a respeito de bons resultados nas avaliações externas se dão por parte da própria dinâmica das avaliações externas que só avaliam as duas disciplinas e, conseqüentemente, todos (gestores, especialistas, professores e comunidade) se voltam para os professores delas. Pode-se perceber isso na fala da analista do PIP ao descrever a participação dos professores nas reuniões com sua equipe:

[...] eles viam a avaliação como algo que iria acompanhar o serviço, era para ver se o professor estava realmente trabalhando... E ao fazer essa análise ele falava 'Opa! Está analisando o meu trabalho', então se falasse que o aluno ficou em baixo desempenho, ele já tomava aquilo como algo particular, estava direcionando para o professor de português e matemática. Já os demais professores, eles não se sentiam parte do processo. Acabava com que Língua Portuguesa e Matemática ficavam super acumulados e preocupados com as cobranças que iria vir, estavam por vir quando chegasse o resultado, e os demais professores ficavam de boa porque achavam que quem tinha que dar conta do resultado bom para a escola era os colegas só de português e de matemática, quando na verdade não, é um processo em que toda escola deveria estar envolvida. Então muitos professores, de geografia, história... Que poderiam contribuir com análises de texto, com interpretação, e outras coisas, eles deixavam isso a cargo só de uma equipe. Então uma equipe acabava ficando prejudicada, muito sobrecarregada, enquanto outros achavam que não era importante. (APIP, 2018).

Por outro lado, como enfatiza Vianna (1990), há a necessidade de discussão aprofundada da variável "escola", se o pensamento daqueles que julgam a qualidade da educação ofertada pela escola estiver reduzido somente ao indicador apresentado, a pressão ainda é maior. Nesse sentido, Gatti (2007) questiona se a qualidade da educação se traduz apenas por esses resultados. Ao elaborar a sua resposta, ela destaca que a qualidade da educação passa por questões como a



existência de uma filosofia educacional e pela consciência do papel social da educação. Logo, a ausência dessa percepção pode sim gerar uma cobrança e um peso aos professores que lecionam as duas disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática.

A ausência dessa compreensão aliada à falta de envolvimento de todos no processo de discussão sobre “o que é ser escola” dificultam a existência dessa filosofia educacional proposta por Gatti (2007). Conseqüentemente, o papel social da escola também está comprometido. É necessário que a escola busque compreender que o envolvimento de todos (direção, professores, especialistas, demais servidores, alunos, pais e sociedade) faz com que se sintam corresponsáveis pelo processo de apropriação dos resultados das avaliações externas e pela elaboração e implementação da intervenção pedagógica. Assim como se responsabilizarem pela construção do projeto político-pedagógico da escola que reflita a variável “escola”, como cita Vianna (2009) e seja coerente com a resposta dada por Gatti (2007) sobre a qualidade da educação: tenha uma filosofia educacional e seu papel social.

O desafio da gestão é envolver todos os profissionais da escola para um trabalho coletivo e para que todos se sintam responsáveis pelos resultados da escola. Além de compreender que os resultados não são de um momento, mas, sim, de um processo realizado ao longo dos anos. Não há solução para os problemas que não seja desenvolvido de forma contínua e sem uma preocupação coletiva. Todos devem se responsabilizar pelo trabalho. O próprio aluno deve ter percepção de que a sua aprendizagem é resultado de um trabalho progressivo e que há necessidade de se comprometer também já que é importante para todos. Em síntese, como afirma Fernandes (2007 apud PAZ, 2009), a escola ideal é aquela que oferta acesso a todos os alunos, em que não haja desperdício de tempo com repetências e abandono e, no final de tudo, todos aprendam.

### **2.3 Divulgação dos resultados das avaliações externas**

As avaliações externas, também conhecidas como avaliações em larga escala, promovidas pelos sistemas de avaliação, possuem feições próprias em cada local de aplicação. As matrizes de referência dos testes dessas avaliações diferem das avaliações internas aplicadas pelos professores nas escolas. Essas avaliações

buscam identificar os contextos em que a educação está inserida e, ao mesmo tempo, apresentar resultados para que se possa identificar a eficácia da aplicação dos recursos educacionais. Para Fontanive (2013), a área da Avaliação Educacional tem “[...] grande desafio de buscar formas eficazes de divulgação dos resultados encontrados, uma vez que as tecnologias empregadas não são do senso comum dos professores, dos demais membros da comunidade escolar e da sociedade em geral” (FONTANIVE, 2013, p 3). Logo, na análise das entrevistas, percebe-se que há falta de conhecimento das tecnologias empregadas para a formulação e de sua aplicação nas avaliações externas, bem como a dificuldade da leitura desses resultados. Como fica implícito no depoimento da professora de Língua Portuguesa:

Eu sempre procuro analisar os gráficos e observar se realmente, aquilo que nós temos feito em sala tem se apresentado nesses gráficos. Nem sempre é anotada essa experiência vivida na sala porque costuma ser muito sutil o que nós fazemos em sala, em relação a esses índices, a essas avaliações ou a forma como elas são elaboradas. (PLP, 2018).

A divulgação dos resultados das avaliações externas na Escola Estadual das Montanhas, no período de 2007 a 2015, seguiu as orientações propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Num primeiro momento, as escolas são convocadas pela SRE para que tenham ciência de seus resultados e possam também ter conhecimento dos resultados das outras escolas da SRE e dos resultados da rede estadual. Faz-se um estudo a respeito das habilidades e competências que as escolas venceram e daquelas que ainda precisam vencer. Após esse primeiro momento, com a direção da escola, um especialista pedagógico e um professor da escola retornam para fazer as suas reflexões na própria escola.

A escola, por sua vez, deve divulgar os resultados para que todos os membros da comunidade escolar possam fazer as reflexões e apropriar-se dos resultados. Isso, conforme entrevistas aos ex-gestores e ao especialista, ocorreu ao longo do período estudado. Porém, como informou o ex-gestor, no início das avaliações para aferição do Ideb da escola, em 2005 e 2007, a equipe pedagógica e os gestores ainda não estavam preparados para fazer uma divulgação sistêmica e, ao mesmo tempo, apropriar-se desses resultados, como podemos observar em seu depoimento:

[...] primeiro que quando foi iniciada a questão das avaliações e etc., nós tivemos o cuidado de estar reunindo e passando para a comunidade escolar, até porque era uma prova num período único durante o ano e tinha que explicar qual que era a motivação para nós que estava aplicando a prova e também para a comunidade escolar, até mesmo para despertar o interesse dos pais para poder motivar os filhos a fazerem a prova, porque a gente tinha essa dificuldade na época... Às vezes a prova, ela não condizia cem por cento com o material didático que eram utilizados pelo Estado, então a importância para a comunidade atendeu no decorrer que ela foi ficando mais, vamos dizer assim, democrática onde fosse passando mais para a comunidade, através de boletim, através de reunião para que a comunidade de fato pudesse dar uma importância para essa prova. (EG, 2018).

Também, segundo o ex-gestor, os boletins pedagógicos não eram claros e, na escola, não havia pessoas com formação para enriquecer esse debate. Como destacou o ex-gestor, a Escola Estadual das Montanhas, apesar ter uma certa autonomia, está inserida numa rede de ensino e segue suas orientações. Logo, a prioridade dada às avaliações externas e ao Ideb dependia também da definição dos gestores da rede. A escola segue as orientações recebidas e coloca em prática, na medida do possível, essas orientações.

A SEE/MG, ao longo do período avaliado, principalmente a partir de 2011, começou a priorizar a elevação do Ideb e melhorar os seus resultados nas avaliações externas na rede. A secretaria criou a política de bonificação dos servidores de acordo com os resultados das escolas nas avaliações externas. O servidor, na sua avaliação de desempenho, era avaliado de acordo com o resultado nas avaliações externas da escola também. Isso causou descontentamento de alguns servidores por não considerarem justo que suas notas estivessem vinculadas ao resultado da escola, argumentando que não eram professores de Língua Portuguesa ou Matemática para ensinar o que o aluno deveria aprender. Dessa forma, fica evidente que muitos dos profissionais não se sentem responsáveis pelos resultados. Porém, na avaliação de desempenho dos servidores, há um eixo que permite à comissão avaliar o profissional de acordo com o resultado das avaliações externas da escola.

Além disso, a SEE/MG contratou a Fundação Renato Azeredo para prestar serviço de Consultoria de Intervenção Pedagógica nas escolas: a equipe do PIP. Segundo a analista entrevistada, essa equipe foi contratada para divulgar os

resultados e para mostrar para as escolas a importância da avaliação. As ações desenvolvidas pela equipe do PIP na escola tinham como ponto de partida os resultados nas avaliações externas.

A equipe do PIP fortaleceu o trabalho de análise, divulgação e apropriação dos resultados das avaliações externas nas SREs e nas escolas. A presença nas escolas, inicialmente, vista como desconfiança pelos gestores, especialistas e professores, solidificou-se como aliada ao estudo dos resultados das avaliações externas com as capacitações oferecidas no período a gestores, especialistas e professores. Como as responsabilidades de análises das avaliações externas eram dessa equipe, em algumas situações, houve o distanciamento dos analistas efetivos das SREs, assim também aconteceu nas escolas: a presença dos analistas do PIP fez com que alguns dos analistas pedagógicos da secretaria se acomodassem e deixassem a responsabilidade para essa equipe; e os especialistas das escolas, por medo ou por querer se abster da responsabilidade de apresentar os resultados, deixaram de ser protagonistas e passaram a deixar as apresentações para os analistas do PIP, como pôde ser observado na fala da analista do PIP:

A SRE em que eu trabalhava, após a chegada do PIP, os demais servidores deixavam um pouco de lado os resultados e a avaliação, o acompanhamento, assim como o entendimento dos resultados ficavam tudo a cargo do PIP, então muitos servidores desconheciam os resultados. As reuniões eram sempre repassadas, todos os assuntos, todos os gráficos eram sempre analisados pelos professores do PIP, principalmente Língua Portuguesa e Matemática. Ali eram feitas análises, falava-se sobre o desvio padrão, o que era, porque muitos servidores não sabiam do que se tratava, não sabiam analisar os gráficos. Então a nossa função era ensinar o servidor, ensinar os demais analistas, assim como diretores e especialistas a analisarem os resultados, compreenderem os resultados. (APIP, 2018).

No período de 2011 ao início de 2014, o trabalho de apropriação de resultados das avaliações externas nas SREs e seu monitoramento nas escolas ficava com a equipe do PIP. Em 2014, quando o governo acabou com as equipes do PIP, deixou uma lacuna no trabalho pedagógico das SREs, uma vez que nem todos os analistas das secretarias se apropriaram do trabalho que era realizado por essa equipe e não sabiam como dar continuidade.

Na escola, a presença da equipe do PIP era para dar o apoio pedagógico às especialistas, porém algumas se sentiam inseguras, com medo de falar e errar algum dado, de serem questionadas pelos professores, como pode ser observado nas informações obtidas na entrevista com a analista do PIP:

Eu via os especialistas bastante inseguros com relação aos resultados e muito inseguros também para passar isso para o professor, com medo de que o professor viesse com pedras e que não aceitasse, não acatasse as orientações que eles tinham que passar, e na verdade os resultados deveriam ser um parâmetro para o professor analisar a sua prática, analisar os exercícios, como a aula está sendo dada e as especialistas tinham dificuldade em falar isso, de orientar o professor de como aproveitar esses resultados, então as vezes ficava uma falha, a gente ia pra escola, falava, ensinava a fazer todos os cálculos, mas quando chegava ali na hora de falar com o professor ou elas tentavam passar isso pra gente essa responsabilidade para a equipe do PIP, ou muitas das vezes elas nem passavam de forma nenhuma. Ou era a gente que passava ou elas não passavam por medo, por medo de sofrer alguma represália, ou sofrer alguma crítica e não gostar do que fosse ouvir. (APIP, 2018).

Com isso, os analistas do PIP acabam tomando a frente dos trabalhos. Porém, para a escola, isso não era bom, já que os problemas e as dificuldades apresentadas eram da escola, ela que devia ser a protagonista das ações desenvolvidas no seu espaço.

A analista do PIP ressaltou que a participação dos professores nas reuniões de divulgação dos resultados ocorria de duas formas: aqueles que aceitavam o resultado e davam sugestões positivas para melhorar o atendimento; e aqueles que apresentavam resistência aos resultados e não aceitavam as propostas de mudança. Segundo ela, esses últimos se sentiam cobrados e consideravam que a avaliação não ajudava a escola crescer, era só um mecanismo para reprovar o trabalho realizado na sala. A analista do PIP acrescentou: “os professores participavam, mas nem sempre de forma positiva, em alguns casos, faziam questionamentos que não estavam relacionados ao tema tratado, uma forma de mudar o foco e de não se responsabilizar” (APIP, 2018).

A ausência do comprometimento dos professores das demais disciplinas também implicava a implementação das ações das propostas de intervenção pedagógica. Isso aumentava a responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, e a pressão sobre estes fazia com que muitos

deixassem de lecionar nas turmas que seriam avaliadas. Dessa forma, percebe-se que a carga de responsabilidade não era dividida com os professores dos anos que não eram avaliados, ou seja, a escola não via a formação como um processo contínuo, mas fragmentada.

A experiência adquirida pelos profissionais da escola com as edições da Prova Brasil e outras avaliações externas, bem como as capacitações realizadas pela equipe do PIP no período de 2011 a 2013, além do aprimoramento dos boletins pedagógicos, facilitaram a escola ampliar a compreensão dos dados e o debate realizado com a comunidade escolar. Também as escolas receberam uma placa com sua nota que deveria ficar afixada em local de destaque, para que todos da comunidade escolar pudessem ter conhecimento desse resultado. Fontanive (2013) assim destaca a respeito da necessidade de divulgar os resultados:

Outro aspecto a considerar quanto ao conhecimento preciso dos resultados das avaliações de desempenho refere-se ao uso desses resultados para fornecer feedbacks aos alunos e propiciar ganhos de aprendizagem. No chão da escola, a Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas interação professor-aluno possibilita, não só, que ele selecione variados instrumentos de avaliação - provas, trabalhos, portfólios, apresentações orais, entre outros - como também orienta a seleção dos recursos didáticos mais adequados para superar as dificuldades e corrigir as eventuais lacunas de aprendizagem encontradas. (FONTANIVE, 2013, p. 3-4).

Percebe-se, pela afirmação de Fontanive (2013) e pelos depoimentos dos entrevistados, que há a necessidade de um retorno aos alunos e à comunidade escolar a respeito dos resultados obtidos nas avaliações externas, por isso, a eficácia na divulgação dos resultados das avaliações externas é importante para o fortalecimento dos compromissos entre os membros da comunidade escolar.

Portanto, após discorrer sobre as análises realizadas a respeito das divulgações dos resultados das avaliações externas, nota-se que, se houver falha ou ausência de comprometimento dos autores envolvidos (SEE/SRE/escola), conseqüentemente, afetará na sua apropriação. Assim, pode-se observar a ausência de orientação e monitoramento relativas à SEE e à SRE, conseqüentemente, essa falha também é percebida na escola. A falta de equipes formadas para a análise de dados é um problema que as escolas precisam resolver, porém, muitas vezes, sozinhas e sem recurso para capacitar os seus servidores para analisar, divulgar e

apropriar-se dos resultados. A apropriação dos resultados será abordada na seção seguinte e visa mostrar como a escola compreende os dados e transforma estes em ações que possam ampliar fortalecer a aprendizagem.

#### **2.4 Apropriação dos resultados das avaliações externas**

As avaliações externas devem ir além das medições ou apresentação de resultados, dessa forma, envolvem a definição de políticas e estratégias governamentais que levam ao aperfeiçoamento institucional e do próprio processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes graus e modalidades (HORTA NETO, 2010). Assim, o desafio da apropriação dos resultados das avaliações externas nas escolas estaduais e na Escola Estadual das Montanhas, pelas informações colhidas nas entrevistas, passa pela formação acadêmica das equipes gestora e pedagógica e dos professores para compreender o sentido da avaliação e, conseqüentemente, ampliá-lo no chão da escola com a linguagem mais simples e objetiva para que a comunidade escolar possa, ao receber as informações, contribuir ativamente no processo. Moura (2015) chama a atenção para isso e destaca a importância do monitoramento e da formação contínua, como podemos observar a seguir.

