

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

FRANCISCA ROSILDA DE OLIVEIRA SALES

**A EFICÁCIA DA OFICINA DE CAPACITAÇÃO PARA APROPRIAÇÃO DOS
RESULTADOS DO SIMAVE/PROEB: O CASO DE DUAS ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA**

JUIZ DE FORA

2013

FRANCISCA ROSILDA DE OLIVEIRA SALES

**A EFICÁCIA DA OFICINA DE CAPACITAÇÃO PARA APROPRIAÇÃO DOS
RESULTADOS DO SIMAVE/PROEB: O CASO DE DUAS ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina da Silva Machado

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCISCA ROSILDA DE OLIVEIRA SALES

A EFICÁCIA DA OFICINA DE CAPACITAÇÃO PARA A APROPRIAÇÃO DO SIMAVE/PROEB: O CASO DE DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

Texto apresentado à Banca Examinadora para obtenção do título de mestre em
Gestão e Avaliação da Educação Pública, aprovada em __/__/__.

Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina da Silva Machado - Orientadora

Membro da banca (Externo)

Membro da Banca (Interno)

Juiz de Fora, de agosto de 2013

AGRADECIMENTOS

Com a certeza de que sozinha não seria possível a realização deste trabalho, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para sua execução, especialmente:

A Deus, que me iluminou e me deu forças, para a conclusão desta tarefa.

A Frederico, meu marido, pela compreensão, amor e apoio incondicionais.

À minha querida mãe, por sua fé inabalável, seu amor e suas incansáveis orações em prol do sucesso desta empreitada.

À minha irmã, Maria, exemplo de integridade, coragem e perseverança.

À Professora Márcia Machado, pela orientação precisa e essencial à realização deste trabalho.

À Rafaela Reis e Patrícia Maia, pelo incentivo constante, pela confiança em mim depositada, pelas intervenções pertinentes e pela paciência e carinho com os quais acompanharam a elaboração desta pesquisa.

Ao professor Marcos Tanure, pelos pertinentes apontamentos realizados na banca de qualificação.

À Mariana Schuchter, pelo apoio e atenção dispensada na revisão desta dissertação.

A Wagner Rezende, pela confiança no sucesso deste trabalho e por sua generosidade em compartilhar conhecimentos.

Aos amigos e colegas de trabalho, pela torcida, amizade e carinho.

Aos entrevistados, que a despeito de suas inúmeras atribuições, concordaram gentilmente em contribuir com esta pesquisa.

Ao CAEd, pela cessão da dispensa semanal para fins de estudos, assim como pela liberação para os períodos presenciais do programa.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o grau de eficácia da oficina de capacitação em apropriação dos resultados do Simave/Proeb, oferecida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a fim de propor melhorias em sua implementação e avaliação. A escolha do tema justifica-se pelas atividades profissionais da pesquisadora responsável por este estudo, considerando que, entre suas atribuições, estão a organização e o acompanhamento das oficinas citadas, o que motivou a consciência de que as avaliações em larga escala, modalidade na qual se enquadra o Simave/Proeb, não fazem sentido se os seus resultados não forem corretamente apropriados pelas escolas, subsidiando, dentre outras ações, alterações de práticas pedagógicas com o intuito de melhorar a qualidade do ensino ofertado. Portanto, esta pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, utiliza como método o estudo de caso, e como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a aplicação de entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos sobre os temas *Avaliação Educacional*, *Gestão Educacional* e *Capacitação e Desenvolvimento de Pessoas*. Os resultados da pesquisa, além de apontarem para a validade das capacitações em questão, identificam oportunidades de melhoria nos processos interdependentes – planejamento, implementação e monitoramento –, apresentando propostas de intervenção para cada um deles.

Palavras-chave: Avaliação Educacional, Gestão Escolar, Capacitação e Desenvolvimento de Pessoas.

ABSTRACT

This study aims to analyze the effectiveness degree of the training workshops on appropriation of Simave / Proeb's results, offered by the Center for Public Policy and Education Evaluation (CAEd) to the Secretariat of Education of Minas Gerais, Brazil, in order to propose improvements in its implementation and evaluation. The choice for this issue is justified by the researcher professional activities, considering that among their duties are the organization and the monitoring of these workshops, which led to the awareness that large-scale evaluations, such as Simave / Proeb, do not make sense if their results are not properly appropriated by the schools, subsidizing, among other things, changes on pedagogical practices in order to improve the quality of education offered. This research, whose approach is qualitative, uses the case study method, and as data collection instruments uses the literature research, the application of semi-structured interviews, and analysis of documents about *Educational Evaluation*, *Educational Management* and *Training and People Development*. The results of this research, besides pointing to the training validity, identify opportunities to improve the interdependent processes – planning, implementation and monitoring – presenting proposals of intervention for each of these processes.

Keywords: Educational Evaluation; School Management; Training and People Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Parâmetros da TRI.....	32
Figura 2: Etapas do processo de formulação das estratégias de capacitação e desenvolvimento.....	44
Figura 3: Ciclo dos Processos de Capacitação.....	54
Figura 4: Modelo de Competências do Multiplicador.....	60
Figura 5: Tempos e espaços destinados a discussão do Simave/Proeb.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exemplos de avaliações executadas pelo CAEd.....	27
Quadro 2: Desenho padrão do curso <i>online</i> oferecido pelo CAEd em 2012.....	31
Quadro 3: Desenho padrão do curso presencial oferecido pelo CAEd em 2012.....	32
Quadro 4: Desenho padrão da oficina de apropriação de resultados oferecida pelo CAEd em 2012.....	37
Quadro 5: 5W2H.....	45
Quadro 6: Modelos de Avaliação da Aprendizagem.....	46
Quadro 7: Etapas no planejamento de treinamento.....	56
Quadro 8: Fluxo da Multiplicação das capacitações formais.....	87
Quadro 9: Principais problemas detectados na capacitação x soluções propostas para saná-los.....	90
Quadro 10: 5W2H elaborado a partir dos problemas identificados no planejamento da capacitação.....	95
Quadro 11: 5W2H elaborado a partir dos problemas identificados na implementação da capacitação.....	97
Quadro 12: Formulário para o organizador (a) da capacitação.....	99
Quadro 13: 5W2H elaborado a partir dos problemas identificados na avaliação da capacitação.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa.....	67
Tabela 2: Padrões de Desempenho em Matemática.....	68
Tabela 3: Proficiência do 5º ano em Língua Portuguesa (escola A).....	69
Tabela 4: Proficiência do 5º ano em Matemática (escola A).....	70
Tabela 5: Proficiência do 9º ano em Língua Portuguesa (escola A).....	70
Tabela 6: Proficiência do 9º ano em Matemática (escola A).....	71
Tabela 7: Proficiência do 5º ano em Língua Portuguesa (escola B).....	72
Tabela 8: Proficiência do 5º ano em Matemática (escola B).....	72
Tabela 9: Proficiência do 9º ano em Língua Portuguesa (escola B).....	73
Tabela 10: Proficiência do 9º ano em Matemática (escola B).....	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O DESENHO E O CONTEXTO DAS OFICINAS DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SIMAVE/PROEB, OFERECIDAS PELO CAED À SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	16
1.1 Avaliação da Educação como um desafio para a gestão nos sistemas educacionais	17
1.1.1 Avaliações em larga escala no Brasil.....	20
1.1.2 O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)	22
1.2 A Gestão Escolar e as Avaliações de Desempenho	23
1.3 A oficina de capacitação no contexto do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)	26
1.3.1 Capacitações em apropriação dos resultados oferecidas pelo CAEd aos estados e municípios parceiros.....	29
1.4 O processo de planejamento, o desenho e a implementação da oficina de capacitação em apropriação dos resultados do Simave/Proeb.	33
1.4.1 O desenho padrão das oficinas de apropriação de resultados oferecidas pelo CAEd.....	36
1.4.2 O desenho da oficina de capacitação em apropriação dos resultados da edição 2011 do Simave/Proeb, acordado com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.	37
1.5 Considerações acerca da oficina de capacitação em apropriação dos resultados do Simave/Proeb, oferecida a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais	40
2 OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA OFICINA DE CAPACITAÇÃO PARA APROPRIAÇÃO DO RESULTADOS DO SIMAVE/PROEB NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	42
2.1 Fatores condicionantes da eficácia de Cursos de Capacitação e do Desenvolvimento de competências no sistema de Educação	43
2.1.1 A importância dos cursos de Capacitação no contexto de mudança e de desenvolvimento da gestão escolar nas redes de ensino	48

2.1.2	Considerações acerca dos Processos de Capacitação de Gestores de Escola no Sistema de Educação.....	50
2.1.3	Os principais conceitos e as condições para a eficácia de Processos de Treinamento e Desenvolvimento.....	53
2.2	Aspectos Metodológicos da Pesquisa.....	63
2.3	Apresentação e Análise dos Resultados da Pesquisa	65
2.3.1	A Pesquisa	65
2.3.2	Apresentação das escolas pesquisadas	66
2.3.3	Análise do histórico de resultados apresentados pelas escolas A e B entre 2008 e 2011.	74
2.3.4	O Processo de Planejamento do Desenho da Oficina de Apropriação dos Resultados do Simave/Proeb 2011	75
2.3.5	O Processo de Implementação da Oficina de Apropriação dos Resultados do Simave/Proeb 2011	79
2.3.6	O Processo de Acompanhamento dos Resultados da Oficina de Apropriação dos Resultados do Simave/Proeb 2011	83
3	PROBLEMAS IDENTIFICADOS E SUGESTÕES DE MELHORIA PARA OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO (OU AVALIAÇÃO) DA CAPACITAÇÃO OBJETO DESTE ESTUDO	92
3.1	Problemas identificados e sugestões de melhoria para o processo de planejamento das oficinas de apropriação dos resultados do Simave/Proeb	92
3.2	Problemas identificados e sugestões de melhoria para o processo de implementação das oficinas de apropriação dos resultados do Simave/Proeb	96
3.3	Problemas identificados e sugestões de melhoria para o processo de acompanhamento ou avaliação das oficinas de apropriação dos resultados do Simave/Proeb.....	98
3.4	Considerações Finais:.....	103
	REFERÊNCIAS.....	106
	APÊNDICE.....	112

INTRODUÇÃO

Introduzida no Brasil, nos anos 1990, com a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb¹, a temática das avaliações em larga escala tem, cada vez mais, ganho visibilidade. Os distintos programas de avaliação oferecem diagnósticos dos desempenhos dos alunos e dos próprios sistemas escolares e produzem um farto conjunto de documentos e publicações com esses resultados.

Para além de diagnosticar a situação educacional, os resultados oferecem subsídios aos gestores educacionais para a reorientação de ações, sobretudo pedagógicas, com o objetivo de corrigir eventuais distorções detectadas no desempenho das unidades avaliadas.

O entendimento dos resultados produzidos pelas avaliações configura-se, portanto, como condição *sine qua non* para sua utilização nas decisões dos gestores educacionais.

Com o objetivo de capacitar os atores educacionais envolvidos nas avaliações externas que aplica, para a leitura e compreensão dos resultados produzidos por essas avaliações, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) oferece oficinas e cursos de capacitação.

A análise das capacitações – em apropriação dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (Simave), especificamente em seu Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) – oferecidas pelo CAEd, e as formas como acontecem a gestão desses resultados nas instâncias educacionais macro (Superintendência Regional de Ensino) e micro (escolas analisadas)² norteiam a pesquisa objeto desta dissertação.

¹ A grafia das siglas que constam nesta dissertação levou em consideração as orientações do manual de redação elaborado pela equipe de comunicação com a escola COMESC, da Coordenação de Análises e Publicações (CAP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) (CAEd/UFJF, 2012d). De acordo com esse documento, as siglas "(...) com até três letras aparecem em caixa alta. Ex.: FMI, ONU. As siglas com quatro letras ou mais, que formam palavras, vão em caixa alta e baixa. Ex.: Capes, Unesco, Unicef." (CAEd/UFJF, 2012d, p. 13). Por fim, o manual orienta a utilização de caixa alta nas siglas nas quais se pronuncia separadamente cada uma de suas letras ou parte da sigla. Ex.: UFJF, BNDES.

² As definições de instâncias macro e micro da gestão educacional são mais abrangentes e serão retomadas na seção 1.1 desta dissertação. Os exemplos dados aqui referem-se ao contexto específico do objeto da pesquisa.

A pesquisa em desenvolvimento tem como temas a Avaliação Educacional, a Gestão Educacional e a Capacitação e Desenvolvimento de Pessoas, e como objeto de estudo a oficina de capacitação em apropriação dos resultados do Simave/Proeb oferecida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

A pesquisadora responsável por este estudo é graduada em Gestão Ambiental, e trabalha na coordenação de Análises e Publicações (CAP) do CAEd, exercendo a função de assistente de avaliação. Como tal, a autora, juntamente com a equipe na qual atua, organiza e acompanha a execução das oficinas de apropriação dos resultados, objeto de estudo deste trabalho.

Entende-se que os cursos de capacitação devem estar ancorados em três processos interdependentes, quais sejam: planejamento, implementação e avaliação. Portanto, a eficácia desses depende do desenvolvimento apropriado dos três processos.

Tendo isso em vista, o objetivo geral desta dissertação é analisar o grau de eficácia³ da oficina de capacitação em apropriação dos resultados do Simave/Proeb oferecida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a fim de propor melhorias em seu planejamento, em sua implementação e em sua avaliação. Para tanto, tem-se como objetivos específicos:

- i) descrever e contextualizar o planejamento e o desenho da oficina;
- ii) identificar e analisar como ocorrem os processos de implementação e avaliação dos resultados da oficina de capacitação;
- iii) propor um plano de ação para a melhoria dos processos em análise.

Para alcançar os objetivos propostos, optou-se por realizar uma pesquisa no âmbito da rede estadual de ensino de Minas Gerais, mais especificamente, na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/Juiz de Fora).

A dimensão da gestão educacional analisada neste estudo será a regional e, para tanto, foram escolhidas, amostralmente, duas escolas da rede estadual de

³ De acordo com Chiavenato (2004) eficiência “[...] significa fazer bem e corretamente as coisas. O trabalho eficiente é um trabalho bem executado.” (CHIAVENATO, 2004, p. 17). Ainda, segundo o mesmo autor, eficácia “[...] significa atingir objetivos e resultados. Um trabalho eficaz é o que resulta proveitoso e bem sucedido” (CHIAVENATO, 2004, p. 17).

ensino situadas em bairros próximos ao centro de Juiz de Fora. Ambas as instituições são consideradas estratégicas⁴ pela Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, razão pela qual recebem um acompanhamento semanal dos analistas educacionais. A escolha da análise das oficinas de apropriação de resultados do Simave/Proeb, assim como o recorte específico de duas escolas da SRE/Juiz de Fora consideraram a localização geográfica dos atores e instituições educacionais, objetos da pesquisa, dada a maior viabilidade de contato com instituições localizadas na mesma cidade na qual reside a pesquisadora⁵.

Outro recorte na pesquisa diz respeito à etapa de ensino a qual essa será direcionada, i.e., o Ensino Fundamental. O recorte objetiva estabelecer uma justa comparabilidade⁶ de informações, e se faz necessário, uma vez que são profissionais distintos que fazem o acompanhamento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Para a realização da pesquisa foram mobilizadas técnicas de natureza qualitativa. O método escolhido para tal foi o estudo de caso, caracterizado por proporcionar o estudo de uma determinada questão a partir do acompanhamento pontual de uma realidade específica. Método esse definido por Silva e Silveira (2006, p. 150) como:

[...] um objeto bem restringido (individual) sobre o qual se levanta o maior número de informações possíveis. Assim, uma cidade, um fenômeno ou mesmo um evento podem ser objetos de estudo de caso. Por ser a análise de um caso isolado, deve-se ter o cuidado ao se generalizarem as conclusões para outros fatos/fenômenos do mesmo padrão.

Em concordância com os autores, ressalta-se que as informações obtidas com a pesquisa não pretendem representar a realidade de todas as escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. No entanto, a partir do estudo da realidade específica das escolas objeto dessa pesquisa, pretende-se verificar até que ponto a

⁴ A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais classifica como estratégicas as escolas que obtiveram na soma dos resultados de LP e MT, nos anos avaliados, média (em número absoluto) igual ou superior a 25 alunos abaixo do nível recomendado.

⁵ Após a definição de que a pesquisa seria feita na cidade de Juiz de Fora (o Simave avalia todas as escolas da rede estadual de Minas Gerais) foram escolhidas duas escolas consideradas estratégicas pela SRE desta cidade, uma vez que as escolas com essa classificação recebem um acompanhamento especial dos analistas educacionais da SRE.

⁶ A escolha pela comparabilidade entre a mesma etapa de ensino, o Ensino Fundamental, se justifica pelas especificidades inerentes a cada etapa.

oficina de capacitação em apropriação dos resultados do Simave/Proeb oferecida pelo CAEd à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais atende às necessidades da gestão escolar e das próprias escolas investigadas.

Os dados e informações utilizados na elaboração do Capítulo 1 foram obtidos através de análise documental, de pesquisa bibliográfica e da realização de entrevistas semiestruturadas com analistas educacionais da SRE Juiz de Fora e com um representante do CAEd. Neste estudo, a análise documental foi feita por meio de consultas aos relatórios sobre as oficinas ministradas pelo CAEd, e aos documentos descritivos das oficinas e cursos de capacitação.

O primeiro capítulo desta dissertação foi organizado com o intuito de propiciar o entendimento dos temas que permeiam a pesquisa. Suas duas primeiras seções pretendem fornecer, respectivamente, elementos que permitem contextualizar o surgimento dos sistemas de avaliação na educação brasileira e as relações entre a gestão escolar e as avaliações de desempenho. Por sua vez, a terceira seção se dedica a apresentar a oficina de capacitação no contexto da instituição responsável pela avaliação. Para tanto, o texto apresenta, além da própria instituição, uma síntese das capacitações desenvolvidas e oferecidas por essa às instituições parceiras. Em sua quarta seção, o Capítulo 1 contextualiza teoricamente os processos de T&D, apresentando os principais aspectos do processo de planejamento e do desenho de capacitação. Ainda, nesta seção, são descritos o desenho padrão das oficinas oferecidas pelo CAEd e o desenho específico da oficina de apropriação dos resultados do Simave/Proeb. Finalmente, a quinta seção deste capítulo apresenta considerações acerca da Capacitação em Apropriação dos resultados do Simave/Proeb, oferecida à rede estadual de ensino de Minas Gerais, assim como suscita questões que norteiam a pesquisa de campo.

O Capítulo 2, organizado em três seções, apresenta, em sua primeira seção, o referencial teórico mobilizado na elaboração desta pesquisa e, em sua segunda seção, o enfoque é a explicação dos aspectos metodológicos da pesquisa. O mesmo capítulo ocupa-se, ainda, em sua terceira e última seção, da apresentação e da análise dos resultados da pesquisa. Nela, são abordados os processos de planejamento, implementação e avaliação da oficina de capacitação para apropriação dos resultados do Simave/Proeb na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Finalizando o conteúdo desta dissertação, o Capítulo 3 resume as fragilidades detectadas nos processos de planejamento, implementação e avaliação da oficina de capacitação para a apropriação dos resultados do Simave/Proeb na rede estadual de ensino de Minas Gerais, assim como apresenta propostas de intervenção para a realidade constatada na pesquisa.

1 O DESENHO E O CONTEXTO DAS OFICINAS DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SIMAVE/PROEB OFERECIDAS PELO CAED À SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

As mudanças ocorridas na educação brasileira a partir dos anos 1990 – quando aconteceu, de acordo com Burgos & Canegal (2011), a transição da missão institucional da escola, a partir da mudança de perfil dos alunos atendidos, que passou da ênfase na gestão da pobreza para a ênfase no desempenho escolar⁷ –, provocaram, ao longo de toda a década, o gradual deslocamento da gestão escolar do eixo descentralização, autonomia e participação – predominante nos anos 1980 e 1990, e em grande medida, influenciado pelo cenário de redemocratização vivido pelo país no período – para o eixo centralização, responsabilização e avaliação.

Nesse contexto, ganham destaque as avaliações educacionais em larga escala, uma vez que essas produzem, com os seus resultados, um diagnóstico confiável da realidade educacional das unidades escolares avaliadas. Esses resultados constituem-se em instrumentos que possibilitam à gestão educacional – em suas instâncias macro (órgãos superiores do sistema de ensino, Secretarias de Educação, Superintendências Regionais de Ensino, dentre outras) e micro (as próprias escolas) – o replanejamento de ações a partir de informações concretas, conforme salienta Lück (2010).

No entanto, para que as informações produzidas pelas avaliações possam direcionar o investimento de recursos (sejam humanos, de infraestrutura ou financeiros), possibilitar o reposicionamento de estratégias, assim como subsidiar a tomada de decisões com vistas a alterar positivamente o cenário educacional diagnosticado, faz-se necessário que os gestores compreendam os resultados apresentados nas avaliações.

⁷ Segundo Burgos & Canegal (2011), paralelamente ao processo de universalização do acesso à escola pública (iniciado nos anos 1970 e consolidado em meados dos anos 1990), e ao conseqüente acesso massificado da população pobre a essa instituição, nota-se, em menor ou maior escala, a fuga da escola pública realizada pela classe média. Diante dessa mudança no perfil dos estudantes, a escola é submetida a políticas de gestão de pobreza, tanto assistencialistas quanto de controle social. Percebe-se, no entanto, que a ênfase dada à gestão da pobreza foi acompanhada por uma queda na qualidade do ensino ofertado (BURGOS, 2012). Ainda segundo o autor, a pressão social pela reversão do quadro de perda de qualidade no ensino impulsionou a ênfase que passou a ser dada ao desempenho escolar.

Esse tema voltará a ser abordado no subtópico seguinte.

Vale ressaltar que, de acordo com a publicação do CAEd/UFJF (2011)⁸, um dos desafios enfrentados pelos programas de avaliação em larga escala é justamente sua transformação em instrumentos normais do processo educacional. Portanto, para que tal transformação ocorra, é imprescindível a capacitação de gestores, professores e demais atores educacionais no que se refere à apropriação dos resultados produzidos pelos sistemas de avaliação.

1.1 Avaliação da Educação como um desafio para a gestão nos sistemas educacionais

No Brasil, o processo de universalização de acesso ao Ensino Fundamental, iniciado nos anos 1970 e consolidado nos anos 1990, fez-se acompanhar por uma gradual precarização do ensino ofertado nas escolas públicas (BURGOS, 2012). Esta precarização, em grande medida, foi provocada pela ampliação das funções da escola, que passa a operar, como lembra Peregrino (2010), em duas frentes, que são a gestão da pobreza e a promoção de ações, com vistas a mitigar problemas decorrentes da massificação do ensino, e dentre os quais se destacam a evasão, a distorção entre idade e série, e a repetência.

Peregrino (2010, p. 91) ainda destaca que a ampliação das funções da escola ocorreu em prejuízo de sua função principal, que é educar. Para ela, “[...] a incorporação de políticas de redução da pobreza operaram grave mutilação no sentido “educativo” da escola para o pobre [...]” (PEREGRINO, 2010, p. 91).

Nesse contexto, objetivando garantir o padrão de qualidade do ensino ofertado, conforme preconizado no inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, o país passa a aplicar avaliações de caráter nacional em larga escala.

As avaliações, que já eram utilizadas nos anos 1980 como ferramenta de apoio pedagógico (BURGOS & CANEGAL, 2011), acabam ganhando, a partir dos anos 1990, maior relevância, uma vez que, impulsionadas pela necessidade de reversão do processo de perda de qualidade da educação pública, tornam-se, segundo Neubauer & Silveira (*apud* BURGOS & CANEGAL, 2011, p. 30), cada vez

⁸ Publicação intitulada “Apropriação e Utilização dos Resultados – Rio de Janeiro: Avaliação Continuada”, produzida em 2011.

mais, “[...] instrumentos de prestação de contas e responsabilização [...]”. Nesse sentido, as avaliações educacionais apresentam-se como instrumentos de apoio à gestão educacional no desafio de conciliar o aumento da oferta de vagas à qualidade do ensino ofertado.

Vale esclarecer que, conforme afirma Lück (2010, p. 35), a Gestão educacional pressupõe a interação entre as instâncias macro (secretarias de educação, superintendências regionais de ensino, dentre outras) e micro (as próprias escolas) do sistema educacional, e:

[...] corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e os projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2010, p. 35).

A mesma autora, no entanto, observa que essa interação tem sido, por vezes, descuidada, e até mesmo desconsiderada, demandando um esforço especial da gestão para torná-la efetiva.

Faz-se necessário ressaltar que a absorção de novas demandas pela escola, assim como as mudanças sofridas pela própria sociedade, alteraram as relações entre escola e sociedade, além de exigir mudanças nas formas de gestão educacional (LÜCK, 2000). Isso provoca, na definição de Machado (2012), a transição do modelo de gestão diretivo-mecanicista para o modelo participativo-consultivo. Além disso, as autoras ainda destacam que essa mudança é também cultural e, portanto, lenta.

No modelo de gestão diretivo-mecanicista, o papel do diretor era o de guardião e gerente de operações definidas em órgãos centrais (instância macro), e seu trabalho consistia, principalmente, no repasse de informações, no controle, na supervisão e na direção do “fazer” escolar em conformidade com as diretrizes propostas pelo sistema de ensino (LÜCK, 2000, p. 13). A partir dessa definição, o

bom diretor é aquele que consegue executar essas diretrizes nas escolas, o que o torna, de acordo com Paro (2010), um “preposto do Estado”. Ainda para esse autor,

[...] a explicitação e a crítica das atuais funções do diretor devem ter presente a contradição que consiste em se ter um diretor cuja formação, atribuições e atuação prática foram concebidas para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação nem reflexão a respeito de sua característica de agente político, diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover educação, a qual é por excelência uma ação democrática. Em termos críticos, essa instituição exige, para a realização do seu objetivo, uma mediação administrativa *sui generis*, tanto em termos de racionalização do trabalho quanto de coordenação do esforço humano coletivo (PARO, 2010, p. 776).

Do reconhecimento de que os sistemas educacionais e as unidades de ensino são “organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem” (LÜCK, 2000, p. 14), emerge o modelo de gestão participativo-consultivo. Nesse modelo, espera-se que o diretor de escola seja “um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade, para dar-lhe unidade e consistência” (LÜCK, 2000, p. 16).

É importante ressaltar, no entanto, que a transição ocorre gradualmente e, por isso, inexistente um marco que separe um modelo do outro. Ao contrário, como afirma Lück (2000), as escolas e seus gestores se defrontam com características dos dois modelos, tendo que lidar com demandas para as quais, nem sempre, desenvolveram as competências necessárias.

Considerando a imperatividade da gestão integrada das diferentes instâncias da Gestão Educacional, para a tomada e execução de ações educacionais que se revertam na efetiva melhoria da qualidade do ensino ofertado, mostra-se pertinente a apresentação da Gestão Estratégica e Participativa, qualificada por Machado (2012) como um caminho para a implementação de mudanças de visão, cultura, hábitos e estratégias, necessárias ao atendimento das exigências de uma gestão educacional que apresenta relações intrínsecas de interdependência entre as esferas macro e micro.

Segundo Machado (2012), a Gestão Estratégica compreende três elementos: a visão sistêmica, o pensamento estratégico e o planejamento. Para ela, a visão sistêmica, mais que o todo, considera as relações de interdependência entre as instâncias macro e micro da gestão educacional, bem como as relações existentes

nas próprias instâncias, se apresentando como ponto de partida para o pensamento estratégico que, por sua vez, conduz à tomada de decisões. O pensamento estratégico permite ao gestor uma visão crítica das políticas definidas no nível macro da gestão educacional, implementando-as na realidade da escola em que atua, de acordo com as prioridades previamente definidas em conjunto com os atores educacionais envolvidos. Por fim, o planejamento estratégico apresenta-se como uma ferramenta metodológica que oferece apoio para a definição dos objetivos e estratégias a serem perseguidos, bem como para a definição de metas e planos de ação que permitam a sua concretização.

A adoção de um modelo de gestão estratégica e participativa permite aos gestores, além de uma melhor compreensão das funções das avaliações para o sistema educacional como um todo, a introdução nas escolas, a partir da apropriação dos resultados, de melhores formas de gestão para a melhoria de seu próprio desempenho.

1.1.1 Avaliações em larga escala no Brasil

A introdução do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nos anos 1990, marca a chegada das avaliações em larga escala ao país. O sistema, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), possui caráter amostral e avalia, atualmente, as etapas finais dos ciclos de escolarização, ou seja, os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, correspondentes às antigas 4ª e 8ª séries, e a 3ª série do Ensino Médio. Becker (2010) afirma que o Saeb, além de medir o desempenho escolar, coleta dados sobre alunos, professores, gestores, e sobre a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino. Segundo Becker (2010, p. 4),

[...] a análise dos resultados dos levantamentos do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção de distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pela escola.