Os resultados das avaliações nos mostram possíveis deficiências no processo de ensino e aprendizagem que emanam da falta de domínio de algumas competências e habilidades que devem ser implementadas no seio da escola. Importante ressaltar que as deficiências demonstradas nos resultados não expressam a derrota da escola, mas a deficiência em algum lugar, que, quando percebida e trabalhada de forma adequada, pode se transformar em uma intervenção pedagógica, e, por consequência, transforma também a qualidade da educação. Para que isso aconteça é necessário que os gestores dos sistemas de ensino conheçam de perto a realidade escolar da rede de ensino e disponibilizem profissionais que acompanhem e monitorem os processos do trabalho pedagógico, assim como a identificação das ferramentas que levam a superação das dificuldades e ao incremento de uma educação de qualidade. (MOURA, 2015, p. 62-62).

Como apresentado por Moura (2015), os resultados apresentam deficiências no processo de ensino-aprendizagem que devem ser trabalhadas no chão da escola, ou seja, a escola deve se conhecer e compreender os seus desafios, formar sua identidade. Ao analisar a afirmação da professora de Matemática de que a

apropriação de resultado de avaliação externa é o professor ou escola realmente entender como seus os resultados da escola e utilizá-los como um parâmetro para prosseguir o trabalho, percebe-se a necessidade da escola conhecer a sua realidade. A professora ao falar da apropriação do resultado, na sua concepção em relação à equipe gestora e pedagógica, destacou:

A equipe gestora e pedagógica se apropriam dos resultados na tentativa de trabalhar de maneira administrativa e pedagógica a questão da evasão e reprovação, promovendo reuniões com professores, onde são discutidos os problemas das evasões e reprovações. Nas reuniões são apresentadas propostas pedagógicas com intuito de sanarem os problemas que ocorrem em sala de aula, que de alguma forma direciona o aluno para uma evasão ou reprovação. A gestão realiza trabalho externo na comunidade em busca dos porquês das evasões escolares, procurando da melhor maneira possível erradicar a evasão na escola. (PM, 2018).

Ao falar sobre a continuidade da implementação do plano de intervenção pedagógica ela e os demais entrevistados, porém destacaram que não há registros dessas ações, tampouco a sua continuidade e o seu monitoramento: “Na maioria dos anos não foi, não houve nenhum registro das ações de forma sistemática” (PM, 2018). Informação confirmada pela ex-gestora:

Infelizmente não era feito, porque ninguém parava para pegar o que passou. Já a questão pedagógica conhecia os alunos e tentava refazer, recomeçar novamente, mas quando se começava a falar em avaliação externa, aí começava novamente outra intervenção, mas não era feita essa análise de um ano para o outro. (EG, 2018).

Logo, a proposta de Moura (2015) de que o gestor, além de conhecer a realidade da escola, monitore os processos do trabalho pedagógico, assim como a identificação das ferramentas que levam à superação das dificuldades e ao incremento de uma educação de qualidade, não ocorreram no período estudado e ainda apresenta essa deficiência. A analista do PIP destacou, como fatores determinantes que provocam esse problema de monitoramento e continuidade dos planos de intervenção pedagógica, a quantidade de alunos que a escola atende e seu fluxo de servidores.

Eu trabalhei em escolas em que isso realmente funcionava, eu tinha das nove escolas, eu tinha duas que conseguia fazer um trabalho diferenciado, mas as duas eram escolas pequenas, as maiores não



conseguiam a aplicabilidade disso. Fluxo de professor muito grande, de aluno muito grande, então trocavam-se muitos funcionários, muitos funcionários designados, um ano era um professor, no outro ano já mudava, então era mais difícil, quanto maior a escola mais dificuldade de aplicabilidade do plano de intervenção e de acompanhamento a gente tinha. (APIP2018).

Além disso, percebe-se que, para sucesso na apropriação desses resultados, a escola deve estar preparada para rever ações, seu planejamento e a forma de gerenciar as atividades escolares. Vianna (2009) acrescenta a necessidade de servir para definição de políticas públicas, modificação de currículos.

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema. (VIANNA, 2009, p. 14).

Para a apropriação de resultados de avaliações, a escola também deve estar preparada para mudar o seu jeito de pensar e de agir. Podemos observar nos questionários e nas entrevistas que nem sempre os principais atores estão dispostos a essa mudança e repensar no planejamento de suas atividades e do currículo da escola. A ex-gestora, ao falar sobre a apropriação dos resultados realizados pela escola, destaca a busca de compreensão dos resultados das avaliações externas:

É uma forma de a gente pegar os resultados para nós estudarmos aquilo ali, trazer para nossa instituição, apropriar daquilo ali para ver onde estava o erro, analisar cada questão, a situação, tomar para nós. Analisar a gestão, analisar a pedagógica, analisar a questão do ensino dentro da sala, então tomar para nós como melhoria ao invés de pensar 'ah podemos progredir? Podemos, mas onde está o erro?', analisar aquilo ali, "será que é o pedagógico?", "será que é a gestão?", pegar isso como meio de estudo, meio de análises. (EG, 2018).

A escola buscava compreender os sentidos dos resultados para a instituição, porém eram questionamentos que nem sempre se obtinham respostas partindo da análise dos resultados. Na verdade, como afirmou Moura (2015), era necessário que a escola buscasse conhecer a sua realidade para saber as deficiências que estariam

sendo expostas nas avaliações externas. Viana (2009) adverte que as avaliações não devem ser usadas única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. Logo, a escola deve buscar os porquês das avaliações externas e os sentidos de seus resultados para a escola, o que as avaliações externas estão informando sobre a escola e o que é necessário mudar: fazer a sua apropriação para a mudança da realidade.

A ex-gestora traduziu a limitação das escolas e de sua equipe, ao falar sobre a atuação da equipe gestora na apropriação dos resultados da avaliação externa:

Nós sentávamos algumas vezes para refletir sobre isso e tentar colocar algumas mudanças que nós poderíamos fazer na própria gestão para corrigir essa defasagem que estava ocorrendo na escola. Achar o foco ali, então, basicamente era isso, apesar de ser pouco falada, infelizmente, pouco centralizada essa questão. A gente tentava tomar o resultado para nós como análise, mas infelizmente não tinha muito o que fazer. Muita dificuldade e não havia um estudo que nos levasse a entender melhor isso aí. Algumas às vezes nem havia, pro Ideb, nem havia muita reunião. Havia muita reunião quando se falava das provas do Proalfa, do Proeb... Mas quando se falava das provas Brasil, pouco se havia uma discussão sobre ela. A escola mesmo em si não conhecia muito bem a prova Brasil até pouco tempo. (EG, 2018).

Moura (2015) destaca a importância da escola saber lidar com os resultados da avaliação externa enquanto uma afetiva e sistemática fonte de informações voltadas à constante reflexão sobre a ação pedagógica, assim como à implementação de estratégias e ações que estejam focadas na melhoria da aprendizagem dos alunos (MOURA, 2015). Percebe-se que não estava consolidado esse saber pela equipe gestora e pedagógica da Escola Estadual das Montanhas, segundo a ex-gestora, a escola não possui um “norte” para início de sua análise.

Além disso, a percepção de partida da análise deve ser para o próprio chão da escola para se chegar à apropriação dos resultados das avaliações externas. A escola deve procurar formar a sua identidade para compreender o que as avaliações estão falando sobre ela. A equipe gestora e a equipe pedagógica da escola também têm que ter um papel de protagonista nessa apropriação, não podem ser vistas somente como quem passa os resultados para os professores, como disse a professora de Língua Portuguesa: “A equipe gestora e pedagógica, para mim, está relacionada com essa, com essa equipe que apresenta a reunião” (PLP, 2018). A

redução das equipes gestora e pedagógica na participação da apropriação dos resultados da avaliação externa ao papel de meras transmissoras das informações obtidas é desastroso para a escola. A fala professora de Língua Portuguesa é confirmada pelo depoimento do ex-gestor, ao ser questionado sobre a atuação das equipes gestora e pedagógica na apropriação dos resultados, ele afirmou: “[...] Depois que nós tivemos conhecimento maior, aí a gente já reunia vice-diretores, especialistas, e estudava esse resultado para poder ir para a reunião dos professores preparados para que eles entendessem qual que era o nosso objetivo” (EG,2018).

Para que haja uma apropriação adequada dos resultados das avaliações externas e a compreensão do que os indicadores estão apontando, há necessidade de que a equipe gestora, a equipe pedagógica e os professores compreendam de fato qual o significado da avaliação e sua importância para a escola; estejam preparados para a análise dos dados, assim como para alterar o planejamento curricular e planejar atividades exequíveis para a implementação da sua intervenção pedagógica; possam discutir com a comunidade escolar os resultados e toda a comunidade escolar se comprometa em colocar em prática, acompanhar e executar as ações que foram aprovadas.

Horta Neto (2011) chama atenção para o fato de que existem dois grandes entraves que devem ser superados pelas escolas a fim de que possam usar os resultados das avaliações internas e externas na revisão e no aprimoramento dos projetos pedagógicos da escola:

O primeiro deles é em relação à gestão, pois de pouco adianta ter os dados e não conseguir transformá-los em informações e utilizá-las de forma a construir projetos pedagógicos viáveis, consistentes e coerentes. [...] O segundo entrave é compreender melhor a abrangência do ato de avaliar, que não significa um julgamento de valor para classificar instituições ou pessoas. Significa compreender que a avaliação, seja ela externa ou a realizada no interior das escolas, é um ato que, apesar de estar fincado no presente, aponta para a construção do futuro a partir da análise do que ocorreu no passado. (HORTA NETO, 2011, p. 4).

Pela análise de Horta Neto (2011), percebe-se a necessidade das equipes gestora e pedagógica da escola compreenderem os dados e transformá-los em projetos pedagógicos que possam ser executados na escola e que tenham

coerência com sua realidade. Além disso, compreender que o processo de avaliar, mesmo sendo o ato no presente, deve estabelecer um norte para ações futuras a partir de análise de ações e projetos ocorridos no passado. A professora de Matemática, ao ser questionada a respeito da atuação da equipe gestora e pedagógica, destacou o trabalho da gestão escolar além dos muros da escola: “A gestão realiza trabalho externo na comunidade em busca dos porquês das evasões escolares, procurando da melhor maneira possível erradicar a evasão na escola” (PM, 2018). Segundo a vice-diretora, o gestor deve buscar estratégias, não só no espaço escolar, mas também fora dele para minimizar a evasão escolar, o abandono e a reprovação “buscando estratégias e aprimorar a aprendizagem e promover uma educação de qualidade” (VD, 2018).

Logo, os resultados das avaliações externas devem ser analisados a partir de um trabalho coletivo da escola, não é de uma turma e nem dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática que deverão fazer parte dos projetos, mas sim todas as turmas e todos os profissionais da escola. A Escola Estadual das Montanhas precisa buscar formar a sua identidade para se compreender e apropriar das informações que os resultados das avaliações externas estão lhe informando. Para isso, o trabalho coletivo é fundamental, nem um dos atores pode deixar de ser protagonista nessa busca do saber. Os papéis de cada um devem estar bem definidos e todos devem buscar o mesmo fim.

## **2.5 Planejamento curricular da escola**

O planejamento curricular deve contemplar os conhecimentos dos alunos e a realidade da escola e da comunidade em que está inserida, mantendo as orientações da rede de ensino. Segundo Luckesi (2009),

O planejamento curricular é uma tarefa multidisciplinar que tem por objetivo a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos de conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo ensino-aprendizagem. É, dessa forma, a previsão de todas as atividades que o educando realiza sob a orientação da escola para atingir os fins da educação. (LUCKESI, 2009, p. 112).

O desafio apresentado pela Escola Estadual das Montanhas é contemplar os conhecimentos dos alunos, oferecer as soluções para as deficiências de aprendizagem e desenvolver um planejamento coletivo e interdisciplinar para que possa melhorar os índices de aprovação, diminuir a evasão, o abandono e a reprovação, como foi observado na entrevista com a ex-gestora “Eu vejo assim, não posso declarar, mas não era muito focado no que o menino aprendeu, era mais focado no que estava no papel para ser cumprido, tendo de cumprir tabela” (EG, 2018). Pela fala da gestora, observa-se que as escolas possuem obrigações que nem sempre são cumpridas, mas que os órgãos superiores obrigam a registrar e assim fazem de forma a agradar as determinações superiores. O que faz com que muitos registros não condizem com a realidade das escolas; estão no papel, mas não são de fato o que foi registrado. O gestor também se sente pressionado pelo sistema em que está inserido e precisa prestar contas. Há metas a cumprir, tanto do Ideb, que foi definido a partir da primeira avaliação, como as metas do sistema em que está inserido. A isso, acrescentam-se as expectativas da comunidade da qual a escola faz parte. O gestor é eleito por uma comunidade que espera que seu trabalho apresente resultados positivos para ela. Assim, o gestor presta conta do seu trabalho à comunidade, ao sistema que está inserido e à rede estadual de ensino de Minas Gerais, e esta, por sua vez, deve seguir as orientações do Governo Federal.

Além disso, observou-se se que a Escola Estadual das Montanhas precisa alinhar o seu planejamento curricular com sua proposta político-pedagógica e com seu plano de intervenção pedagógica para que possa dar continuidade à proposta de trabalho. Na pergunta (Como os professores planejam as suas aulas a fim de contemplar as dificuldades dos alunos reprovados, evadidos e oriundos de outras escolas?) a vice-diretora respondeu que não há planejamento específico para esses alunos, segundo ela: “É feito um planejamento único que atenda a todos. É feito [...] um diagnóstico sobre as capacidades e habilidades consolidadas pelos alunos e registrado pelo professor na ficha individual do aluno” (VD, 2018). Sendo que essa “ficha individual do aluno” começou a existir a partir de 2017, como informou a vice-diretora quando questionada a respeito de como os professores desenvolvem o seu planejamento a fim de contemplar as dificuldades dos alunos apresentadas no ano anterior: “Este ano, 2018, que foi entregue a cada professor um relatório da turma deixado pelo professor do ano passado (2017) para o mesmo ter um prévio

conhecimento da turma na qual iria trabalhar” (VD, 2018). Porém, essa prática está se iniciando, nem todos os profissionais levaram a sério e alguns não fazem uma boa descrição dos alunos, outros pensam que é mais um formulário para ser engavetado. Houve relatos como o da professora de Língua Portuguesa de que ocorreram alterações nas turmas, dessa forma, houve divergências entre o relatório e a realidade das turmas. Mas, segundo a professora, houve um consenso de todos: ajudou no planejamento, precisa de ajustes e que continue para dar credibilidade.

O planejamento curricular da Escola Estadual das Montanhas, pela análise das entrevistas, apresentava problemas e ainda continua a apresentar. Os entrevistados evidenciaram a necessidade de elaborar trabalhos coletivos e mantê-los, porém o seu planejamento era feito, e continua sendo, individualmente e por conteúdo, como observado nos planejamentos dos professores. A necessidade de integração de toda a equipe escolar na tomada de decisões e na sua execução, o planejamento, sendo individualizado, reduz o seu campo de atuação e de seu comprometimento. A escola deve ter um momento para elaborá-lo por meio de uma discussão coletiva. A analista do PIP, ao ser questionada a respeito da elaboração do planejamento dos projetos coletivos da escola, afirmou:

O coletivo era a parte mais difícil de ser trabalhada, porque quando falava no plano de intervenção pedagógica todo mundo pensava: “o plano tem que acontecer em língua portuguesa e matemática”, então os outros não se achavam parte do processo. A equipe do PIP elaborou muitos exercícios, muitas, muitos projetos, fazendo ai essa junção, em matemática mesmo vários projetos, várias aulas diferenciadas com geografia tratando de mapas e gráficos, com história usando a história da matemática, só que havia uma rejeição, havia um certo, um certo medo, algo que, um certo medo de não dar certo, de fazer algo errado, então assim, a maioria dos professores, como eu disse não se sentia parte do processo então acabava por não contribuir com o planejamento da escola. (APIP, 2018).