A adoção, em 1995, da Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁹ como metodologia para a construção de teste e para a análise de resultados, trouxe um grande avanço para o Saeb, uma vez que possibilitou a comparabilidade, ao longo do tempo, dos resultados de suas avaliações.

Em 2005, de acordo com o Inep (s/d), o Saeb foi reestruturado pela portaria 931, de 21 de março de 2005. A partir de então, esse passou a ser constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc). Essa última é mais conhecida como Prova Brasil. Ainda segundo o Inep (s/d), a Aneb continuou a efetuar uma avaliação amostral, ao passo que a Prova Brasil passou a avaliar censitariamente as escolas que possuísem uma quantidade mínima de alunos nas séries avaliadas.

A criação, pelo Inep, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), constitui-se como um importante avanço na história das avaliações brasileiras, uma vez que, a partir desse indicador, foi possível, ao Ministério da Educação, traçar “[...] metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022” (INEP, s/d)¹⁰.

Apesar da importância e da validade das avaliações nacionais, a necessidade de um retorno mais rápido dos resultados, bem como de um sistema que traduzisse as especificidades de cada estado e/ou município, originou uma demanda de construção de sistemas estaduais e/ou municipais de avaliação de ensino. Nesse contexto, encontra-se inserido o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), que será apresentado mais detalhadamente na próxima subseção, uma vez que se trata do sistema de avaliação que será observado na pesquisa objeto desta dissertação.

⁹ De acordo com Oliveira (2007, pp.12-13), a Teoria de Resposta ao Item (TRI) é um conjunto de modelos matemáticos que torna possível relacionar a probabilidade de acerto de um item com a proficiência do aluno que responde ao teste. Ainda segundo a autora, dentre as vantagens da TRI, destacam-se a comparação longitudinal de resultados de diferentes avaliações, a avaliação precisa de uma determinada área de conhecimento e a comparabilidade entre as diferentes séries avaliadas, através da construção de uma escala única de resultados para todas as séries avaliadas na mesma área de conhecimento.

¹⁰ Informação disponível no endereço: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345>. Acesso em: 22 ago. 2012.

1.1.2 O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)

De acordo com o Relatório de Avaliações Externas produzido pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os primeiros estados brasileiros a implementarem seus próprios sistemas de avaliação foram o Ceará e Minas Gerais, ambos em 1992. Ainda segundo o relatório do GAME, o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais¹¹ avaliou, anualmente, entre os anos de 1992 e 1996, os alunos das 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental (da rede estadual de ensino) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 1997, com o objetivo de não coincidir com a avaliação do Saeb, os testes do Programa de Avaliação do estado de Minas passaram a ser feitos bianualmente. Esse programa foi interrompido em 1999.

Em 2000, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais implementou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave). Instituído através da resolução número 14 de 03 de fevereiro de 2000, o sistema compreende três programas de avaliação: (i) o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), iniciado em 2005, que tem como objetivo verificar os níveis de alfabetização dos alunos das séries iniciais de ensino; (ii) o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), que avalia o desempenho dos alunos do 5^o e 9^o anos do Ensino Fundamental, e do 3^o ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O Proeb foi criado em 2000, através da resolução 104 de 14 de julho de 2000; e, (iii) o Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar (Paae). Esse último é constituído por avaliações diagnósticas, contínuas e de aprendizagem, que subsidiam ações para a promoção de uma melhor qualidade de ensino nas escolas avaliadas. O Paae responde pelas avaliações internas da escola, ao passo que o Proeb e o Proalfa são responsáveis pelas avaliações externas da rede estadual de ensino de Minas Gerais¹².

O Proeb, assim como o Proalfa, avalia, atualmente, as escolas das redes estadual e municipal de Minas Gerais. De acordo com o CAEd/UFJF (2012g)¹³, o

¹¹ O documento produzido pelo GAME/UFMG não apresenta uma sigla para o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, limitando-se a mencionar que “posteriormente se tornou o Sistema Mineiro de Educação Básica (Simave)” (GAME, 2011, p. 25).

¹² Informações extraídas do site da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

¹³ CAED, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)**. Revista do Sistema/2011. Disponível em:

Proeb verifica a qualidade do ensino oferecido no estado através da avaliação dos anos finais do ensino fundamental e médio. O programa, em sua edição realizada em 2011, avaliou 422.542 alunos da rede estadual e 238.455 alunos da rede municipal de ensino de Minas Gerais, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

No programa, além dos testes de Língua Portuguesa e Matemática, são aplicados questionários socioeconômicos que produzem importantes indicadores dos fatores intra e extraescolares associados ao desempenho dos alunos. Já os testes das duas disciplinas são compostos por questões de múltipla escolha e utilizam a metodologia TRI em sua construção e análise. Eles contemplam, através de suas unidades básicas, os itens, as habilidades e as competências essenciais ao período escolar avaliado (CAEd/UFJF, 2012g, p. 45) e descritas em suas respectivas matrizes de referência¹⁴.

Os resultados produzidos pelo Simave/Proeb configuram-se como importantes ferramentas de apoio à Gestão Escolar. No entanto, para que esses resultados se revertam em mudanças positivas na qualidade da educação ofertada pelas escolas avaliadas, é necessário que os gestores analisem e considerem os dados obtidos na reformulação de suas ações. Por esse motivo, serão abordados, na próxima subseção, a relação entre a Gestão Escolar e as Avaliações de Desempenho, e serão, também, apresentadas as dimensões da Gestão Escolar, consideradas por Lück (2009) como fundamentais para que a escola possa gerir o seu desempenho.

1.2 A Gestão Escolar e as Avaliações de Desempenho

Os resultados produzidos pelas avaliações permitem o investimento de recursos nos pontos em que, efetivamente, esses se fazem necessários. Dessa

http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PROEB_AE_VOL1_2011.pdf. Acesso em: 22 ago. 2012.

¹⁴ Matriz de Referência: recorte do currículo escolar que baliza a construção dos itens. Conjunto de habilidades (descritores) passíveis de ser avaliadas em testes padronizados. É importante ressaltar que a Matriz de Referência não é o currículo e, portanto, o ensino não pode ser limitado às habilidades e competências nela descritas.

forma, evita-se o desperdício de recursos e aumentam-se as chances de que as ações de gestão escolar se traduzam em efetiva melhoria para a qualidade do ensino ofertada. Vale ressaltar que, além da função diagnóstica das avaliações em larga escala, destacam-se, entre os seus objetivos, a autoavaliação, a certificação, o credenciamento e a rendição de contas (CAEd/UFJF, 2011¹⁵, p. 31). Esse último permite à sociedade obter conhecimento do desempenho do sistema educacional e, a partir daí, colaborar/intervir para melhorar esse desempenho.

Contudo, para que as avaliações possam exercer suas funções no âmbito escolar, faz-se necessário que a Gestão Escolar¹⁶ se aproprie dos resultados das avaliações e os utilize para, dentre outras finalidades, monitorar o desempenho e planejar ações, com vistas a melhorar a qualidade da educação ofertada em sua unidade escolar.

De acordo com Lück (2009), a efetividade na gestão escolar pressupõe, pelo gestor ou pelo candidato a gestor, o desenvolvimento de competências profissionais necessárias ao exercício dessa função. A autora ainda dispõe a Gestão Escolar em dez dimensões fundamentais para que a escola possa gerir seu desempenho, organizando-as de acordo com suas naturezas, que podem ser tanto de organização quanto de implementação.

Para ela, as dimensões de organização objetivam fornecer uma estrutura básica, necessária às ações que serão tomadas nas dimensões de implementação, e envolvem: i) os fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; ii) o planejamento e a organização do trabalho escolar; iii) o monitoramento de processos educacionais e a avaliação institucional e iv) a gestão de resultados educacionais. Sua finalidade é orientar todas as dimensões da gestão escolar e as ações educacionais para a promoção da aprendizagem e a formação dos alunos, com qualidade social. Por sua vez, as dimensões de implementação objetivam intervir diretamente nas práticas educacionais, envolvendo as: v) gestão democrática e

¹⁵ CAED, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Apropriação e Utilização dos Resultados – Rio de Janeiro**: Avaliação Continuada. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2011.

¹⁶ Ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e de compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (LÜCK, 2009, p. 24).

participativa; vi) gestão de pessoas; vii) gestão pedagógica; viii) gestão administrativa; ix) gestões da cultura escolar e x) gestão do cotidiano escolar. Vale destacar que, para este estudo, serão consideradas apenas as cinco primeiras dimensões apresentadas pela autora.

A respeito da primeira dimensão, Lück (2009, p. 15) afirma que a ação do gestor está intrinsecamente relacionada à sua concepção de educação, de gestão escolar e do papel que deve desempenhar. Para a autora, “essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho” (LÜCK, 2009, p. 15). No contexto das avaliações, o domínio desta dimensão permite ao gestor conduzir discussões estimulando o entendimento, e posterior aplicação, com professores e demais atores educacionais, das diretrizes curriculares que orientam o ensino nas escolas, e das quais as matrizes de referência das avaliações educacionais são apenas um recorte.

Quanto ao planejamento, a autora considera que esse se constitui na mais básica das dimensões, uma vez que subsidia a execução de todas as outras, fornecendo o embasamento necessário à promoção articulada dos vários desdobramentos da gestão escolar.

A percepção de Lück (2009) sobre o monitoramento de processos educacionais e avaliação educacional é a de que, destarte a importância dessa dimensão, não se configura como prática comum nas escolas, e apenas recentemente vem sendo adotados na gestão dos sistemas de ensino.

Quanto à gestão de resultados educacionais, sua percepção é a de que a gestão desses resultados corresponde a um desdobramento dos processos de monitoramento e avaliação, e objetivam interferir positivamente no desempenho escolar, resultante da aprendizagem dos alunos. Para tanto, defende ser necessária a compreensão do papel e dos mecanismos de avaliação dos resultados educacionais, em seus âmbitos externo (realizado pelos sistemas de ensino) e interno (realizados pela própria escola).

Por fim, sobre a quinta dimensão, a gestão democrática e participativa, a autora reforça que a realização da gestão democrática é um princípio defendido pela Constituição Federal de 1988 e reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 1996. Para ela:

[...] o mesmo [o princípio da gestão democrática e participativa] se assenta no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação (LÜCK, 2009, p. 70).

No tocante à apropriação dos resultados produzidos pelas avaliações externas, pelos atores educacionais da unidade escolar. O papel do gestor reveste-se de importância, uma vez que cabe a ele, além da apresentação dos resultados, disponibilizar e incentivar o acesso direto dos atores educacionais aos resultados produzidos pelas avaliações, bem como promover espaços/tempos para a discussão dos resultados, e para o planejamento/definição, em conjunto, de estratégias, com vistas ao alcance das metas/objetivos elaboradas em conformidade com as diretrizes das instâncias macro do sistema de ensino e com as especificidades da própria escola.

Nesse sentido, a apropriação dos resultados das avaliações externas configura-se como uma eficaz ferramenta para a melhoria contínua da qualidade da educação. E como tal, deve ser utilizada na gestão participativa para o planejamento de ações educacionais que aproximem o desempenho diagnosticado do almejado para a escola.

1.3 A oficina de capacitação no contexto do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)

Para um melhor entendimento da oficina de capacitação em apropriação dos resultados do Simave/Proeb, objeto deste estudo, faz-se necessária uma apresentação, ainda que sucinta, da instituição responsável por sua elaboração, o CAEd.

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instituição responsável pela elaboração e aplicação do Simave/Proeb, originou-se, de acordo com o seu documento de apresentação (CAEd/UFJF, 2010), do Laboratório de

Avaliação e Medidas Educacionais (Lame), criado na UFJF em 1997, com o suporte da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do Programa de Apoio à Avaliação Educacional (Proav). O mesmo programa apoiou, na ocasião, a criação de mais quatro laboratórios em universidades brasileiras.

Em 2001, o Conselho Setorial de Graduação (Congrad) da UFJF criou, por meio da resolução número 12/2001, o Núcleo de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, atual Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), com a missão de estreitar as relações entre a universidade e as redes de ensino públicas.

Assim, o CAEd atua em quatro diferentes frentes: Avaliação, Formação, Gestão e Pesquisa. No entanto, neste estudo, será destacada apenas sua vertente de Avaliação, uma vez que analisar o grau de eficácia da oficina de capacitação em apropriação dos resultados do Simave/Proeb, oferecida nessa vertente, configura-se como objetivo maior desta pesquisa. Nessa frente, o CAEd aplica os testes, apura os resultados da avaliação, produz materiais que viabilizam a utilização e a divulgação dos resultados, bem como oferece oficinas e cursos com o objetivo de capacitar gestores, professores e técnicos administrativos para uma correta apropriação dos resultados produzidos pela avaliação.

Em 2011, o Centro foi responsável por quinze sistemas de avaliação estadual, dois sistemas de avaliação municipal, além de outros projetos, tais como o *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI) e o *Programa de Avaliação de Desempenho dos Estudantes* (Proade).

O quadro (1), a seguir, apresenta algumas dessas avaliações:

Quadro (1): Exemplos de avaliações executadas pelo CAEd

Projetos	Estados/Municípios
(Seape)	Acre
(Sadeam)	Amazonas
(Sipave)	Pará
Sistema de Avaliação (Sabe)	Bahia
(SPAECE)	Ceará
(Saepe)	Pernambuco
(Saepi)	Piauí
Prog Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (Promover)	Campo Grande/MS

	(Saego)	Goiás
(Saems)	blica de Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul
Belo Horizonte (Avalia BH)		Belo Horizonte
Belo Horizonte (Avalia BH EJA)		Belo Horizonte
	(Paebes)	Espírito Santo
	(Simave - Proeb e Proalfa)	Minas Gerais
	do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers)	Rio Grande do Sul
	(Saerj)	Rio de Janeiro
Rio de Janeiro (Saerjinho)		Rio de Janeiro
Programa	(ProEMI)	Diversos
Proade: Programa de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Senai)		Diversos

Fonte: Elaborado pela autora e adaptado de publicações do CAEd/UFJF

Em entrevista concedida ao Portal da Avaliação¹⁷, a coordenadora geral do CAEd/UFJF reforça que:

O CAEd não tem o propósito de simplesmente aplicar o teste e entregar o resultado para as secretarias de educação. Pelo contrário, o objetivo maior é consolidar uma rede de mão dupla: a universidade contribui para melhorar a educação básica e, ao mesmo tempo, estes resultados ajudam a universidade a reprogramar seus cursos de graduação de modo a adequar a formação dos especialistas, professores e profissionais da educação que a UFJF está devolvendo para a sociedade (PORTAL DA AVALIAÇÃO, CAED/UFJF, 2012e).

O conjunto de materiais produzidos com o objetivo de fazer chegar, de forma eficaz, os resultados das avaliações 2011 às escolas e redes avaliadas, é composto por quatro volumes de publicações: Volume I – Revista do Sistema de Avaliação, Volume II – Revista do Gestor, Volume III – Revistas pedagógicas, e Volume IV – Revista Contextual. Além das revistas, são produzidos cartazes personalizados com os resultados de cada escola, material para oficinas de estudos e vídeos educativos. Os conteúdos das revistas entregues às escolas também estão disponíveis em

¹⁷ Portal da Avaliação. **Entrevista com Lina Kátia Mesquita de Oliveira, coordenadora geral do CAEd. 02 mai. 2012.** Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/2012/05/02/entrevista-com-lina-katia-mesquita-de-oliveira-coordenadora-geral-do-caed/>. Acesso em: 23 ago. 2012.

formato digital no portal da avaliação, garantindo o acesso de todos aos dados produzidos pelas avaliações¹⁸.

Além da entrega do material impresso e de sua disponibilização em meio digital, o CAEd, em parceria com as secretarias de educação dos estados e municípios avaliados, oferece oficinas e cursos de apropriação de resultados.

Para a divulgação dos resultados de 2011 (ocorrida em 2012), tanto as publicações quanto as oficinas e cursos de divulgação dos resultados foram reestruturados, com vistas a tornar mais eficaz a apropriação dos resultados por parte das redes de ensino avaliadas.

Dentre as mudanças ocorridas nas publicações com a reestruturação, faz-se necessário destacar o desenvolvimento de um novo projeto gráfico, a introdução de depoimentos de atores sociais dos projetos avaliados, assim como a inserção de artigos que fornecem embasamento acadêmico e teórico às discussões suscitadas pelas revistas.

Para as capacitações, oferecidas em forma de oficinas e cursos de apropriação de resultados, o CAEd desenvolveu desenhos padrões, porém, não estanques. Os modelos, que podem ser adaptados de acordo com as demandas dos estados, municípios ou instituições parceiros, serão apresentados na subseção seguinte.

1.3.1 Capacitações em apropriação dos resultados oferecidas pelo CAEd aos estados e municípios parceiros

Com o intuito de capacitar os profissionais em educação para a leitura e compreensão dos resultados obtidos nas avaliações estaduais e municipais que realiza, publicizados por meio das revistas do sistema, revista do gestor, revistas pedagógicas e revistas contextuais, o CAEd oferece capacitações em forma de oficinas e cursos de apropriação de resultados. Esses cursos acontecem nas modalidades *online* e presencial.

Em 2012, a oferta da modalidade *online* do curso de apropriação dos resultados de 2011 estendeu-se a todos os projetos avaliados pelo CAEd. Ainda em 2012, essa modalidade passou a ser realizada em quatro semanas.

¹⁸ Estão disponíveis no link <http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/home.faces>, os resultados do Simave/Proeb dos anos 2008, 2009, 2010 e 2011.

De acordo com o CAEd/UFJF (2012a), nessa modalidade, a primeira semana destina-se a propiciar a ambientação dos cursistas à plataforma *MOODLE*, permitindo aos mesmos explorar os recursos disponíveis e esclarecer eventuais dúvidas sobre a utilização desses recursos. Para auxiliar o cursista, é disponibilizado um guia (com um tutorial que explica os recursos da plataforma).

Na segunda semana, os conteúdos disponibilizados aos cursistas objetivam apresentar os indicadores sociais e educacionais do Brasil, e do estado ou município avaliados, assim como propiciar a discussão sobre os conceitos e a função da avaliação no campo educacional.

A abordagem, na terceira semana, é direcionada para a análise dos fatores intra e extraescolares que interferem positiva ou negativamente no desempenho dos estudantes. Por fim, na quarta semana, o cursista deverá multiplicar, de forma concisa e orientada por um roteiro disponibilizado na própria plataforma, as discussões suscitadas no curso *online*. O roteiro explica o objetivo da oficina, que deverá ser ministrada pelos cursistas em seus locais de trabalho, e que consiste, de forma geral, em trazer para o universo da escola os resultados produzidos pelo sistema de avaliação em questão e descritos nas revistas pedagógicas – as quais integram o *kit* entregue a cada escola, e também estão disponíveis no Portal da Avaliação¹⁹ –, promovendo, a partir da análise desses resultados, o desenvolvimento de estratégias e ações coletivas que contribuam para com a aprendizagem equânime dos alunos atendidos por cada instituição escolar.

O roteiro instrui os cursistas a usarem como base de suas oficinas as revistas que compõem o *kit* recebido pela escola, e apresenta três atividades, explicitando o objetivo, o material necessário e os pontos-chaves de cada uma delas. Essas atividades são: Atividade 1 - Conhecendo o Sistema de Avaliação; Atividade 2 - As matrizes de referência e os itens para o sistema de avaliação; Atividade 3 - Primeira parte – Análise dos resultados das proficiências médias e da participação dos estudantes; Atividade 3 - Segunda parte – Interpretação pedagógica dos resultados por meio da escala de proficiência das áreas de conhecimentos avaliados pelo

¹⁹ Em alguns sistemas de avaliação, para acessar as revistas na versão digital, é preciso que o usuário possua senha.

sistema. A produção de um documento relatando essa multiplicação configura-se como atividade final do curso²⁰.

O quadro (2), a seguir, apresenta o desenho resumido do curso *online* oferecido pelo CAEd em 2012.

Quadro (2): Desenho padrão do curso *online* oferecido pelo CAEd em 2012

Período	Conteúdo
I semana	Ambientação à plataforma <i>MOODLE</i>
II semana	Indicadores Sociais e Educacionais e Avaliação Educacional
III semana	Fatores Associados ao Desempenho
IV semana	O Sistema de Avaliação e como trabalhar os resultados do sistema

Fonte: Elaborado pela autora e adaptado de CAEd/UFJF, 2012a

A modalidade *online* é conduzida pela equipe de Comunicação e Educação a Distância (Comed), da Coordenação de Análise e Publicação (CAP) do CAEd. Essa equipe analisa os relatórios produzidos e oferece suporte aos cursistas. No entanto, esse apoio e acompanhamento não se traduzem em uma tutoria pedagógica. Nesse formato de curso, os fóruns são espaços de construção coletiva de conhecimento, nos quais, direcionados por uma questão norteadora e embasados pelos textos disponibilizados na plataforma, os cursistas consolidam os conhecimentos inerentes às avaliações em larga escala e, especificamente, ao seu sistema estadual ou municipal de avaliação.

A modalidade presencial do curso possui carga horária de 24 horas e oferece, além das oficinas pedagógicas, com ênfase na leitura e na interpretação dos resultados divulgados nas publicações, oficinas²¹ de fatores associados ao desempenho, nas quais se discute o impacto dos fatores intra e extraescolares na aprendizagem e consequente desempenho dos estudantes.

²⁰ A descrição das atividades propostas para a quarta semana do curso de apropriação de resultados – modalidade online – foi extraída das propostas de capacitação, produzida pelo CAEd em 2012 (CAED/UFJF, 2012b) e disponíveis nos arquivos da instituição.

²¹ O CAEd/UFJF denomina oficinas os blocos de conteúdos independentes que compõem o curso e que são ministrados para grupos separados de participantes. O conteúdo sobre os métodos estatísticos é ofertado em forma de palestra.

Nessa modalidade, também são abordados os métodos estatísticos utilizados na elaboração e análise das avaliações. A abordagem dos métodos estatísticos possibilita um maior entendimento dos cursistas sobre a TRI, modelagem matemática utilizada desde 1995 pelo SAEB, que norteia os testes aplicados pelo CAEd. O modelo de TRI, descrito na figura (1), utilizado pelo CAEd, é o de três parâmetros, o que não significa dizer que esse seja o único modelo existente.

Figura (1): Parâmetros da TRI



Fonte: CAEd/UFJF, 2009

O arcabouço de informações disponibilizadas nas oficinas e cursos objetivam capacitar os cursistas para uma correta apropriação dos resultados das avaliações veiculados pelas publicações, bem como para a reprodução, em suas escolas, dos conhecimentos adquiridos nos cursos e oficinas oferecidos pelo CAEd.

O quadro (3), a seguir, apresenta a estrutura resumida do curso presencial oferecido pelo CAEd em 2012.

Quadro 3: Desenho padrão do curso presencial oferecido pelo CAEd em 2012

Modelo padrão do curso presencial		
Período	Conteúdo	Carga Horária
1º dia	Avaliação em Larga Escala	Quatro horas
	Métodos Estatísticos	Quatro horas
2º dia	Fatores Associados ao Desempenho	Oito horas
3º dia	Análise Pedagógica dos Resultados	Oito horas

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de CAEd/UFJF, 2012b

A estrutura apresentada no quadro (3) permite a visualização das temáticas discutidas no curso presencial, assim como informa a carga horária atribuída a cada uma dessas temáticas.

Além das duas modalidades do curso de apropriação de resultados, o CAEd oferece a capacitação em forma de oficina. A oficina, planejada pelo CAEd, destina-se a oferecer aos profissionais das redes de ensino avaliadas as informações necessárias à apropriação dos resultados, e é composta por uma palestra (de quatro horas), que pretende contextualizar as avaliações em larga escala, e de oficinas pedagógicas (de doze horas). Nas oficinas, são explicados os elementos necessários à análise pedagógica dos resultados das áreas de conhecimento avaliadas. Nessa estrutura, a capacitação é ministrada em um único local – no caso dos sistemas estaduais de educação, normalmente, o local escolhido para a capacitação é a capital do estado – e os participantes precisam replicar as informações nas regionais e/ou escolas nas quais trabalham.

Por tratar-se da forma de capacitação na qual está inserido o objeto de estudo desta pesquisa, o desenho padrão das oficinas será melhor detalhado na subseção 1.4.1.

1.4 O processo de planejamento, o desenho e a implementação da oficina de capacitação em apropriação dos resultados do Simave/Proeb

De acordo com Pacheco *et. al.* (2005), a percepção das organizações sobre si mesmas como unidades independentes contribuiu para com a adoção, por essas, de processos de treinamento pautados no alcance de objetivos restritos e com foco em resultados a curto prazo. Na busca por produtos padronizados e de valor tangível, as organizações concentravam os treinamentos na adequação do funcionário às tarefas por ele executadas.

Contraopondo-se a essa linha de pensamento, a mudança no perfil de consumo da sociedade, que passa a demandar produtos com valores intangíveis, aponta para a necessidade de um contínuo processo de formação. Nesse cenário, o treinamento focado na operacionalização de tarefas cede lugar à capacitação com uma maior amplitude conceitual. Conforme definido por Pacheco *et. al.* (2005, p. 20):

O conceito de capacitação surge com a exigência de assimilação de novos conhecimentos, técnicas, atualização, desenvolvimento de competências e mudanças de atitudes, traduzidas por mudanças de comportamento.

Desse modo, a capacitação favorece o protagonismo do treinando, deslocando a ênfase nos processos, existentes nos treinamentos largamente utilizados entre as décadas de 1950 a 1980, para a ênfase nas pessoas e na sua capacidade de autodesenvolvimento.

Inicialmente desenvolvidos a partir do Levantamento de Necessidades de Treinamento (LNT), os programas de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoas, também denominados como programas de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), fundamentam-se em três processos principais: o planejamento, a implementação e o monitoramento ou avaliação.

Via de regra, no planejamento, são definidos os objetivos da capacitação, assim como são desenvolvidas estratégias para o alcance de metas, previamente estipuladas e passíveis de execução. Para tanto, faz-se necessário a identificação das competências, definidas por Harazim (2001, p. 34) como o somatório dos conhecimentos, habilidades e comportamentos, tanto do público alvo da capacitação, quanto do cargo (ou funções) para o qual o indivíduo será capacitado.

Segundo o autor, a consistência de um planejamento implica na especificação dos resultados esperados. No planejamento, devem ser definidas as oportunidades de melhoria de falhas que serão corrigidas ou atenuadas com a capacitação, as expectativas de retorno do responsável pelo programa no que se refere ao investimento e, ainda, os custos detalhados e o investimento necessário à capacitação.

As especificações, definidas no planejamento, subsidiam a elaboração do desenho e a implementação do programa de capacitação. Por isso, é possível afirmar que o planejamento e o desenho são processos convergentes. Cabe ressaltar que, para o sucesso da capacitação, a escolha da metodologia deve estar alinhada aos objetivos definidos no planejamento estratégico (PACHECO *et. al.*, 2005).

São várias as metodologias disponíveis e múltiplas as combinações que podem ser mobilizadas no desenho de um processo de T&D. Todavia, neste

trabalho, serão abordadas somente a exposição e as oficinas de prática, uma vez que ambas são utilizadas nas oficinas de apropriação dos resultados, objeto desta pesquisa.

A exposição, pautada na transferência de conhecimentos, apresenta como vantagem a transmissão, sistematizada, de conhecimentos, para um grande número de pessoas. Em contrapartida, ela favorece a atitude passiva dos treinandos, bem como inibe a manifestação, por estes, de questionamentos que concorram para com o aprofundamento dos temas apresentados. Normalmente, essa técnica é aplicada por meio de aulas tradicionais, treinamentos, palestras, dentre outros. Por sua vez, as oficinas de trabalho favorecem a participação dos treinandos e objetivam a construção compartilhada de conhecimentos aplicáveis ao cotidiano dos participantes (PACHECO *et. al.*, 2005).

Ainda de acordo com Pacheco *et. al.* (2005), após a definição das intenções da capacitação, cabe descrever, detalhadamente, as etapas, critérios e condições necessárias a sua execução. Corporativamente, essa descrição se agrupa em três tipos de programa: programa de ambientação/integração, programa de estágio e *trainee*, e o programa de multiplicadores internos. Este último tem por objetivo estimular o senso de contribuição, assim como valorizar as experiências individuais dos participantes.

Adotado pelo CAEd, nas oficinas de apropriação dos resultados do Simave/Proeb, o programa de multiplicadores internos tem como benefícios a ampliação do alcance das informações, o reconhecimento dos talentos individuais, além da redução dos custos com treinamentos, uma vez que os temas discutidos na capacitação são disseminados para um número de pessoas superior ao número que participou da capacitação (PACHECO *et. al.*, 2005, pp. 75-76).

O último, nem por isso menos importante, processo abordado, que é o monitoramento ou avaliação, ajuda a aferir se os objetivos propostos no planejamento foram alcançados. Para Castro (2001, p. 78), “as avaliações de treinamento podem ajudar a atingir muitos objetivos diferentes durante o ciclo de vida de um programa de treinamento”.

Ainda de acordo com Castro (2001), por meio da avaliação é possível mensurar se os objetivos almejados no treinamento justificam os custos de sua implementação.

1.4.1 O desenho padrão das oficinas de apropriação de resultados oferecidas pelo CAEd

As oficinas, com duração padronizada de 16 horas, pretendem, nas quatro primeiras horas, contextualizar as avaliações em larga escala, por meio de uma palestra com concepções gerais sobre avaliação para todos os participantes. Nas doze horas restantes os participantes, divididos em grupos menores, são capacitados para realizar uma leitura dos materiais produzidos para a divulgação dos resultados. Neste momento, são discutidas as Matrizes de Referência, as Escalas de Proficiência²², os Padrões de Desempenho, bem como é realizada a análise dos resultados. Os participantes são divididos em turmas de aproximadamente trinta cursistas, levando em consideração as áreas de conhecimento avaliadas em cada sistema. No caso específico do Simave/Proeb, os participantes são divididos em turmas de Língua Portuguesa e de Matemática. Em cada turma são trabalhadas as Matrizes de Referências e as Escalas de Proficiência específicas de cada projeto.

O formato de oficina acima exposto faz parte da reestruturação, já mencionada neste estudo, ocorrida em 2012, com vistas a aperfeiçoar a capacitação oferecida pelas oficinas. Nos anos anteriores, a carga horária das oficinas variava entre quatro e oito horas.

Uma diferença importante entre as oficinas ofertadas anteriormente, e o modelo proposto para apropriação dos resultados de 2011, diz respeito ao desenvolvimento de materiais didáticos que ofereçam um melhor entendimento da Matriz de Referência e da Escala de Proficiência. Dentre esses, destacam-se os *banners* das matrizes e das escalas. Os primeiros permitem aos cursistas encaixarem, nos domínios, os descritores correspondentes, identificando qual habilidade está sendo avaliada em cada descritor. Já os últimos, possibilitam uma melhor visualização dos padrões e níveis de desempenho que, por sua vez, oferecem “informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos alunos” (OLIVEIRA, 2007, p. 4).

De acordo com Fontanive, Elliot & Klein (2007) “[...] As escalas de proficiências ordenam o desempenho dos alunos do menor para o maior em um *continuum* e elas são cumulativas, ou seja, o que os alunos sabem, compreendem e são capazes de fazer quando seu desempenho situa-se em um nível da escala, são capazes também de demonstrar as habilidades descritas no(s) nível (eis) anteriores dessa escala.”

O quadro (4), a seguir, apresenta a estrutura sucinta do desenho padrão de oficina oferecido pelo CAEd em 2012:

Quadro (4): Desenho padrão da oficina oferecida pelo CAEd em 2012

Desenho padrão da oficina de apropriação de resultados		
Período	Conteúdo	Carga Horária
1º dia	Avaliação em Larga Escala	Quatro horas
	Análise Pedagógica dos Resultados	Quatro horas
2º dia	Análise Pedagógica dos Resultados	Oito horas

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de CAEd/UFJF, 2012b.

Vale reforçar que o desenho de oficina, assim como os desenhos dos cursos apresentados na seção 1.3.1, servem como base para a estruturação das capacitações. Todavia, sofrem adequações para atender às demandas das instituições parceiras. Nesse sentido, é correto afirmar que o desenho final das capacitações é produto de um acordo entre o CAEd e essas instituições. O desenho específico da oficina de capacitação em apropriação dos resultados do Simave/Proeb, objeto deste estudo, será apresentado na próxima subseção.

1.4.2 O desenho da oficina de capacitação em apropriação dos resultados, edição 2011, do Simave/Proeb, acordado com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

A oficina de apropriação dos resultados do Simave/Proeb, oferecida pelo CAEd à rede estadual de Minas Gerais, teve por objetivo geral a “análise, interpretação e utilização dos resultados do Simave/Proeb para o replanejamento das ações pedagógicas implementadas em sala de aula” (CAEd/UFJF, 2012c). Essa oficina teve duração de quatro horas e foi inserida na semana de formação, oferecida, em maio de 2012, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A oficina aconteceu no Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Dela participaram, aproximadamente, 400 analistas educacionais das

Superintendências Regionais de Ensino (SREs) da Rede Estadual de Minas Gerais. Para um melhor entendimento do desenho da oficina, é necessário esclarecer que os analistas educacionais, seu público alvo, são responsáveis pelo acompanhamento e suporte às escolas da rede estadual de Minas Gerais.

Os participantes foram divididos em grupos, separados por área de conhecimento, i.e., Língua Portuguesa e Matemática, de modo que alguns participaram da oficina pedagógica de Língua Portuguesa e outros da oficina pedagógica de Matemática. Dessa formação participaram, dentre outros, os analistas educacionais de Língua Portuguesa e Matemática da SRE Juiz de Fora.

Para ministrar essa oficina, foram mobilizados, pelo CAEd, oito especialistas – analistas de avaliação e analistas de instrumentos de avaliação –, sendo quatro de Língua Portuguesa e quatro de Matemática.

De acordo com o representante da *Coordenação de Análises e Publicações* do CAEd - denominado para fins desta pesquisa como E1 - (Entrevista 001/2013), responsável pelas publicações dos resultados e pelas capacitações oferecidas pela instituição, “a escolha do público e da data passa por uma parceria CAEd/Secretaria. Como regra geral, a demanda vem da própria Secretaria”. Contudo, leva-se em consideração alguns fatores. Um deles é a data de publicação dos resultados do Simave/Proeb, já que, geralmente, as oficinas são marcadas para depois da publicação dos resultados. Outro fator considerado é a agenda da própria Secretaria e dos cursistas, destacando que mobilizar representantes das diferentes Superintendências Regionais de Ensino, em um estado com quase novecentos municípios, não é uma tarefa simples de ser executada. Por isso, a inserção da oficina de apropriação dos resultados edição 2011 do Simave/Proeb, em um evento já programado pela Secretaria de Educação.

No tocante à escolha do público, o coordenador da CAP pontua que a definição, pela Secretaria, do público alvo, direciona o enfoque da oficina para as instâncias micro ou macro da gestão escolar. Por exemplo, para um público exclusivamente de professores e diretores de escola, a apropriação dos resultados terá um caráter mais escolar, ou seja, dando ênfase à instância micro da gestão escolar. Todavia, caso esse público seja constituído, predominantemente, por técnicos educacionais, superintendentes de ensino, dentre outros, o enfoque da oficina passa a ser a instância macro da gestão escolar. Ainda para o entrevistado E1 (Entrevista 001/2013), vale notar que:

[...] quando você escolhe um público você não está excluindo os outros. Porque como eu falei, a ideia é que a informação seja absolutamente democratizada, ela chegue em qualquer público... Não tem condição de colocar todo mundo na mesma oficina. Mas, aquele público que participa da oficina tem o compromisso de fazer com que a informação seja pulverizada em suas instâncias de atuação (E1, entrevista cedida em 3 de abril de 2013).

A metodologia utilizada na oficina de apropriação dos resultados do Simave/Proeb combina exposição e oficinas de trabalho, essas últimas focadas no exercício de atividades que suscitem nos participantes o desenvolvimento de práticas que possam ser aplicadas em suas esferas de atuação. Por meio da adoção do programa de multiplicadores internos, a SEE/MG pretende fazer chegar às escolas e SREs as discussões estabelecidas na capacitação oferecida pelo CAEd.

Na oficina objeto deste estudo, foram abordadas as matrizes de referência para avaliação das disciplinas, e analisados os percentuais de acerto por descritor das séries avaliadas na edição 2011 do Simave/Proeb, o que compreende apenas o eixo pedagógico do desenho padrão das oficinas e consiste na interpretação pedagógica dos resultados.

Vale a pena ressaltar que a equipe de analistas educacionais da SRE Juiz de Fora, atualmente responsável pelo acompanhamento das escolas analisadas nesta pesquisa, foi formada em agosto de 2011, e recebeu, em caráter especial, uma capacitação do CAEd, ocorrida entre setembro e outubro de 2011, em dois módulos (nos moldes da oficina de apropriação de resultados oferecida em Belo Horizonte, no mesmo ano). No primeiro módulo, com duração de quatro horas, o especialista do CAEd abordou a temática das avaliações em larga escala. Já o segundo módulo, com duração total de oito horas, foi dedicado à análise pedagógica dos resultados de Língua Portuguesa e Matemática do Simave/Proeb 2010, com ênfase no entendimento da matriz de referência e na leitura da escala de proficiência. Em novembro de 2011, a equipe de analistas educacionais da SRE Juiz de Fora também participou da multiplicação, feita pela Secretaria de Educação, da oficina de apropriação de resultados oferecida pelo CAEd em Belo Horizonte.

A exposição feita no último parágrafo advém da necessidade de explicitar a quais capacitações os analistas educacionais da SRE Juiz de Fora – responsáveis

pela interlocução com as escolas objeto deste estudo - tiveram acesso, desde que a equipe foi formada, em agosto de 2011.

Como instrumentos de monitoramento da eficácia das oficinas, o CAEd utiliza o *feedback* dos responsáveis pela avaliação nos estados ou municípios avaliados – no caso deste estudo, a coordenação de avaliação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A partir do ciclo 2011, e com vistas a sistematizar o recebimento de *feedback* das oficinas, o CAEd instituiu a avaliação ao término delas.

1.5 Considerações acerca da oficina de capacitação em apropriação dos resultados do Simave/Proeb oferecida à Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

A pesquisa realizada, até o momento, permite inferir que as oficinas oferecidas pelo CAEd oferecem aos participantes a oportunidade de aprofundar o entendimento sobre os resultados do Simave/Proeb. Percebe-se, no entanto, um desconhecimento sobre como os conteúdos abordados nas capacitações chegam às unidades escolares, o que aponta para a seguinte questão problema: até que ponto a capacitação oferecida pelo CAEd contribui para com a apropriação dos resultados do Simave/Proeb pelas instâncias macro e micro da gestão educacional?

Para responder a esse questionamento, será necessário submeter à pesquisa de campo as seguintes perguntas de investigação:

- i) De que forma as informações apreendidas nas oficinas são repassadas aos gestores e demais atores educacionais das escolas da rede estadual de Minas Gerais?
- ii) Como foi realizado o planejamento da oficina objeto deste estudo?
- iii) Como foi realizada a implementação da oficina? Como foram escolhidos os participantes e quais os problemas detectados durante a implementação?
- iv) Como é realizado o monitoramento da eficácia das oficinas ministradas?

Os caminhos percorridos para responder a esses questionamentos, e que se constituem da apresentação e análise da pesquisa realizada, do referencial teórico e da metodologia utilizada para embasar sua execução, serão apresentados no Capítulo 2.

2 OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA OFICINA DE CAPACITAÇÃO PARA APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SIMAVE/PROEB NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Tendo em vista que, no encerramento do Capítulo 1, foram elencados quatro questionamentos condutores da pesquisa de campo, compete ao Capítulo 2 a responsabilidade de respondê-los.

De modo a facilitar a compreensão do leitor, o texto subdivide-se em três seções: a primeira contempla o referencial teórico que embasará as análises do estudo; a segunda seção destina-se a explicar os aspectos metodológicos da pesquisa, e a terceira e última seção concentra-se na apresentação e análise dos seus resultados.

A pesquisa bibliográfica configura-se como uma das etapas essenciais à realização de qualquer estudo, uma vez que, através dela, torna-se possível ao pesquisador se inteirar das discussões já existentes sobre os temas/assuntos que deseja estudar, comparar as opiniões de diferentes autores sobre o mesmo tema, dentre outras possibilidades. De acordo com Michel (2009, p. 40), “o estudo exploratório ou pesquisa bibliográfica é uma fase da pesquisa, cujo objetivo é auxiliar na definição de objetivos e levantar informações sobre o assunto objeto de estudo.” Por sua vez, a revisão bibliográfica fornece, de acordo com Silva e Menezes (2005, p. 30), elementos que evitam a duplicação de pesquisas sobre o mesmo tema, além de favorecer uma definição mais precisa de contornos sobre o problema a ser estudado. Esse entendimento é compartilhado por Michel (2009, p. 41), para quem a revisão bibliográfica se constitui de leituras iniciais, que “visam arregimentar informações, entender detalhadamente o assunto, para auxiliar na proposição da pesquisa, definição de problemas e objetivos”.

Em consonância com o exposto, a pesquisa bibliográfica foi o primeiro passo em direção à realização desta pesquisa. Os estudos dela advindos fundamentaram a elaboração de toda a dissertação, assim como forneceram as informações necessárias ao entendimento e descrição do caso, realizado no Capítulo 1.

Dada a importância da pesquisa bibliográfica, justificada nos parágrafos anteriores, este capítulo apresenta algumas definições, conceitos e ideias dos autores pesquisados sobre os temas que fundamentaram esta dissertação e que embasaram as análises dos resultados da pesquisa de campo.

2.1 Fatores condicionantes da eficácia de Cursos de Capacitação e do Desenvolvimento de competências no sistema de Educação

Amplamente difundidos no contexto empresarial, os cursos de capacitação transcenderam seu universo de origem e, atualmente, estão inseridos na quase totalidade das organizações, sejam elas públicas, privadas, de pequeno, médio ou grande porte. Substitutos dos treinamentos compartimentados e focados na operacionalização dos processos, conforme apresentado na seção 1.4 do Capítulo 1, os cursos de capacitação pretendem oferecer aos treinandos uma visão sistêmica dos processos, assim como instigar sua capacidade de autodesenvolvimento.

A definição teórica de capacitação elaborada pelo Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, apresentada por Pacheco *et. al.* (2005, p. 29), afirma que:

Entende-se por capacitação o ato ou efeito de habilitar; de tornar uma pessoa capaz, possuidora de faculdades, potencial e habilidades para estar em estado de compreender e desenvolver uma determinada atividade. Não se confunde com treinamento. Nesse, o processo de ensino-aprendizagem é tomado na perspectiva de instruir, de transmitir conhecimentos e informações, de acostumar o trabalhador às tarefas que deverá assumir no seu trabalho, ou seja, de habituar, disciplinar e até de adestramento (NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2000, p. 45 *apud* PACHECO *et. al.*, 2005, p. 29).

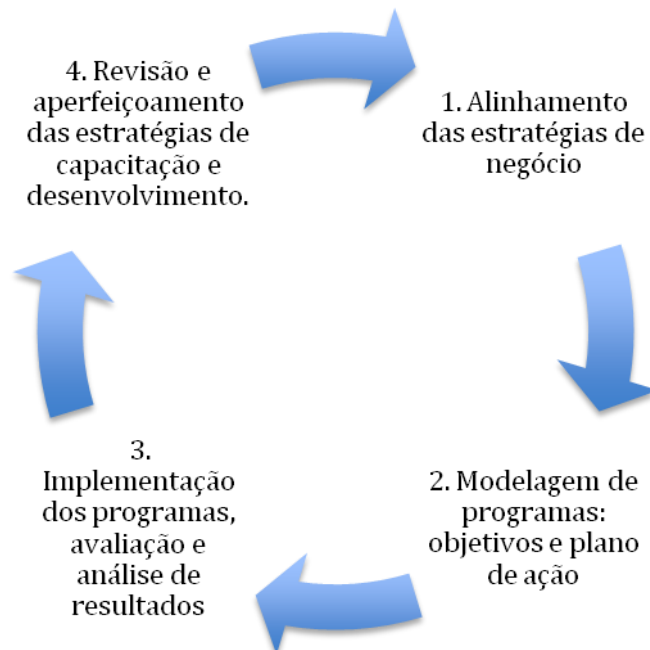
No entanto, apesar desta definição, na prática, observa-se um hiato entre a teoria e os cursos oferecidos. De acordo com Baugmartner (2001, p. 5):

[...] ainda estão em vigor os formatos tradicionais onde alguém assume a responsabilidade de ensinar outros de forma circunstancial e eventual. Tais formatos nem sempre apresentam a eficácia desejada no processo de desenvolvimento de pessoas.

O mesmo autor considera que os programas de capacitação, elaborados com a pretensão de resolver problemas estruturais ou conjunturais das empresas, tem o seu sucesso condicionado à existência de “[...] uma orientação maior no sentido de encaminhar as ações para um contexto pleno e permanente de desenvolvimento” (BAUGMARTNER, 2001, p. 5). Em outras palavras, o autor entende ser necessário o investimento contínuo no desenvolvimento, aperfeiçoamento e treinamento de pessoas. Esse entendimento é corroborado por Pacheco *et. al.* (2005, p. 41), que afirma ser objetivo das capacitações oferecer ao público a que se destinam a possibilidade de desenvolver competências necessárias à manutenção de um processo contínuo de aprendizagem.

Para tanto, faz-se necessário, para além dos objetivos, definir as estratégias de capacitação, as quais foram definidas por Pacheco *et. al.* (2005, p. 40) como “[...] a arte de aplicar diferencialmente os recursos disponíveis na organização, com vistas à consecução de objetivos elaborados por seus dirigentes”. Ainda para os autores, o processo de formulação das estratégias de capacitação e desenvolvimento apresenta quatro etapas distintas, representadas na figura (2), a seguir:

Figura (2). Etapas do processo de formulação das estratégias de capacitação e desenvolvimento



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Pacheco *et. al.* (2005, p. 44)

Conforme ilustrado na figura, as etapas se retroalimentam, gerando ciclos de melhoria contínua. As definições de cada uma das etapas serão apresentadas a partir do estudo de Pacheco *et. al.* (2005), que defendem que, na etapa “Alinhamento das estratégias com foco no negócio” são definidas as metas, os desafios e os objetivos da capacitação para um período pré-determinado, preocupando-se, contudo, em verificar a sua exequibilidade, além de garantir sua vinculação com a realidade das organizações para as quais essa capacitação foi pensada. Assim, para os autores, cabem às lideranças e à alta direção a tarefa de conduzir as discussões que culminem no alinhamento estratégico, de modo a facilitar o planejamento, bem como o desenvolvimento de planos de ação.

Por sua vez, é na etapa “Modelagem de programas: objetivos e plano de ação” que são, efetivamente, elaborados os programas de capacitação e desenvolvimento. No que concerne à definição dos objetivos estratégicos, Pacheco *et. al.* (2005) acreditam que esses podem ser classificados de acordo com a natureza (composta pelas variáveis gravidade, urgência e tendência), com o tempo (objetivos de curto, médio e longo prazo) e com os critérios (expressos por parâmetros qualitativos e quantitativos). Além disso, na elaboração dos programas de capacitação, devem ser consideradas a identificação e a compatibilização das competências, tanto humanas quanto organizacionais, assim como a articulação entre elas.

Uma vez definidos os objetivos, o passo seguinte é a estruturação de um plano de ação que compreenda a tecnologia, os recursos, o modelo educacional, além da infraestrutura disponível. Com o intuito de assegurar a eficácia do plano de ação, foram elaborados instrumentos, tais como o “5W2H”, apresentado no quadro (5), a seguir:

Quadro 5: 5W2H

1. What	O que fazer?	Objetivo
2. Why	Por que fazer?	Justificativa
3. How	Como fazer?	Caráter das ações: formais e não-formais e modelo de avaliação
4. Who	Quem responde?	Identificação dos responsáveis
5. When	Quando fazer?	Estabelecimento de prazos
6. Where	Onde fazer?	Definição de local
7. How much	Quanto custa fazer?	Valor de investimentos: recursos diversos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Pacheco *et al.* (2005, p. 56)

A recomendação que consta na literatura consultada é a de que cada objetivo específico seja detalhado no instrumento 5W2H. Pretende-se, com isso, fazer com que “a implementação dos programas reflita a coerência, a sintonia e o atendimento às diretrizes organizacionais” (PACHECO *et. al.*, 2005, p. 58).

Na etapa seguinte, i.e., de “implementação dos programas, avaliação e análise dos resultados”, espera-se que o plano de ação esteja alinhado com a aplicação de avaliações, assim como com o cronograma do programa. Na concepção de Pacheco *et. al.* (2005, p. 59), a avaliação é:

[...] um componente integrante do plano de ação e muitas vezes difícil de ser elaborado, pois depende do estabelecimento de padrões, indicadores, mensuração, análise, de expectativas e acompanhamento de desempenho e resultados; além disso, não se podem excluir os procedimentos e as condições de implementação do programa.

O quadro (6) apresenta alguns dos diferentes tipos de avaliação de aprendizagem que podem ser utilizados na implementação dos programas:

Quadro (6): Modelos de Avaliação da Aprendizagem

Avaliação de reação e satisfação	Normalmente aplicada ao término das capacitações, possui limitações quanto a sua abrangência e importância.
Autoavaliação	Pode ser aplicada em qualquer momento de aprendizagem, sendo descrita por Pacheco <i>et. al.</i> (2005, p. 62) “como condição <i>sine qua non</i> para a garantia da autonomia e da co-responsabilidade nos processos de desenvolvimento contínuo”.
Avaliação de competências	Para sua realização, necessita do prévio mapeamento e da normalização das competências que serão avaliadas.
Avaliação de mudança de comportamento	Possui variáveis subjetivas e caráter basicamente qualitativo.
Avaliação de resultados	Compara os resultados antes e depois da implementação dos programas de capacitação.

Avaliação de processos	Busca implementar “[...] sobretudo, métodos de melhoria da qualidade de processos produtivos” (PACHECO <i>et. al.</i> , 2005, p. 64).
Avaliação de performance	Considera as condições subjacentes ao cotidiano do avaliado, além de habilidades inerentes ao contexto organizacional. (PACHECO <i>et. al.</i> , 2005, p.64).
ROI (<i>Return on Investment</i>)	Direcionada a programas formais de capacitação, tais como MBA, especializações e cursos técnicos. Não se aplica à avaliação de capacitações que não possuem investimentos diretos.
Avaliação pós-projeto	Analisa as transformações ocorridas após as capacitações, assim como identifica se os resultados alcançados condizem com os objetivos propostos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Pacheco *et. al.* (2005, p. 60)

Ainda na concepção de Pacheco *et. al.* (2005, p. 60), não é interessante descartar quaisquer modelos de avaliação. No entanto, é preciso atentar para o fato de que alguns desses modelos não são aplicáveis a todas as organizações, uma vez que a mensuração de alguns resultados está condicionada à subjetividade, aos avanços organizacionais, às tecnologias, aos recursos e à infraestrutura disponíveis, assim como à legitimidade dos objetivos e à produção de indicadores seguros (PACHECO *et. al.*, 2005, p. 60).

Na quarta etapa do processo de formulação de estratégias, afirma-se que o uso adequado dos instrumentos de avaliação e análise dos programas de capacitação, contribui, dentre outras coisas, para a revisão dos seus objetivos, de forma que esses permaneçam em conformidade com as estratégias organizacionais (PACHECO *et. al.*, 2005, p. 67).

Vale destacar que, embora originalmente elaborados com vistas à capacitação e ao desenvolvimento de competências no âmbito empresarial, os conceitos, ideias e definições apresentados também se aplicam ao desenvolvimento de competências relacionadas à gestão escolar, como será discutido nas subseções seguintes.

2.1.1 A importância dos cursos de capacitação no contexto de mudança e de desenvolvimento da gestão escolar nas redes de ensino

A exemplo das mudanças sociais ocorridas no país, advindas, em grande parte, do processo de redemocratização, o sistema de educação pública brasileiro passou por significativas alterações em sua estrutura e organização. Em um curto período de tempo, a escola teve suas funções ampliadas, visando ao atendimento das novas demandas do sistema educacional, com o objetivo de responder aos anseios de uma sociedade que “[...] se democratiza e se transforma” (LÜCK, 2000, p. 11). Na concepção da autora,

[...] já não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe essa experiência (LÜCK, 2000, p. 12).

São múltiplos os desafios impostos à gestão escolar, em seus diferentes âmbitos, relacionados a equilibrar a massificação do acesso ao ensino e o respeito à individualidade de cada estudante com a oferta de uma educação de qualidade. Vale destacar que, na acepção de Dourado, Oliveira e Santos (s/d, p. 6)²³:

[...] a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

Destacada pelos mesmos autores como uma das definições de qualidade na educação, a busca pela melhoria contínua do desempenho dos alunos e, por conseguinte das redes de ensino, constitui-se num dos principais desafios impostos à gestão educacional e, sobretudo, à gestão escolar.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 367) corroboram esse pensamento, considerando que o êxito da escola, em sua função primordial, i.e., de educar, passa pela qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens. Em função disso, os

²³ Disponível em: < http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf>. Acesso em: 01 maio 2013.

autores compreendem que, por meio da formação cultural, a escola contribui para com a promoção da justiça social.

Para que as escolas possam, efetivamente, ofertar uma educação de qualidade a todos os que ingressarem no sistema educacional público – cumprindo, desse modo, sua função social –, faz-se necessária uma mudança na cultura, nos processos de trabalho e, principalmente, na forma como a gestão dos sistemas educacionais – em suas duas instâncias – lida com as novas demandas que lhes são atribuídas.

Lück (2000, p. 28) observa que “o movimento pelo aumento de competência da escola exige maior competência de sua gestão”. Para tanto, pressupõe-se a oferta de formação continuada e permanente aos profissionais gestores e aos demais profissionais em educação²⁴, uma vez não se deve aceitar que as práticas relacionadas a esses cargos se construam somente em serviço, a partir de tentativas e erros (LÜCK, 2000, p. 29).

Diante do exposto, ressalta-se a importância das capacitações no contexto educacional, uma vez que, por meio delas, é possível subsidiar gestores, professores e demais profissionais da educação na melhora de sua práxis. Em concordância, Lück (2009) considera que o desenvolvimento de competências profissionais – por meio das capacitações – é de suma importância para todos os que trabalham com educação. Para a autora, a capacitação faculta aos profissionais o aprimoramento de sua identidade profissional, a produção de resultados mais eficazes, bem como aumenta a capacidade de resposta efetiva aos novos desafios impostos à educação.

Dada a sua relevância, a temática das capacitações tem fomentado a produção de trabalhos acadêmicos, que abordam, dentre outras questões, seus limites e suas possibilidades. No tocante às limitações impostas às capacitações destinadas a gestores educacionais, Lück (2000, pp. 29-31) destaca que a elaboração de programas a partir de concepções e/ou definições generalistas, a ausência de articulação entre teoria e prática, reforçada pela descontextualização dos conteúdos e a escolha de metodologia conteudistas, assim como a ênfase na capacidade individual, podem comprometer a eficácia das capacitações. Em

²⁴ A frase “e aos demais profissionais em educação” foi um acréscimo da autora desta dissertação.

oposição ao exposto, a autora considera que o desenvolvimento de competências deve dar a tônica das capacitações.

Com o intuito de aprofundar esta discussão, serão apresentadas, nas próximas subseções, as conclusões de alguns autores sobre o processo de capacitação de gestores escolares, bem como os principais conceitos e as condições para a eficácia de processos de Treinamento e Desenvolvimento – definidos, por Vargas (1996, p. 127), como a aquisição sistemática de conhecimentos que tornam possível a mudança de ser ou pensar dos indivíduos por meio da internalização de novos conceitos, assim como da aprendizagem de novas habilidades.

2.1.2 Considerações acerca dos processos de capacitação de gestores de escola no sistema de educação

De acordo com Castro (2001, p. 78), a correta implementação dos processos de T&D – chamados, por outros autores, de processos de capacitação – agrega valores às organizações. Formulada para a capacitação empresarial, essa afirmação encontra seu expoente máximo no sistema educacional público, especificamente no que se refere às instituições responsáveis pela oferta da educação básica. Sistema esse estruturado, conforme preconiza o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996, com a finalidade de “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Justificando a importância da capacitação para gestores escolares, Freitas (2009, p. 167) manifesta que as pesquisas realizadas nos últimos trinta e cinco anos do século passado, assim como as realizadas no século em curso, apontam para uma correspondência positiva entre a qualidade dos processos e dos resultados educacionais e a gestão competente de profissionais comprometidos com a melhora da qualidade na educação.

Embora enfatize que a responsabilidade pelos bons resultados educacionais não pode ser unicamente imputada à formação de gestores, Freitas (2009, p. 192) ainda pondera que:

A formação dos gestores para atuarem em educação é uma estratégia importante para melhorar o processo e os resultados da educação nacional. Muito esforço tem sido empregado nesse sentido, contudo é importante aprimorar as condições em que os programas e cursos ocorrem assim como as condições de trabalho e de estudos dos profissionais da educação (FREITAS, 2009, p. 192).

Ainda na acepção de Freitas (2009, pp. 192-193), dentre as ações concorrentes para o sucesso das capacitações, merecem destaque a heterogeneidade dos perfis dos gestores, e a atenção para que as capacitações não sejam padronizadas de tal forma que não se considerem essas diferenças, o estímulo, a troca de experiências e a avaliação.