Já o ex-gestor apresentou uma visão mais otimista a respeito da elaboração do planejamento de ações coletivas na escola, apesar de se tratar de ações diferentes da destacada pela analista do PIP:

Os projetos coletivos não vão trabalhar exclusivamente o pedagógico, ele vai trabalhar a questão da socialização, a questão de princípios que a gente tem que estar preservando dentro da nossa missão de educador. Então era feito de forma coletiva, em equipe, talvez por área, a gente trabalhava muito por área, pegava ai as

áreas afins para que pudesse fazer projetos e esses resultados saíssem então de forma mais agradável. Se pegava professor de História, Geografia, Ensino Religioso, na parte de humanas, você pegava Química, Física, Matemática... E fazia os projetos coletivos dessa forma. (EG, 2018).

A elaboração de projetos coletivos por área amplia o planejamento, mas ainda não contempla toda a escola. A vice-diretora destaca a importância da compreensão do trabalho coletivo: “Trabalhando de forma coletiva e adaptando o seu planejamento permite que os alunos encontrem, nos projetos elaborados pela escola, oportunidades reais de desenvolver conhecimentos, competências e habilidades, atitudes e valores” (VD, 2018). Essa consciência de abertura para o aluno na tomada de decisões no trabalho coletivo é importante para que os projetos tenham bons resultados.

Além disso, também foi constatado, por meio de análise de planejamento e registro da equipe pedagógica, que a escola precisa fazer o monitoramento de seu planejamento. Há necessidade de que a escola promova momentos de reflexão a respeito do que foi planejado, principalmente para evitar a reprovação, o abandono e a evasão escolar. Atualmente, a escola não possui uma política de monitoramento e de seu registro. Para atender a essa necessidade, a gestão vem buscando orientar as especialistas a acompanhar as aulas dos professores, mas não tem funcionado. Há um receio muito grande das especialistas em fazer esse monitoramento nas salas de aula. Primeiro, porque há professores que se sentem ofendidos ao serem monitorados de perto com análise dos seus planos de aula e com a observação de suas aulas; segundo, falta formação das especialistas para conduzirem esse monitoramento de forma sutil e com aporte pedagógico para isso; por último, cada especialista possui uma média de nove turmas para fazer esse monitoramento, não dando conta de monitorar todos os professores das turmas, o que pode gerar desconforto naqueles que foram monitorados e os demais, não.

Os entrevistados afirmaram que não há esse monitoramento e que alguns fazem a revisão do planejamento curricular durante a passagem do primeiro para o segundo semestre, mas não é a prática de todos, tampouco da escola. Outro fator destacado pela professora de Língua Portuguesa é a ausência de registro dessas alterações no planejamento curricular quando os professores analisam os resultados das avaliações externas:

Nós dizemos que não há adequação, que o planejamento é feito só uma vez no ano, mas não é verdade. Realmente, esse momento existe na escola, quando chegam esses resultados, através das reuniões, nós direcionamos e apontamos para que caminho, que atividades devem ser feitas e novamente trabalhadas, ou outras que não foram trabalhadas. E isso no grupo tem efeito e é colocada em discussão... nós não fazemos a revisão desse plano de acordo com esses resultados ... às vezes ele nem é colocado no papel no mesmo plano curricular, mas ele também é escrito. (PLP, 2018).

A falta de registro das alterações do planejamento curricular dificulta o seu monitoramento e diminui a eficácia de suas ações. A vice-diretora apresentou outro aspecto que chamou atenção nas análises com relação ao planejamento das aulas para os alunos reprovados, evadidos ou que abandonaram a escola e aqueles oriundos de outra escola: “Não há um planejamento específico para esses alunos. É feito um planejamento único que atenda a todos” (VD, 2018).

Percebe-se nessa fala da vice-diretora mais um problema do planejamento da escola: planejamento único para realidades distintas. Como a escola pode atender às dificuldades do aluno reprovado, com defasagem de aprendizagem ou mesmo vindo de outra realidade com o planejamento igual àquele elaborado tendo em vista o aluno que não apresenta tais dificuldades? Gatti (2007) afirma que a escola deva apresentar uma filosofia educacional que passe por eixos formativos que vão além da aquisição de conhecimento, mesmo que não o dispense: a equidade nas oportunidades formativas para todos os cidadãos. Sendo assim, não é possível pensar em planejamento único, pois a realidade dos alunos da escola é diferente.

Todavia, a respeito da necessidade de se planejar, Moschetta (2015, p. 32) afirma que o planejamento deve ser diferenciado para as turmas, porque os alunos são diferentes, possuem necessidades e anseios diversos, relacionam entre si e com os professores na heterogeneidade das suas vivências.

As análises documentais, das entrevistas e dos questionários possibilitaram a percepção de que a Escola Estadual das Montanhas, apesar de possuir projetos coletivos, não faz o seu planejamento curricular de forma coletiva que possibilite as ações de cada disciplina dialoguem umas com as outras. Além disso, o planejamento curricular se apresenta de forma rígida, sem flexibilidade necessária para atender as adversidades surgidas durante o percurso da aprendizagem. Nota-se também uma prática de uniformizar o planejamento curricular sendo um para



todas as turmas de mesmo ano/série, mesmo que essas turmas apresentem realidades distintas. Há necessidade de revisão dessa prática e pensar no planejamento curricular para atender às necessidades dos alunos, das suas dificuldades, para que assim a escola seja um local de reflexão e de aprendizagem. As práticas de registro das alterações devem ser sistematizadas de forma ficar claro a sua existência.

Logo, é necessário que haja essa reflexão no chão da Escola Estadual das Montanhas, sendo também importante a participação da família para sugerir os anseios da comunidade escolar para a elaboração do planejamento curricular, tema a ser abordado na próxima seção.

## **2.6 Participação familiar**

A educação, segundo o art. 205 da Constituição Federal de 1988, é “[...] um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade[...]” (BRASIL, 1988). A nossa lei maior deixa claro que a responsabilidade da educação é do Estado e da família, dessa forma, espera que as famílias participem da formação dos filhos ativamente. Porém, essa participação ativa dos pais é um desafio para as escolas. A Escola Estadual das Montanhas também enfrenta o desafio de trazer todos os pais para participarem das atividades escolares, aproximá-los das ações e das tomadas de decisões, assim como possibilitá-los a sugerir as ações a serem executadas na escola.

Pelas análises dos documentos (livro de atas de reuniões) e das entrevistas, há a participação da família, porém, ainda é discreta, havendo necessidade de a escola buscar meios para promover a sua ampliação. Como podemos observar no depoimento da professora de Língua Portuguesa: “Os pais, com algumas exceções, não participam ativamente. São convocados pela escola em reuniões para apresentação dos resultados. Os pais presentes participam da análise dos resultados e sugerem algumas ações” (PLP, 2018). A vice-diretora, ao falar da deficiência de aprendizagem, abandono e reprovação, completa a informação da professora: “Em algumas situações os pais procuram a escola para saber o fato, onde recebem as informações, porém poucos são os alunos que retornam para a escola” (VD, 2018).

A Escola Estadual das Montanhas possui um colegiado ativo, que participa das tomadas de decisão da escola, das reuniões com a comunidade e dos projetos escolares, porém é no segmento da comunidade atendida (pais e alunos) que é o maior desafio, visto que há maior rotatividade, já que os alunos, à medida que vão se formando, saem da escola e o mesmo ocorre com os seus pais, que deixam de ser representantes. É uma situação natural, porém como a comunidade atendida ainda não é participativa, gera um transtorno para recomposição e a compreensão da sua importância para a tomada de decisão. Não há cursos de formação de lideranças e de estudo de legislação vigente. Cabe à escola buscar inserir os novos membros no contexto em que foram escolhidos por seus membros para representá-los. Além disso, eles têm obrigações que, em alguns momentos, impossibilitam a presença na escola.

A ausência da família pode trazer resultados ruins para os filhos, como destacou a professora de Língua Portuguesa:

A reprovação eu acredito que seja uma falta de comprometimento, não só dos pais, mas também do aluno que ainda não percebeu a importância da educação formal na sua vida, além de problemas individuais que querendo ou não afeta esse desenvolvimento escolar. A evasão, para mim é uma questão mais social. Normalmente são alunos que precisam trabalhar e não conseguem conciliar esse tempo, ou alunos que de certa maneira a família é um pouco “desleixada”, digamos assim, que tem problemas entre pais, ou mesmo problemas sociais. Já o abandono pode ser relacionado com a colheita de café em algumas situações, porque nós temos uma margem de abandono de alunos durante a colheita depois esses alunos retornam à escola. (PLP, 2018).

A professora de Língua Portuguesa destacou que a falta de comprometimento dos pais pode gerar reprovação. Além disso, reforçou que o aluno deve se comprometer com sua aprendizagem e, para isso, precisa compreender a importância da educação formal. Ela ressaltou que os problemas individuais vivenciados na convivência familiar também são problemas que afetam a continuidade dos estudos, assim como a aprovação. Chamou a atenção para a necessidade de os alunos abandonarem a escola para o trabalho, especialmente para a colheita do café. Quanto mais problemas socioeconômicos existentes nas famílias, menos oportunidades, mais dificuldades os alunos terão ao longo de sua vida escolar, apesar de não ser empecilho para o seu sucesso.

Silveira (2017) destaca que a família e a escola são os primeiros ambientes sociais da criança, além de ser referência para a sua formação e seu crescimento enquanto pessoa, com funções distintas. Cita também que o desempenho escolar pode ser afetado por muitos fatores, tais como: competência e habilidade do professor, ambiente da sala de aula, condições econômicas da família, material didático. Assim como Silveira (2017), a professora de Língua Portuguesa citou como problema a necessidade de o aluno trabalhar para auxiliar no sustento da família e as condições econômicas da família. Isso não seria um problema se o fato de o aluno ao iniciar no trabalho não abandonasse seus estudos ou estes deixassem de ser suas prioridades.

Nesse sentido, pode-se perceber que, na Escola Estadual das Montanhas, por meio de análises de documentos (ficha individual de alunos, atas de reuniões de pais e de conselho de classe), quanto maior é a participação da família, maior é a possibilidade de o aluno obter sucesso nos seus estudos. Lógico que não é simplesmente ir à escola, é se comprometer com a sua proposta, buscar participar de suas ações junto com toda a comunidade escolar. Silveira chama atenção para as vantagens dessa participação:

A participação da família na vida escolar traz vantagens para a escola, pois aumenta as suas informações para orientar os seus filhos, os docentes ficam com as tarefas mais facilitadas e bem-sucedidas, além de ficarem mais bem vistos e compreendidos pelos pais. Os professores, além de informar os pais sobre as notas dos seus filhos devem informar da progressão dos filhos. E por outro lado, os pais devem reconhecer que as tarefas da escola não se limitam a pura transmissão de conhecimentos, mas também proporcionam um engajamento dos filhos à vida. Tanto a escola, como a comunidade são espaços de socialização e de aprendizagem. Os pais devem interessar-se pelas aspirações, verificar as dificuldades dos seus filhos e conversarem sempre com eles, motivando-os nos estudos. E essa “parceria” entre família e escola faz com que a criança se sinta mais integrada e segura, apesar das múltiplas diversidades que possam existir. (SILVEIRA, 2017, p. 1).

Pela análise de Silveira (2017), percebe-se que a aproximação entre escola e família permite a troca de informações. Os pais ficam sabendo da situação em que está aprendizagem do filho e a escola pode receber a sua contrapartida que é conhecer a realidade da família do aluno. O depoimento da professora de Matemática em relação à participação familiar nos projetos coletivos dialoga com

Silveira (2017). Segundo a professora, os alunos se sentem importantes e se veem inseridos no contexto social e escolar, levando o interesse dos pais e de toda a comunidade. É preciso que a escola assuma o seu papel de protagonista nessa ação, deve buscar meios de se aproximar das famílias, sair de seu espaço e dialogar com a sua comunidade.

Com esse objetivo, as visitas às ruas e às comunidades atendidas são necessárias. É importante também dar ciência às famílias do que acontece na escola. As reuniões e encontros promovidos pela Escola Estadual das Montanhas são divulgados por informativos, elaborados bimestralmente pela direção, desde 2017, e entregues aos alunos na sala de aula, com espaço para os pais ou responsável assinarem. Os informativos trazem os principais projetos e ações desenvolvidas pela escola no bimestre, porém, no formato atual, limita-se à visão da gestão da escola, porque não há participação de outros atores na sua elaboração. Antes, a escola elaborava bilhetes e enviava, por meio dos alunos, aos pais. Em cada bimestre, havia reunião de pais e mestres promovida pela escola, isso já vem ocorrendo desde os anos 2000. Nessas reuniões, pais e mestres conversam sobre o desempenho escolar dos alunos. As reuniões, de acordo com os relatos colhidos, não tinham ampla maioria de participação dos pais, assim como não havia uma preocupação com a aprendizagem, conforme afirmou a professora de Língua Portuguesa: “[...] a minoria, muitos se preocupam só no final do ano se o aluno passou para a série seguinte ou não. Eles não se preocupam com a aprendizagem, mas com a aprovação” (PLP, 2018).

Outro aspecto que foi destaque nas pesquisas é a dificuldade de os pais compreenderem a importância da aprendizagem, muitos associam a aprendizagem à aprovação. “Se o filho foi aprovado é porque aprendeu” (segundo um pai), porém a aprendizagem é um processo contínuo, se não houver intervenção durante esse processo, pode haver falhas que não têm como serem sanadas em curto período. Além disso, os pais também não conseguem compreender o processo de ensino-aprendizagem e como e o porquê das avaliações externas. Se é difícil para o professor, para os pais mais ainda. Segundo a professora de Língua Portuguesa, os pais têm muitas dúvidas. Durante as reuniões, a escola consegue sanar algumas, mas os resultados dessas avaliações são complexos e necessitam de pesquisa.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais promoveu dois momentos de encontros da escola com a família, a partir 2015: o dia da Virada da Educação<sup>25</sup> e o dia da Prestação de Contas (o gestor apresenta a toda a comunidade escolar a sua prestação de contas, as aplicações, as receitas e as despesas). Neste ano de 2018, a secretaria acrescentou o dia de Estudo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), dia 14 de abril. Anterior a 2015, havia as quatro reuniões anuais e o dia D<sup>26</sup> (dia em que a escola parava para rever as suas ações).

Apesar de o envolvimento com a comunidade ser um desafio a ser superado pela Escola Estadual das Montanhas, vale destacar que a comunidade participou de várias atividades coletivas da escola. Nos relatos das entrevistas, percebemos a participação da comunidade nos desfiles cívicos, nas feiras de ciências, nas festas juninas, e, a partir de 2016, nos projetos Reflorestando a Nossa Cidade e Mostra Científica, bem como visita às propriedades produtoras de café e à nascente do rio Manhuaçu. Como destacou a vice-diretora no relato dos projetos considerados exitosos com parceria com a comunidade:

No decorrer do ano letivo a escola desenvolve vários projetos onde contamos com grande empenho de todos os pais, alunos, servidores e comunidade escolar, visando à melhoria da gestão e da qualidade do ensino. São eles: Reflorestando a nossa cidade. Este projeto teve início no ano de 2016, nas discussões do Pré-ForEA/2016. A escola propôs fazer o plantio de mudas de árvores nativas na semana do meio ambiente (3 a 5 de junho) e fazer acompanhamento nos anos seguintes, visitando e refletindo com a comunidade qual tem sido a nossa contribuição para melhorar o nosso meio ambiente; Campanha de combate ao abuso e a exploração sexual infanto-juvenil em parceria com a prefeitura municipal e CRAS (Centro de Referência da Assistência Social). Foi ministrada palestra na escola com psicóloga, confecção de cartazes e faixas pelos alunos e passeata com aluno, professores, Conselho Tutelar e CRAS e autoridades locais pelas principais ruas da cidade para dar um choque de consciência na sociedade: Todos contra a droga; Projeto fazendo a diferença; Projeto Diversidade Religiosa; Desfile Cívico; Feira

---

<sup>25</sup> “Virada Educação Minas Gerais, um movimento que pretende potencializar os saberes, as práticas e as competências educativas do território mineiro e promover uma educação de qualidade voltada para o presente e para o futuro. Além de ouvir professores e profissionais da área, a Virada Educação Minas Gerais vai colocar os adolescentes e jovens como atores importantes no debate sobre quais devem ser as prioridades para a educação no Estado.” (SEE/MG,2013)

<sup>26</sup> “Dia de pensar o presente planejando o futuro da educação em Minas. Em vez das aulas, professores e equipes pedagógicas se reúnem em suas escolas para discutirem os resultados em avaliações educacionais, as metodologias de ensino e adequar o Plano de Intervenção Pedagógica. A data em que são suspensas as atividades letivas é conhecida como ‘Dia D – Toda escola deve fazer a diferença’ e é realizada nas redes estadual e municipais de ensino do interior de Minas Gerais.” (SEE/MG, 2013)

Literária 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano; Projeto Piscina; Semana das Crianças; Feiras de Ciência; Mostras científicas. (VD, 2018).

Também ficou claro que, quanto mais próximo da realidade vivida pelos pais e pelos alunos, o projeto está vinculado e é mais ativo o envolvimento e a participação deles. A aproximação da família à escola favorece o diálogo para a existência de problemas que podem levar ao abandono, à evasão e à repetência. As principais causas dessas situações na Escola Estadual das Montanhas, conforme apontou a vice-diretora, são “[...] defasagem na aprendizagem; falta de interesse no conteúdo ministrado; indisciplina na sala; necessidade de trabalho e renda; namoro e casamento precoce e a reprovação” (VD, 2018).

Problemas como esses podem ser resolvidos com a troca de informações entre escola e família. Quanto mais próxima a família da escola, mais rápido e com mais facilidade os problemas da escola são resolvidos. O fluxo escolar e a aprendizagem são determinantes para o Ideb da escola. Se há abandono, evasão e reprovação, o fluxo escolar é alterado e, conseqüentemente, o seu Ideb. Assim é preciso que a escola traga para o seu chão o debate a respeito das causas do abandono, da evasão e da reprovação para que possamos também discutir as avaliações externas e o seu Ideb para que o tema seja parte integrante da vida escolar.

### **3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA A ESCOLA ESTADUAL DAS MONTANHAS**

Este capítulo tem como objetivo propor o Plano de Ação Educacional (PAE) para resolver os problemas apresentados, fatores que provocam a oscilação do Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas, estudados nos capítulos 1 e 2 deste estudo de caso.

O capítulo 3 deste estudo de caso se divide em três seções que buscam dialogar com os problemas apresentados e sugerir ações a serem desenvolvidas na Escola Estadual das Montanhas e na SRE em que a escola está inserida. Na primeira seção, foi apresentada uma síntese dos fatores que vem provocando a oscilação do Ideb do 9º ano da escola. Em seguida, na segunda seção, foram apresentadas ações do PAE a serem desenvolvidas para que a escola possa evitar a continuidade do problema apresentado e possa favorecer a elevação do Ideb do 9º ano de forma contínua, buscando cumprir a sua meta estabelecida pelo MEC, além de ofertar um ensino que atenda aos anseios da comunidade. Na última seção, foram apresentadas as considerações finais a respeito da pesquisa, do estudo de caso e da importância dessa formação para a atuação profissional do pesquisador como gestor escolar.

#### **3.1 Fatores que vem provocando a oscilação do Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas**

Na presente dissertação, propôs-se investigar os fatores que provocam oscilação do Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas. Para o desenvolvimento deste trabalho, realizaram-se pesquisas documentais, teóricas, por meio de aplicação de questionários a dezessete professores do Ensino Fundamental e de entrevistas a sete pessoas: dois ex-gestores, uma especialista da educação básica, uma ex-analista do PIP, uma vice-diretora, uma professora de Matemática e uma professora de Língua Portuguesa.

Por meio das pesquisas percebeu-se que a escola possui oscilação do Ideb do 9º ano. Nas análises realizadas durante a pesquisa, encontraram-se os fatores que vêm provocando tais oscilações: ausência de um trabalho unificado e contínuo

entre SEE, SRE e escolas, que provocam falhas na divulgação e apropriação dos resultados das avaliações externas e, conseqüentemente, na implementação da intervenção pedagógica e no seu monitoramento; falta de formação continuada para os profissionais da escola a fim de facilitar a compreensão dos sentidos das avaliações externas e sua importância para a escola; ausência de monitoramento das atividades de implementação das intervenções pedagógicas e das atividades de recuperação paralela; planejamento curricular individualizado por conteúdo, um único planejamento para turmas de mesmo ano/série, sem considerar as diferenças de aprendizagem entre elas; ausência de registro de revisão do planejamento curricular anual visando contemplar as adversidades surgidas durante o ano; não comprometimento de todos os profissionais no processo de elaboração, implementação e monitoramento dos projetos coletivos da escola e das ações de intervenção pedagógica; pouca participação familiar nas tomadas de decisão da escola e, conseqüentemente, baixa corresponsabilização nas ações desenvolvidas pela escola; ausência de registro sistêmico das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola para facilitar o seu monitoramento; escola com alteração no seu quadro de pessoal elevado, devido a servidores serem designados ou, quando efetivos, pedem remoção para as cidades vizinhas.

Além desses fatores, a escola possui grande rotatividade de alunos no período da colheita do café, quando alunos abandonam a escola para trabalhar nesse período (de maio a agosto) e a escola recebe alunos de outras cidades que acompanham os pais que vêm para trabalhar na colheita do café na cidade nesse período. A família tem se distanciado do seu dever de participar da educação dos filhos, por possuir poucas orientações ou afazeres domésticos e de trabalho cada vez mais acentuado. Esse problema deve ser resolvido, porque a ausência da família na escola enfraquece as tomadas decisões da instituição e coloca em risco a gestão democrática da escola.

### **3.2 Ações a serem efetivadas para implementação do PAE**

O PAE tem por objetivo orientar o trabalho da equipe gestora e da equipe pedagógica da Escola Estadual das Montanhas no intuito de desenvolver ações sistematizadas para a implementação de um plano de intervenção pedagógica para



todo o Ensino Fundamental, principalmente nos anos finais, de forma contínua e com monitoramento de suas ações. Esta seção tem o objetivo de mostrar a importância do trabalho coletivo, da gestão democrática e participativa para a formação de liderança no espaço escolar e fortalecer os laços da gestão com toda comunidade escolar e, conseqüentemente, despertar a construção do projeto político-pedagógico da escola de acordo com os anseios da comunidade atendida e da realidade da escola. Será apresentada a primeira ação do PAE, que visa reestruturar a forma de divulgar as informações da escola, com o objetivo é ampliar a participação na elaboração do Informativo Escolar e permitir que os diversos olhares da escola sejam compartilhados com sua comunidade escolar.

### 3.2.1 Divulgação das informações: os vários olhares a respeito das ações desenvolvidas na escola

A Escola Estadual das Montanhas precisa dar publicidade de suas ações desenvolvidas no seu espaço. Há necessidade de que a escola seja vista por diferentes pontos de vista, permitindo que outras vozes se manifestem. O informativo escolar é uma ação que foi proposta durante o curso do Mestrado Profissional Gestão e Avaliação da Educação Pública. Atualmente, é todo organizado pela gestão escolar e entregue bimestralmente. Essa ação precisa ser reestruturada já que deve ser uma proposta contínua, com período de divulgação mensal e com participação de outros atores na sua elaboração. O modelo a ser usado é o 5W2H, pois permite dar qualidade a suas informações de forma simples e objetiva. O quadro a seguir apresenta o modelo de proposta de ação Reestruturação do Informativo Escolar.

**Quadro 4 – Reestruturação do Informativo Escolar**

<b>Reestruturação do Informativo Escolar</b>	
<b>O quê?</b>	A Escola Estadual das Montanhas divulgará mensalmente um informativo impresso das suas ações desenvolvidas no período.
<b>Por quê?</b>	Contribuir, de forma sistêmica e como prática contínua, para a disseminação das informações e aproximar a comunidade escolar e sociedade de ações, projetos e informações da escola. A necessidade de sua reestruturação se torna necessária para possibilitar mais pessoas estarem envolvidas no processo de elaboração e formatação. Além disso, essa prática, mesmo já sendo realizada, ocorre esporadicamente, e não há um compromisso formal por sua continuidade nem um período definido de sua divulgação.

<b>Onde?</b>	Na Escola Estadual das Montanhas e na comunidade atendida.
<b>Quando ?</b>	De agosto de 2018 até dezembro de 2019.
<b>Quem?</b>	Direção, especialistas, professores, representantes de turmas e colegiado escolar.
<b>Como?</b>	A direção da Escola Estadual das Montanhas se reunirá juntamente com todos os representantes da comunidade escolar, definirá os responsáveis por cada edição e os prazos para a sua publicação mensal e fará a reestruturação do informativo, tornando-o mensal e uma prática contínua da escola. O intuito da ação é aproximar a comunidade das ações da escola, tornando-se um canal de comunicação da escola para divulgar as informações pertinentes ao funcionamento da escola, dos projetos desenvolvidos, dos resultados obtidos e dos calendários de avaliações, bem como das reuniões para a apresentação de seus resultados e dos eventos promovidos pela escola.
<b>Quanto ?</b>	Serão confeccionados 1.200 informativos mensais de 2 páginas, com custo estimado de R\$ 0,10 à página. Ao longo desse período (de agosto de 2018 a dezembro de 2019), serão produzidos 15 informativos, a um custo de R\$ 240,00 por informativo (1.200 unidades x 2 páginas x 0,10 custo por página). O custo total do projeto é R\$ 3.600,00. Esse valor será custeado por recurso próprio da escola advindo de manutenção e custeio escolar repassado pela SEE/MG.

Essa ação visa estabelecer um diálogo com a comunidade, permitindo-lhe acompanhar todos os projetos da escola sob o ponto de vista dos atores que participaram diretamente de sua elaboração. Ao permitir que outras vozes expressem seu ponto de vista da escola, permite-se a construção de um diálogo para identificar eventuais problemas e buscar soluções coletivas para a sua correção em curso. A ação será coordenada por uma equipe com todos os representantes da comunidade escolar, que farão a distribuição de tarefas e a análise final dos resultados, bem como o seu monitoramento. A ação deve ser contínua e ter períodos sistematizados para sua execução, neste caso, mensalmente. Logo, o informativo será o meio de comunicação e de informação de todas as ações da escola. Em seguida, será apresentada a segunda ação do PAE, que visa sistematizar os registros pedagógicos da escola para oferecer meios para auxiliar no monitoramento das atividades pedagógicas da escola.

### 3.2.2 Prática de Registro Pedagógico da Escola

Para ampliar a forma como a escola trata as suas informações internas relativas ao seu pedagógico, à elaboração, à implementação de atividades de intervenção pedagógica e seu monitoramento, esta deverá organizar a sua prática de registro. Isso permitirá à escola acompanhar o desenvolvimento de suas ações,

e, caso haja alteração de seu quadro de servidores, aqueles que vierem a fazer parte da escola poderão acompanhar as ações porque terão as atividades registradas de maneira organizada.

Sendo assim, essa ação possibilitará a análise do plano de intervenção pedagógica e o seu monitoramento. Os registros vão amenizar os impactos da alteração do quadro de pessoal da escola, quando houver, já que os servidores novatos terão dados para a realização de estudos, compreensão e apropriação do plano de intervenção pedagógica da Escola Estadual das Montanhas, dando continuidade aos trabalhos iniciados e aprimorando-os, quando necessário.

Destaca-se a necessidade de manter essas informações alinhadas ao PPP da escola. Este atualizado para que se possam executar as ações, atingir os objetivos propostos pela escola e atender aos anseios de sua comunidade. Esta, por sua vez, deve aproximar das ações promovidas por aquela para que promovam a interação necessária para a elaboração do PPP da instituição de ensino.

Logo, as oscilações na aprovação e no fluxo escolar, bem como eventuais problemas ocorridos num determinado período, poderão ser diagnosticados com mais facilidade e permitirão uma intervenção mais eficaz, evitando a oscilação do Ideb e o não cumprimento de suas metas. Desse modo, a próxima proposta para o PAE é a Prática de Registro Pedagógico da Escola, apresentada no quadro a seguir.

**Quadro 5 – Prática de Registro Pedagógico da Escola**

<b>Prática de Registro Pedagógico da Escola</b>	
<b>O quê?</b>	A Escola Estadual das Montanhas elaborará formulários de acompanhamento pedagógico, registros de ações de implementação de intervenção pedagógica e livros de ata para registro de ações desenvolvidas na escola.
<b>Por quê?</b>	A Escola Estadual das Montanhas possui rotatividade de servidores, e a ausência de registro sistêmico de suas ações precisa ser resolvida, para que se possa ter a análise dos dados das ações desenvolvidas na escola no período.
<b>Onde?</b>	Na Escola Estadual das Montanhas.
<b>Quando?</b>	Iniciado em 2018 e deve ser uma prática da escola (período em que deve ser avaliado e aprimorado para ser uma prática contínua da escola: de março de 2018 a dezembro de 2019).
<b>Quem?</b>	Direção, especialistas, professores, representantes de turmas, secretaria e colegiado escolar.
<b>Como?</b>	A direção da Escola Estadual das Montanhas, juntamente com o seu colegiado e professores, especialista pedagógico, secretaria, representantes de turmas, obedecendo à legislação vigente, criará formulários para registros de ações de implementação da intervenção pedagógica, seu monitoramento, e livros de atas para o registro das ações e projetos da escola. O registro se dará por meio de observação, reuniões, fotografias, na coleta de dados durante a matrícula

	escolar e nos relatórios preenchidos durante o monitoramento do plano de intervenção pedagógica da escola nas visitas às salas de aula e durante a análise dos resultados.
<b>Quanto?</b>	O projeto terá custo reduzido já que a sua divulgação já será feita por meio de informativo já proposto e o custeio dos projetos serão desenvolvidos em ações específicas dos projetos. A escola deverá adquirir livros de ata e <i>software</i> para facilitar a inserção de dados e para a sua busca, além de contar com aqueles existentes no Simade. O valor estimado anual para esta ação é R\$ 2.500,00, a ser custeado pelo recurso de manutenção e custeio da escola.

O registro sistêmico das ações auxilia na leitura do pedagógico da escola. Essa prática facilita a consulta de informações que se perderam da memória e permite ao pesquisador entender o processo de evolução das práticas pedagógicas e até diagnosticar falhas existentes no processo. No desenvolvimento deste estudo de caso, não foram encontrados registros sistêmicos de ações pedagógicas desenvolvidas para elaboração, implementação e monitoramento das ações de intervenção pedagógicas. A escola quando fazia o registro era em formulários que os especialistas descartavam a cada final de ano. Por isso, é bom destacar que essa ação, por se tratar de documentos importantes para o monitoramento de projetos da escola, deve fazer parte de um arquivo permanente da escola, quer seja ele digital, quer seja manuscrito ou impresso.

Além disso, o processo de elaboração dos formulários deve envolver todos os atores da comunidade escolar, para que eles se sintam responsáveis e se comprometam com essa ação. As escolas da Rede Estadual de Minas Gerais já possuem muitas informações disponíveis no Simade, mas essas informações se limitam a situações gerais. A Escola Estadual das Montanhas deve construir os seus registros de maneira que construa a sua identidade e permita aos pesquisadores compreender todo o processo de construção. O registro sistematizado de suas ações possibilita essa análise, desde que seja organizado e pertença a um arquivo permanente da escola. Livros de atas de reuniões devem contemplar as informações essenciais que deram origem à reunião, a sua pauta. Assim como, os registros das ações de implementação de intervenção pedagógica devem conter o início, o seu desenvolvimento, os problemas enfrentados e as soluções apresentadas, ou seja, todo o seu processo. A próxima proposta do PAE é que se faça a revisão do planejamento curricular da escola. O seu objetivo é mostrar a necessidade dessa ação para que a Escola Estadual das Montanhas evite a oscilação de seu Ideb.