A exemplo dessas mesmas ponderações, Machado (2000, p. 110) extraiu da análise de duas experiências de capacitações (a primeira em execução na Inglaterra no mesmo período em que Machado (2000) desenvolvia sua pesquisa, e a segunda, ainda em construção na época, proposta pelo Consed), dois conjuntos de desafios inerentes à capacitação de gestores escolares: (i) os relacionados às mudanças de paradigma, à reconstrução da cultura de formação e às novas práticas de capacitação; (ii) os associados à instituição de novos padrões escolares, com ênfase no processo de aprendizagem e na formação dos profissionais em educação.

Vale salientar que, em relação à demanda e à oferta de capacitações no âmbito educacional, ainda são incipientes os impactos dessas na qualidade educacional. Conforme demonstra Machado (2000, p. 102), no caso do Consed, identificaram-se dois cenários antagônicos, que são: (i) a oferta de cursos rápidos, normalmente com carga horária entre 20 e 40 horas, que impossibilitam o desenvolvimento de competências profissionais e a visão sistêmica dos processos nos quais estão inseridos esses gestores; (ii) a oferta de cursos de longa duração e com um adequado nível de aprofundamento, porém, normalmente desvinculados do cotidiano escolar.

Por sua vez, ao analisar o processo de capacitação dos gestores de quinze escolas da rede estadual do Paraná, os autores Santos e Inocência-Rodrigues²⁵ (s/d, p. 21) consideram que os efeitos de um programa de capacitação podem ser detectados em níveis, os quais seriam: demanda, número de participantes, atitudes, conhecimentos aplicados, reações positivas dos servidores, mudanças

²⁵ Disponível em http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/capacitacao_na_gestao_escolar.pdf. Acesso em: 4 maio 2013.

comportamentais etc. Para eles, é fundamental a oferta, aos gestores escolares, de capacitações que os possibilitem desenvolverem as competências necessárias à realização das atividades exigidas por sua função. No entanto, no estudo em questão, não obstante a oferta das capacitações – por meio do centro de formação e desenvolvimento em gestão pública da Escola de Governo do Paraná – detectou-se a falta de informação por parte dos gestores sobre essa oferta (40% dos entrevistados ficaram sabendo do programa pelos entrevistadores). Diante do exposto, Santos e Inocêncio-Rodrigues (s/d, p. 22) sugerem a revisão da forma e do processo de oferta e divulgação dos cursos de apropriação, de modo a estender a capacitação ao maior número possível de gestores.

Debruçando-se sobre o estudo do *Programa Escola de Gestores da Educação Básica*, implantado na modalidade à distância em dez estados brasileiros, dentre os quais está o estado de Pernambuco, enfoque do estudo, Botler e Marques (2009) analisam positivamente a contribuição do programa, para elas a capacitação aproximou o debate teórico da *práxis* realizada no contexto escolar. Neste estudo, as autoras registram o reconhecimento pelos cursistas da contribuição da capacitação na construção de práticas democráticas e participativas em seus ambientes de trabalho. Observa-se, no entanto, que essas capacitações parecem se consolidar como formação em serviço, uma vez que a despeito da descrição em seu projeto o programa não apresenta continuidade, ao menos, não no sentido de aprimorar a formação do egresso da capacitação. A ideia de continuidade detectada pelas autoras no estudo está presente na possibilidade da capacitação atender a outros sujeitos.

Pretende-se, com a exposição das conclusões dos pesquisadores citados nesta subseção, demonstrar a existência de estudos sobre programas de capacitação, e especificamente, sobre os programas direcionados aos gestores escolares. Assim como identificar a partir destes estudos, os benefícios e as oportunidades de melhoria mais recorrentes nos programas de capacitação.

Dando continuidade à apresentação do arcabouço teórico que fundamentará a análise dos dados obtidos nesta pesquisa, a subseção seguinte apresentará os principais conceitos e as condições necessárias à eficácia dos programas de Capacitação ou, conforme a definição de alguns autores, de Treinamento e Desenvolvimento.

2.1.3 Os principais conceitos e as condições para a eficácia de processos de Treinamento e Desenvolvimento

Tratando da evolução dos treinamentos – predominantes entre os anos de 1950 e 1980 – com ênfase no âmbito técnico e que, via de regra, não propiciavam uma visão sistêmica dos processos, Pacheco *et. al.* (2005, p. 17) afirmam que:

Por muitos anos, o uso do processo de treinamento foi consequência da necessidade de profissionalização interna e da pouca visão de competitividade empresarial, principalmente por ser a única metodologia de que as corporações dispunham para a preparação e profissionalização do seu pessoal em face da educação formal, que não apresentava soluções às organizações para que estas alcançassem ganhos de escala significativos (PACHECO *et. al.*, 2005, p. 17).

Mesmo reconhecendo a importância dos treinamentos em seu contexto específico, os autores ponderam que, em uma perspectiva contemporânea, alguns têm sua eficácia comprometida, principalmente por não oferecerem uma visão do todo, ou a obtenção de retorno a médio e longo prazo, além de nem sempre ser possível avaliá-los (PACHECO *et. al.*, 2005, p. 18).

Nesse cenário, apresenta-se como alternativa às limitações expostas a utilização de estratégias de treinamento e desenvolvimento de pessoas ou, conforme a definição de autores como Pacheco *et. al.* (2005), de estratégias de capacitação e desenvolvimento de pessoas.

Vargas (1996, p. 126) situa, nos primórdios da civilização, as primeiras ações envolvendo treinamento e desenvolvimento de pessoal. Para ela, ações dessa natureza eram realizadas pelos homens das cavernas ao transmitir aos seus descendentes os conhecimentos necessários à sobrevivência e à perpetuação da espécie humana. Segundo a autora, foi longo o caminho percorrido até que as ações de treinamento de pessoal “começaram a ser percebidas, compreendidas, sistematizadas e utilizadas em um contexto mais amplo” (VARGAS, 1996, p. 126). Assim, tem-se a seguinte definição:

[...] treinamento e desenvolvimento são a aquisição sistemática de conhecimentos capazes de provocar, a curto ou longo prazo, uma mudança na maneira de ser e de pensar do indivíduo, através da internalização de novos conceito, valores ou normas e da aprendizagem de novas habilidades (VARGAS, 1996, p.127).

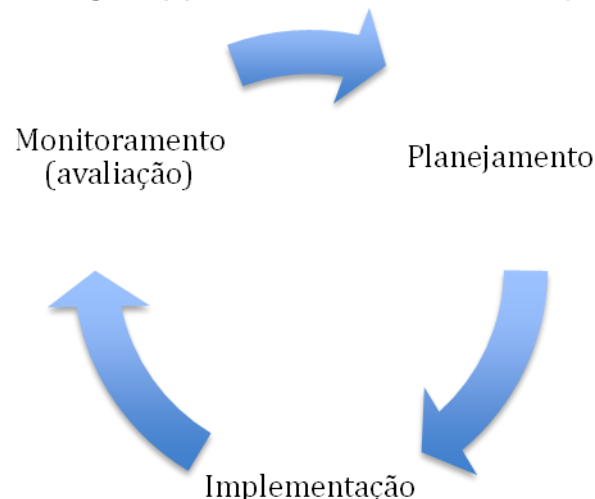
Canabrava e Vieira (2006), corroborando o mesmo raciocínio, consideram que “o treinamento e o desenvolvimento de pessoas são instrumentos de alavancagem de desenvolvimento das competências, dos desempenhos e de resultados” (CANABRAVA & VIEIRA, 2006, p. 25). Para elas:

T&D se caracteriza como investimento estratégico e prioritário e, confere diferencial competitivo às organizações, principalmente àquelas que são obrigadas a se manter em contínuo processo de mudança, de forma a enfrentarem as demandas de clientes e as pressões da concorrência (CANABRAVA & VIEIRA, 2006, p. 25).

Vale esclarecer que, no duo Treinamento & Desenvolvimento, o treinamento se dá através dos cursos de formação, e o desenvolvimento a partir da prática adquirida no exercício das funções do cursista.

A partir dessa ideia, faz-se necessário retomar os processos interdependentes nos quais se apoiam as capacitações, e que são, em grande medida, responsáveis pelo seu sucesso – os processos de planejamento (desenho), de implementação e de monitoramento (avaliação) dos resultados –, já apresentados anteriormente e ilustrados na figura (3):

Figura (3): Ciclo dos Processos de Capacitação



Fonte: Elaborado pela autora

Por hora, é importante dizer que o planejamento, a implementação e o monitoramento se retroalimentam – conforme ilustrado pela figura (3) – e o adequado desenvolvimento de cada um dos processos contribui para a melhoria contínua das capacitações ofertadas. Nas duas subseções que se seguem, serão detalhados o processo de planejamento e de implementação, e o processo de acompanhamento e de avaliação.

2.1.3.1 O processo de planejamento e de implementação de cursos de treinamento

Durante muito tempo, as ações de qualificação e capacitação foram mapeadas pelo Levantamento de Necessidades de Treinamento (LNT). Todavia, atualmente, o LNT somente é recomendado para os casos que necessitam de ação imediata e pontual (PACHECO *et. al.*, 2005, p. 41). Para as autoras, o LNT não atende às exigências atuais, tais como o desenvolvimento de competências para o atingimento de metas e objetivos estabelecidos.

Em função do exposto, neste tópico será apresentado um conjunto de ações necessárias, na percepção de Harazim (2001), para a elaboração de um planejamento consistente. Segundo ele, um planejamento bem feito deve responder, inicialmente, a quatro questionamentos básicos: (i) qual é a situação presente? (ii) aonde se quer chegar? (iii) como serão medidos os resultados? e (iv) quanto custará? (HARAZIM, 2001, p. 30).

Para respondê-los, o caminho apontado pelo autor passa pela identificação precisa das competências exigidas pelo cargo, função (ou atuação), finalidade da capacitação. Para ele, as competências devem ser compreendidas como o conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos, voltados tanto para a operacionalização dos processos quanto para as interações relacionais. Em seguida, e utilizando os mesmos critérios usados na identificação das competências necessárias aos cargos, devem-se identificar as competências das pessoas. Por fim, devem-se identificar o talento, o potencial de domínio dos conhecimentos, as habilidades e os comportamentos que se consideram essenciais ao cargo e/ou função (HARAZIM, 2001, pp. 31-38).

De posse das informações sobre os conhecimentos, as habilidades e os comportamentos exigidos pelo cargo e/ou função e pelas pessoas as quais se destina a capacitação, assim como das informações sobre os talentos que as

peças possuem para dominar as habilidades e conhecimentos que os cargos e/ou funções demandam, porém que, ainda, não foram desenvolvidos, Harazim (2001, p.39) entende ser possível a elaboração de um “plano consistente”.

Para ele, os conhecimentos só podem ser adquiridos por meio dos estudos, por isso o planejamento do treinamento de conhecimentos enfocará as várias formas de estudo, dentre as quais as mais recorrentes são: escolaridade formal, cursos, leitura dirigida e grupos de debates. Quanto às habilidades, o autor considera que essas se aprendem mediante exercícios, por isso, esse tipo de treinamento privilegiará as diversas formas de exercitar habilidades, dentre elas: workshops, simulações e tarefas reais. A respeito dos comportamentos ele observa que os mesmos são aprendidos por meio de decisão pessoal e *feedback*. Assim sendo, nos programas de treinamentos comportamentais o planejamento deve privilegiar grupos de *feedback* e orientação por um tutor (HARAZIM, 2001, p.39-42).

O autor considera que após a definição da forma de treinamento que será empregada em cada competência, o planejamento deve tentar alocar necessidades comuns em programas comuns.

Finalmente, Harazim (2001) afirma que todo planejamento consistente deve especificar os resultados esperados, os custos e o patrocinador desses custos.

O quadro (7), a seguir, apresenta, de forma resumida, as considerações do autor sobre o planejamento consistente.

Quadro (7): Etapas no planejamento de treinamento

Etapa	O que é feito	Como é feito
1	Perfil dos cargos	
1.1	Definição dos Conhecimentos exigidos	Pesquisa junto aos ocupantes dos cargos e aos seus superiores; análise da descrição de cargo.
1.2	Definição das Habilidades Exigidas	Pesquisa junto aos ocupantes dos cargos, aos seus superiores, à área de Recrutamento e Seleção, ou emprego de instrumento de diagnóstico específico, fornecido

1.3	Definição de Comportamentos exigidos	pela empresa especializada. Aplicação de instrumento de mensuração comportamental, fornecido por empresa especializada.
2	Perfil das pessoas	
2.1	Identificação dos Conhecimentos das pessoas	Registros existentes, testes de conhecimentos específicos
2.2	Identificação das Habilidades das pessoas	Observação pelo superior hierárquico, ou <i>assessment center</i> , ou avaliação a 360°
2.3	Identificação dos Comportamentos das pessoas	Mensuração do perfil comportamental por instrumento específico, fornecido por empresa especializada.
3	Elaboração do Planejamento	Consolidação das necessidades identificadas. Definição da forma de treinamento, segundo o tipo de competência a ser aprendida. Escolha do agente formador, interno ou externo. Definição do Cronograma de execução. Elaboração do orçamento. Definição dos indicadores de resultados. Informação do treinando, do superior, variações no desempenho medido, variações nos resultados alcançados.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Harazim (2001, p. 43)

Identificadas as necessidades e as consequentes especificidades do treinamento, faz-se necessário explicitar a existência de diferentes tipos de metodologia de aprendizagem, e lançar um olhar mais atento à metodologia oficinas de trabalho, uma vez que essa é utilizada nas capacitações observadas neste estudo.

De acordo com Pacheco *et. al.* (2005, p. 84), as oficinas de trabalho são implementadas com a participação de grupos que possuem interesses comuns e sob uma perspectiva de construção compartilhada de conhecimentos. Para eles, “[...] seu objetivo consiste na busca da realização de um trabalho que possa ser aplicado no dia-a-dia e traga resultados concretos para a demanda preexistente” (PACHECO *et. al.*, 2005, p. 84).

Complementando essa ideia, Honsberger & George (2002) afirmam que:

O processo de aprendizagem em uma oficina começa com a experiência e o conhecimento dos participantes. É importante fazer a ligação entre novos conceitos e teorias e aquilo que eles já sabem. Essa metodologia tem um significado muito grande, pois reconhece a experiência dos participantes, reforça que o que eles sabem tem valor e permite entender o quanto eles podem aprender uns com os outros (HONSBERGER & GEORGE, 2002, p. 20).

Nesse sentido, para as autoras, “aprender é uma atividade social que fica aprimorada através da colaboração e o intercâmbio de idéias e perspectiva entre as pessoas” (HONSBERGER & GEORGE, 2002, p. 20).

2.1.3.2 O papel dos multiplicadores no treinamento

A formação de multiplicadores aptos a difundir os conhecimentos apreendidos nas capacitações, assim como a fomentar o desenvolvimento e aperfeiçoamento de outras pessoas, apresenta-se como uma alternativa diante da inviabilidade de realização de capacitação direta a todo o público que se deseja atingir. No que se refere à capacitação no âmbito empresarial, Caires (2010, p.17) entende que:

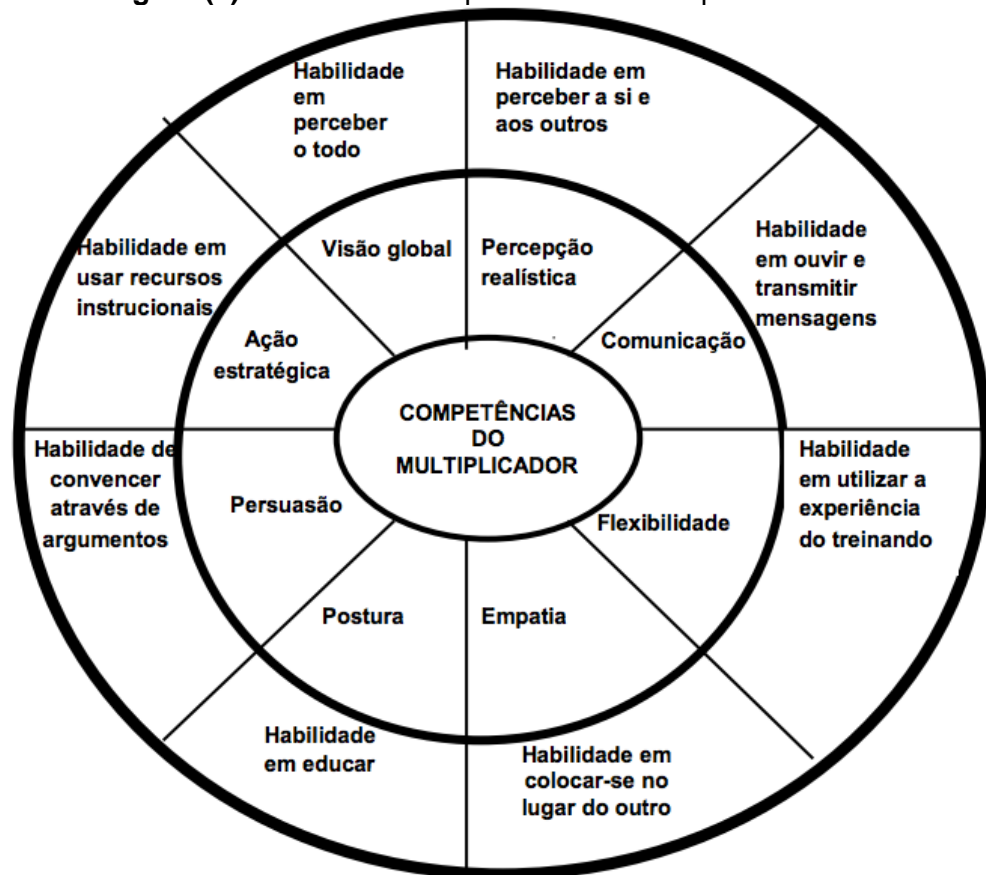
Preparar profissionais que possam multiplicar ensinamento no âmbito organizacional representa um dos valiosos recursos para melhorar os processos de produção, maximizar resultados e consequentemente, atingir os objetivos da empresa. [...] Em suma, formar multiplicadores é ato intencional de fornecer os meios para proporcionar a aprendizagem, fazendo com que as pessoas sejam mais

competentes em apresentar soluções inovadoras para os problemas organizacionais (CAIRES, 2010, p.17).

Assumindo essa mesma perspectiva, Pacheco *et. al.* (2005, p. 76) afirmam que os programas de capacitação que mobilizem multiplicadores possibilitam a disseminação de informações, o reconhecimento de talentos internos, a redução dos investimentos para a capacitação de pessoas, além de estimular o desenvolvimento de competências e a integração do público ao qual se destinam as capacitações.

Há de se observar, no entanto, a existência de fatores condicionantes ao sucesso das capacitações voltadas para multiplicadores. Nesse sentido, Caires (2010, p. 2) destaca a necessidade de se identificar ou desenvolver nas pessoas o perfil de multiplicadores. Na visão do autor, existem competências essenciais ao desenvolvimento eficaz do multiplicador de conhecimento. Em função disso, ele desenvolveu um modelo de competências no qual cada competência serve para delinear o perfil do multiplicador, além de contribuir com ações que possam garantir a disseminação dos conhecimentos (CAIRES, 2010, p. 6). Este modelo é composto por oito competências básicas: comunicação, flexibilidade, empatia, postura, persuasão, ação estratégica, visão global e percepção realística. Apesar dessa configuração inicial, o autor pontua que o modelo pode ser adequado com o objetivo de absorver mudanças do cenário tecnológico e social. Ele ainda destaca que as competências que figuram no modelo são necessárias em ambientes como o pedagógico, o familiar, o organizacional, o social e o político.

Figura (4): Modelo de Competências do Multiplicador



Fonte: Caires (2010, p. 5)

Conforme demonstra a figura (4), cada competência conecta-se a uma habilidade específica. Para Caires (2010, p. 6), a utilização conjunta das competências aumenta a eficácia das mesmas.

Outro fator relevante para a eficácia dos programas de multiplicadores é a detecção do interesse das pessoas por se tornarem propagadores de conhecimento. A esse respeito, Pacheco *et. al.* (2005, p. 76) entendem que a análise criteriosa dos futuros multiplicadores deve considerar o conhecimento pré-existente e a experiência do candidato, a tangibilidade e a relevância do conteúdo a ser multiplicado, além da oferta de condições (recursos didáticos e pedagógicos, disponibilidade de tempo, infraestrutura, acompanhamento etc.) necessárias à disseminação dos conhecimentos.

2.1.3.3 O processo de acompanhamento e avaliação dos resultados de cursos de capacitação

A literatura consultada para a realização desta pesquisa é unânime em destacar a importância do processo de acompanhamento e avaliação dos resultados do treinamento. Antes, contudo, de discutirmos detidamente essa questão, é pertinente apresentar a definição de avaliação de Weiss (1998, p. 7). Para ela,

[...] avaliação é o julgamento sistemático de operações e/ou dos resultados de um programa ou política, comparado com um conjunto de padrões explícitos ou implícitos, como meio de contribuir para o aperfeiçoamento desse programa ou política (WEISS, 1998, p. 7).

Tratando especificamente de avaliação de treinamento, Goldstein (1991 *apud* MOURÃO & BORGES-ANDRADE, 2005, p. 17) considera que:

Avaliação é a coleção sistemática de informações descritivas e de julgamento necessárias para tornar efetivas as decisões de treinamento relativas, a seleção, adoção, valor e modificação de várias atividades instrucionais, compreendendo medidas relativas ao que acontece durante o treinamento e medidas relativas aos resultados posteriores aos treinamentos.

Mourão e Borges-Andrade (2005, p. 17) afirmam que “a avaliação é um processo que necessariamente inclui algum tipo de coleta sistemática de dados”. Para os autores, avaliação implica um complexo fenômeno, cujo sucesso demanda a elaboração ou escolha de um modelo de avaliação. Ainda segundo os autores, o modelo mais conhecido e utilizado internacionalmente é o de Kirkpatrick (1976) e o de Hamblin (1978). Já no que se refere ao Brasil, eles mencionam que o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS), construído por Borges-Andrade (1982), é amplamente utilizado.

Neste estudo, será utilizado o modelo de Kirkpatrick (1994), apresentado por Milioni (2001, p. 20), o qual prevê que os resultados dos projetos de treinamento devem ser prospectados em quatro níveis: avaliação de reação, avaliação da aprendizagem, avaliação de mudança de comportamento e avaliação dos resultados.

Para Milioni (2001, p. 20):

Os quatro níveis apresentados pelo Dr. D. Kirkpatrick são fundamentais para que o processo de avaliação de resultados seja completo, consistente e conclusivo. Se uma das suas fases não vier a ser executada, todo o sistema sofrerá perdas, dentre as quais a da consistência, porque a omissão de qualquer um dos níveis é o mesmo que desprezar um importante rol de informações. Portanto, o gestor de T&D deve montar os seus projetos de treinamento considerando nele a fase de avaliação de resultados como um processo que se desdobra em quatro níveis: reação, aprendizagem, mudança de comportamento e resultados.

No entendimento de Milioni (2001, p. 21), as técnicas mais comuns no âmbito da avaliação de reação referem-se às usuais medidas de reação pós-curso. Para o autor, nesse nível, as técnicas medem somente a opinião final e possuem forte carga de abstração e subjetivismo. Assim, a forma de aplicação se dá por meio de formulários com itens dirigidos, e os resultados oferecem uma visão geral da opinião dos treinandos sobre a capacitação. As restrições se relacionam com o fato de que as respostas aos formulários podem ser contaminadas pelo cansaço atinente ao final do curso, pelas condições logísticas e pelo clima emocional dos respondentes, assim como pela falta de credibilidade sobre a relevância dos testes, o que acaba gerando respostas rápidas e descompromissadas.

No nível da avaliação de aprendizagem, os testes são aplicados antes e depois do evento de treinamento. Sua forma de aplicação consiste na construção de testes/provas sobre o conteúdo do treinamento, e as restrições dizem respeito ao tempo e ao custo de produção, às resistências atávicas, ao desconforto associado à aplicação de testes, a falta de credibilidade na lisura das avaliações etc. (MILIONI, 2001, pp. 21-22).

A respeito do nível da mudança de comportamentos, observa-se que esse é um procedimento pouco utilizado, apesar de fornecer importantes dados e informações ao gestor de T&D e envolver ativamente outros profissionais no processo de gestão do treinamento. Sua forma de aplicação consiste, grosso modo, na escolha de observadores, na elaboração de um *check list* que contemple os tópicos do conteúdo programático e destaque o que se espera dos egressos no treinamento. Após a elaboração da pesquisa pelos observadores locais, o gestor de T&D deve organizar e executar uma reunião para a discussão dos resultados obtidos. Em seguida, elabora-se e encaminha-se a quem de direito um relatório com o diagnóstico dos resultados pós-treinamento. Este nível não apresenta restrições quanto à confiabilidade e à consistência técnica. No entanto, pode-se encontrar

dificuldade em encontrar pessoas dispostas a serem observadores locais (MILIONI, 2001, p. 22).

Ainda para Milioni (2001), no nível de resultados, o gestor de T&D deve, por meio da construção e aplicação de instrumentos de pesquisa, investigar junto aos treinandos e seus superiores a contribuição dos conteúdos dos treinamentos em suas respectivas áreas de atuação.

Vale ressaltar, ainda de acordo com a concepção de Milioni (2001, p. 26), que a avaliação dos resultados do treinamento é um processo, e como tal não deve ser percebido de forma isolada. Deve-se, ao contrário, relacioná-lo estreitamente a um diagnóstico das necessidades de treinamento, aos indicadores, e aos objetivos focados nos indicadores e nas expectativas de mudança.

2.2 Aspectos metodológicos da pesquisa

Com o intuito de coletar os dados necessários à análise do grau de eficácia da oficina de capacitação em apropriação dos resultados do Simave/Proeb, bem como, de verificar-se até que ponto a capacitação contribui para com a apropriação dos resultados das avaliações nas instâncias macro e micro da gestão educacional, foram feitas entrevistas semiestruturadas com alguns dos analistas educacionais responsáveis pela multiplicação das discussões ocorridas nas oficinas, com os gestores (supervisores pedagógicos) e com os professores do quinto ano do ensino fundamental das escolas objeto da pesquisa. Também foram entrevistados um representante da *Coordenação de Análises e Publicações* do CAEd e um dos especialistas responsáveis por ministrar a oficina de apropriação dos resultados do Simave/Proeb 2011, com vistas à obtenção de uma versão institucional sobre a capacitação oferecida.

O estudo de Lodi (1981) sobre os instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho, i.e., as entrevistas semiestruturadas, acaba por validar sua escolha na realização desta pesquisa. Para o autor, a entrevista consiste essencialmente em um método de coleta de informações, o qual coexiste com outros dois métodos já existentes: a observação e a documentação. A respeito dessa coexistência, o autor declara que, “de certa maneira, o entrevistador sempre está interpretando

documentos prévios à entrevista (fichas, resultados dos testes) e observando o comportamento dos entrevistados” (LODI, 1981, p. 14).

Corroborando essa definição, Michel (2009, p. 68) considera que, na entrevista semiestruturada, “o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”.

Como vantagens da utilização das entrevistas, Lodi (1981, p. 28) aponta que:

A entrevista oferece mais motivação ao respondente que o questionário, de modo que a falta de informação pode ser corrigida a tempo; oferece maior oportunidade para o respondente interpretar as perguntas, entendendo exatamente o seu significado; permite maior flexibilidade; possibilita um maior controle da situação; além de permitir a melhor avaliação da validade das respostas mediante a observação do comportamento não verbal do respondente (LODI, 1981, p. 28).

A opção por essa técnica de coleta de dados se justifica pelo pequeno número de sujeitos entrevistados – treze²⁶ no total –, e pela possibilidade que o instrumento oferece de analisar, além das respostas em si, o significado dessas respostas, através da percepção da subjetividade do respondente.

No caso específico deste estudo, e conforme já explicitado no início do Capítulo 2, a coleta de dados foi precedida pela pesquisa bibliográfica e pela revisão de literatura. Também foi mobilizada pela pesquisadora a técnica de análise documental, que consiste, de acordo com a definição de Michel (2009, p. 65), na consulta de documentos e registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa, com o objetivo de levantar informações úteis ao entendimento do problema.

Dentre os documentos analisados neste estudo, destacam-se as apresentações de *slides* utilizadas nas capacitações, as revistas Pedagógicas (volume 3) e do Sistema (volume 1) do Simave/Proeb 2011, além dos relatórios de algumas capacitações oferecidas pelo CAEd em 2012.

As entrevistas foram realizadas entre os anos de 2012 e 2013, o que se deu conforme descreveremos a seguir.

Após contato inicial com a coordenadora da equipe de analistas educacionais da SRE Juiz de Fora, em novembro de 2012, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os quatro analistas educacionais responsáveis pelo

²⁶ Em virtude da convergência de algumas informações obtidas nas entrevistas, nem todas as entrevistas foram citadas na análise realizada por esta pesquisadora.

acompanhamento atual ou anterior das escolas objeto da pesquisa. Entre abril e maio de 2013, foram realizadas as entrevistas com o responsável pela *Coordenação de Análises e Publicações* do CAEd, com os supervisores pedagógicos, com os professores do 5º ano das duas escolas pesquisadas, e com um dos especialistas que ministrou a oficina de apropriação dos resultados do Simave/Proeb 2011.

Com vistas a detalhar a metodologia utilizada, faz-se necessário esclarecer que a entrevista de três analistas educacionais, denominados aqui de E3, E4 e E5, foi realizada coletivamente.

É necessário, ainda, esclarecer que a pesquisa, dado seu campo limitado – apenas duas escolas – não pretende afirmar que os resultados nela obtidos representam a realidade de toda a rede estadual de ensino de Minas Gerais. No entanto, será possível, a partir deste estudo, estimular a reflexão sobre o processo de apropriação dos resultados do Simave/Proeb, assim como apresentar sugestões com o intuito de potencializar esse processo.

2.3 Apresentação e análise dos resultados da pesquisa

Esta seção, além de apresentar os resultados da pesquisa, objetiva realizar a análise dos dados a partir da literatura mobilizada no referencial teórico. Para tanto, essa será dividida em cinco subseções.

A primeira delas destina-se puramente à apresentação da pesquisa. A segunda tem como foco a apresentação das escolas objeto de estudo, enquanto a terceira dedica-se à contextualização, histórico e uma sucinta análise do desempenho das referidas escolas no Simave/Proeb, nos anos de 2008 a 2011. Já a quarta subseção, destina-se a mostrar o planejamento e o desenho das capacitações. A quinta e última subseção, por sua vez, contempla a avaliação dos resultados das capacitações.

2.3.1 A Pesquisa

A escolha do objeto de pesquisa parte do entendimento de que a avaliação não faz sentido se os seus resultados não forem corretamente apropriados pelas

escolas, os quais devem subsidiar, dentre outras coisas, alterações de práticas pedagógicas com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino ofertado. É relevante destacar, ainda, a inquietação da pesquisadora quanto ao desconhecimento de como esses resultados chegam, de fato, às escolas.

Tal inquietação acabou sendo reforçada pela participação da pesquisadora em uma pesquisa institucional, de natureza qualitativa, desenvolvida pelas equipes de Comunicação com a Escola (COMESC) e de Comunicação e Educação à Distância (COMED), com o objetivo de mensurar o impacto das publicações e das oficinas de apropriação de resultados no contexto escolar, bem como obter informações a fim de aperfeiçoar os produtos (publicações e oficinas) a serem desenvolvidos para a divulgação dos resultados de 2012.

O estudo piloto, realizado em duas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais – diferentes das escolas objeto de estudo desta dissertação –, utilizou no mesmo grupo, duas técnicas: grupo focal e aplicação de questionários. Participaram da pesquisa, nas duas escolas avaliadas, quatorze professores e três gestores escolares. Nos dois grupos, prevaleceu o desconhecimento dos participantes sobre as oficinas realizadas pelo CAEd.

Nesta dissertação, a verificação de como acontece a apropriação dos resultados nas escolas objeto da pesquisa será feita através do *feedback* dos atores sociais envolvidos, obtidos através de entrevistas semiestruturadas com os gestores das escolas, com analistas educacionais da SRE Juiz de Fora (responsáveis por fazer chegar às escolas a capacitação para a adequada apropriação dos resultados), com representantes do CAEd e com professores do 5º ano do ensino fundamental das duas escolas avaliadas.

Com as informações obtidas na pesquisa, pretendemos diagnosticar como os temas abordados nas oficinas chegam às escolas selecionadas, qual o impacto das oficinas nessas escolas, bem como se é pertinente propor caminhos para que a Superintendência possa otimizar os resultados oriundos desse importante instrumento de capacitação para a adequada apropriação dos resultados.

2.3.2 Apresentação das escolas pesquisadas

As duas escolas selecionadas como objeto desta pesquisa são da rede estadual de ensino da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, doravante

denominadas escola A e escola B. A escolha se justifica pelo fato de ambas terem sido consideradas estratégicas pela SRE/JF, em 2011, e por isso, receberem um acompanhamento semanal dos analistas educacionais.

As duas escolas estão situadas na zona urbana de Juiz de Fora, foram avaliadas pelo Simave/Proeb no período de 2008 a 2011²⁷, e oferecem as séries iniciais e finais do ensino fundamental, assim como o ensino médio. No entanto, para esta pesquisa, será considerada, apenas, a apropriação dos resultados das séries iniciais do ensino fundamental. A opção por essa etapa de ensino deve-se ao fato de que seu acompanhamento está consolidado pela SRE/JF.

Na caracterização das escolas objeto desta pesquisa, e com o intuito de identificar a situação dessas no Simave/Proeb, será apresentado um histórico do desempenho de seus alunos no 5º e 9º anos do ensino fundamental, abrangendo os anos de 2008, 2009, 2010 e 2011.

Para uma melhor análise do desempenho apresentado pelas escolas A e B, faz-se necessário esclarecer que o Simave/Proeb confere uma interpretação qualitativa – denominada como padrões de desempenho – ao valor da proficiência obtida pelos alunos na avaliação. Cada padrão agrupa o conjunto de habilidades consolidadas pelos estudantes que obtêm um determinado valor de proficiência, conforme se podem observar nas tabelas (1) e (2).

Tabela (1): Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa

Padrões de Desempenho Língua Portuguesa			
Ano	Baixo	Intermediário	Recomendável
5º ano	Até 175	De 175 a 225	Acima de 225
9º ano	Até 200	De 200 a 275	Acima de 275

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no site do Simave

A tabela (1) apresenta os cortes dos padrões de desempenho do 5º e 9º anos em Língua Portuguesa. No 5º ano, os alunos que obtiverem proficiência até 175 se enquadram no padrão de desempenho “baixo”; aqueles que obtiverem proficiência entre 175 e 225 pertencem ao padrão “intermediário”; por sua vez, os alunos com proficiência acima de 225 fazem parte do padrão de desempenho “recomendável”.

²⁷ Período disponível para acesso público no site: <http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/home.faces>.

Os cortes nos padrões de desempenho do 9º ano obedecem à mesma lógica apresentada no 5º ano. Observa-se, no entanto, que os cortes aumentam, uma vez que espera-se que as habilidades e competências desenvolvidas no 9º ano sejam mais complexas do que aquelas desenvolvidas no 5º ano.

Tabela (2): Padrões de Desempenho em Matemática

Padrões de Desempenho em Matemática			
Ano	Baixo	Intermediário	Recomendável
5º ano	Até 175	De 175 a 225	Acima de 225
9º ano	Até 225	De 225 a 300	Acima de 300

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no site do Simave

Por sua vez, a tabela (2) apresenta os cortes dos padrões de desempenho em Matemática, do 5º e 9º anos. No 5º ano, em Matemática, são utilizados os mesmos cortes de padrões utilizados no 5º ano, em Língua Portuguesa. Já no 9º ano, os cortes de cada padrão de desempenho aumentam em 25 pontos, um nível, se comparados aos cortes do 9º ano, em Língua Portuguesa.

2.3.2.1 Escola A

A escola A está situada em um bairro no entorno do centro, e atende, de acordo com o censo da educação 2011, a 1.112 alunos. Desses, 144 estão nos anos iniciais do ensino fundamental, 395 estão nos anos finais do ensino fundamental e 573 alunos estão no ensino médio. A escola A não oferece vagas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).²⁸

De acordo com CAEd/UFJF (2012h), dados da revista contextual do Simave 2010²⁹, a média do índice socioeconômico – entendido como a quantificação das condições sociais e econômicas dos sujeitos pesquisados, por meio da análise de um conjunto de indicadores previamente definidos para tal – na escola A foi de 9,1, portanto, acima da média do estado, que foi de 5,8. Em outras palavras, a média do

²⁸ As informações relativas ao número de estudantes matriculados nas escolas A e B foram extraídas dos dados informados no censo da educação 2011 e estão disponíveis no site www.dataescolabrasil.inep.gov.br/

²⁹ Foram utilizados os dados socioeconômicos de 2010, uma vez que os dados de 2011 ainda não estão disponíveis no site <http://www.simave.caedufff.net>.

índice socioeconômico apresentado por essa escola permite inferir que o público atendido por ela usufrui de condições sociais e econômicas acima das condições observadas na média estadual. Vale destacar que a escala do índice socioeconômico utilizada nas revistas contextuais vai de 0 a 10. O mesmo documento informa que, entre os alunos da escola A, 62,6% declaram-se brancos e 37,4% declaram-se não brancos. Do total de alunos matriculados nessa escola, 61,2% são do sexo feminino e 38,8% do sexo masculino. No estado de Minas Gerais, os que se declaram brancos totalizam 33,2%, e os que se classificam como não brancos perfazem 66,8%.

Tabela (3): Proficiência do 5º ano em Língua Portuguesa (escola A)

5º ano Língua Portuguesa			
Proficiência			
ANO	Rede Estadual	SRE/JF	Escola A
2008	204,8	206,7	216,5
2009	213,8	216,3	221,6
2010	217,1	216	221,9
2011	214,4	215,1	214,1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no site do Simave.

Os dados apresentados na tabela (3) mostram a proficiência dos alunos da escola A em Língua Portuguesa, no 5º ano, nas últimas quatro edições do Simave/Proeb. Nessa disciplina e nesse ano, percebe-se que, em linhas gerais, a escola A mantém um desempenho acima do apresentado pela rede estadual e por sua Superintendência Regional de Ensino (SRE). A exceção acontece em 2011, quando apresenta um desempenho ligeiramente abaixo das outras duas instâncias educacionais e do seu próprio desempenho nos anos de 2009 e 2010.

Tabela (4): Proficiência do 5º ano em Matemática (escola A)

5º ano Matemática			
Proficiência			
ANO	Rede Estadual	SRE/JF	Escola A
2008	218,2	218,5	229,9
2009	226,22	231,6	226,96
2010	235,1	232,39	233,85
2011	232,93	231,71	224,5

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no site do Simave

Em Matemática, ainda no 5º ano, o desempenho dos alunos da escola A superou o desempenho da rede estadual e da sua SRE apenas em 2008. Nos demais anos, o resultado apresentado pela escola foi menor que o resultado de pelo menos uma das instâncias utilizadas na comparação.

Tabela 5: Proficiência do 9º ano em Língua Portuguesa (escola A)

9º ano Língua Portuguesa			
Proficiência			
ANO	Rede Estadual	SRE/JF	Escola A
2008	250,2	255,3	274,8
2009	252,1	253,6	264,1
2010	255,7	257,4	290,5
2011	253,9	255,6	258,4

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no site do Simave

No 9º ano, em Língua Portuguesa, embora o desempenho da escola A estivesse ainda acima dos resultados apresentados pela rede estadual e por sua SRE, observa-se uma considerável queda no desempenho do ano de 2010 para 2011.

Tabela (6): Proficiência do 9º ano em Matemática (escola A)

9º ano Matemática			
Proficiência			
ANO	Rede Estadual	SRE/JF	Escola A
2008	255,8	259,7	286,1
2009	261,4	261,7	278,2
2010	268,9	271,2	311
2011	264,0	263,7	287,8

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no site do Simave

O desempenho da escola A, nas quatro edições do Simave/Proeb, apresentados na tabela (6), está acima do desempenho da rede estadual e da sua SRE. Todavia, assim como ocorreu com o 9º ano em Língua Portuguesa, em 2011, a escola apresentou um resultado aquém do que produziu em 2010.

2.3.2.2 Escola B

Assim como a escola A, a escola B está situada em um bairro próximo ao centro de Juiz de Fora. A escola atende, de acordo com o censo da educação de 2011, a um total de 1.421 alunos distribuídos da seguinte forma: 216 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, 648 alunos nos anos finais do ensino fundamental, 456 alunos no ensino médio, e 101 alunos do ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com o CAEd/UFJF (2012h), a escola B apresentou, em 2010, o índice socioeconômico de 8,6 em uma escala que vai de 0 a 10. Esse índice é maior, portanto, do que a média do estado, que é de 5,8. Quanto aos dados relativos à autodeclaração de cor, 37,9% dos alunos da escola B declaram-se brancos, e 62,1% declaram-se não brancos. Esses dados estão muito próximos aos do estado de Minas Gerais, que é de 33,2% de brancos e 66,8% de não brancos. Por fim, os dados contextuais demonstram que, em 2010, 53,7% dos estudantes da escola B eram do sexo feminino, e 46,3% eram do sexo masculino.

As tabelas de (7) a (10), apresentadas a seguir, apresentam a proficiência da escola B no 5º e 9º anos do ensino fundamental, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, em 2008, 2009, 2010 e 2011.

Tabela (7): Proficiência do 5º ano em Língua Portuguesa (escola B)

5º ano Língua Portuguesa			
	Proficiência		
ANO	Rede Estadual	SRE/JF	Escola B
2008	204,8	206,7	205,4
2009	213,8	216,3	218,0
2010	217,1	216	222,0
2011	214,4	215,1	213,1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no site do Simave

No 5º ano de Língua Portuguesa, a escola B obteve uma média de desempenho acima do apresentado pelas duas instâncias mencionadas na tabela (5), nos anos de 2009 e 2010. Contudo, o gradual aumento na média de proficiência, nestes mesmos ano e disciplina, foi interrompido em 2011, quando a escola alcançou uma média de proficiência menor que a obtida pela rede estadual e pela sua SRE, além de inferior ao seu próprio desempenho em 2009 e 2010.

Tabela (8): Proficiência do 5º ano em Matemática (escola B)

5º ano Matemática			
	Proficiência		
ANO	Rede Estadual	SRE/JF	Escola B
2008	218,2	218,5	211,6
2009	226,2	231,6	225,6
2010	235,1	232,4	217,3
2011	232,9	231,7	230,9

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no site do Simave

A tabela (8) mostra que o desempenho da escola B, no 5º ano, em Matemática, esteve abaixo do apresentado pela rede estadual e por sua SRE. No

entanto, o resultado obtido em 2011 denota um avanço com relação aos resultados apresentados pela escola nos anos anteriores.

Tabela (9): Proficiência do 9º ano em Língua Portuguesa (escola B)

9º ano Língua Portuguesa			
ANO	Proficiência		
	Rede Estadual	SRE/JF	Escola B
2008	250,2	255,3	265,2
2009	252,1	253,6	265,5
2010	255,7	257,4	257,2
2011	253,9	255,6	250,1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no site do Simave

Na tabela (9), pode-se observar que o resultado alcançado pela escola B supera tanto os resultados da rede estadual quanto os da sua SRE. Percebe-se, todavia, uma ligeira queda no desempenho apresentado pela própria escola.

Tabela 10: Proficiência do 9º ano em Matemática (escola B)

9ª ano Matemática			
ANO	Proficiência		
	Rede Estadual	SRE/JF	Escola B
2008	255,8	259,7	257,8
2009	261,4	261,7	259,0
2010	268,9	271,2	263,8
2011	264,0	263,7	254,7

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no site do Simave

Por fim, a tabela (10) indica que, no 9º ano, em Matemática, o desempenho da escola B ficou abaixo dos resultados das outras instâncias educacionais contempladas na tabela, exceto no ano de 2008, quando essa escola teve o desempenho acima do apresentado pela rede estadual de Minas Gerais.

2.3.3 Análise do histórico de resultados apresentados pelas escolas A e B entre 2008 e 2011

Verifica-se, a partir dos dados apresentados, que os alunos das escolas A e B encontram-se, em Língua Portuguesa, no 5º ano, no padrão de desempenho “intermediário”, que equivale à proficiência entre 175 e 225 pontos, nos quatro anos apresentados nas tabelas. Comparando-se o desempenho desses ano/série e área de conhecimento, percebe-se que a escola A apresentou uma média de proficiência superior a da rede estadual e da SRE a qual pertence, com exceção de 2011, quando apresentou um resultado ligeiramente inferior ao da rede estadual e ao da sua SRE. A escola B, por sua vez, apresentou, para os mesmos ano/série e área de conhecimento, uma média de proficiência menor que a apresentada pela escola A.

Em comparação com o desempenho da rede estadual e da sua SRE, a escola B apresentou uma proficiência acima das duas instâncias educacionais citadas nos anos de 2009 e 2010. Em 2008, a escola esteve ligeiramente acima do resultado obtido pela rede estadual, e também um pouco abaixo do desempenho obtido pela SRE. Nos dois casos, as variações oscilaram entre um e dois pontos.

É importante esclarecer que, embora no mesmo padrão de desempenho, as escolas podem apresentar desempenhos díspares, tendo em vista que os padrões se subdividem em níveis de 25 pontos e as escolas podem alcançar níveis distintos no mesmo padrão. No caso específico do 5º ano, em Língua Portuguesa, os resultados das escolas estão no mesmo nível de proficiência, ou seja, no intervalo entre 200 e 225 pontos.

Em Matemática, também no 5º ano, observa-se que a escola A alcançou o padrão “recomendável”, i.e., acima de 225 pontos, em três dos quatro anos considerados nesta análise. Em 2011, ano em que retrocedeu para o padrão “intermediário”, a escola obteve a proficiência de 224,5. Nos mesmos ano/série e área de conhecimento, a escola B alcançou o padrão “recomendável” nos anos 2009 e 2011, permanecendo no padrão “intermediário” em 2008 e 2010.

A análise do desempenho em Língua Portuguesa no 9º ano mostra que a escola A obteve um desempenho superior ao da rede estadual e da sua SRE, nos quatro anos analisados, ao passo que a escola B superou a média de desempenho das duas instituições, nos anos de 2008 e 2009. Em 2010, a escola apresentou um resultado superior ao da rede estadual e um resultado muito próximo ao da SRE (a diferença entre as duas médias foi de 0,2 pontos). Em 2011, o resultado da escola B

esteve abaixo do resultado da rede estadual e da própria SRE. Quanto ao padrão de desempenho, a escola A, apenas em 2010, alcançou o status “recomendável” (acima de 275 pontos); nos demais anos considerados neste estudo, ela esteve no padrão “intermediário” (entre 200 e 275 pontos). Já a escola B manteve-se no padrão “intermediário” nos quatro anos.

O resultado obtido pela escola A em Matemática, no 9º ano, ficou acima do resultado apresentado pela rede estadual e pela SRE. Por sua vez, o resultado da escola B esteve acima do resultado da rede estadual e abaixo do resultado da SRE no ano de 2008. Em 2009, 2010 e 2011, seu resultado esteve abaixo das duas instituições utilizadas na comparação. Quanto ao padrão de desempenho, apenas a escola A alcançou o padrão “recomendável” em 2010. Nos demais anos avaliados, as duas escolas alcançaram apenas o padrão “intermediário”.

Faz-se necessário ressaltar que a simples análise das médias de proficiência não é o suficiente para traçar um diagnóstico da evolução das escolas, uma vez que mostra-se necessário considerar a participação, a distribuição dos alunos nos diferentes padrões de desempenho, bem como os fatores contextuais que interferem no desempenho dos estudantes. Em outras palavras, dizer que uma escola teve uma média de proficiência maior que a outra, não implica, necessariamente, que a escola com melhor média seja aquela com maior evolução.

2.3.4 O processo de planejamento do desenho da Oficina de Apropriação dos Resultados do Simave/Proeb 2011

De acordo com a *Coordenação de Análises e Publicações* do CAEd, nas oficinas de capacitação oferecidas às redes de ensino avaliadas, objetiva-se capacitar os participantes a interpretar os resultados das avaliações, assim como torná-los multiplicadores dos temas tratados nas aulas.

Segundo o representante desta coordenação, é intenção da instituição fazer chegar ao maior número de agentes envolvidos com a realidade escolar, os resultados das avaliações, bem como os instrumentos necessários a sua interpretação. Espera-se, desse modo, aumentar a eficácia das avaliações, assim como alcançar a legitimação dessas, tanto pelos profissionais que recebem diretamente as capacitações, quanto por aqueles que atuam nas escolas e que não tiveram acesso direto aos cursos.

Na tentativa de responder ao questionamento “o que os participantes precisam saber para se apropriarem dos resultados?”, o CAEd desenvolveu matrizes de conteúdos com temáticas e enfoques direcionados ao tipo de público contemplado pelas oficinas. De modo geral, o público se divide em dois grupos, classificados, nesta pesquisa, como Grupo 1 (formado por gestores e técnicos das instâncias macro e micro da gestão educacional) e Grupo 2 (formado por professores).

No planejamento das capacitações, foram utilizados os módulos previamente desenvolvidos pelo CAEd para atender às demandas do público ao qual destina-se a capacitação. Por sua vez, a definição de quais módulos seriam utilizados foi realizada em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

De modo geral, as capacitações são realizadas após a divulgação dos resultados das avaliações. A partir daí, e em conjunto com a SEE/MG, é definida a data de realização da mesma. No ciclo 2011, a oficina de quatro horas, ministrada pelo CAEd, foi inserida em uma semana de capacitação oferecida pela Secretaria Estadual de Educação na capital do estado. Nela, coube à SEE/MG a responsabilidade pela escolha dos participantes.

Conforme destacado pelo E1 “[...] quando se escolhe um público, isso não quer dizer que você está excluindo os outros...”. Para ele “[...] a ideia é que a informação seja absolutamente democratizada, ela chegue em qualquer público”. Na aceção do entrevistado, diante da impossibilidade logística de capacitar diretamente todos os atores aos quais interessam compreender os resultados das avaliações, atribuem-se àqueles que receberam a formação o compromisso de difundir as discussões estabelecidas na oficina, dentro de suas instâncias de atuação.

De acordo com a pesquisa realizada, a responsabilidade pelas despesas com a capacitação é acordada previamente. Quanto às salas e equipamentos utilizados, esses foram oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, ficando sob a responsabilidade do CAEd a disponibilização dos especialistas que ministraram a capacitação.

Diante dos dados obtidos por meio de pesquisa documental e das entrevistas realizadas, procuramos responder quatro perguntas básicas na elaboração das capacitações, necessárias para a realização de um planejamento consistente,

conforme defende Harizim (2001). Esses questionamentos são: (i) qual é a situação presente? (ii) aonde se quer chegar? (iii) como serão medidos os resultados? e (iv) quanto custará?

A partir dessas informações, percebe-se que o diagnóstico da situação é o ponto de partida para a realização de uma capacitação, assim como a busca pelos *feedbacks* dos serviços ofertados e a definição da meta que se almeja alcançar. Com relação aos custos, embora esses não tenham sido apresentados nesta pesquisa, é importante salientar que há divisão de responsabilidades entre os responsáveis pelo curso no que concerne à cessão do espaço para a realização do evento e à disponibilização de mão de obra para sua execução, por exemplo.

No tocante à medição dos resultados das capacitações, percebe-se uma limitação, uma vez que a obtenção dos *feedbacks* formais e informais, e até mesmo a coleta mais sistemática de informações por meio do preenchimento de fichas de avaliação, dão conta, apenas, da opinião dos participantes e dos responsáveis pelas avaliações sobre a capacitação realizada. Portanto, para a obtenção de uma visão sistêmica da contribuição das oficinas, faz-se necessário, também, o desenvolvimento de instrumentos que avaliem como e em que medida as capacitações contribuem para com a forma como os resultados do Simave/Proeb são efetivamente apropriados pelos atores sociais e educacionais, aos quais interessam as informações produzidas pelo sistema de avaliação e, principalmente, por aqueles mais próximos do local onde, de fato, se opera o processo educativo, i.e., a escola.

Em concordância com essa ideia, é válido destacar o entendimento do entrevistado E1, representante da Coordenação de Análise e Publicações (CAP) do CAEd, para quem a pertinência das ações tomadas a partir da interpretação dos resultados pode ser considerada como um indicador de que as discussões fomentadas nas capacitações estão sendo reverberadas na escola.

Mais especificamente no que diz respeito ao desenho da capacitação, e usando como parâmetro o instrumento 5W2H apresentado por Pacheco *et al.* (2005), observa-se que estão bem definidos os seguintes tópicos:

- *What* (O que fazer?) - em outras palavras, é o objetivo da capacitação, que nesse caso é oferecer aos participantes subsídios para um adequado

entendimento dos resultados obtidos no Simave/Proeb, divulgados, dentre outras formas, por meio das revistas publicadas pelo CAEd.

- *Why* (Por que fazer?) – justificativa para sua realização. Essa é percebida, pelo entrevistado E1, como a necessidade de ampliar a divulgação dos resultados das avaliações educacionais para além das instâncias administrativas, a despeito de sua fundamental importância no processo apropriação dos resultados. Para o entrevistado, ao fazer chegar aos que estão na base do programa de avaliação os resultados por ele produzidos, os sistemas de avaliação educacional caminham para a legitimação, também a partir desse público, de sua realização.
- *How* (Como fazer?) - o caráter das ações formais e não formais, e o modelo de avaliação adotada na capacitação. Quanto a esse tópico, acreditamos que estão incluídas as definições do modelo da capacitação, i.e., como oficina; a opção pelo programa de multiplicadores; e a escolha do método de avaliação de reação e satisfação.
- *Who* (Quem responde?) – Os resultados da pesquisa identificam como responsabilidade do CAEd a contratação e a preparação dos especialistas que ministram a oficina, assim como a elaboração do material nela utilizado. Por sua vez, a SEE/MG responde pela propagação do conteúdo da capacitação, primeiro por meio da multiplicação oferecida pelos analistas educacionais do núcleo central da SEE/MG aos analistas educacionais das Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Esses últimos, por sua vez, devem replicar as informações apreendidas pelos agentes educacionais das escolas que acompanham.
- No que concerne a esse tópico, acredita-se que ainda falta uma melhor definição de quais são as responsabilidades da Secretaria de Educação no programa de multiplicadores, escolhido na capacitação em questão, assim como há a carência de um registro formal das atribuições do CAEd e da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. A esse respeito, é válido destacar que a identificação das responsabilidades de uma e de outra instituição foi obtida por meio das entrevistas realizadas nesta pesquisa. Todavia, a pesquisa não localizou documentos nos quais essas atribuições estivessem especificadas.

- *When* (Quando fazer?) – diz respeito ao estabelecimento de prazos para a realização da oficina. Conforme apurado na pesquisa, a definição da data da oficina passa por uma interação entre a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e o CAEd, e considera, além da divulgação dos resultados do Simave/Proeb, a logística que envolve a mobilização do público ao qual destina-se a capacitação.
- *Where* (Onde fazer?) – é a definição do local no qual será realizada a capacitação. Assim como o estabelecimento de prazos, a definição do local de realização da capacitação é acordada entre o CAEd e a Secretaria Estadual de Educação.
- *How much* (Quanto custa fazer?) - percebe-se, a partir dos dados obtidos na pesquisa, a existência de uma definição prévia das demandas, que implicam a geração de custos para a realização da capacitação. No entanto, as informações obtidas no estudo não quantificam esses custos.

No que diz respeito ao processo de capacitação apresentado na epígrafe desta subseção, os resultados levam a crer que o planejamento e o desenho, até o momento da realização da oficina pelo CAEd, estão definidos.

É importante destacar que as informações que subsidiam a construção desta subseção foram obtidas por meio da entrevista cedida pelo Coordenador de Análises e Publicações do CAEd (nesta pesquisa denominado E1), no dia 3 de abril de 2013.

2.3.5 O processo de implementação da oficina de apropriação dos resultados do Simave/Proeb 2011

A oficina de apropriação dos resultados do Simave/Proeb, inserida em uma formação oferecida pela Secretaria Estadual de Educação no período de 21 a 25 de maio de 2012, nas dependências do Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte, teve a duração de quatro horas e contou com, aproximadamente, 400 participantes, divididos em quatro salas de análise pedagógica dos resultados de Língua Portuguesa, e quatro salas de análise pedagógica dos resultados de Matemática. Isso quer dizer que, em cada turma, havia uma média de 50 participantes. É válido observar que o número identificado pela pesquisa é superior

ao de 30 participantes, esse recomendado pelo CAEd no desenho geral das capacitações que oferece (apresentado no Capítulo 1 desta dissertação).

A divisão dos participantes nas salas obedeceu ao seguinte critério: os analistas educacionais com formação específica em Língua Portuguesa ou Matemática foram alocados nas salas específicas de sua área de formação. Por sua vez, os analistas com formação em pedagogia e nas demais áreas de conhecimento tiveram a liberdade de escolher uma das turmas para participar das oficinas. Considerando o critério de participação em outras capacitações oferecidas pelo CAEd, pode-se afirmar que o público que participou do curso foi bastante heterogêneo, o que incluía analistas que participavam pela primeira vez desse modelo de capacitação, e analistas que eram participantes habituais das formações oferecidas pela instituição.