### 3.2.3 Revisão do Planejamento Curricular: um olhar constante da realidade escolar

O monitoramento das ações pedagógicas da escola, o planejamento curricular e a análise dos resultados das avaliações externas carecem de revisão, assim como a proposta prática do registro da escola e também a revisão do seu planejamento curricular. Estes apresentam problemas desde a elaboração do planejamento, a aplicação de atividades, o monitoramento de ações do plano de intervenção pedagógica e a ausência de uma equipe que acompanhe as ações e proponha uma revisão, quando necessária.

O formato atual do trabalho pedagógico leva em consideração a diversidade cultural dos alunos, as diferenças entre turmas e alunos advindos de outras localidades. Aproximar as diversidades existentes na comunidade da realidade do planejamento escolar é necessário para o aprimoramento do ensino na Escola Estadual das Montanhas.

O planejamento apresenta problemas na sua elaboração inicial, por não buscar dialogar com as diferenças de aprendizagens dos alunos, por não dialogar com outras disciplinas e por fim, por não ser obrigatória uma revisão durante o processo e não ser avaliado no final do ano letivo. Além de não fazer uma leitura da aprendizagem dos alunos durante todos os anos do ensino fundamental, deixando fragmentado ano a ano, sem nexos ou readaptação para correção da aprendizagem ou do fluxo escolar.

Há necessidade de correção dessa prática de planejar por planejar, por obrigação de se ter o planejamento. As perdas ou falhas na aprendizagem durante os anos escolares devem ser contempladas nos planejamentos dos anos que se seguem. Logo, a próxima proposta do plano de ação educacional é a Revisão do Planejamento Curricular, apresentada no quadro a seguir.

**Quadro 6 – Revisão do Planejamento Curricular**

<b>Revisão do Planejamento Curricular</b>	
<b>O quê?</b>	A ação visa promover uma reflexão com representantes de turmas, direção, especialistas e professores a respeito do planejamento curricular das disciplinas e adaptá-lo às realidades de cada turma.
<b>Por quê?</b>	O planejamento da escola deve contemplar a realidade dos alunos de cada turma. Mesmo que o professor tenha definido o que ele tem que trabalhar com os alunos, cada turma possui uma realidade distinta. O planejamento do professor deve contemplar às necessidades de cada turma e os anseios da comunidade para o desenvolvimento do aluno.

<b>Onde?</b>	Na sala de aula e na escola.
<b>Quando?</b>	De agosto 2018 a dezembro de 2019.
<b>Quem?</b>	Direção, alunos, pais, professores e especialistas.
<b>Como?</b>	Promover um debate, durante o conselho de classe, entre os atores sobre o que foi planejado e o que foi consolidado em cada bimestre para que decidam qual o caminho a seguir e possam oferecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos. As ações devem ser monitoradas pela equipe pedagógica e pela direção escolar a fim de evitar conflitos e para a garantia do sucesso de sua ação.
<b>Quanto?</b>	Os gastos desta ação serão mínimos, uma vez que o planejamento será realizado de forma digital. Serão impressos somente os formulários com os registros das alterações realizadas para ser inseridos nos planejamentos existentes. Valor estimado de R\$ 100,00 por bimestre.

Essa ação depende também da prática de registro da escola, porque as informações colhidas durante o ano letivo a respeito das turmas permitirá à escola formar a sua identidade. O planejamento curricular deve dialogar com os registros das atividades que foram desenvolvidas pela escola e aquelas que serão planejadas coletivamente com participação de toda comunidade escolar. Isso facilitará o monitoramento e a continuidade das ações, mesmo que se altere o quadro de pessoal, porque as anotações podem dar um norte sobre a execução das ações e o que deve ser feito.

Essa prática facilita também que mais pessoas saibam o que está sendo feito em cada sala de aula, porque a observação das especialistas favorece a compreensão de como as ações estão sendo desenvolvidas. As propostas de intervenção pedagógica da escola podem ser revisadas e continuarem de um ano para outro, assim como o registro das dificuldades e das habilidades e competências não alcançadas por uma turma pode auxiliar os professores do ano seguinte a planejar atividades que possam contemplar essas deficiências na aprendizagem.

Como nas análises a respeito da oscilação do Ideb foi detectado a dificuldade dos profissionais da Escola Estadual das Montanhas em se apropriarem dos resultados da avaliação externa e de compreender os significados dos indicadores do índice da escola, propõe-se que a escola realize, no Módulo II, estudos referentes a avaliação externa e indicadores educacionais, fortalecendo a formação continuada em serviço de seus profissionais. A escola deverá promover curso de capacitação didática com temas relacionados à apropriação dos resultados das avaliações externas e à implementação e ao monitoramento da intervenção pedagógica para direção, professores, especialistas, demais servidores e membros da comunidade

atendida. Essa formação se torna necessária para que a escola possa compreender os sentidos das avaliações externas e sua importância para a instituição. Nesse momento, é importante buscar compreender também os sentidos das avaliações internas e a identidade da própria escola.

A Escola Estadual das Montanhas deverá desenvolver um planejamento coletivo de projetos e de atividades que contemplem a participação de todos (servidores, alunos e família). Seu planejamento curricular deve procurar dialogar com todas as disciplinas, mesmo sendo conteúdo específico de cada disciplina, as atividades propostas para o desenvolvimento da aprendizagem curricular devem ser compartilhadas com outras disciplinas.

Além disso, o planejamento curricular deve procurar dialogar com a realidade da escola e dos alunos e com a proposta política pedagógica da escola. Sugerimos atividades que envolvam temas vivenciados pelos alunos: café, a riqueza da nossa cidade; Nossa Água, Nossa Conta; Reflorestando a Nossa Cidade; discussão de temas sociais que afetam o comportamento dos nossos jovens (drogas, gravidez na adolescência, motivação, convivência social harmoniosa etc.). Por fim, permitir que os representantes de turmas façam em conjunto com os professores, especialistas e direção uma avaliação do planejamento curricular e definir a cada bimestre a necessidade ou não de sua revisão. Se necessário for, não deixar de registrar o que foi mudado e o(s) porquê (s) dessa mudança. A última proposta do PAE é a criação do Grêmios Estudantil na Escola Estadual das Montanhas. O seu objetivo é fortalecer a gestão democrática e a participação dos alunos nas tomadas de decisões da escola.

#### 3.2.4 Grêmios Estudantil: protagonismo juvenil em ação

A aproximação das ações Escola Estadual das Montanhas à realidade de seus alunos fortalece a sua gestão e o envolvimento deles nas atividades escolares. Por isso, a criação do grêmios estudantil deve ser fomentada na escola. A abertura de espaço para os alunos discutirem o currículo e os projetos escolares possibilita-lhes conhecer a política educacional da escola e a construção de uma filosofia educacional alinhada aos seus anseios.

Esta ação tem por objetivo fortalecer o protagonismo juvenil existente na Escola Estadual das Montanhas e abrir espaço para os alunos participarem efetivamente da proposta político pedagógica da escola. Além disso, a escola promoverá a formação de liderança para a discussão de projetos necessários à sua comunidade.

**Quadro 7 – Grêmios Estudantis: protagonismo juvenil em ação**

<b>Grêmios Estudantis: protagonismo juvenil em ação</b>	
<b>O quê?</b>	A criação do Grêmios Estudantis visa fortalecer a gestão democrática da escola e a participação dos alunos nas tomadas de decisões da escola.
<b>Por quê?</b>	O Grêmios Estudantis possibilitará a mobilização dos alunos, de forma organizada, para assumirem o papel de protagonismo juvenil nas tomadas de decisões da escola e possibilitar a criação de uma filosofia educacional que atenda aos seus anseios.
<b>Onde?</b>	Na Escola Estadual das Montanhas.
<b>Quando?</b>	A partir de agosto de 2018.
<b>Quem?</b>	Alunos, ex-alunos, pais, colegiado escolar e representantes de movimentos sociais.
<b>Como?</b>	A direção promoverá uma assembleia escolar para a divulgação da ação e fornecerá o material e espaço necessário para os alunos assumirem o seu protagonismo juvenil. A equipe gestora e pedagógica em conjunto com os representantes dos alunos buscarão experiências de outras instituições de ensino para auxiliá-los na formação e na promoção da eleição do Grêmios Estudantis, bem como a aprovação de seu estatuto.
<b>Quanto?</b>	O valor estimado para execução desta ação é de R\$ 3.500,00, sendo R\$ 1.000,00 para aquisição de uma impressora, R\$ 1.500,00 para aquisição de um notebook e R\$ 1.500,00 para gastos jurídicos para registro de seu estatuto e de sua diretoria. O recurso será proveniente de campanhas, rifas e doações da comunidade.

O envolvimento dos alunos na construção coletiva dos projetos da escola torna-os corresponsáveis pelo desenvolvimento de suas ações. A Escola Estadual das Montanhas tem muito a ganhar com essa ação. Os alunos se comprometerão mais com a sua instituição de ensino porque identificará uma filosofia educacional que ajudou a construir. O abandono e a evasão escolar tenderão a diminuir já que a escola possui um currículo escolar que atende aos anseios da sua comunidade. Na aprendizagem, a escola construirá junto com os alunos o compromisso de oferecer o ensino que garanta a sua inserção social e abra possibilidades para a realização de seus sonhos. O resultado é o fortalecimento da aprendizagem escolar e manutenção do seu fluxo de forma a garantir a elevação do Ideb da escola e evitar a sua oscilação.



O Grêmio Estudantil deve oferecer o espaço para os alunos dialogarem entre si os seus anseios e suas ambições. Os resultados dessas discussões devem ser ouvidos pela escola e colocados em prática. Por sua vez o Grêmio Estudantil deve ter autonomia para realizar essas discussões, porém não pode ambicionar dirigir a escola, mas sim, oferecer caminhos a serem percorridos. A gestão escolar deve possibilitar essa autonomia dos alunos, mas não pode perder a sua essência administrativa e saber ouvir a todos, dialogar com as divergências de ideais e decidir em conjunto com seu colegiado o que for melhor para a escola.

A Escola Estadual das Montanhas deverá colocar em prática seu plano de convivência democrática, assim como motivar a participação do seu Grêmio Estudantil e dos representantes de turmas em todas as ações da escola, para que os alunos se sintam protagonistas no espaço escolar. Aprovar as ações propostas pelos representantes de turmas, pelo Grêmio Estudantil em consulta ao seu colegiado escolar, aos demais servidores da escola e às famílias, para que possam dividir as tarefas e compreender as funções de cada um no espaço escolar e a equipe gestora possa orientá-los para a sua atuação.

Para manter um espaço de comunicação entre a escola e a sua comunidade, a Escola Estadual das Montanhas deverá reestruturar o seu informativo escolar a fim de que haja mais participação na sua elaboração e as informações sejam divulgadas de forma que contemple os vários olhares e vozes da escola. O informativo existente hoje na escola é elaborado exclusivamente pela direção. A abertura para outros atores participarem do seu processo de elaboração permitirá que ele seja confeccionado mensalmente, ampliará as informações prestadas à comunidade e permitirá que haja outros saberes desenvolvidos na escola sejam também de conhecimento da sua comunidade.

As ações propostas nesta seção visam aproximar a escola da sua comunidade escolar, ampliar a sua participação, bem como possibilitar a revisão do pensar da escola e buscar a formação de sua identidade. Para que isso ocorra, primeiramente a equipe gestora e a equipe pedagógica deverão reunir e definir as responsabilidades de cada membro da equipe. Isso para que nenhum dos membros sobrecarregue e não consiga auxiliar e gerenciar as ações do PAE.

Em seguida, apresentar o PAE a professores, alunos, pais e demais servidores. Ouvir sugestões e, se necessário, refazer ou adaptar às novas

necessidades da escola. Vale destacar que, mesmo que o plano esteja pronto, ele deve e tem que ter aprovação de toda a comunidade escolar, caso contrário, ele não será democrático e será uma imposição que estará destinado ao fracasso. Sendo assim, o PAE não pode ser impositivo, deverá ser flexível e poderá sofrer alteração ou ajustes.

Após esse momento de discussão e apreciação, deverá ser montada uma equipe para o monitoramento de sua execução, definir prazos para sua avaliação e reestruturação, se houver necessidade. Porém, o PAE não pode perder a sua essência que é promover as reflexões sobre avaliação, avaliação externa, a divulgação dos resultados e sua apropriação, além de buscar meios para evitar a oscilação do Ideb da escola, principalmente do 9º ano e promover a sua elevação e cumprimento das metas estabelecidas, sempre valorizando a gestão democrática e participativa da escola para fortalecer o seu capital social e os compromissos assumidos por toda comunidade escolar.

Os recursos materiais necessários à implementação do PAE da Escola Estadual das Montanhas já existem na própria escola, tais como: microfone, caixa de som, máquina fotográfica, impressora, computador, *notebook* e *datashow*. Os materiais de divulgação, impressão e de manutenção de funcionamento dependem de recurso próprio, caso estejam disponíveis para escola, sendo custeados por meio dos recursos de manutenção e custeio da escola. Para a elaboração palestras e de minicursos, a escola contará com o recurso de manutenção e custeio e com parceria com a sociedade civil e outras instituições públicas (universidades, prefeitura etc.). O espaço para as atividades internas a escola possui. Para atividades externas para a visitação e interação com a comunidade, serão realizadas parcerias com os produtores rurais a serem definidos por meio de reuniões com os representantes de alunos, de pais e das comunidades atendidas.

Os projetos coletivos serão elaborados por toda a comunidade escolar sob supervisão da equipe gestora e pedagógica para que possam ser definidas e planejadas as ações de acordo com o calendário escolar. As ações serão monitoradas, e o seu registro se dará em livro específico, com registro do planejamento, da execução e da avaliação dos resultados obtidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo de caso possibilitou uma análise aprofundada sobre a apropriação de resultados das avaliações externas, bem como a compreensão de que a gestão escolar é uma atividade muito complexa, que depende da habilidade do gestor para gerir as ações administrativas, pedagógicas e financeiras da escola. Vale destacar que a Escola Estadual das Montanhas está inserida na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e, além de buscar atender às normas estabelecidas por sua rede, precisa ouvir os anseios da comunidade na qual está inserida.

Para analisar os fatores que provocaram a oscilação do Ideb do 9º da Escola Estadual das Montanhas, foi preciso compreender que os seus resultados não acontecem em um determinado momento, mas, sim, em um processo contínuo de ações desenvolvidas ao longo de um período que podem impactar positivamente ou negativamente. As ações da gestão escolar, assim como das demais que compõem a escola, devem buscar a coletividade, manter-se alinhadas com os anseios da comunidade e atender às exigências das matrizes de referência presentes nas avaliações externas. O Ideb é um indicador de aprendizagem, que é divulgado após a Prova Brasil, com análise do fluxo escolar com a aprovação, a reprovação e a evasão, porém não é o único indicador de qualidade da educação ofertada na escola.

A escola deve buscar bons resultados nas avaliações externas, porém, não pode se esquecer de que ela possui uma função social e isso a faz responsável por atender os anseios sociais presentes na comunidade. Esta, por sua vez, pode não ter como prioridade um Ideb elevado, mas uma educação inclusiva e que insira os seus filhos numa convivência social e os capacite para o exercício da cidadania. Como proposto por Gatti (2007), que afirma que a escola deve possuir uma filosofia educacional que passe por eixos formativos que vão além, embora não dispensem, da aquisição de conhecimento apenas, incorporando a equidade nas oportunidades formativas para todos os cidadãos.

Durante os estudos das disciplinas do curso Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, percebeu-se que ser diretor de uma escola vai além de ocupar um cargo de gerente. O diretor escolar ou gestor escolar trabalha diretamente com a formação de pessoas e nem sempre é importante o resultado com quantidade de

peças que foram aprovadas, mas a qualidade do ensino ofertado e o atendimento ao eixo formativo necessário àquela comunidade. Para isso, as escolas devem buscar formar a sua identidade para que os saberes ali ensinados possam corroborar com as necessidades de seu público. Esse diálogo é importante para o envolvimento social de seus membros e para a inserção da escola no meio da sociedade como protagonista na construção de uma gestão democrática e participativa.

As políticas públicas educacionais devem ser debatidas no chão da escola. A formação docente deve aproximar mais das realidades vividas pelas escolas. As aulas dos professores devem contemplar temas vivenciados pelo aluno na sua comunidade para serem mais atrativas. A Escola Estadual das Montanhas precisa compreender que o trabalho coletivo e a responsabilização de todos nos projetos desenvolvidos pela escola podem promover o seu fortalecimento. É necessário que a escola pare para rever o seu planejamento curricular e possibilite à comunidade opinar no direcionamento das atividades. As ações desenvolvidas pela escola de recuperação paralela e implementação da intervenção pedagógica devem ser sistematizadas e registradas para que possibilitem o seu monitoramento.

A participação familiar na Escola Estadual das Montanhas ocorre de maneira discreta. É necessário que escola busque meios para que possa envolver a comunidade nas suas ações e nas tomadas de decisão. A escola deve propiciar a ampla divulgação de seu projeto político-pedagógico para que a comunidade possa discuti-lo e, se necessário, refazê-lo. A família deve se responsabilizar pela presença e o empenho do filho na escola, assim como a escola dialogar com a realidade do aluno para compreender as suas dificuldades. Essa parceria solidifica as ações da escola. O gestor tem um papel fundamental nesse momento: ser o mediador e incentivador desse movimento.

Por fim, o estudo sobre a oscilação do Ideb do 9º ano da Escola Estadual das Montanhas possibilitou compreender que a escola possui saberes, tais como: enfrentar as diversidades e os conflitos, a sua história, a experiência dos servidores, a relação harmoniosa existente entre escola e comunidade, o conhecimento didático-pedagógico, entre outros, o indicador avalia alguns, outros são avaliados pela comunidade atendida e pela sociedade. Cabe à gestão escolar conduzir com liderança a sua equipe e ter sabedoria na tomada de decisões e não pesar a mão

nas escolhas que podem ofuscar os desejos de seu público. Por isso, deve proceder a sua decisão de forma democrática, coletiva, participativa e que promova a equidade social na escola.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: Articulações e Tendências. **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/forum/discuss.php?d=1835>>. Acesso em: 10 maio 2017.

ANDRADE, Rita de. **Teoria do capital humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros**. 2010. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)– Faculdade de Ciências Econômicas, Departamento de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25425/000750994.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA (SINAPE), 14., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Brasileira de Estatística, 2000. 164 p. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/heliton/arquivos/tri/LivroTRI.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Os Fundos Públicos no Financiamento da Educação** – O Caso Fundeb: Justiça Social, Equívoco Político ou Estratégia Neoliberal? (Um Ensaio). 2004. Tese (Livre Docência)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p. 373-378, abr./jun. 2012.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Portal do MEC. **Ideb Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. PNE 2001-2011. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**: metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Brasília: Inep, 2008. Disponível em:  
<[http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Artigo\\_projecoes.pdf](http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Artigo_projecoes.pdf)>. Acesso em: 04 nov. 2017.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO. **Salário Educação**. Disponível em: <FNDE, disponível em:  
<<http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2004000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004)>. Acesso em: 04 nov. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação e qualidade da Educação**. 2007. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/51.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em:  
<<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

GAZZOLA, Janine Souza; SUDBRACK, Edite Maria. O Ideb e a Avaliação em Larga Escala: uma análise das escolas da rede pública de Frederico Westphalen. **Vivências**, v. 12, n. 22, p. 212-223, maio 2016. Disponível em:  
<[http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_022/artigos/pdf/Artigo\\_18.pdf](http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_022/artigos/pdf/Artigo_18.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2017.

GUIMARÃES, José Luiz. Alguns impactos do Fundef: apontamentos e incertezas após sua implantação. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sílvia Simões (Orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino**: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 193-210.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. Estudos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (RBEP), Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a união e os estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Política Social)– Universidade de Brasília, Brasília, 2013, Disponível em: <[http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013\\_JoaoLuizHortaNeto.pdf](http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**: São João do Manhuaçu. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sao-joao-do-manhuacu/panorama>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2016**. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/relatorios/escola/panorama-geral>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2017**. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/relatorios/escola/panorama-geral>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Ideb – Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3787724>>. Acesso em: 7 dez. 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Cartilha do Saeb 2017**. Brasília, out. 2017, p. 7. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha\\_Saeb\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Documento Básico sobre a Ana**. Brasília, out. 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>> Acesso em: 26 nov. 2017.

IOFMG – IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Diário do Executivo**. Caderno 1, p. 37, col. 1, set. 2015. Disponível em: <[http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/152406/caderno1\\_2015-09-29%2037.pdf?sequence=1](http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/152406/caderno1_2015-09-29%2037.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 26 jul. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Série Ideias**, São Paulo, FDE, n. 15, p. 115-125, 1992. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_15\\_p115-125\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2017.



LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista ambiente educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em:

<[http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_5\\_1/educacao\\_01\\_70-82.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2017.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ideb** – Apresentação. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRIbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09aWRiYiZkPXMmcGFyYW1zW2RlXT0mcGFyYW1zW2F0ZV09JnBhcmFtc1tjYXRpZF09JnBhcmFtc1tzZWZyY2hfbWV0aG9kXT1hbGwmcGFyYW1zW29yZF09cHI=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRIbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09aWRiYiZkPXMmcGFyYW1zW2RlXT0mcGFyYW1zW2F0ZV09JnBhcmFtc1tjYXRpZF09JnBhcmFtc1tzZWZyY2hfbWV0aG9kXT1hbGwmcGFyYW1zW29yZF09cHI=>)>. Acesso em: 12 out. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 3.685. Plano de Convivência Democrática no Ambiente Escolar. SEE/MG, 2018. Disponível em:

<<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3685-18-r.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 121.

MOSCHETTA, Júlia Bortolini. **O Planejamento como Necessidade na Prática do Professor**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. p. 32. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/122188/000971246.pdf?sequencia=1>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MOURA, Orlando Félix. **Apropriação dos Resultados da Avaliação Externa para Melhoria dos Índices de Proficiência de duas Escolas da Rede Pública Estadual do Amazonas**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2015. Disponível em:

<<http://www.mestrado.caedufjf.net/apropriacao-dos-resultados-da-avaliacao-externa-para-a-melhoria-dos-indices-de-proficiencia-de-duas-escolas-da-rede-publica-estadual-do-amazonas-juiz-de-fora-2015/>>>. Acesso em: maio 2018.

OSHIMA, Flávia Yuri. Bernardete Gatti: “Nossas faculdades não sabem formar professores”. **Época**, 6 nov. 2016, Educação. Disponível em:

<[http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=post](http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=post)> Acesso em: 12 dez. 2017.

PAIVA, Maristela. **Impactos da gestão estratégica no trabalho da Secretaria de Controle Interno da Câmara dos Deputados**. 2009. 60 f. Monografia

(Especialização em Auditoria Interna e Controle Governamental)–Escola da Advocacia-Geral da União, Brasília, 2009. Disponível em:

<<https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342009000500002&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000500002&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

PAZ, Fábio Mariano da. O Ideb e a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. **ETIC**, v. 5, n. 5, 2009. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1953/2082>>. Acesso em: 10 maio 2017.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. **Indicadores Educacionais no Brasil e no Mundo: as Diversas Faces da Educação**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2015. p. 2-18.

QEdu. **Dados Educacionais**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: out. 2017.

SEE/MG – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Dia D** – Dia de fazer a diferença na educação mineira. 7 ago. 2013. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/5276-dia-d-momento-de-fazer-a-diferenca-na-educacao-mineira>>. Acesso em: 10 maio 2018.

SEE/MG – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Plano de Atendimento Escolar auxilia a Secretaria no atendimento das demandas**. 12 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/8119-plano-de-atendimento-escolar-auxilia-secretaria-no-atendimento-das-demandas>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SEE/MG – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Virada da Educação em Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/8283-virada-educacao-minas-gerais-movimenta-escolas-estaduais-neste-sabado>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SEE/MG – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Semana Escola em Movimento**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/8213-escolas-estaduais-promovem-semana-escola-em-movimento>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVEIRA, Valéria Borges da. Melhorar o desempenho escolar é uma parceria entre a família e a escola. **Campo Grande News**, Campo Grande, 9 out. 2017. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/artigos/melhorar-o-desempenho-escolar-e-uma-parceria-entre-a-familia-e-a-escola>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

SIMAVE – SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Sistema de Monitoramento**. Disponível em:

<<http://monitoramento.caedufjf.net/#/indicadores/pagina-escola?idInstituicao=31075281&idParticipante=2>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010. Disponível em: <[http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6411/art\\_SOUSA\\_Sistemas\\_estaduais\\_de\\_avaliacao\\_uso\\_dos\\_resultados\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6411/art_SOUSA_Sistemas_estaduais_de_avaliacao_uso_dos_resultados_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 28 set. 2017.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990) – Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia 5 a 9 de março de 1990, WCEFA, Nova Iorque, p. 1-7. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: Nov. 2017.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista da SOCERJ**, Rio de Janeiro, set./out. 2007. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34829418/o\\_estudo\\_de\\_caso\\_como\\_modalidade\\_de\\_pesquisa.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527123497&Signature=RA2N7tH0%2BxMAopO9i99GYBtUOQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dsetembro\\_outubro\\_O\\_Estudo\\_de\\_Caso\\_como\\_M.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34829418/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527123497&Signature=RA2N7tH0%2BxMAopO9i99GYBtUOQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dsetembro_outubro_O_Estudo_de_Caso_como_M.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2018.

VIANNA, Heraldo Marelím. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.11-27, jan./abr. 2009. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/45452038\\_Fundamentos\\_de\\_um\\_Programa\\_de\\_Avaliacao\\_Educacional/fulltext/0e60a63ff0c4cf5df7c5df21/45452038\\_Fundamentos\\_de\\_um\\_Programa\\_de\\_Avaliacao\\_Educacional.pdf](https://www.researchgate.net/publication/45452038_Fundamentos_de_um_Programa_de_Avaliacao_Educacional/fulltext/0e60a63ff0c4cf5df7c5df21/45452038_Fundamentos_de_um_Programa_de_Avaliacao_Educacional.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2018.

VIANNA, Heraldo Marelím. Medida da Qualidade em Educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 99-104, jul./dez. 1990. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/3317/2941>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política de Administração da Educação, 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**. Niterói: ANPAE, 2011. v. 10. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

## **APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com o ex-Diretor da Escola Estadual das Montanhas**

Prezado (a).

Meu nome é Adriano Vieira da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado em Gestão e Avaliação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estou desenvolvendo pesquisa de campo para a minha dissertação cujo título é “FATORES QUE PROVOCAM A OSCILAÇÃO DO IDEB DO 9º ANO DA ESCOLA ESTADUAL DAS MONTANHAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS”. A sua participação nesta pesquisa é importante para a minha dissertação. Todas as informações prestadas serão mantidas em sigilo. Agradeço a sua colaboração. Durante a entrevista, fique à vontade para interromper, pedir para repetir a pergunta ou fazer uma pausa.

Atenciosamente,  
Adriano Vieira da Silva.

### **I- Identificação do Entrevistado**

- 1- Idade:
- 2- Formação:      a)      Curso      superior      b)      pós-graduação (especialização):\_\_\_\_\_
- 3- Fale um pouco sobre o seu vínculo com a escola (efetivo ou designado), do seu tempo de serviço), do período em que foi gestor e de sua experiência enquanto gestor e professor.

### **II- IDEB e seu significado para comunidade escolar**

- 4- Enquanto gestor, qual era o significado do Ideb para a sua gestão?
- 5- Relate a importância dada ao Ideb pela comunidade escolar.
- 6- Como a comunidade escolar contribuía para elevação do Ideb da escola?

### **III- Os Resultados das Avaliações Externas**

- 7- Sobre os resultados das avaliações externas, como era a participação do (a) senhor (a) nas reuniões de apresentação dos resultados da escola na Superintendência Regional de Ensino e como eram essas reuniões?
- 8- Sobre os resultados das avaliações externas, fale sobre a participação do (a) senhor (a) nas reuniões de apresentação dos resultados da escola na sua instituição de ensino e sobre essas reuniões?
- 9- Na escola, relate a participação dos professores nas reuniões de apresentação dos resultados das avaliações externas, a importância dada a esses resultados e a frequência anual dessas reuniões?

### **IV- Apropriação dos Resultados**

- 10- Como era a apropriação dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora, pela equipe pedagógica e pelos professores?
- 11- Como era a participação da comunidade escolar, na sua gestão, na apropriação dos resultados das avaliações externas?
- 12- Relate como era a implementação do plano de intervenção pedagógica.

13- No final do ano letivo, como era feito relatório sobre os resultados da aplicação do plano de intervenção pedagógica para que, no ano seguinte, pudesse dar continuidade?

**V- Planejamento Curricular da Escola**

14- Como era feito o planejamento curricular da escola na sua gestão?

15- De que forma era analisado o plano de intervenção pedagógica do ano anterior pelos professores, pela gestão e pela equipe pedagógica?

16- Como os professores planejavam a fim de contemplar as dificuldades dos alunos reprovados, evadidos e oriundos de outras escolas?

17- De que forma os professores elaboravam seu planejamento curricular a fim de contemplar os projetos coletivos da escola?

**VI- Participação Familiar**

18- Como os pais / responsáveis participavam na divulgação dos resultados das avaliações externas?

19- Como os pais / responsáveis procuravam resolver os problemas de aprendizagem, de abandono e de evasão escolar dos filhos?

20- Relate as experiências positivas com parceria cujos resultados foram exitosos com pais / responsáveis em projetos desenvolvidos pela escola.

**VII- Fluxo e Reprovação**

21- Quais eram os principais motivos da reprovação, do abandono e da evasão escolar?

22- Qual(is) prática(s) que a gestão escolar possuía para incentivar o retorno do aluno à escola?

23- Como era feito o trabalho da equipe pedagógica e da gestão escolar a fim de buscar informações junto aos professores e pais para saber os motivos do abandono escolar?

24- Quais ações administrativas e pedagógicas a escola desenvolvia para evitar o abandono, a evasão e a reprovação escolar?

25- Sobre a recuperação paralela, como era a sua aplicação e seu monitoramento?

26- Como atuava o Conselho de Classe em sua gestão a fim de combater a reprovação, abandono e evasão escolar?

Agradeço a sua presença, atenção e colaboração. Fico feliz por ter dado a oportunidade de compartilhar essas informações comigo e permitir o seu uso para fins de pesquisa e para auxílio de dados para a minha dissertação. Ressalto novamente que será mantido o sigilo do seu nome e as respostas à entrevista será utilizada para efeito da pesquisa e não será apresentado o seu nome.

**APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista – Especialista da Educação Básica (supervisora pedagógica) da Escola Estadual das Montanhas (período de atuação 2007–2015)**

Prezado (a),

Meu nome é Adriano Vieira da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado em Gestão e Avaliação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estou desenvolvendo pesquisa de campo para a minha dissertação cujo título é “FATORES QUE PROVOCAM A OSCILAÇÃO DO IDEB DO 9º ANO DA ESCOLA ESTADUAL DAS MONTANHAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS”. A sua participação nesta pesquisa é importante para a minha dissertação. Todas as informações prestadas serão mantidas em sigilo. Agradeço a sua colaboração. Durante a entrevista, fique à vontade para interromper, pedir para repetir a pergunta ou fazer uma pausa.

Atenciosamente,  
Adriano Vieira da Silva.

**I- Identificação do Entrevistado**

1- Idade:

2- Formação: a) Curso superior: \_\_\_\_\_

b) pós-graduação (especialização): \_\_\_\_\_

3- Fale um pouco sobre o seu vínculo com a escola (efetivo ou designado), do seu tempo de serviço), do período em que foi Especialista da Educação Básica – Supervisora – e de sua experiência enquanto Especialista da Educação Básica - Supervisora.

**II- IDEB e seu significado para comunidade escolar**

4- Enquanto Especialista da Educação Básica – Supervisora, qual era o significado do Ideb da escola para sua atuação?

5- Relate a importância dada ao Ideb da escola pela comunidade escolar.

6- Como a comunidade escolar contribuía para elevação do Ideb da escola?