No entendimento de um entrevistado (doravante denominado E2), participante da referida capacitação, a oficina atendeu ao objetivo proposto, esclarecendo adequadamente a significação de competências e de habilidades, assim como oferecendo subsídios para a adequada interpretação dos resultados das avaliações. No entanto, E2 considera que o conhecimento adquirido na formação, com carga horária de quatro horas, é introdutório. Para que esse conhecimento seja consolidado, é preciso um aprofundamento nos estudos por parte dos cursistas, os quais tiveram, nesta capacitação, apenas o primeiro contato com os temas discutidos. Em contrapartida, para aqueles que já têm um conhecimento prévio sobre o assunto, o conteúdo pode parecer repetitivo. Para esse tipo de público, a percepção do entrevistado é a de que poderia ter sido oferecida uma outra proposta de capacitação.

[...] a gente já tinha visto muitas vezes então se esperava outra coisa... mas como eles tinham... (pausa) de repente várias outras pessoas a serem atendidas, e a gente é que teve a vantagem de ter visto, tudo bem. Mas, eu acho assim... podia ter feito uma oficina, talvez, de elaborar um item [...] (E2, entrevista cedida em 5 de novembro de 2012).

Para o entrevistado, a discussão sobre a elaboração de itens poderia aproximar as avaliações internas, elaboradas pelo professor, das avaliações externas que, no entendimento de E2, traz elementos diferentes, tais como a

perspectiva do erro enquanto detector da etapa do processo cognitivo no qual o aluno se encontra ao elaborar a resposta.

Além dos problemas supracitados identificou-se, na pesquisa de campo, que apesar do CAEd ter elaborado uma ficha de avaliação da capacitação, na oficina objeto deste estudo a ficha não foi utilizada. Na pesquisa de campo, também observou-se que não foi oferecido aos cursistas um manual para os orientar na multiplicação formal da capacitação recebida. Ambos os pontos elencados configuram-se como lacunas na implementação da capacitação e completam os três principais problemas detectados neste processo, a saber:

- i) número de participantes por sala superior aos trinta participantes orientados no desenho padrão das capacitações oferecidas pelo CAEd;
- ii) não aplicação do instrumento de avaliação – ficha de avaliação – ao término da oficina;
- iii) inexistência de um manual que oriente a multiplicação da oficina.

A inserção da oficina de capacitação oferecida pelo CAEd em uma formação maior, organizada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que abordou temas complementares aos contemplados nas publicações do CAEd, com vistas à divulgação dos resultados do Simave/Proeb, parece a esta pesquisadora uma tentativa da SEE/MG de oferecer uma capacitação completa nos moldes do denominado por Baugmartner (2001, p. 5), como “um contexto pleno e permanente de desenvolvimento”.

Todavia, os dados obtidos na pesquisa não identificam ações no sentido de reconhecer e/ou desenvolver nos futuros multiplicadores as habilidades apontadas pela literatura, destacando as ideias de Caires (2010) e de Pacheco *et. al.*, (2005), como necessárias ao competente exercício desta função. Esses dados permitem inferir que a escolha dos participantes considerou a função exercida por eles, i.e., de acompanhar e subsidiar o trabalho das escolas da rede estadual de ensino. No entanto, não foi possível identificar se, por exemplo, os escolhidos haviam demonstrado interesse em tornarem-se multiplicadores, ou se neles foram detectadas características inerentes aos multiplicadores. É importante informar que, para o exercício de suas funções, os analistas educacionais são divididos em duplas, ficando cada dupla responsável por atender a um número específico de escolas da rede estadual de ensino.

Vale destacar que, dentre os analistas educacionais entrevistados nesta pesquisa, apenas o entrevistado E2 participou da formação em Belo Horizonte, ministrada por especialistas do CAEd. Contudo, dando sequência à formação de seus profissionais em educação, a SEE/MG ofereceu, no período de 7 a 11 de novembro de 2012, uma capacitação para aproximadamente 800 pessoas, dentre as quais estão incluídos os quatro analistas educacionais da SRE Juiz de Fora, aqui entrevistados. Conduzida por analistas educacionais da equipe central da SEE/MG, essa capacitação reproduziu, em um de seus módulos, a oficina de quatro horas ministrada pelo CAEd, objeto deste estudo.

A partir dessa informação, é possível observar como se estrutura o trabalho dos multiplicadores da SEE/MG. Dentre os analistas educacionais que receberam a oficina ministrada pelo CAEd, existe uma equipe central responsável por acompanhar e subsidiar o trabalho das SREs da rede estadual de ensino. Esse grupo é responsável por multiplicar, em forma de oficina, a capacitação que recebeu da instituição. O público dessa formação é composto por analistas educacionais de todas as SREs, incluindo os que receberam a “capacitação original”, assim como por analistas que não tiveram a oportunidade de participar, anteriormente, da formação ministrada pelo CAEd.

Desse modo, registra-se a existência da multiplicação formal da referida capacitação, conforme previsto no planejamento. A pesquisa identifica que são os analistas da equipe central os responsáveis por realizar a multiplicação dos conteúdos, assim como por acompanhar e subsidiar o trabalho desenvolvido pelas SREs. Por sua vez, aos demais analistas educacionais, cabe acompanhar e subsidiar os trabalhos desenvolvidos nas escolas, tornando-se responsáveis por levar ao âmbito escolar os conhecimentos desenvolvidos durante as oficinas de capacitação.

No tocante ao problema relacionado à identificação e ao desenvolvimento do perfil dos multiplicadores, conforme orienta Caires (2010), parece que o delineamento da multiplicação, no primeiro nível do processo, estabelece claramente o passo seguinte à realização da capacitação pelo CAEd, assim como define quais são os responsáveis por sua execução. Todavia, faz-se necessário, ainda, identificar os caminhos trilhados por esses agentes educacionais para fazer chegar às escolas as discussões estabelecidas no espaço das capacitações.

Pretende-se, na subseção seguinte, identificar as formas pelas quais é realizada a disseminação, junto à comunidade escolar, dos temas discutidos na oficina de capacitação, assim como identificar e entender os mecanismos utilizados para o acompanhamento dos resultados da oficina de apropriação dos resultados do Simave/Proeb 2011.

2.3.6 O processo de acompanhamento dos resultados da oficina de apropriação dos resultados do Simave/Proeb 2011

Os resultados desta pesquisa apontam para a coleta de informações sobre as capacitações ofertadas, pelo próprio CAEd. Essas são coletadas por meio de *feedbacks* informais – através das opiniões da equipe da Secretaria Estadual de educação responsável pelo acompanhamento das oficinas –, *feedbacks* pontuais – vindos dos participantes durante a realização do evento –, ou por meio do retorno sistematizado obtido com o preenchimento de fichas de avaliação distribuídas ao término das oficinas.

Em entrevista realizada, em 29 de maio de 2013, com um dos especialistas (doravante denominado E13) responsáveis por ministrar a oficina de apropriação dos resultados do Simave/Proeb, confirmam-se as formas de avaliação anteriormente descritas. Entretanto, E13 informa que, na capacitação objeto deste estudo, a ficha de avaliação não foi aplicada.

Vale destacar que, no modelo de avaliação de aprendizagem adotado pelo CAEd, i.e., a avaliação de reação e satisfação, deve-se considerar, conforme observado por Pacheco *et. al.* (2005, p. 61), que a avaliação deve ser ponderada com variáveis tais como: “[...] motivação, interesse, nível de conhecimento pré-existente, contexto sociocultural e expectativa dos participantes.” (PACHECO *et. al.*, 2005, p. 61). De modo geral, a percepção das autoras sobre os modelos de avaliação de reação e satisfação é de que esses podem ter sua abrangência e importância limitadas, em virtude de seu caráter reducionista. Esse entendimento é compartilhado por Milioni (2001, p. 21). Para ele, nos modelos de avaliação de reação e satisfação, eventos externos à realização da capacitação, como por exemplo, o cansaço dos cursistas e o que o autor chama de clima emocional do evento, podem “contaminar” as respostas dos participantes.

A partir dessa perspectiva, a impressão, advinda da análise dos resultados desta pesquisa, é a de que inexistiu um processo formal, junto aos treinandos e aos seus superiores, de monitoramento da contribuição das oficinas nas suas atividades cotidianas, nos moldes do que orienta Millioni (2001). Em contrapartida, a pesquisa consegue identificar os caminhos por meio dos quais os conhecimentos são levados pelos agentes educacionais para o intramuros escolar, conforme será apresentado a seguir.

Um primeiro ponto relevante é o fato de que a discussão sobre os resultados produzidos nas avaliações não é a única atribuição dos profissionais que a realizam. Cabe a eles, também, a realização de outras atividades, referentes ao processo de melhoria da qualidade de ensino nas instituições que acompanham. Podemos citar como exemplo a medição do nível de leitura dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, e o apoio às escolas por meio do Programa de Intervenção Pedagógica³⁰ (PIP), alinhado com o Currículo Básico Comum (CBCs), conforme se evidencia na fala do entrevistado E3: “o sistema de trabalho é muito grande... cada um de nós aqui... cada dupla né... atende em média 15 escolas” (E3, entrevista cedida no dia 5 de novembro de 2012).

Diante dessa demanda, as visitas às escolas estratégicas nem sempre cumprem a orientação de uma vez por semana. No entanto, é consenso entre os entrevistados que, a essas escolas, as visitas aconteçam, no mínimo, uma vez por mês.

Nas escolas, os principais interlocutores dos analistas educacionais são os especialistas em educação básica (supervisores pedagógicos) que, por sua vez, subsidiam o trabalho dos professores. De acordo com o entrevistado E4, durante a visita, denominada pelos analistas como “atendimento”:

[...] a gente vê a escola de uma forma geral e a especialista passa pra gente os maiores problemas, relacionados à área... no caso, a

³⁰ De acordo com a Agência Minas, em informação disponível no link <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/governo-de-minas-expande-pip-para-redes-municipais-da-rmbh-e-regiao-central/>, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) conta, além da equipe central, que atua em Belo Horizonte, com profissionais divididos em equipes regionais, nas 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs), e tem por objetivo “possibilitar que os estudantes assimilem os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs), que representam o conjunto de habilidades trabalhadas em cada disciplina dos anos finais. Ainda segundo a SEE, “criado em 2007, o PIP realiza um trabalho permanente de visitas e acompanhamento nas escolas estaduais, para orientar o plano pedagógico, propor estratégias de intervenção, apoiar pedagogicamente os professores e alunos e, assim, garantir a qualidade do ensino.

questão pedagógica, né... Se algum professor tá tendo problema na didática ou em algum material que ele possa tá precisando... a gente tá levando pra ele, né... ou às vezes até numa conversa mais direcionada mesmo com determinado professor” (E4, entrevista cedida no dia 5 de novembro de 2012).

Para além das visitas periódicas dos analistas educacionais às instituições de ensino, os dados produzidos neste estudo identificam outros espaços e tempos destinados à discussão dos resultados do Simave/Proeb 2011. Em linhas gerais, são: as reuniões de Módulo II³¹, o dia “D”, e as capacitações realizadas pela SRE com foco nas habilidades que devem ser trabalhadas em cada ano. Essas últimas, de acordo com as entrevistas realizadas, foram direcionadas para o 3º ano do ensino fundamental, em 2011, e para o 5º ano do ensino fundamental, em 2012. A respeito dessas capacitações, é válido apresentar a percepção de uma das supervisoras pedagógicas entrevistadas (doravante E6):

[...] pelo que eu vejo as analistas passam por uma capacitação em Belo Horizonte, depois repassam para as... superintendências regionais... elas convocam, né... as escolas e é mais ou menos o mesmo processo... acho que a capacitação que elas recebem elas repassam (E6, entrevista cedida no dia 6 de maio de 2013).

E6 ainda destaca que, nesta capacitação,

[...] Eles (os analistas educacionais) alertaram pra gente não ficar preso à matriz de referência... deram a matriz curricular pra gente fazer um trabalho mais abrangente... não ficar muito focado só nos descritores que são considerados na avaliação... eles querem que a gente amplie mais o trabalho (E6, entrevista cedida no dia 6 de maio de 2013).

Os dados obtidos na pesquisa identificam capacitações organizadas pelos analistas educacionais da SRE Juiz de Fora. No exemplo apresentado pelos entrevistados, a capacitação teve duração de 16 horas, e foi destinada aos supervisores pedagógicos e aos professores do 5º ano da SRE Juiz de Fora.

³¹ Nota da pesquisadora: Designação do terço da carga horária destinada às atividades extraclasse, conforme o parágrafo 4º do artigo 1º da Lei nº 11.738 de 2008, a saber: “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Na acepção dos entrevistados, durante essas capacitações, são realizadas atividades que fomentam a discussão e trazem exemplos que eles podem adaptar em suas respectivas escolas.

Ainda segundo os dados obtidos nesta pesquisa, o módulo II apresenta-se como outro espaço e tempo destinado à discussão dos resultados do Simave/Proeb. Algumas das reuniões pedagógicas realizadas nesse módulo contam com a participação dos analistas educacionais; em outras reuniões, as discussões são conduzidas pelos supervisores pedagógicos que esclarecem as dúvidas dos professores, e quando isso não é possível, reportam essas dúvidas aos analistas, por e-mail, telefone, ou no atendimento seguinte e apresentam a devolutiva aos professores. Também é no módulo II que os participantes da capacitação oferecida pela SRE (supervisores e os professores do ano/série destacado na mesma) repassam aos colegas as informações adquiridas nestas formações conforme percebe-se na transcrição de um fragmento da entrevista concedida por um dos professores do 5º ano, denominado para fins desta pesquisa como E9:

[...] aí no caso a gente já trabalha o módulo II, que aquela reunião que a gente faz, né? Fora o horário de aula e geralmente a gente debate ali esses resultados. [...] e mesmo assim tem aquela reunião da escola que é passado pela diretora com a supervisora. Fora esse momento a gente faz, né? Com a supervisora, com as professoras do primeiro ao quinto pra poder ser analisado esse material (E9, entrevista cedida em 6 de maio de 2013).

Além das capacitações e do módulo II, os analistas educacionais, utilizam o dia “D” como forma de apresentar os resultados e socializar as discussões a eles atinentes. O evento realiza-se normalmente no período das festas juninas e é aberto a toda comunidade escolar.

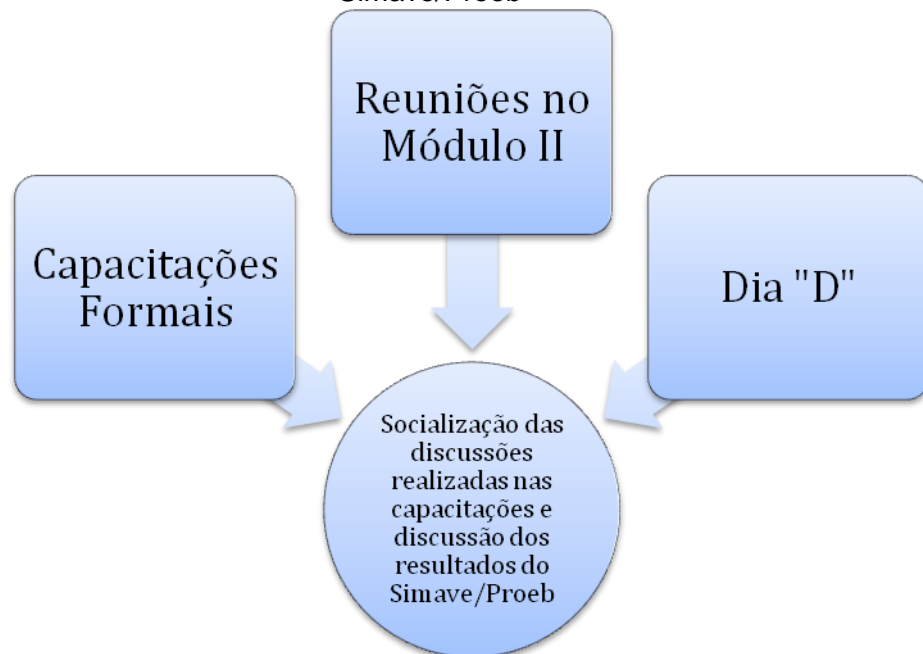
Com vistas a ilustrar o fluxo de multiplicação, o quadro abaixo ilustra os dois níveis principais identificados neste processo:

Quadro (8): Fluxo da Multiplicação das Capacitações Formais

Fluxo da Multiplicação das Capacitações Formais		
Nível	Multiplicadores	Público
1º	Analistas Educacionais da Equipe Central	Analistas Educacionais das 47 SREs
2º	Analistas Educacionais SRE JF	Supervisores pedagógicos e professores do 5º ano EF

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa

Por sua vez, a figura (5) pretende apresentar as formas de disseminação dos conteúdos das capacitações identificadas pelos resultados desta pesquisa.

Figura 5: Tempos e espaços destinados a discussão dos resultados do Simave/Proeb

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa

Conforme observa-se na figura 5, e já apresentado nesta subseção, as informações apreendidas nas oficinas, pelo público que delas participam, são repassadas aos gestores e demais atores educacionais das escolas da rede estadual de Minas Gerais, por meio de capacitações formais, tais como: a capacitação ministrada pelos analistas educacionais da SRE/Juiz de Fora aos supervisores pedagógicos e aos professores do 5º ano da rede estadual de ensino e a capacitação oferecida pelos analistas educacionais da equipe central em Belo Horizonte aos demais analistas educacionais da SEE/MG; assim como por meio de capacitações informais, dentre as quais destacam-se o dia “D” (evento que reúne

toda comunidade escolar e no qual são discutidos, dentre outros assuntos, os resultados do Simave/Proeb) e as reuniões realizadas no módulo II.

A análise das formas pelas quais é efetuada a disseminação das discussões realizadas nas capacitações (que intercalam exposição e atividades práticas) assim como da apropriação dos resultados do Simave/Proeb, objetivo primeiro das mesmas, denotam, na opinião desta pesquisadora, que a instância macro da gestão educacional, representada neste estudo pela SEE/Minas Gerais e pela SRE Juiz de Fora, compreende a importância do desenvolvimento de competências nos gestores escolares, em concordância com o entendimento de Lück (2000) e procura atender a demanda por formação existente nas escolas.

No que diz respeito à contribuição das capacitações para a apropriação dos resultados dos Simave/Proeb, a pesquisa indica a existência de um consenso entre os analistas educacionais, supervisores pedagógicos e professores entrevistados sobre a importância desse instrumento de formação.

Para os analistas educacionais entrevistados, as capacitações são fundamentais para que eles sanem suas dúvidas sobre a leitura dos resultados produzidos pelo Simave/Proeb e possam, por sua vez, estimular e subsidiar a leitura que os supervisores pedagógicos fazem destes resultados. Para o entrevistado E4 (entrevista cedida no dia 5 de novembro de 2012), se os resultados não forem lidos deixa-se de observar o crescimento da escola; ou conforme observado pelo entrevistado E5, “[...] de, justamente, fazer um trabalho mais efetivo para melhorar aquele resultado que a escola não conseguiu atingir” (E5, entrevista cedida no dia 5 de novembro de 2012). Por seu turno, o entrevistado E3 (entrevista cedida no dia 5 de novembro de 2012) considera que a ausência de informações sobre os resultados das avaliações fomenta a criação de mitos em seu entorno, para ele, “[...] como eles não tem o domínio daquele material, eles acabam tendo interpretações que nem sempre são condizentes com a realidade mesmo”. Pensamento complementado pela afirmação do E4:

[...] a partir do momento que a gente tem esse conhecimento e leva pra eles... aí eles percebem que não é tão difícil... entender que é uma forma como o (entrevistado E5) colocou de tá ajudando à escola... Então... a escola tá com dificuldade, lá em português... é nos descritores, o que a gente pode tá trabalhando, tá ajudando, né?. Aí eu acho que como este ano a gente já pegou de uma forma mais

forte... a gente conseguiu auxiliar muito às escolas na leitura desses boletins (E4, entrevista cedida no dia 5 de novembro de 2012).

Para os analistas, as capacitações contribuíram com a redução das dúvidas e com o aumento da conscientização de supervisores pedagógicos e dos professores sobre a importância da leitura dos resultados produzidos pelo Simave/Proeb, conforme aponta o E3 (entrevista cedida no dia 5 de novembro de 2012) “[...] tanto que as dúvidas diminuiriam bastante [...]” sendo complementado pelo E4:

[...] e a conscientização, o mais importante, aumentou [...] entendeu? Tanto é que agora os boletins [...] você vai em algumas escolas, você já vê [...] ele tá mais a vista [...] Até o próprio professor independente da matéria [...] eu pelo menos eu faço isso e sei que eles também fazem, a gente fala não, procure saber lá do boletim [...] Para saber como vocês podem tá auxiliando, de repente [...] o ensino [...] (E4, entrevista cedida no dia 5 de novembro de 2012).

No âmbito escolar, a opinião dos entrevistados sobre a contribuição da apropriação dos resultados do Simave/Proeb, na qualidade do ensino ofertado pelas escolas reforça o observado na instância macro da gestão escolar, como é possível perceber no fragmento da entrevista realizada com o entrevistado E6 e transcrita a seguir:

[...] Essa apropriação dos resultados pode auxiliar no planejamento, pode direcionar o planejamento, o trabalho que vai ser realizado durante o ano e pode auxiliar, também, no plano de intervenção que é organizado a partir desses resultados (E6, entrevista cedida em 6 de maio de 2013).

Percepção similar tem o entrevistado E7, para quem:

[...] a maior (contribuição dos resultados da apropriação dos resultados) é quando você detecta uma dificuldade e sana... acho que a maior é essa... é você detectar e buscar uma alternativa metodológica que... esse aluno consiga assimilar o conteúdo que ele não dá conta... e a maior dificuldade eu acho que é essa... é buscar uma nova metodologia para ensinar aquilo de forma diferente, se ele não aprendeu naquele formato, você tem que dar uma outra forma para que ele aprenda... aí esse buscar é gratificante quando se consegue (E7, entrevista cedida no dia 29 de abril de 2013).

A análise dos resultados deste estudo aponta para a legitimidade e validade das capacitações observadas. Assim como identifica o trabalho desenvolvido pela

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, com o intuito de fazer chegar às escolas os conteúdos destas. Todavia, pareceu a esta pesquisadora, que nem todos os atores educacionais compartilham do mesmo nível de conhecimento existente na esfera macro das instituições educacionais.

Nota-se, ainda, a ausência de um monitoramento sistemático dos resultados dessas capacitações e que possa arrolar dados consistentes para o subsidio de ações que promovam mudanças no modo como são realizadas as capacitações, no seu processo de multiplicação, e, principalmente, que apontem caminhos para a potencialização da apropriação, pelas escolas, dos resultados do Simave/Proeb. De modo a produzir pertinentes intervenções no fazer pedagógico das instituições escolares e que possam se traduzir em melhorias efetivas na qualidade do ensino.

Com o objetivo de facilitar a visualização dos principais problemas identificados nos processos de planejamento, implementação e avaliação da capacitação o quadro (9), a seguir, apresenta um resumo tanto dos problemas quanto das soluções propostas para cada um deles.

Quadro (9): Principais problemas identificados na capacitação x soluções propostas para saná-los

Principais problemas identificados no planejamento da capacitação	Soluções propostas para sanar os problemas identificados
Indefinição sobre a responsabilidade pelo planejamento de ações que devem ser executadas antes e depois das capacitações; ausência de uma definição clara sobre o modelo de multiplicação que será utilizado pelos participantes da capacitação e por conseguinte sobre o direcionamento da capacitação.	Estabelecer e/ou registrar as responsabilidades das instituições parceiras antes e depois da realização das capacitações; definir o modelo de multiplicação que será realizado (formal ou informal); realizar a escolha do público de acordo com as demandas do modelo de multiplicação escolhido.
Principais problemas identificados na implementação da capacitação	Soluções propostas para sanar os problemas identificados
Número de participantes por sala superior aos trinta participantes orientados no desenho padrão das capacitações oferecidas pelo CAEd; não aplicação do instrumento de avaliação – ficha de avaliação – ao término da oficina; a inexistência de um manual que	Considerar no planejamento o número máximo de 30 participantes por sala, reforçar com a equipe de organização e os especialistas que ministram as oficinas a importância da aplicação da ficha de avaliação; disponibilizar aos participantes um

orientar a multiplicação da oficina	manual que oriente a multiplicação da capacitação.
Principal problema identificados na avaliação da capacitação	Soluções propostas para sanar os problemas identificados
Inexistência de um processo consolidado de avaliação da capacitação	Coletar sistematicamente dados, por meio do processo de avaliação subdividido em quatro níveis e elaborada conforme metodologia proposta por Kirkpatrick (1994) <i>apud</i> Milioni (2001).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo e na literatura consultada para fins desta pesquisa

Diante dos problemas supracitados e utilizando como base a metodologia 5HW2, intenta esta pesquisadora elaborar no terceiro e último capítulo desta dissertação um Plano de Ação Educacional (PAE) que aponte caminhos possíveis para a realização de melhorias nos processos de planejamento, implementação, e, principalmente, no monitoramento ou avaliação da eficácia das capacitações, objeto deste estudo.

3 PROPOSTA DE MELHORIAS NOS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA OFICINA DE CAPACITAÇÃO PARA A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SIMAVE/PROEB NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Os dados obtidos durante a realização desta pesquisa apontam, conforme mencionado no Capítulo 2, para a legitimidade e para a validade das capacitações oferecidas pelo CAEd, embora essas inferências ainda estejam intrinsecamente relacionadas a opinião dos entrevistados e a subjetividade que isso implica. Não obstante, os resultados da pesquisa identificam fragilidades nos processos dos quais são compostos a referida capacitação com ênfase para o processo de acompanhamento ou avaliação da capacitação.

É importante destacar, de acordo com a literatura consultada nesta pesquisa, que, se utilizado adequadamente o acompanhamento ou avaliação da capacitação produz um diagnóstico objetivo sobre a validade e a eficácia das capacitações, e pode dentre outras coisas “[...] determinar se os benefícios derivados de um programa de treinamento justificam os custos” (CASTRO, 2001, p. 78).

Nas subseções seguintes serão elencadas as fragilidades detectadas em cada um dos processos da capacitação, assim como sugeridas ações – fundamentadas na literatura mobilizada para esta pesquisa e na análise dos resultados nela obtidos – para sanar os problemas identificados.

3.1 Problemas identificados e sugestões de melhoria para o processo de planejamento das oficinas de apropriação dos resultados do Simave/Proeb

A despeito das informações coletadas no estudo e que dão conta da co-responsabilidade existente entre o CAEd e a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais no planejamento das capacitações, percebe-se uma indefinição sobre a responsabilidade, principalmente, pelo planejamento de ações que devem ser executadas antes e depois das capacitações para garantir a eficácia das mesmas quanto ao programa de multiplicadores internos.

Com vistas a corrigir essa indefinição, a sugestão desta pesquisadora é que sejam respeitados os limites de atuação de cada uma das instituições parceiras. Com a ressalva de que a atuação de cada uma delas deve ser norteada por um documento elaborado conjuntamente de modo a garantir que as ações tomadas isoladamente estejam em conformidade com a proposta pensada para a capacitação.

No caso específico da escolha dos participantes da capacitação (que serão multiplicadores dos conhecimentos nela difundidos), o entendimento desta pesquisadora é de que o CAEd (que desenvolve o modelo de capacitação) deve encaminhar previamente a SEE/MG um levantamento com as habilidades e competências demandadas pela função de multiplicador, de modo a possibilitar que a Secretaria Estadual de Educação considere esses requisitos quando da escolha dos seus multiplicadores. Em se tratando, especificamente, dos analistas educacionais, público alvo da capacitação objeto deste estudo, e considerando que a multiplicação dos conhecimentos difundidos na capacitação faz parte das atribuições dos citados profissionais, sugere-se, caso isso já não seja feito, que a SEE/MG ofereça a esses profissionais, uma formação que os possibilite desenvolver as competências necessárias ao exercício da função de multiplicadores.

A respeito da heterogeneidade dos participantes, identificada pelo entrevistado E2, quanto aos conhecimentos difundidos nas capacitações, o entendimento desta pesquisadora é de uma prévia enturmação³² dos cursistas, levando em consideração o número de participações dos mesmos em oficinas de apropriação dos resultados, poderia sanar o problema identificado por esse entrevistado, qual seja a repetição de conteúdos já trabalhados em edições anteriores da oficina. Com a alocação, seria possível oferecer diferentes níveis de discussão dos mesmos temas, assim como discutir outros assuntos atinentes a apropriação dos resultados das avaliações.

Outra possibilidade aventada é a realização de testes de verificação de conhecimentos, com vistas a obtenção de uma real medida do conhecimento prévio dos participantes sobre os temas que serão abordados na capacitação. Sendo possível aos seus organizadores adequar a capacitação às necessidades

³² A ideia de enturmação proposta pela autora é no sentido de agrupar os cursistas, de acordo com o número de participações dos mesmos em oficinas de apropriação dos resultados oferecidas pelo CAEd.

específicas detectadas nos testes. Contudo, para essa aferição seria necessário o desenvolvimento de uma logística anterior à realização da capacitação.

Ainda a respeito da escolha dos participantes, observa-se nesta pesquisa a existência de modelos de difusão de conhecimentos formais e informais, o primeiro classificado por esta pesquisadora como “capacitações formais”, pressupõe a reprodução, embora não obrigatoriamente integral, da capacitação. Entretanto, identificou-se nesta pesquisa que a capacitação oferecida pelo CAEd enfatiza os conhecimentos necessários ao entendimento das avaliações em larga escala e especificamente do Simave/Proeb, assim como a interpretação dos resultados do mesmo programa de avaliação e não a forma como esses conhecimentos devem ser multiplicados, conforme pode-se observar na transcrição do fragmento da entrevista concedida por um dos especialistas responsáveis por ministrar a oficina objeto deste estudo “[...] quando a gente dá a oficina, na verdade, a gente passa pra pessoa o conhecimento, a gente não passa para a pessoa como ela vai passar o conhecimento” (E13, entrevista cedida em 29 de maio de 2013).

Com base neste dado, o entendimento desta pesquisadora é de que o desenho da capacitação utilizada pelo CAEd em maio de 2012, melhor atende as expectativas dos modelos informais de disseminação de conhecimentos identificados no estudo, e dentre as quais destacam-se as discussões desenvolvidas no módulo II e o repasse de informações realizado no dia “D”.

É preciso, portanto, que no planejamento da capacitação seja definido claramente, pela SEE/MG, o modelo de multiplicação de conhecimentos que pretende adotar, assim como a logística que será mobilizada para efetivação da multiplicação. As definições anteriores, conseqüentemente, delimitam o público que se deseja contemplar e possibilitam a elaboração de um desenho de capacitação cujo o enfoque seja a reprodução formal dos temas nela discutidos.

Cabendo, na concepção desta pesquisadora, ao CAEd desenvolver além dos módulos de capacitação destinados ao público gestor e ao público professoral, conforme informado pelo entrevistado E1 na entrevista cedida em 3 de abril de 2013, o desenvolvimento de um módulo de capacitação destinado, especificamente, aos multiplicadores formais das capacitações. Entende-se a partir desta pesquisa que os participantes indicados para a formação exclusiva de multiplicadores devem possuir um conhecimento prévio dos temas relacionados à apropriação dos resultados do

Simave/Proeb, e podem, por exemplo, ser escolhidos dentre os analistas educacionais que já participaram de outras capacitações.

Em linhas gerais, as proposições da autora para o processo do planejamento das capacitações podem ser resumidas no quadro (10) abaixo:

Quadro (10): 5W2H elaborado a partir dos problemas identificados no planejamento da capacitação

1. What	O que fazer?	Estabelecer e/ou registrar as responsabilidades das instituições parceiras antes e depois da realização das capacitações; definir o modelo de multiplicação que será realizado (formal ou informal); realizar a escolha do público de acordo com as demandas do modelo de multiplicação escolhido.
2. Why	Por que fazer?	Espera-se ao direcionar o público a turmas mais homogêneas, seja possível atender as expectativas de um número superior a 80% dos participantes.
3. How	Como fazer?	Redação de um documento que registre as responsabilidades das instituições parceiras, a saber: CAEd e SEE/MG, assim como norteie a tomada de ações de cada uma delas de acordo com a proposta da capacitação.
4. Who	Quem responde?	Devem responder pela elaboração do documento definidor das responsabilidades e norteador das ações o CAEd e a SEE/MG; pela escolha dos participantes e do modelo de capacitação a SEE/MG e pelo desenvolvimento do módulo específico para multiplicação formal o CAEd.
5. When	Quando fazer?	90 dias antes da realização da capacitação.
6. Where	Onde fazer?	Na impossibilidade de uma reunião presencial para o planejamento das capacitações, sugere-se que o planejamento seja realizado por meio de troca de e-mails e contato telefônico.
7. How much	Quanto custa fazer?	No caso da reunião presencial, e considerando que a reunião aconteceria nas dependências de uma ou outra instituição o custo seria com o transporte e diária do representante que se deslocasse até a outra instituição. Neste caso estima-se um custo de R\$ 152 reais (passagens ida e volta BH/JF ³³) + 106,20 reais (referente a meia diária de capital) se a reunião acontecer em Belo Horizonte, ou +

³³ Preço das passagens de ônibus estimado a partir de consulta ao site <http://www.buscaonibus.com.br/horario/belo-horizonte/juiz-de-fora>. Acesso em: 01 jun. 2013.

88,50 reais (referente a meia diária de interior) se a reunião acontecer em Juiz de Fora³⁴.

Os detalhes do planejamento, também, podem ser definidos por meio de troca de e-mails e ou contato telefônico. Desse modo, entende-se que não haverá conflito das agendas dos representantes das instituições parceiras, nem serão gerados gastos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Pacheco *et. al.* (2005, p. 56)

Espera-se com as proposições acima tornar mais consistente o planejamento das capacitações de modo a possibilitar que as oficinas atendam as reais demandas e expectativas do público ao qual se destinam.

3.2 Problemas identificados e sugestões de melhoria para o processo de implementação das oficinas de apropriação dos resultados do Simave/Proeb

No concernente a implementação das capacitações, os resultados da pesquisa apontam, fundamentalmente, para a existência de três problemas. O primeiro relacionado ao número de participantes em cada grupo, que fez uma média de 50 pessoas por turma. A esse respeito é válido observar que o número ideal de participantes sugerido pelo CAEd no desenho padrão das oficinas de capacitação é de 30 participantes por grupo. O segundo problema observado foi a não aplicação da ficha de avaliação ao término da oficina, não sendo possível neste caso a coleta sistemática das opiniões dos participantes sobre a capacitação oferecida. Por fim, o terceiro foi a inexistência, na capacitação em estudo, de um manual que oriente a multiplicação da oficina.

Para o primeiro problema detectado, a sugestão desta pesquisadora é de que o número de 30 participantes por sala seja considerado quando do planejamento da capacitação. Neste caso, duas sugestões de apresentam, a redistribuição dos participantes com o consequente aumento do número de salas, ou na impossibilidade dessa redistribuição (uma vez que essa implica no aumento do custo

³⁴ As informações sobre os valores das diárias informadas foram obtidas no site <http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/DiariasPassagens/Arquivos/DiariasPassagens.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2013.

com a cessão do espaço e dos equipamentos utilizados, assim como na mobilização de um maior número de especialistas para ministrar as oficinas) a redução do número de participantes da capacitação.

Quanto à aplicação da ficha de avaliação, dada a existência deste instrumento, pode-se prescindir de uma nova elaboração, restando como orientação apenas a atenção para que este importante instrumento não deixe de ser aplicado. Por fim, a respeito do manual para os multiplicadores, a análise documental identificou a existência de um roteiro, que também pode ser entendido como um manual, elaborado pelo CAEd (2012f), porém direcionado a outro sistema de avaliação. O roteiro foi adaptado por esta pesquisadora para o Simave e disponibilizado para consulta no apêndice III desta dissertação.

O quadro (11) pretende, de forma sucinta, apresentar as sugestões desta pesquisadora para os problemas identificados na implementação das capacitações objeto desta pesquisa.

Quadro (11): 5W2H elaborado a partir dos problemas identificados na implementação da capacitação

1. What	O que fazer?	Considerar no planejamento o número máximo de 30 participantes por sala, reforçar com a equipe de organização e os especialistas que ministram as oficinas a importância da aplicação da ficha de avaliação e disponibilizar aos participantes um manual que oriente a multiplicação da capacitação.
2. Why	Por que fazer?	No que diz respeito ao número de participantes a justificativa é permitir a esses uma melhor interação e um melhor aproveitamento da capacitação oferecida, no tocante a aplicação da ficha de avaliação a justificativa é coletar de forma sistemática a opinião dos participantes sobre a capacitação realizada, por fim com a disponibilização do roteiro pretende-se orientar a multiplicação, pelos participantes, da capacitação oferecida pelo CAEd.
3. How	Como fazer?	A manutenção do número de participantes pode se dar por meio do aumento da oferta de turmas ou pela redução do número de participantes, por sua vez a atenção para o preenchimento da ficha de avaliação deve ser reforçada por meio da orientação aos organizadores e aos especialistas que a ministram, quanto a disponibilização do manual,

		sugere-se a publicação do mesmo no site http://www.simave.caedufjf.net/ .
4. Who	Quem responde?	Pela definição do número de participantes o CAEd e a SEE/MG, pela aplicação da ficha de avaliação o CAEd e pela disponibilização do manual para multiplicadores o CAEd.
5. When	Quando fazer?	A definição do número de participantes deve ser feita no planejamento da capacitação (90 dias antes da sua realização) Quanto a aplicação da ficha de avaliação esta deve ser além de definida no planejamento, reforçada em em um <i>check list</i> previamente elaborado pela organização da oficina, já a disponibilização do manual para multiplicadores deve ser realizada durante a capacitação.
6. Where	Onde fazer?	A definição do número de 30 participantes por turma: no planejamento da capacitação, a aplicação da ficha de avaliação: no local de realização da capacitação; e a disponibilização do manual para os multiplicadores no site do Simave.
7. How much	Quanto custa fazer?	A incorporação dessas sugestões ao processo de implementação das capacitações não implica em custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Pacheco *et. al.* (2005, p. 56)

Pretende-se com as proposições acima reduzir o aparecimento de eventuais não conformidades no processo de implementação da capacitação. Dessa forma, espera-se garantir que o planejamento realizado seja, efetivamente, posto em prática.

3.3 Problemas identificados e sugestões de melhoria para o processo de acompanhamento ou avaliação das oficinas de apropriação dos resultados do Simave/Proeb

Na percepção desta autora é no processo de acompanhamento ou avaliação que se concentram as maiores oportunidades de melhoria da capacitação objeto desta pesquisa. Isso, principalmente, porque se espera que as informações coletadas por meio de um bem estruturado processo de avaliação, subsidiem

adequações nos processos anteriores, quais sejam o planejamento e a implementação das capacitações de modo a aperfeiçoar a formação oferecida e consequentemente maximizar os resultados por ela produzidos. No caso em estudo, a não conformidade constatada pela falta de aplicação da ficha de avaliação - um dos instrumentos possíveis de utilização na Avaliação de Reação e que corresponde ao primeiro nível do modelo de avaliação proposto por Kirkpatrick (1994) *apud* Milioni (2001), apresentado no referencial teórico desta pesquisa - orientaram esta pesquisadora na elaboração de um formulário que deve ser preenchido pelo organizador da oficina antes e depois da sua realização, com vistas a garantir a utilização desse instrumento.

Quadro (12): Formulário para o organizador(a) da capacitação

Formulário de Avaliação da Capacitação Responsável pelo preenchimento: Organizador da oficina (CAEd)		
Data do planejamento da capacitação	Prevista	Realizada
Data da realização da capacitação		
Participantes por sala		
Carga horária da capacitação		
	Conforme	Não Conforme
Controle da presença dos participantes para concessão de certificado		
Aplicação de ficha de avaliação		
Espaço destinado ao registro das impressões do organizador (a) da capacitação, assim como do registro das especificidades do evento:		

Fonte: Elaborado pela autora

Parece a esta pesquisadora ser pertinente, para além de garantir a utilização do instrumento de Avaliação de Reação, a elaboração de instrumentos nos demais níveis propostos por Kirkpatrick (1994) *apud* Milioni (2001), quais sejam: Avaliação

da Aprendizagem, Avaliação da Mudança de Comportamento e Avaliação dos Resultados.

No nível de Avaliação da Aprendizagem, a sugestão desta pesquisadora é de que sejam aplicados testes de verificação de conhecimentos antes e depois da realização das capacitações de modo a aferir se a formação oferecida agregou conhecimentos aos participantes. Ainda na concepção da autora, neste nível a responsabilidade pela elaboração, aplicação do instrumento de avaliação, assim como pela compilação dos resultados compete ao CAEd. Para sua aplicação, a sugestão é que o instrumento inicial seja entregue no momento do credenciamento e recolhido antes do início da oficina; por sua vez o instrumento final deve ser aplicado nos trinta minutos finais da capacitação.

No terceiro nível de avaliação, a saber: a Avaliação da Mudança de Comportamentos, sugere-se em primeiro lugar a definição de um recorte, dada a inviabilidade de se observar se a capacitação promoveu mudanças de comportamento em todos quantos a ela tiveram acesso. No contexto deste estudo, recomenda-se observar a mudança de comportamento, com relação à apropriação dos resultados dos Simave/Proeb, dos supervisores pedagógicos e professores do 5º ano do Ensino Fundamental, uma vez que foram esses profissionais o público alvo da capacitação oferecida pelos analistas educacionais (multiplicadores da capacitação oferecida pelo CAEd).

Para tanto, se faz necessário que seja elaborado pelo CAEd, um *check-list* que cubra o conteúdo programático da capacitação, bem como destaque quais comportamentos espera-se dos egressos da capacitação (MILIONI, 2001, p. 22). Também se espera neste nível que seja definido pela SEE/MG um observador (a sugestão desta pesquisadora é de que o observador seja um dos analistas multiplicadores da oficina) para, orientado pelo *check-list*, “[...] avaliar quanto do conteúdo do treinamento, incluindo conhecimento e habilidades recém-adquiridos, foi transferido para os comportamentos no trabalho” (CASTRO, 2001, p. 51). Neste caso, a responsabilidade pela aplicação do instrumento deve ser atribuída a SEE/MG, ao passo que a análise dos dados coletados pelo instrumento deve, assim como sua elaboração, ser responsabilidade conjunta das duas instituições.

Finalmente no nível da Avaliação dos Resultados, sugere-se a elaboração de um instrumento de avaliação, especificamente um questionário disponibilizado em meio digital e passível de tabulação automática, a ser aplicado a todos os

professores e supervisores pedagógicos participantes da capacitação ministrada pelos analistas educacionais (multiplicadores do processo de avaliação), de modo a aferir se os temas discutidos na oficina foram, corretamente, apropriados por aqueles que a ela tiveram acesso, em outras palavras se o objetivo da oficina de apropriação dos resultados do Simave/Proeb foi alcançado. A elaboração e análise dos dados coletados por meio do questionário será responsabilidade do CAEd, por sua vez a aplicação ficará a cargo das duas instituições, sendo o CAEd responsável pela divulgação do link com o questionário e a SEE/MG responsável pelo esclarecimento dos respondentes da pesquisa quanto aos objetivos e outras dúvidas que por ventura surgirem, bem como por conscientizar os participantes das oficinas para a importante contribuição que suas respostas darão para a melhora das capacitações oferecidas e por consequência para o entendimento dos resultados produzidos pelo Simave/Proeb. O quadro (13) apresentado a seguir pretende apresentar de forma sucinta as proposições para cada um dos níveis de avaliação:

Quadro (13): 5W2H elaborado a partir dos problemas identificados na avaliação da capacitação

1. What	O que fazer?	Coletar sistematicamente dados, por meio do processo de avaliação subdividido em quatros níveis e elaborada conforme metodologia proposta por Kirkpatrick (1994) <i>apud</i> Milioni (2001).
2. Why	Por que fazer?	Para produzir dados consistentes que, caso necessário, sejam capazes de orientar mudanças pertinentes na capacitação oferecida pelo CAEd em parceria com a SEE/MG.
3. How	Como fazer?	No nível 1 - Avaliação de Reação: Garantir a aplicação do instrumento já existente para esse fim; no nível 2 - Avaliação da Aprendizagem aplicação de testes de verificação de conhecimentos antes e depois da realização da capacitação; no nível 3 Avaliação das Mudanças de Comportamentos a elaboração de um <i>check-list</i> com os comportamentos esperados dos egressos da capacitação, a definição de um observador no âmbito da SEE/MG para aferir se os comportamentos esperados foram efetivamente incorporados ao trabalho dos participantes das capacitações; e no nível 4 - Avaliação dos Resultados o desenvolvimento de um questionário aplicado aos participantes das capacitações ministradas pelos

4. Who	Quem responde?	<p>multiplicadores.</p> <p>Nos níveis 1 – Avaliação de Reação e 2 Avaliação de Aprendizagem: o CAEd; no nível 3: Avaliação das Mudanças de Comportamentos: pela elaboração e análise o CAEd e a SEE/MG, pela aplicação do instrumento a SEE; e no nível 4 – Avaliação dos Resultados: pela elaboração e análise dos resultados do questionário o CAEd e pela aplicação do mesmo a SEE/MG.</p>
5. When	Quando fazer?	<p>No nível 1: No (s) dia (s) da realização da oficina; no nível 2: Antes do início (avaliação inicial) e nos minutos finais (avaliação final) da capacitação; nos níveis 3 e 4 as avaliações devem ser realizadas respeitando um período mínimo de 2 meses e um período máximo de 12 meses após a realização da capacitação. A limitação do período nos níveis 3 e 4 se justifica uma vez que, se a avaliação for realizada imediatamente após a capacitação é possível que os avaliados não tenham tido tempo hábil para aplicar os conceitos e/ou discussões, por sua vez a avaliação após um período de 12 meses pode dificultar para um agente externo a aplicação.</p>
6. Where	Onde fazer?	<p>As avaliações dos níveis 1 e 2 devem ser executadas no local da realização da oficina; no nível 3 essa deve ser realizada no ambiente de trabalho dos supervisores pedagógicos e professores (participantes da capacitação multiplicada pelos analistas educacionais), ou seja nas escolas; e no nível 4 em virtude do instrumento escolhido para a coleta de dados a avaliação poderá ser realizada no local que seja mais conveniente ao respondente. No entanto, com vistas a garantir a efetiva participação de todos os convidados a responder à avaliação sugere-se que essa seja realizada no local de trabalho do participante.</p>
7. How much	Quanto custa fazer?	<p>Nos níveis 1 e 2 o custo com as avaliações propostas diz respeito ao tempo gasto com a elaboração e com a impressão das cópias dos instrumentos. Esse último pode variar de acordo com o número de participantes da capacitação. Considerando o número de 400 participantes da capacitação objeto deste estudo, o custo unitário de cada cópia em 10 centavos de real, e que cada avaliação tem uma página, obtêm-se um custo estimado de 120 reais para a realização dessas avaliações; no nível 3 o custo</p>

relaciona-se ao tempo gasto para elaboração do instrumento, assim como o tempo gasto pelo observador das mudanças de comportamento; por fim no nível 4 os custos referem-se ao tempo, ao conhecimento técnico e a mobilização de profissionais para elaboração das perguntas e desenvolvimento do questionário em meio digital.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Pacheco *et. al.* (2005, p. 56)

Ao definir e garantir a utilização de instrumentos de avaliação nos quatro níveis orientados por Kirkpatrick (1994) *apud* Milioni (2001), espera-se produzir dados consistentes e capazes de, se necessário, orientar mudanças pertinentes no modelo de capacitação utilizado pelo CAEd, em parceria com as redes de ensino com as quais a instituição desenvolve sistemas de avaliação estaduais e municipais.

3.4 Considerações Finais

A pesquisa realizada para fins desta dissertação e que teve como objetivo geral analisar o grau de eficácia da oficina de capacitação em apropriação dos resultados do Simave/Proeb oferecida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a fim de propor melhorias em seu planejamento, em sua implementação e em sua avaliação, possibilitou uma ampliação dos conhecimentos desta pesquisadora, e espera-se dos leitores deste trabalho, sobre os caminhos percorridos desde o planejamento da capacitação até a avaliação da mesma.

Como já foi observado ao longo desta dissertação, não se pretende generalizar as percepções advindas desta pesquisa, dado o limitado recorte do campo de estudo, a saber: duas escolas da rede estadual de Minas Gerais, assim como o número reduzido de sujeitos da pesquisa, 13 no total. A despeito do exposto considera-se adequada a incorporação das proposições feitas no planejamento, na implementação e, principalmente, na avaliação das oficinas objeto deste estudo ao desenho padrão elaborado pelo CAEd. Contudo, sugere-se como tema de pesquisas futuras que se investigue a contribuição da implementação das melhorias propostas

no planejamento, na implementação e na avaliação da capacitação para com a qualidade das capacitações ofertadas pelo CAEd.

Acredita-se ter sido possível, a partir deste estudo, apresentar um panorama geral da capacitação realizada pelo CAEd, bem como seus desdobramentos, por meio da ação dos multiplicadores, na rede estadual de ensino de Minas Gerais. De modo a permitir aos leitores desta dissertação se inteirar sobre as formas como as informações disseminadas nas oficinas de apropriação dos resultados chegam aos atores educacionais da rede estadual de ensino de Minas Gerais, sobre como é realizada a implementação da oficina, bem como sobre as oportunidades de melhoria detectadas na implementação e, principalmente, sobre como é realizado o acompanhamento ou a avaliação das capacitações.

Diante da fragilidade percebida no processo de avaliação dos resultados da capacitação objeto deste estudo, pareceu a esta pesquisadora, ser urgente a elaboração e observância de ações que consolidem a avaliação da capacitação. Por esse motivo, a proposição inicialmente pensada com o objetivo de sugerir atividades que poderiam ser desenvolvidas no âmbito da SEE/MG para potencializar a apropriação dos conteúdos discutidos nas capacitações e, por conseguinte, potencializar a apropriação dos resultados dos Simave/Proeb, em que pese o fato de ter sido esse questionamento um dos tópicos recorrentes nas entrevistas realizadas, deu lugar a proposição para implementação de processos de avaliações nos quatro níveis interdependentes embasados na base conceitual desenvolvida por Kirkpatrick (1994) e apresentada por Milioni (2001) dentre outros autores.

Corroborando com a validade da mudança de proposição, está o entendimento desta pesquisadora de que avaliação da capacitação realizada de forma sistemática complementar as informações obtidas por meio das entrevistas, realizadas durante a pesquisa e possibilitará a elaboração de uma proposta de atividades mais consistente.

Faz-se necessário, ainda, destacar que a capacitação objeto desse estudo possui especificidades, se comparadas ao desenho padrão das oficinas ofertadas pelo CAEd, dentre essas destaca-se a carga horária de quatro horas, menor, portanto, que a carga horária de 16 horas prevista no desenho padrão das capacitações.

Pode-se concluir, contudo, a despeito das limitações da pesquisa e apesar das oportunidades de melhoria detectadas nos processos de planejamento,

implementação e avaliação da oficina estudada, que essa capacitação traz importantes contribuições à apropriação pelos atores educacionais dos resultados do Simave/Proeb.

REFERÊNCIAS:

AGÊNCIA MINAS. **Governo de Minas expande PIP para redes municipais da RMBH e Região Central.** Disponível em: <
<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/governo-de-minas-expande-pip-para-redes-municipais-da-rmbh-e-regiao-central/>>. Acesso em: 26 mai. 2013.

_____. **Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora apresenta nova fase do Programa de Intervenção Pedagógica.** Disponível em:
<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/superintendencia-regional-de-ensino-de-juiz-de-fora-apresenta-nova-fase-do-programa-de-intervencao-pedagogica/>. Acesso em: 26 mai. 2013

BAUMGARTNER, M. A. O papel do treinamento na empresa. In: BOOG, G. G. (Org.) **Manual de Treinamento e Desenvolvimento: um Guia de Operações - Manual Oficial da ABTD.** São Paulo: Makron Books, 2001.

BECKER, F. da R. Avaliação Educacional em Larga Escala: a experiência Brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**, n.o 53/1 – 25/06/10.

BOTLER, A. M. H. & MARQUES, L. R. **Escola de Gestores: Contribuições para a implementação da gestão democrática.** UFPE, 2009. Disponível em:
http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/16.pdf. Acesso em: 4 mai. 2013.

BRASIL. Controladoria-Geral da União (CGU). **Diárias e passagens: perguntas e respostas.** Disponível em:
<http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/DiariasPassagens/Arquivos/DiariasPassagens.pdf>
 . Acesso em: 01 jun. 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <
<http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes5-89.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no 9.394)**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. **LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008.** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 26 mai. 2013.

BURGOS, M. **Escola e Reforma Gerencial: da Gestão da pobreza à busca da equidade.** 2012. Disponível em:
<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2335>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BURGOS, M. & CANEGAL, A. C. Diretores Escolares em um Contexto de Reforma da Educação. In: **Pesquisa e Debate em Educação**. Desafios da Gestão: Expectativas de (in)formação. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2011.

BUSCA ÔNIBUS. **Horário de Belo Horizonte para Juiz de Fora**. Disponível em: <http://www.buscaonibus.com.br/horario/belo-horizonte/juiz-de-fora>. Acesso em: 01 jun. 2013.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Apropriação e Utilização dos Resultados – Rio de Janeiro**: Avaliação Continuada. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2011.

_____. **Apresentação em PPT**: Oficinas Simave/Proeb 2011. CAEd/UFJF 2012c.

_____. **Documento de Apresentação**. CAEd/UFJF, 2010.

_____. **Entrevista com Lina Kátia Mesquita de Oliveira, coordenadora geral do CAEd**. Portal da Avaliação. 02 mai. 2012. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/2012/05/02/entrevista-com-lina-katia-mesquita-de-oliveira-coordenadora-geral-do-caed/>. Acesso em: 23 ago. 2012. CAEd/UFJF 2012e.

_____. **Guia da plataforma**. CAEd/UFJF, 2012a.

_____. **Manual de redação**: Padronização de Normas. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2012. Disponível em: http://institucional.caed.ufjf.br/wp-content/uploads/2012/09/COMESC_MANUAL_REDACAO.pdf. Acesso em: 26 nov. 2012. CAEd/UFJF 2012d.

_____. **Propostas de capacitações**. CAEd/UFJF, 2012b.

_____. **Roteiro de oficinas**. CAEd/UFJF, 2012f.

_____. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)**: Revista do Sistema de Avaliação / 2009. Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_VOL1_PROEB_AE_2009.pdf >. Acesso em: 2 mar. 2013

_____. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)**: Revista contextual. CAEd, 2011. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/revista-contextual/>> . Acesso em: 08 dez. 2012. CAEd/UFJF 2012h.

_____. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)**: Revista do Sistema/2011. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/repositorio/simave/pdf/SIMAVE_AE_BOLETIM_VOL1_2011.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012. CAEd/UFJF 2012g.

CAIRES, J. C.. **Competências e Formação de Gestores Multiplicadores**. VII Convibra Administração – Congresso Virtual Brasileiro de Administração. Disponível

em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_1115.pdf. Acesso em: 2 mai. 2013.

CANABRAVA, T. & VIEIRA, O. de F. A. **Treinamento e desenvolvimento para empresas que aprendem**. Brasília: Editora Senac, 2006.

CASTRO, A. P. de. Validação e Avaliação do Treinamento. In: BOOG, G. G. (Org.) **Manual de Treinamento e Desenvolvimento: Um Guia de Operações Manual Oficial da ABTD**. São Paulo: Makron Books, 2001.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DOURADO, L. F. (coordenador); OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf>. Acesso em 1 mai. 2013.

E1. Depoimento [abril 2013]. Entrevistadora: Francisca R. de Oliveira Sales. Juiz de Fora, 2013, 1 arquivo (29 min 5 s), estéreo. **Entrevista 001/2013** concedida para a elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

E2. Depoimento [novembro 2012]. Entrevistadora: Francisca R. de Oliveira Sales. Juiz de Fora, 2013, 2 arquivos (1 h 10 min), estéreo. **Entrevista 001/2012** concedida para a elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

E3; E4; E5. Depoimento [novembro 2012]. Entrevistadora: Francisca R. de Oliveira Sales. Juiz de Fora, 2013, 1 arquivos (47 min 29 s), estéreo. **Entrevista 002/2012** concedida para a elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

E6. Depoimento [maio 2013]. Entrevistadora: Francisca R. de Oliveira Sales. Juiz de Fora, 2013, 1 arquivos (22 min 12 s), estéreo. **Entrevista 002/2013** concedida para a elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

E7. Depoimento [abril 2013]. Entrevistadora: Francisca R. de Oliveira Sales. Juiz de Fora, 2013, 1 arquivos (54 min 23 s), estéreo. **Entrevista 003/2013** concedida para a elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

E13. Depoimento [maio 2013]. Entrevistadora: Francisca R. de Oliveira Sales. Juiz de Fora, 2013, 1 arquivos (27 min 42 s), estéreo. **Entrevista 008/2013** concedida para a elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Pública**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345>. Acesso em: 22 ago. 2012.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Data Escola Brasil**. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso em: 20 ago. 2012.

FONTANIVE, N. S.; ELLIOT, L. G.; KLEIN, R. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação dos sistemas escolares a diferentes públicos. **Revista Iberoamericana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação (REICE)**, 2007. Volume 5, número 2e. Disponível em: http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art18_htm.htm. Acesso em: 4 out. 2012.

FREITAS, K. S. de. **Gestão da educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar**. Salvador: Scielobooks, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-05.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2013.

HARAZIN, P. Planejamento de Programas de Treinamento. In: BOOG, G. G. (Org.) **Manual de Treinamento e Desenvolvimento: Um Guia de Operações Manual Oficial da ABTD**. São Paulo: Makron Books, 2001.