**III- Os Resultados das Avaliações Externas**

7- Sobre os resultados das avaliações externas, fale sobre a sua participação do (a) senhor (a) nas reuniões de apresentação dos resultados da escola na Superintendência Regional de Ensino e sobre essas reuniões?

8- Sobre os resultados das avaliações externas, fale sobre a participação do (a) senhor (a) nas reuniões de apresentação dos resultados da escola na sua instituição de ensino e sobre essas reuniões?

9- Na escola, relate a participação dos professores nas reuniões de apresentação dos resultados das avaliações externas, a importância dada a esses resultados e a frequência anual dessas reuniões?

**IV- Apropriação dos Resultados**

10- Como era a apropriação dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora, pela equipe pedagógica e pelos professores?

11- Como era a participação da comunidade escolar, no período em que foi Especialista da Educação Básica – Supervisora, na apropriação dos resultados das avaliações externas?

12- Relate como era a implementação do plano de intervenção pedagógica.

13- No final do ano letivo, como era feito relatório sobre os resultados da aplicação do plano de intervenção pedagógica para que, no ano seguinte, pudesse dar continuidade?

#### V- **Planejamento Curricular da Escola**

14- Como era feito o planejamento curricular da escola no período em que foi Especialista da Educação Básica – Supervisora?

15- De que forma era analisado o plano de intervenção pedagógica do ano anterior pelos professores, pela gestão e pela equipe pedagógica?

16- Como os professores planejavam a fim de contemplar as dificuldades dos alunos reprovados, evadidos e oriundos de outras escolas?

17- De que forma os professores elaboravam seu planejamento curricular a fim de contemplar os projetos coletivos da escola?

#### VI- **Participação Familiar**

18- Como os pais / responsáveis participavam na divulgação dos resultados das avaliações externas?

19- Como os pais / responsáveis procuravam resolver os problemas de aprendizagem, de abandono e de evasão escolar dos filhos?

20- Relate as experiências positivas com parceria cujos resultados foram exitosos com pais / responsáveis em projetos desenvolvidos pela escola.

#### VII- **Fluxo e Reprovação**

21- Quais eram os principais motivos da reprovação, do abandono e da evasão escolar?

22- Qual(is) prática(s) que a equipe pedagógica escolar possuía para incentivar o retorno do aluno à escola e a sua aprovação?

23- Como era feito o trabalho da equipe pedagógica e da gestão escolar a fim de buscar informações junto aos professores e pais para saber os motivos do abandono escolar?

24- Quais ações administrativas e pedagógicas a escola desenvolvia para evitar o abandono, a evasão e a reprovação escolar?

25- Sobre a recuperação paralela, como era a sua aplicação e seu monitoramento?

26- Como atuava o Conselho de Classe, no período em que era Especialista da Educação Básica – Supervisora – a fim de combater a reprovação, abandono e evasão escolar?

#### **Agradecimento:**

Agradeço a sua presença, atenção e colaboração. Fico feliz por ter dado a oportunidade de compartilhar essas informações comigo e permitir o seu uso para fins de pesquisa e para auxílio de dados para a minha dissertação. Ressalto novamente que será mantido o sigilo do seu nome e as respostas à entrevista será utilizada para efeito da pesquisa e não será apresentado o seu nome.

**APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista – Especialista da Educação Básica – Supervisora – da Escola Estadual das Montanhas (atuação no Ensino Fundamental – anos finais – Atual)**

Prezado (a).

Meu nome é Adriano Vieira da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado em Gestão e Avaliação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estou desenvolvendo pesquisa de campo para a minha dissertação cujo título é “FATORES QUE PROVOCAM A OSCILAÇÃO DO IDEB DO 9º ANO DA ESCOLA ESTADUAL DAS MONTANHAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS”. A sua participação nesta pesquisa é importante para a minha dissertação. Todas as informações prestadas serão mantidas em sigilo. Agradeço a sua colaboração. Durante a entrevista, fique à vontade para interromper, pedir para repetir a pergunta ou fazer uma pausa.

Atenciosamente,  
Adriano Vieira da Silva.

**I- Identificação do Entrevistado**

- 1- Idade:
- 2- Formação: a) Curso superior: \_\_\_\_\_  
b) pós-graduação (especialização): \_\_\_\_\_
- 3- Fale um pouco sobre o seu vínculo com a escola (efetivo ou designado), do seu tempo de serviço), do período em que é Especialista da Educação Básica – Supervisora – e de sua experiência enquanto Especialista da Educação Básica - Supervisora.

**II- IDEB e seu significado para comunidade escolar**

- 4- Enquanto Especialista da Educação Básica – Supervisora, qual é o significado do Ideb da escola para sua atuação?
- 5- Relate a importância dada ao Ideb da escola pela comunidade escolar.
- 6- Como a comunidade escolar contribui para elevação do Ideb da escola?

**III- Os Resultados das Avaliações Externas**

- 7- Sobre os resultados das avaliações externas, fale sobre a sua participação do (a) senhor (a) nas reuniões de apresentação dos resultados da escola na Superintendência Regional de Ensino e sobre essas reuniões?
- 8- Sobre os resultados das avaliações externas, fale sobre a participação do (a) senhor (a) nas reuniões de apresentação dos resultados da escola na sua instituição de ensino e sobre essas reuniões?
- 9- Na escola, relate a participação dos professores nas reuniões de apresentação dos resultados das avaliações externas, a importância dada a esses resultados e a frequência anual dessas reuniões?

**IV- Apropriação dos Resultados**

- 10- Como é a apropriação dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora, pela equipe pedagógica e pelos professores?



11- Como era a participação da comunidade escolar, no período em que é Especialista da Educação Básica – Supervisora – na apropriação dos resultados das avaliações externas?

12- Relate como é a implementação do plano de intervenção pedagógica.

13- No final do ano letivo, como é feito relatório sobre os resultados da aplicação do plano de intervenção pedagógica para que, no ano seguinte, possa dar continuidade?

#### **V- Planejamento Curricular da Escola**

14- Como é feito o planejamento curricular da escola no período em que é Especialista da Educação Básica – Supervisora?

15- De que forma é analisado o plano de intervenção pedagógica do ano anterior pelos professores, pela gestão e pela equipe pedagógica?

16- Como os professores planejam a fim de contemplar as dificuldades dos alunos reprovados, evadidos e oriundos de outras escolas?

17- De que forma os professores elaboram seu planejamento curricular a fim de contemplar os projetos coletivos da escola?

#### **VI- Participação Familiar**

18- Como os pais / responsáveis participam na divulgação dos resultados das avaliações externas?

19- Como os pais / responsáveis procuram resolver os problemas de aprendizagem, de abandono e de evasão escolar dos filhos?

20- Relate as experiências positivas com parceria cujos resultados foram exitosos com pais / responsáveis em projetos desenvolvidos pela escola.

#### **VII- Fluxo e Reprovação**

21- Quais são os principais motivos da reprovação, do abandono e da evasão escolar?

22- Qual(is) prática(s) que a equipe pedagógica escolar possui para incentivar o retorno do aluno à escola e a sua aprovação?

23- Como é feito o trabalho da equipe pedagógica e da gestão escolar a fim de buscar informações junto aos professores e pais para saber os motivos do abandono escolar?

24- Quais ações administrativas e pedagógicas a escola desenvolve para evitar o abandono, a evasão e a reprovação escolar?

25- Sobre a recuperação paralela, como é a sua aplicação e seu monitoramento?

26- Como atua o Conselho de Classe, no período em que é Especialista da Educação Básica – Supervisora – a fim de combater a reprovação, abandono e evasão escolar?

#### **Agradecimento:**

Agradeço a sua presença, atenção e colaboração. Fico feliz por ter dado a oportunidade de compartilhar essas informações comigo e permitir o seu uso para fins de pesquisa e para auxílio de dados para a minha dissertação. Ressalto novamente que será mantido o sigilo do seu nome e as respostas à entrevista será utilizada para efeito da pesquisa e não será apresentado o seu nome.

**APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista –Vice-Diretora da Escola Estadual das Montanhas (atuação no Ensino Fundamental – anos finais – Atual)**

Prezado (a).

Meu nome é Adriano Vieira da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado em Gestão e Avaliação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estou desenvolvendo pesquisa de campo para a minha dissertação cujo título é “FATORES QUE PROVOCAM A OSCILAÇÃO DO IDEB DO 9º ANO DA ESCOLA ESTADUAL DAS MONTANHAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS”. A sua participação nesta pesquisa é importante para a minha dissertação. Todas as informações prestadas serão mantidas em sigilo. Agradeço a sua colaboração. Durante a entrevista, fique à vontade para interromper, pedir para repetir a pergunta ou fazer uma pausa.

Atenciosamente,  
Adriano Vieira da Silva.

**I- Identificação do Entrevistado**

- 1- Idade:
- 2- Formação: a) Curso superior: \_\_\_\_\_  
b) pós-graduação (especialização): \_\_\_\_\_
- 3- Fale um pouco sobre o seu vínculo com a escola (efetivo ou designado), do seu tempo de serviço), do período em que é vice-diretora e de sua experiência enquanto parte da equipe gestora.

4-

**II- IDEB e seu significado para comunidade escolar**

- 5- Enquanto vice-diretora, qual é o significado do Ideb da escola para sua atuação?
- 6- Relate a importância dada ao Ideb da escola pela comunidade escolar.
- 7- Como a comunidade escolar contribui para elevação do Ideb da escola?

**III- Os Resultados das Avaliações Externas**

- 8- Sobre os resultados das avaliações externas, fale sobre a sua participação do (a) senhor (a) nas reuniões de apresentação dos resultados da escola na Superintendência Regional de Ensino e sobre essas reuniões?
- 9- Sobre os resultados das avaliações externas, fale sobre a participação do (a) senhor (a) nas reuniões de apresentação dos resultados da escola na sua instituição de ensino e sobre essas reuniões?
- 10- Na escola, relate a participação dos professores nas reuniões de apresentação dos resultados das avaliações externas, a importância dada a esses resultados e a frequência anual dessas reuniões?

**IV- Apropriação dos Resultados**

- 11- Como é a apropriação dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora, pela equipe pedagógica e pelos professores?
- 12- Como era a participação da comunidade escolar, no período em que é vice-diretora – na apropriação dos resultados das avaliações externas?
- 13- Relate como é a implementação do plano de intervenção pedagógica.

14- No final do ano letivo, como é feito relatório sobre os resultados da aplicação do plano de intervenção pedagógica para que, no ano seguinte, possa dar continuidade?

#### V- **Planejamento Curricular da Escola**

14- Como é feito o planejamento curricular da escola no período em que é vice-diretora?

15- De que forma é analisado o plano de intervenção pedagógica do ano anterior pelos professores, pela gestão e pela equipe pedagógica?

16- Como os professores planejam as suas aulas a fim de contemplar as dificuldades dos alunos reprovados, evadidos e oriundos de outras escolas?

17- De que forma os professores elaboram seu planejamento curricular a fim de contemplar os projetos coletivos da escola?

#### VI- **Participação Familiar**

18- Como os pais / responsáveis participam na divulgação dos resultados das avaliações externas?

19- Como os pais / responsáveis procuram resolver os problemas de aprendizagem, de abandono e de evasão escolar dos filhos?

20- Relate as experiências positivas com parceria cujos resultados foram exitosos com pais / responsáveis em projetos desenvolvidos pela escola.

#### VII- **Fluxo e Reprovação**

21- Quais são os principais motivos da reprovação, do abandono e da evasão escolar?

22- Qual (is) prática(s) que a equipe pedagógica escolar possui para incentivar o retorno do aluno à escola e a sua aprovação?

23- Como é feito o trabalho da equipe pedagógica e da gestão escolar a fim de buscar informações junto aos professores e pais para saber os motivos do abandono escolar?

24- Quais ações administrativas e pedagógicas a escola desenvolve para evitar o abandono, a evasão e a reprovação escolar?

25- Sobre a recuperação paralela, como é a sua aplicação e seu monitoramento?

26- Como atua o Conselho de Classe, no período em que é vice-diretora, a fim de combater a reprovação, abandono e evasão escolar?

#### **Agradecimento:**

Agradeço a sua presença, atenção e colaboração. Fico feliz por ter dado a oportunidade de compartilhar essas informações comigo e permitir o seu uso para fins de pesquisa e para auxílio de dados para a minha dissertação. Ressalto novamente que será mantido o sigilo do seu nome e as respostas à entrevista será utilizada para efeito da pesquisa e não será apresentado o seu nome.

**APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista –Professor de Língua Portuguesa da Escola Estadual das Montanhas (atuação no nono ano do Ensino Fundamental - Atual)**

Prezado (a).

Meu nome é Adriano Vieira da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado em Gestão e Avaliação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estou desenvolvendo pesquisa de campo para a minha dissertação cujo título é “FATORES QUE PROVOCAM A OSCILAÇÃO DO IDEB DO 9º ANO DA ESCOLA ESTADUAL DAS MONTANHAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS”. A sua participação nesta pesquisa é importante para a minha dissertação. Todas as informações prestadas serão mantidas em sigilo. Agradeço a sua colaboração. Durante a entrevista, fique à vontade para interromper, pedir para repetir a pergunta ou fazer uma pausa.

Atenciosamente,  
Adriano Vieira da Silva.

**I- Identificação do Entrevistado**

1- Idade:

2- Formação: a) Curso superior: \_\_\_\_\_

b) pós-graduação (especialização): \_\_\_\_\_

3- Fale um pouco sobre o seu vínculo com a escola (efetivo ou designado), do seu tempo de serviço), do período em que é professora de Língua Portuguesa e de sua experiência enquanto parte da equipe gestora.

**II- IDEB e seu significado para comunidade escolar**

4- Enquanto professora de Língua Portuguesa, qual é o significado do Ideb da escola para sua atuação?

5- Relate a importância dada ao Ideb da escola pela comunidade escolar.

6- Como a comunidade escolar contribui para elevação do Ideb da escola?

**III- Os Resultados das Avaliações Externas**

7- Sobre os resultados das avaliações externas, fale sobre a sua participação do (a) senhor (a) nas reuniões de apresentação dos resultados da escola na Superintendência Regional de Ensino e sobre essas reuniões?

8- Sobre os resultados das avaliações externas, fale sobre a participação do (a) senhor (a) nas reuniões de apresentação dos resultados da escola na sua instituição de ensino e sobre essas reuniões?

9- Na escola, relate a participação dos professores nas reuniões de apresentação dos resultados das avaliações externas, a importância dada a esses resultados e a frequência anual dessas reuniões?

**IV- Apropriação dos Resultados**

10- Como é a apropriação dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora, pela equipe pedagógica e pelos professores?

11- Como é a participação da comunidade escolar, no período em que é professora de Língua Portuguesa – na apropriação dos resultados das avaliações externas?

12- Relate como é a implementação do plano de intervenção pedagógica.

13- No final do ano letivo, como é feito relatório sobre os resultados da aplicação do plano de intervenção pedagógica para que, no ano seguinte, possa dar continuidade?

#### **V- Planejamento Curricular da Escola**

14- Como é feito o planejamento curricular da escola no período em que é professora de Língua Portuguesa?

15- De que forma é analisado o plano de intervenção pedagógica do ano anterior pelos professores, pela gestão e pela equipe pedagógica?

16- Como os professores planejam a fim de contemplar as dificuldades dos alunos reprovados, evadidos e oriundos de outras escolas?

17- De que forma os professores elaboram seu planejamento curricular a fim de contemplar os projetos coletivos da escola?

#### **VI- Participação Familiar**

18- Como os pais / responsáveis participam na divulgação dos resultados das avaliações externas?

19- Como os pais / responsáveis procuram resolver os problemas de aprendizagem, de abandono e de evasão escolar dos filhos?

20- Relate as experiências positivas com parceria cujos resultados foram exitosos com pais / responsáveis em projetos desenvolvidos pela escola.

#### **VII- Fluxo e Reprovação**

21- Quais são os principais motivos da reprovação, do abandono e da evasão escolar?

22- Qual(is) prática(s) que a equipe pedagógica escolar possui para incentivar o retorno do aluno à escola e a sua aprovação?

23- Como é feito o trabalho da equipe pedagógica e da gestão escolar a fim de buscar informações junto aos professores e pais para saber os motivos do abandono escolar?

24- Quais ações administrativas e pedagógicas a escola desenvolve para evitar o abandono, a evasão e a reprovação escolar?

25- Sobre a recuperação paralela, como é a sua aplicação e seu monitoramento?

26- Como atua o Conselho de Classe, no período em que é professora de Língua Portuguesa, a fim de combater a reprovação, abandono e evasão escolar?

#### **Agradecimento:**

Agradeço a sua presença, atenção e colaboração. Fico feliz por ter dado a oportunidade de compartilhar essas informações comigo e permitir o seu uso para fins de pesquisa e para auxílio de dados para a minha dissertação. Ressalto novamente que será mantido o sigilo do seu nome e as respostas à entrevista será utilizada para efeito da pesquisa e não será apresentado o seu nome.

**APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista – Professor de Matemática da Escola Estadual das Montanhas (atuação no nono ano do Ensino Fundamental – Período de 2007 a 2016)**

Prezado (a).

Meu nome é Adriano Vieira da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado em Gestão e Avaliação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estou desenvolvendo pesquisa de campo para a minha dissertação cujo título é “FATORES QUE PROVOCAM A OSCILAÇÃO DO IDEB DO 9º ANO DA ESCOLA ESTADUAL DAS MONTANHAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS”. A sua participação nesta pesquisa é importante para a minha dissertação. Todas as informações prestadas serão mantidas em sigilo. Agradeço a sua colaboração. Durante a entrevista, fique à vontade para interromper, pedir para repetir a pergunta ou fazer uma pausa.

Atenciosamente,  
Adriano Vieira da Silva.

**I- Identificação do Entrevistado**

1- Idade:

2- Formação: a) Curso superior: \_\_\_\_\_

b) pós-graduação (especialização): \_\_\_\_\_

3- Fale um pouco sobre o seu vínculo com a escola (efetivo ou designado), do seu tempo de serviço), no período de 2007 a 2016 em que atuou como professor de Matemática – e de sua experiência enquanto professor de Matemática.

**II- IDEB e seu significado para comunidade escolar**

4- Enquanto professor de Matemática, qual era o significado do Ideb da escola para sua atuação?

5- Relate a importância dada ao Ideb da escola pela comunidade escolar.

6- Como a comunidade escolar contribuía para elevação do Ideb da escola?

**III- Os Resultados das Avaliações Externas**

7- Sobre os resultados das avaliações externas, fale sobre a sua participação do (a) senhor (a) nas reuniões de apresentação dos resultados da escola na Superintendência Regional de Ensino e sobre essas reuniões?

8- Sobre os resultados das avaliações externas, fale sobre a participação do (a) senhor (a) nas reuniões de apresentação dos resultados da escola na sua instituição de ensino e sobre essas reuniões?

9- Na escola, relate a participação dos professores nas reuniões de apresentação dos resultados das avaliações externas, a importância dada a esses resultados e a frequência anual dessas reuniões?

**IV- Apropriação dos Resultados**

10- Como era a apropriação dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora, pela equipe pedagógica e pelos professores?

11- Como era a participação da comunidade escolar, no período de 2007 a 2016, na apropriação dos resultados das avaliações externas?

12- Relate como era a implementação do plano de intervenção pedagógica.

13- No final do ano letivo, como era feito relatório sobre os resultados da aplicação do plano de intervenção pedagógica para que, no ano seguinte, pudesse dar continuidade?

#### V- **Planejamento Curricular da Escola**

14- Como era feito o planejamento curricular da escola no período de 2007 a 2016?

15- De que forma era analisado o plano de intervenção pedagógica do ano anterior pelos professores, pela gestão e pela equipe pedagógica?

16- Como os professores planejavam a fim de contemplar as dificuldades dos alunos reprovados, evadidos e oriundos de outras escolas?

17- De que forma os professores elaboravam seu planejamento curricular a fim de contemplar os projetos coletivos da escola?

#### VI- **Participação Familiar**

18- Como os pais / responsáveis participavam na divulgação dos resultados das avaliações externas?

19- Como os pais / responsáveis procuravam resolver os problemas de aprendizagem, de abandono e de evasão escolar dos filhos?

20- Relate as experiências positivas com parceria cujos resultados foram exitosos com pais / responsáveis em projetos desenvolvidos pela escola.

#### VII- **Fluxo e Reprovação**

21- Quais eram os principais motivos da reprovação, do abandono e da evasão escolar?

22- Qual (is) prática(s) que a equipe pedagógica escolar possuía para incentivar o retorno do aluno à escola e a sua aprovação?

23- Como era feito o trabalho da equipe pedagógica e da gestão escolar a fim de buscar informações junto aos professores e pais para saber os motivos do abandono escolar?

24- Quais ações administrativas e pedagógicas a escola desenvolvia para evitar o abandono, a evasão e a reprovação escolar?

25- Sobre a recuperação paralela, como era a sua aplicação e seu monitoramento?

26- Como atuava o Conselho de Classe, no período 2007 a 2016 – a fim de combater a reprovação, abandono e evasão escolar?

#### **Agradecimento:**

Agradeço a sua presença, atenção e colaboração. Fico feliz por ter dado a oportunidade de compartilhar essas informações comigo e permitir o seu uso para fins de pesquisa e para auxílio de dados para a minha dissertação. Ressalto novamente que será mantido o sigilo do seu nome e as respostas à entrevista será utilizada para efeito da pesquisa e não será apresentado o seu nome.

**APÊNDICE G – Questionário para os professores do Ensino Fundamental - Anos Finais – da Escola Estadual das Montanhas**

Prezado (a).

Meu nome é Adriano Vieira da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado em Gestão e Avaliação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estou desenvolvendo pesquisa de campo para a minha dissertação cujo título é “FATORES QUE PROVOCAM A OSCILAÇÃO DO IDEB DO 9º ANO DA ESCOLA ESTADUAL DAS MONTANHAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS”. A sua participação nesta pesquisa é importante para a minha dissertação. Todas as informações prestadas serão mantidas em sigilo. Agradeço a sua colaboração. Durante a entrevista, fique à vontade para interromper, pedir para repetir a pergunta ou fazer uma pausa.

Atenciosamente,  
Adriano Vieira da Silva.

1- **Assinale a opção que represente melhor a sua idade.**

- a- ( ) 21 a 25 anos
- b- ( ) 26 a 30 anos.
- c- ( ) 31 a 35 anos.
- d- ( ) 36 a 40 anos.
- e- ( ) 41 a 45 anos.

2- **É servidor (a) efetivo (a) da escola?**

- ( ) Sim ( ) Não

3- **Assinale a disciplina ou disciplinas que leciona.**

- a- ( ) Língua Portuguesa
- b- ( ) Matemática
- c- ( ) Ciências
- d- ( ) Geografia
- e- ( ) História
- f- ( ) Inglês
- g- ( ) Artes
- h- ( ) Ensino Religioso
- i- ( ) Educação Física

4- **Qual o seu tempo de serviço na escola? Assinale a alternativa que melhor represente a sua formação.**

- a- ( ) Até 3 anos.
- b- ( ) De 4 a 6 anos.
- c- ( ) De 7 a 10 anos.
- d- ( ) De 11 a 14 anos.
- e- ( ) 15 a mais anos.



5- **Quantos anos você atua nesta escola com a disciplina que leciona? Assinale a alternativa que melhor represente a sua resposta.**

- a-  Até 3 anos.
- b-  De 4 a 6 anos.
- c-  De 7 a 10 anos.
- d-  De 7 a 10 anos.
- e-  De 11 a 14 anos.
- f-  15 a mais anos.

6- **Qual(is) ano(s) escolares (séries) você atua nesta escola? Assinale a (s) opção(ões) que melhor represente a sua resposta.**

- a-  6º ano
- b-  7º ano
- c-  8º ano
- d-  9º ano

7- **Sobre os resultados das avaliações externas, você já participou das reuniões de apresentação dos resultados das avaliações externas na Superintendência Regional de Ensino?**

- a-  Nunca.
- b-  Apenas uma vez.
- c-  Duas a quatro vezes.
- d-  Cinco a dez vezes.
- e-  Todos os anos.

8- **A escola promove reuniões para apresentação dos resultados das avaliações externas?**

- a-  Nunca.
- b-  Apenas uma vez por ano.
- c-  Duas a quatro vezes por ano.
- d-  Mais de quatro vezes por ano.
- e-  Não sei responder.

9- **Os professores participam das reuniões de apresentação dos resultados das avaliações externas?**

- a-  Não participam.
- b-  Participam, mas não dão importância para o resultado.
- c-  Participam, dão sugestões, mas não executam as ações propostas.
- d-  Participam, dão sugestões e executam parcialmente as ações.
- e-  Participam, dão sugestões e executam integralmente as ações.

10- **As especialistas da escola acompanham execução das ações propostas para a intervenção pedagógica para melhorar os resultados da escola?**

- a-  Não acompanham.
- b-  Acompanham parcialmente durante o ano, mas não dão continuidade no ano seguinte as ações.
- c-  Acompanham integralmente somente durante aquele ano letivo vigente.
- d-  Acompanham integralmente durante o ano letivo vigente e fazem avaliação das ações executadas para dar continuidade no ano seguinte.

11- **A equipe pedagógica reúne com os professores para analisar a evolução dos alunos de um ano para o outro?**

- a-  Não.
- b-  Raramente.
- c-  Somente informa nota e frequência dos alunos.
- d-  Apresenta relatório do ano seguinte e propõe ações para a melhoria da aprendizagem do aluno.

12- **O plano de intervenção pedagógica é elaborado com participação:**

- a-  Somente da direção.
- b-  Somente dos especialistas.
- c-  Somente dos professores.
- d-  Direção e especialistas.
- e-  Especialistas e professores.
- f-  Direção e professores.
- g-  Direção, especialistas, professores.
- h-  Direção, especialistas, professores e comunidade escolar.

13- **Sobre o abandono escolar, os alunos param por qual motivo? Assinale a (as) alternativa (s) que corresponde (m) a realidade da (s) turma (s) que você leciona.**

- a-  Baixo desempenho na aprendizagem.
- b-  Necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família.
- c-  Reprovação.
- d-  *Bullying* ou violência na escola.
- e-  Gravidez.
- f-  Para trabalhar na lavoura.

14- **A escola possui estratégias para a correção do fluxo escolar a fim de evitar idade-ano?**

- a-  Não sei responder.
- b-  Não possui.
- c-  Possui, mas não funciona.
- d-  Possui, é aplicada, mas o aluno acaba sendo reprovado novamente.
- e-  Possui, é aplicada e os alunos são acompanhados com um programa pedagógico específico para que ele consiga ser aprovado nas séries seguintes.
- f-  A escola não possui nenhuma estratégia de correção de fluxo escolar.

15- **Como é a atuação do conselho de classe de sua escola?**

- a-  Não sei responder.
- b-  Não possui.
- c-  Possui, mas não funciona
- d-  Possui, mas não há participação de alunos.
- e-  Possui, há participação de representante da gestão escolar (diretor ou vice) professores, especialista e alunos, porém não tomam decisões sobre a aprovação ou reprovação de alunos, tão pouco sobre as ações de intervenção pedagógica.

f-  Possui, há participação de representante da gestão escolar (diretor ou vice) professores, especialista e alunos, e decidem sobre a aprovação ou reprovação de alunos e sobre as ações de intervenção pedagógica.

**16- Para fazer o planejamento anual, você lê o relatório pedagógico da turma do ano anterior?**

a-  Não há relatório pedagógico da turma disponível.

b-  Começou a existir o relatório pedagógico da turma a partir do final do ano de 2017 e está disponível para leitura, porém não o levei em consideração para o planejamento anual.

c-  Começou a existir o relatório pedagógico da turma a partir do final do ano de 2017 e está disponível para leitura. Utilizei-o parcialmente no planejamento anual de 2018.

d-  Começou a existir o relatório pedagógico da turma a partir do final do ano de 2017 e está disponível para leitura. Utilizei-o para o planejamento e acrescentei ações que são importantes para facilitar o trabalho das deficiências da turma.

**17- A comunidade é informada a respeito dos resultados das avaliações externas e das ações de intervenção pedagógica?**

a-  Não sei responder.

b-  Dos resultados das avaliações externas, sim, mas não são informados das ações de intervenção pedagógica.

c-  São informados dos resultados das avaliações externas, das ações de intervenção pedagógica, porém não participam de sua elaboração.

d-  São informados dos resultados das avaliações externas, das ações de intervenção pedagógica, participam do processo de sua elaboração, mas não atuam no seu acompanhamento.

e-  São informados dos resultados das avaliações externas, das ações de intervenção pedagógica, participam do processo de sua elaboração e atuam no seu acompanhamento.

**18- A escola desenvolve projetos interdisciplinares em que há a participação de toda a comunidade escolar?**

a-  Desconheço.

b-  Sim. Há participação dos professores e alunos.

c-  Sim. Há participação da equipe gestora, pedagógica, professores, alunos, pais e comunidade escolar.

d-  Sim. Há participação da equipe gestora, pedagógica, professores, alunos, pais e comunidade escolar e de membros da sociedade civil.

**19- Você considera que a qualidade da educação oferecida pela escola no Ensino Fundamental – Anos Finais – é:**

a-  Péssima.

b-  Ruim.

c-  Regular.

d-  Boa.

e-  Muito boa.

f-  Ótima.

g-  Excelente.

**20- Você sabe o que é Ideb?**

- a-  Sim.
- b-  Parcialmente.
- c-  Já ouviu falar, é um indicador que afere a aprendizagem e fluxo escolar.
- d-  Nunca ouviu falar e não sabe o que é.

**21- De que forma você vê o Ideb da escola?**

- a-  Uma nota sem importância para aferir a aprendizagem dos alunos.
- b-  Um indicador que mede parcialmente a aprendizagem dos alunos.
- c-  Um indicador que indica a qualidade de ensino ofertado na escola.
- d-  Um indicador que mede a aprendizagem dos anos no quinto e nono ano, mas não é responsável, sozinho, por aferir a qualidade do ensino ofertado pela escola.

**22- Como professor, qual a importância desse indicador para a prática diária de seu trabalho?**

- a-  Muito relevante. Procuo fazer o meu trabalho individualmente.
- b-  Muito relevante. Procuo destacar que é necessário trabalhar coletivamente para a sua elevação.
- c-  É relevante. Procuo destacar que é necessário trabalhar coletivamente para a sua elevação, mas procuro formar o aluno para exercer a sua cidadania.
- d-  Pouco relevante. Procuo trabalhar coletivamente para a formação do aluno para exercer a sua cidadania e a sua elevação é consequência do trabalho desenvolvido.
- e-  Pouco relevante. Procuo trabalhar individualmente para a formação do aluno para exercer a sua cidadania e a sua elevação é consequência do trabalho desenvolvido.
- f-  Não trabalho pensando no Ideb, mas na formação do aluno para o exercício da cidadania. A melhoria da qualidade da educação oferecida deve contemplar a formação integral do aluno e não deve ser medida somente pelo Ideb.

**23- Os pais/as mães/os responsáveis levam em consideração o IDEB da escola para matricular seu filho?**

- a-  Parcialmente, mas os pais/as mães/os responsáveis buscam informações sobre o corpo docente e sobre os projetos da escola.
- b-  Integralmente. Para os pais/as mães/os responsáveis, escola com Ideb é acima de 6.0 é sinônimo de escola com qualidade de ensino.
- c-  A maioria dos pais/as mães/os responsáveis desconhecem o Ideb das escolas que estão localizadas no município, tão pouco o seu significado.
- d-  Os pais/as mães/os responsáveis conhecem o Ideb das escolas que estão localizadas no município e seu significado, mas buscam escolas que oferecem educação em tempo integral e projetos diferenciados.

**Agradecimento:**

Agradeço a sua presença, atenção e colaboração. Fico feliz por ter dado a oportunidade de compartilhar essas informações comigo e permitir o seu uso para fins de pesquisa e para auxílio de dados para a minha dissertação. Ressalto novamente que será mantido o sigilo do seu nome e as respostas à entrevista será utilizada para efeito da pesquisa e não será apresentado o seu nome.