HONSBURG, J. & GEORGE, L. **FACILITANDO OFICINAS: Da teoria à prática**. São Paulo, 2002. Disponível em: http://www.iteco.be/sites/www.iteco.be/IMG/pdf/Facilitando_oficinas.pdf. Acesso em: 12 mai. 2013.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. Z. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. Ed. São Paulo: Cortez editora, 2009.

LODI, J. B. **A Entrevista Teoria e Prática**. 4. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1981.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 7. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

_____. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em aberto, Brasília, v. 17, n.72, p. 11-33, fev/jun 2000.

NEUBAUER, R. & SILVEIRA, G. T. **Gestão dos Sistemas Escolares: Quais caminhos perscrutar?** In: SCHARTZMAN, S.; COX, C. (editores). **Políticas Educacionais e Coesão Social: Uma agenda Latino-Americana**, Campus: Rio de Janeiro, 2009.

MACHADO, M. A. de M. **Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares**. Em aberto, Brasília, v. 17, n.72, p. 11-33, fev/jun 2000.

MACHADO, M. C. S. **A gestão estratégica e o caminho para a construção da autonomia no sistema escolar**. Versão digital disponibilizada na disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar. Disponível em:

<<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2380>> Acesso em: 10 set. 2012.

MICHEL, M. H. **METODOLOGIA E PESQUISA CIENTÍFICA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**: Um Guia Prático para Acompanhamento da Disciplina e Elaboração de Trabalhos Monográficos. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas 2009.

MILIONI, B. A. Integrando o levantamento de necessidades com a avaliação e validação do treinamento. In: BOOG, G. G. (Org.) **Manual de Treinamento e Desenvolvimento**: Um Guia de Operações Manual Oficial da ABTD. São Paulo: Makron Books, 2001.

MOURÃO, L. & BORGES-ANDRADE, J. E. **Avaliação de programas públicos de treinamento**: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego. Organizações & Sociedade, v.12, n. 33, 2005, pp. 13-38. Disponível em: <http://www.revistaoes.ufba.br/viewarticle.php?id=625>. Acesso em: 28 abr. 2013.

OLIVEIRA, L. K. M. de. **Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações. PUC – Rio, 2007**. Versão impressa disponibilizada na disciplina: Interpretação de escala de proficiência do PPGP.

OLIVEIRA NETTO, A. A. de; TAVARES, W. R. **Introdução à Engenharia de Produção**. Florianópolis: Visual Books, 2006.

PACHECO, L. et al. **Capacitação e desenvolvimento de pessoas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

PARO, V. H. **A educação, a política e a administração**: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo. v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2012.

PEREGRINO, M. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. Disponível em: <http://www.garamond.com.br/arquivo/412.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012

SANTOS, R. G. dos; INOCÊNCIO-RODRIGUES, R. M. **Capacitação na gestão escolar**. Disponível em http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/capacitacao_n_a_gestao_escolar.pdf. Acesso em: 4 mai. 2013.

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar PAAE**. Disponível em: <http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA>. Acesso em: 17 ago. 2012

_____. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave**. Disponível em:

<<https://www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/1414-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-421-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-simave>>. Acesso em: 23 ago. 2012

SILVA, J. M. da & SILVEIRA, Emerson S. da. **Apresentação de Trabalhos Acadêmicos**: normas e técnicas. 4. ed. Juiz de Fora: Templo, 2006.

SILVA, E. L. da & MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_3439.pdf>. Acesso em 1 de dez. 2012.

UFJF. **Resolução número 012/2001**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/prograd/files/2009/09/RES122001.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2012.

VARGAS, M. R. M. **Treinamento e desenvolvimento**: reflexões sobre seus métodos. Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP), São Paulo, v.31, n.2, p.126-136, abr./jun. 1996.

WEISS, C. **Evaluation**. Upper Sadler River. Prentice-Hall, 1998.

APÊNDICE

Apêndice I

Apresentação do Pesquisador

Formada em Gestão Ambiental pelas Faculdades Integradas Vianna Junior a pesquisadora teve uma diversificada trajetória profissional. No entanto, desde 2009, empreende esforços para tornar-se uma profissional em educação e desse modo contribuir para a melhoria da educação ofertada nas escolas públicas. Entendendo que para uma efetiva contribuição deveria ter uma formação específica, iniciou o curso de História na UFJF. E, para se aproximar da área de atuação que escolheu, começou a trabalhar no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Primeiro como corretora de testes³⁵ e verificadora e, posteriormente como atendente de suporte.

No exercício da função de corretora de testes teve o primeiro contato com a temática das avaliações externas. Fato esse que fortaleceu seu desejo de tornar-se educadora.

Atualmente, exerce a função de Assistente de Avaliação na Coordenação de Análises e Publicações (CAP) do CAEd/UFJF, especificamente, na equipe de Comunicação e Educação a distância (Comed). Nessa função organiza Oficinas e Cursos de Apropriação de Resultados. As oficinas são ministradas presencialmente, para multiplicadores que se encarregam de fazer chegar às escolas a capacitação necessária à correta apropriação dos resultados das avaliações. Os cursos possuem os mesmos objetivos das oficinas e são oferecidos nas modalidades presencial e a distância. Na modalidade a distância o curso utiliza como suporte a plataforma *Moodle*, sigla para *Modular Object-Oriented Dinamic Learning*

³⁵ Atualmente, o bolsista que exerce a mesma função é denominado (a) “coletor (a) de dados”.

*Environment*³⁶. Tanto as oficinas quanto os cursos são ministrados após a publicação dos resultados dos diversos projetos avaliados pelo CAEd.

Faz parte de suas atribuições, além da organização prévia dos eventos presenciais o acompanhamento dos mesmos. Nesses momentos, a pesquisadora tem oportunidade de assistir a algumas das oficinas ministradas, bem como de interagir com os profissionais que estão sendo capacitados para multiplicar em suas redes de ensino os conhecimentos adquiridos nas oficinas e cursos de apropriação de resultados. Desse contato, advém sua inquietação em saber como o conteúdo das oficinas chega às escolas avaliadas.

A organização e disponibilização dos conteúdos da modalidade a distância dos cursos, bem como o esclarecimento de dúvidas sobre a utilização dos recursos da plataforma *Moodle* e sobre a execução das atividades propostas nessa modalidade, também figuram entre suas atribuições.

No exercício de suas funções atuais, sente-se contribuindo, embora modestamente, com a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que, as avaliações externas configuram-se como importantes ferramentas para aferir a qualidade do ensino ofertado em nossas escolas, bem como, subsidiar ações de intervenções pedagógicas e a elaboração de políticas públicas em prol da melhora da educação.

³⁶ Software livre de aprendizagem a distância.

Apêndice II

Roteiros de entrevistas

1 Roteiro da entrevista com analistas educacionais da SRE Juiz de Fora

1. Qual a formação do entrevistado?
2. A quanto tempo exerce a função de analista educacional?
3. A quanto tempo acompanha a escola (A ou B)?
4. De quantas capacitações já participou?
5. Como foram essas capacitações?
6. Quando aconteceu a última capacitação, quem ofereceu?
7. Na oficina (realizada pelo CAEd) foram abordados os temas:
 - 7.1. Avaliação?
 - 7.2. Matrizes de Referência?
 - 7.3. Escalas de Proficiência?
 - 7.4. Padrões de desempenho?
 - 7.5. Leitura dos Resultados?
8. A duração das oficinas foi suficiente para tratar de todos esses aspectos?
9. As oficinas ajudaram no entendimento dos resultados? Após a participação nas mesmas foi possível compreender melhor as informações divulgadas?
10. O material utilizado nas oficinas é adequado? Poderia melhorar? Como?
11. Em sua opinião, a oficina deu maior ênfase a um conteúdo específico?
12. Em sua opinião, a oficina tratou de conteúdo que não estava nas revistas?
13. Em sua opinião a oficina deixou de contemplar algum aspecto/tema importante para a apropriação dos resultados das avaliações publicados nas revistas pedagógicas? Qual (is)?
14. Você considera que a participação na oficina ofertada pelo CAEd o preparou para multiplicar os conteúdos nela abordados?

15. Em sua opinião, existe uma forma mais eficaz de capacitação para a apropriação dos resultados do Simave/Proeb? Qual?
16. Por favor, aponte um aspecto positivo e um aspecto negativo da oficina.
17. Os especialistas das oficinas do CAEd dominam os conteúdos de maneira satisfatória?
18. Os especialistas das oficinas do CAEd esclarecem satisfatoriamente as dúvidas dos participantes?
19. Os especialistas trouxeram exemplos práticos próximos à realidade das escolas que você acompanha?
20. De posse dos conhecimentos apreendidos nas oficinas, como você estrutura a multiplicação desses conteúdos nas escolas por você atendidas?

2 Roteiro da entrevista com gestores de escola – versão I

1. Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional. Qual sua área de formação? Seu nível de escolaridade completo?
2. Há quanto tempo você exerce a função de gestor (a) escolar (considerando inclusive a gestão em outras escolas)?
3. Há quanto tempo você é diretora da escola “x”?
4. De qual forma você teve acesso aos resultados do Simave/Proeb 2011?
5. Houve alguma mudança nas formas de acesso aos resultados de 2011, com relação ao acesso aos resultados dos anos anteriores?
6. De qual órgão/pessoa você recebeu capacitação para a apropriação dos resultados do Simave/Proeb?
7. Quais temas foram abordados nessa capacitação/oficina?
8. Quanto tempo durou a capacitação/oficina?
9. O tempo foi suficiente para tratar de todos os aspectos listados na questão 7?
10. A capacitação/oficina ajudou no entendimento dos resultados? A partir dela foi possível compreender melhor os resultados divulgados na revistas do sistema, revista do gestor e nas revistas pedagógicas (utilizadas pelo CAEd na divulgação dos resultados do Simave/Proeb)?

11. Em sua opinião existe algum aspecto/tema que você gostaria que fosse contemplado na oficina de modo a melhorar a apropriação de resultados?
12. Quais ações são tomadas por você, em conjunto com a comunidade escolar a partir da apropriação dos resultados do Simave/Proeb?
13. Por favor, fale sobre esse trabalho.
14. Em sua opinião, a apropriação dos resultados da avaliação interferem positivamente na qualidade do ensino ofertado em sua escola?
15. Se possível, cite alguns exemplos de mudanças ocorridas a partir da apropriação dos resultados do Simave/Proeb.

3 Roteiro de entrevista com gestores de escola – versão II

1. Há quanto tempo você é gestor da escola “x”?
2. Em sua opinião, qual a importância dos resultados produzidos pelas avaliações em larga escala e especificamente pelo Simave/Proeb?
3. De qual forma você teve acesso aos resultados do Simave/Proeb 2011?
4. Você recebeu capacitação (formal ou informal) para se apropriar dos resultados do Simave/Proeb? Quanto tempo foi destinado para essa capacitação?
5. De qual órgão/pessoa você recebeu e como foi essa capacitação?
6. Até que ponto você se considera apto a interpretar os resultados divulgados nas revistas do sistema, revista do gestor e nas revistas pedagógicas (utilizadas pelo CAEd na divulgação dos resultados do Simave/Proeb)?
7. Na sua opinião, existe algum aspecto/tema, constante no material produzido pelo CAEd para divulgação dos resultados do Simave/Proeb, que requer uma explicação adicional para serem, efetivamente, compreendidos?
8. Em caso positivo, você tem acesso a informações que possam elucidar as dúvidas? De qual modo é feito esse esclarecimento? Você tem alguma sugestão de como esse esclarecimento pode ser feito?
9. Como é realizado o processo de socialização dos resultados do Simave/Proeb em sua escola? Existem tempos e espaços específicos na agenda escolar para a discussão dos resultados da avaliação?

10. Quais ações foram tomadas em sua escola, a partir da apropriação dos resultados do Simave/Proeb?
11. Por favor, fale sobre esse trabalho.
12. Em sua opinião, qual a contribuição da apropriação dos resultados do Simave, na qualidade do ensino ofertado em sua escola?
13. Se possível, cite alguns exemplos de mudanças ocorridas a partir da apropriação dos resultados do Simave/Proeb.
14. Em sua opinião, quais atividades podem ser desenvolvidas, na escola, para potencializar a apropriação dos resultados das avaliações?
15. Em sua opinião, quais atividades podem ser desenvolvidas, no âmbito da secretaria e da superintendência, para potencializar a apropriação dos resultados das avaliações?

4 Roteiro de entrevista com os professores

1. Em sua opinião, qual a importância dos resultados produzidos pelas avaliações em larga escala e especificamente pelo Simave/Proeb?
2. De qual forma você teve acesso aos resultados do Simave/Proeb 2011?
3. Você recebeu capacitação (formal ou informal) para se apropriar dos resultados do Simave/Proeb?
4. De qual órgão/pessoa você recebeu capacitação e como foi ela?
5. Até que ponto você se considera apto a fazer uma análise pedagógica dos resultados do Simave/Proeb?
6. Existe algum aspecto/tema, constante no material produzido pelo CAEd para divulgação dos resultados do Simave/Proeb, que requer uma explicação adicional para ser, efetivamente, compreendido?
7. Em caso positivo, como vocês esclarecem as dúvidas?
8. Qual o seu entendimento sobre:
 - 8.1. Matriz de referência
 - 8.2. Escala de proficiência
 - 8.3. Padrões de desempenho

9. Quais usos são feitos, em sua prática pedagógica, dos resultados das avaliações?
10. Existem tempos e espaços específicos na agenda escolar para a discussão desses resultados?
11. Quais ações foram tomadas em sua escola, a partir da apropriação dos resultados do Simave/Proeb? Por favor, fale sobre essas ações.
12. Em sua opinião, qual a contribuição da apropriação dos resultados do Simave, na qualidade do ensino ofertado em sua escola?
13. Se possível, cite alguns exemplos de mudanças ocorridas, na sua escola, a partir da apropriação dos resultados do Simave/Proeb.
14. Em sua opinião, quais atividades podem ser desenvolvidas na escola para potencializar a apropriação dos resultados das avaliações?
15. Em sua opinião, quais atividades podem ser desenvolvidas pela Superintendência para potencializar a apropriação dos resultados das avaliações?

5 Roteiro da entrevista com o coordenador de análises e publicações do CAEd

1. Qual o objetivo das oficinas de apropriação de resultados oferecidas pelo CAEd?
2. Qual a importância das oficinas para a compreensão dos resultados das avaliações? (Essa pergunta também deve ser feita à secretaria)
3. Qual a expectativa do CAEd em relação aos egressos das oficinas de capacitação?
4. Quais conhecimentos mínimos espera-se que sejam apreendidos pelos cursistas nestas capacitações?
5. Como é feito, de um modo geral, o planejamento das oficinas, a definição da metodologia utilizada, escolha e treinamento dos especialistas que a ministram?
6. Qual a metodologia adotada nas oficinas?
7. Como foi feito o planejamento, a definição da data e a escolha do conteúdo abordado na oficina do Simave/Proeb 2011?

8. Como foram definidos conteúdos e carga horária da oficina de apropriação dos resultados do Simave/Proeb 2011?
9. Como é feito o monitoramento da eficácia das oficinas ministradas?
10. Quais atividades podem ser desenvolvidas no âmbito da secretaria para potencializar a apropriação pelas redes dos conteúdos abordados nas oficinas e conseqüentemente a apropriação dos resultados das avaliações?

6 Roteiro de entrevista com especialista do CAEd

1. Qual o objetivo das oficinas de apropriação de resultados oferecidas pelo CAEd?
2. Qual a importância das oficinas para a compreensão dos resultados das avaliações? (Essa pergunta também deve ser feita à secretaria)
3. Qual a expectativa do CAEd em relação aos egressos das oficinas de capacitação?
4. Quais conhecimentos mínimos espera-se que sejam apreendidos pelos cursistas nestas capacitações?
5. Como é feito, de um modo geral, o planejamento das oficinas, a definição da metodologia utilizada, escolha e treinamento dos especialistas que a ministram?
6. Qual a metodologia adotada nas oficinas?
7. Como foi feito o planejamento, a definição da data e a escolha do conteúdo abordado na oficina do Simave/Proeb 2011?
8. Como foram definidos conteúdos e carga horária da oficina de apropriação dos resultados do Simave/Proeb 2011?
9. Como é feito o monitoramento da eficácia das oficinas ministradas?
10. Quais atividades podem ser desenvolvidas no âmbito da secretaria para potencializar a apropriação pelas redes dos conteúdos abordados nas oficinas e conseqüentemente a apropriação dos resultados das avaliações?

Apêndice III

ROTEIRO DE OFICINA

Multiplicador,

Este roteiro deverá ser utilizado por você como subsídio para a multiplicação das oficinas do Simave. Todos os passos para a realização desta oficina estão descritos neste material. Leia-o com atenção e tire suas dúvidas durante a capacitação.

Ao final desta oficina, você estará pronto para multiplicar os resultados do Simave aos professores. Assim, eles estarão aptos a utilizar os resultados como subsídios para planejamento escolar.

PROGRAMAÇÃO

Nossa oficina terá quatro atividades, com duração total de 16 horas. Durante as atividades, iremos realizar dinâmicas e partilhar experiências. No primeiro dia do nosso encontro, iremos estudar e debater questões sobre a avaliação (Atividade 01) e seus instrumentos (Atividade 02). Vamos conhecer o sistema de avaliação e analisar as matrizes de referência e os itens presentes nos testes de proficiência. No segundo dia de oficina, vamos apresentar e analisar os mecanismos de interpretação dos resultados alcançados na edição 20xx do Simave. Faremos nossos estudos através da escala de proficiência (Atividade 03) e dos padrões de desempenho (Atividade 04).

Material

O material necessário à oficina está disponível no site www.simave.caedufjf.net. Lembre-se de imprimi-lo!

ATIVIDADE 01

Primeiro dia

Manhã

Conhecendo o Simave

Objetivo: Pretendemos promover uma discussão sobre a importância do sistema avaliativo. Vamos estudar as características do Simave, a fim de que você se familiarize com o processo de avaliação que o estado implementa.

Material: folhas de papel ofício e caneta.

Pontos-chave: Multiplicador, através dessa atividade, duas questões fundamentais devem ficar claras: a primeira é que, nas avaliações externas, como o Simave, o que se avalia é o desempenho escolar. A segunda, e ainda mais importante é que as análises dos resultados da avaliação possibilitam inúmeras oportunidades de intervenção pedagógica. **Portanto, os dados do Simave devem fazer parte da proposta de melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola.**

Realização:

Ao fazer a abertura da atividade, reafirme seus objetivos com o trabalho e a importância da avaliação em larga escala como um instrumento eficaz para a melhoria da educação no estado.

Comece a atividade discutindo sobre as diferenças entre a avaliação externa e a interna. Retome, com os professores, as principais características de cada tipo de avaliação. Após a discussão, proceda da seguinte maneira:

- Peça aos participantes para escrever, em uma folha à parte, uma característica do Simave.
- Dê tempo para que escrevam e, em seguida, recolha o material.

- Então, misture todas as respostas e distribua aos participantes.
- Cada pessoa ficará com uma resposta e deverá lê-la, comentando a pertinência do que está escrito. As repetições devem ser eliminadas.

Terminada essa primeira parte, você poderá introduzir os seguintes questionamentos:

- *Quais são os objetivos do Simave?*
- *O que o Simave avaliou em sua edição de 20xx?*
- *Você acha que os resultados dessa avaliação podem ser utilizados para a melhoria da educação em nossa escola? Se sim, como?*

- Resumidamente, vá anotando as respostas dos participantes no quadro, para compor um painel de opiniões das pessoas acerca do Simave.

Depois, debata com os participantes os principais tópicos, tendo como foco o ponto-chave dessa atividade, você se lembra?

“Fazer com que os dados do Simave façam parte da proposta de melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola”.

Encerrada a discussão, pergunte sobre possíveis dúvidas e ouça as opiniões dos participantes. O que não for respondido imediatamente, você poderá anotar e, posteriormente, retornar com a resposta. Finalize essa atividade apresentando conclusões sobre os pontos levantados.

ATIVIDADE 02

Primeiro dia

Tarde

Primeira parte

As matrizes de referência para avaliação do Simave

Objetivo: Agora, vamos analisar os descritores da matriz de referência que norteiam a elaboração dos itens presentes nos testes de Língua Portuguesa e Matemática do Simave.

Material: *kit* dinâmica da matriz. Nesse kit, estão os descritores e os temas/tópicos necessários para a atividade.

Pontos-chave: Nesse momento, é preciso deixar claro para os participantes o significado da habilidade presente na matriz. Deve-se enfatizar que as habilidades presentes nas matrizes de referência do Simave não são balizadoras para a prática pedagógica da sala de aula.

Realização:

Ao fazer a abertura da atividade, reafirme seus objetivos com o trabalho e a importância da matriz de referência para a avaliação em larga escala e para a elaboração dos itens presentes nos testes de Língua Portuguesa e Matemática.

Essa atividade deverá ser direcionada a professores de Língua Portuguesa ou Matemática. Portanto, a realização da oficina para cada grupo deverá ser desempenhada em momentos distintos. Os supervisores pedagógicos, educadores de apoio e professores de outras disciplinas poderão escolher o grupo cuja área do conhecimento lhes for mais atrativa. Dê início à atividade com os seguintes direcionamentos:

- Distribua os tópicos e temas das matrizes em pontos diferentes da sala. Lembre-se de que todo o material para essa dinâmica estará disponível no site e deverá ser impresso para a realização da oficina.
- Em seguida, entregue, para cada participante, um descritor da matriz de referência. Caso seja necessário, você poderá distribuir mais de um descritor por professor.
- Solicite, então, aos participantes que, um de cada vez, explique para o grupo a habilidade que tem em mãos. Depois dessa exposição, os participantes deverão dirigir-se para os pontos da sala onde estão os tópicos e temas da matriz.
- Com o auxílio da matriz de referência, confira se os participantes alocaram os descritores nos temas/tópicos corretos. Nesse ponto, estabeleça algumas discussões sobre as escolhas realizadas.

Encerre essa atividade com o seguinte questionamento:

- Com base nos descritores presentes na matriz, como podemos avaliar o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes?

Não desfaça os grupos; essa formação ainda será necessária para a próxima atividade.

Segunda Parte

Os itens do teste

Objetivo: Nessa segunda etapa da atividade, o nosso objetivo é analisar pedagogicamente os itens e relacioná-los às habilidades constantes nas matrizes de referência.

Material: kit dinâmica da matriz. Nesse kit, estão os descritores, os temas/tópicos e os itens necessários para a atividade.

Pontos-chave: O principal aqui é que fique clara a relação entre o item e a habilidade que ele requer para a resposta correta. Acesse o Portal da Avaliação pelo www.caed.ufjf.br, onde você encontrará também o Guia de Elaboração de Itens, com as diretrizes técnicas e pedagógicas para elaboração de itens de Língua Portuguesa

e Matemática. Com esse Guia, os próprios participantes poderão elaborar itens e aplicá-los aos estudantes.

Realização: Multiplicador inicie a segunda etapa da atividade respondendo à questão que você lançou para os participantes no fim da atividade anterior, dizendo que as habilidades e competências do estudante são avaliadas, no caso das avaliações externas, por meio de itens. Faça, então, a pergunta aos participantes:

O que são “itens”?

- Deixe que os grupos respondam a essa pergunta com base no que foi exibido no vídeo e no conhecimento prévio sobre o assunto. Eles deverão chegar à conclusão de que as questões do teste de proficiência em avaliações em larga escala recebem o nome de itens e que os itens têm como objetivo avaliar uma única habilidade, apresentada por meio dos descritores que compõem a matriz de referência.
- Agora, distribua os itens do kit da dinâmica da matriz e peça para que os participantes, em grupo ou individualmente (dependendo do número de participantes):
 - a) resolvam os itens.
 - b) identifiquem a habilidade avaliada pelo item em análise.
 - c) elaborem hipóteses cognitivas para os distratores (alternativas erradas). Aqui, em vista do tempo disposto para atividade, você pode solicitar que o professor elabore as hipóteses de erros para apenas um distrator. Caso o tempo seja razoável, porém, solicite ao professores hipóteses para todos.
- Para finalizar, peça aos participantes que discutam prováveis estratégias pedagógicas que auxiliem no trabalho de aquisição e consolidação de determinada habilidade.
- Você pode também sugerir aos participantes que apliquem em suas turmas os itens que foram trabalhados nessa atividade.

ATIVIDADE 03

Segundo dia

Manhã

Primeira Parte (1 hora)

Análise dos resultados das proficiências médias e de participação dos estudantes

Objetivo: Nessa etapa da nossa oficina, iremos analisar os resultados de proficiência média e de participação do Simave 2011.

Material: folhas de papel ofício e caneta, boletins de Língua Portuguesa/Matemática com os resultados da sua escola e a dinâmica da escala de proficiência.

Pontos-chave: É fundamental que o participante perceba que as proficiências médias expressas nos boletins são medidas de tendência central, ou seja, elas representam, por meio de um valor único, ou central, o conjunto das proficiências alcançadas nos testes por todos os estudantes e, portanto, sofrem influência da quantidade de estudantes que respondem aos testes.

Realização:

Ao fazer a abertura da atividade, reafirme seus objetivos com o trabalho, a importância da análise dos resultados de proficiência em Língua Portuguesa/Matemática e a participação do Simave 20xx.

Forme grupos com, no máximo, cinco pessoas e peça que elas tenham em mãos os resultados de Língua Portuguesa/Matemática da sua escola.

Lance as seguintes questões norteadoras:

- *Compare a proficiência média da nossa escola com as outras médias apresentadas. Como você interpreta a posição de nossa escola? E a participação?*

- *De que forma você acha que a participação pode interferir nos resultados de nossa escola?*

Deixe que os grupos respondam livremente, expondo suas opiniões. Depois desse debate inicial, você poderá passar à fase seguinte, com a sistematização das respostas:

- Peça aos participantes de cada grupo que anotem, em tópicos, os principais pontos da discussão.
- Depois de decorrido o debate interno, reagrupe os participantes de modo que se forme a metade de grupos anteriormente formados. Por exemplo, se no início havia seis grupos com quatro pessoas, nessa etapa deverão ser formados três grupos com oito pessoas em cada um.
- Os novos grupos formados deverão comparar suas respostas anteriores para o estabelecimento de um consenso e elaborar uma resposta final.
- Peça que os participantes elejam um representante de cada grupo, que deverá apresentar as conclusões para todos.

Segunda Parte (3 horas)

Interpretação pedagógica dos resultados por meio da escala de proficiência de Língua Portuguesa/Matemática

Objetivo: Nosso interesse nessa etapa da oficina é ajudar os participantes a interpretarem, de forma pedagógica, os resultados da escola com base na escala de proficiência em Língua Portuguesa/Matemática. Para esse estudo, é crucial o entendimento da escala de proficiência.

Material: Boletins de Língua Portuguesa/Matemática com os resultados da sua escola e cópias das escalas de proficiência para esta dinâmica.

Pontos-chave: Os participantes deverão terminar a atividade com a consciência de que cada um dos domínios da escala se divide em competências que, por sua vez, reúnem um conjunto de habilidades, apresentadas por meio dos descritores da matriz de referência. Os participantes deverão perceber ainda que as cores presentes na escala de proficiência, que vão do amarelo-claro ao vermelho, representam a gradação de complexidade das habilidades desenvolvidas, pertinentes a cada competência. O entendimento da gradação das cores é fundamental para a interpretação pedagógica dos resultados da escola.

Forme grupos com, no máximo, quatro pessoas para essa atividade. Depois da formação dos grupos, distribua as cópias com a escala de proficiência em Língua Portuguesa/Matemática para cada grupo. Os grupos deverão realizar as seguintes tarefas:

- Traçar uma reta vertical na escala exatamente no ponto referente à proficiência média da escola.
- Colocar, na primeira linha da escala, no espaço correspondente, o percentual de estudantes para cada nível. Da mesma forma, a última linha da escala deve ser preenchida com o percentual de estudantes para cada padrão de desempenho.

Feito isso, você poderá direcionar os debates entre os grupos com os questionamentos:

- *Vocês viram que, na escala de proficiência, existem diferentes cores. O que isso quer dizer?*
- *Quais habilidades os estudantes das séries avaliadas pelo Simave, que estão no padrão de desempenho “Recomendável” para Língua Portuguesa/Matemática, demonstram ter?*
- *Qual é o percentual de estudantes nos intervalos anteriores ao padrão de desempenho “Intermediário”?*
- *Quais práticas pedagógicas podemos implementar em sala de aula para o desenvolvimento de habilidades nesses grupos de estudantes?”*

Deixe que os grupos debatam o suficiente para compor as respostas. As análises que os grupos farão devem ter por base os *domínios e competências da escala*,

apresentados no boletim. Os participantes devem discutir, em especial, as habilidades ainda não desenvolvidas pelos seus estudantes e as formas para desenvolvê-las.

Depois da exposição das respostas, ao realizar o fechamento dessa atividade, você poderá chamar a atenção para o fato de que a escala apresenta o desenvolvimento do estudante de forma contínua e cumulativa ao longo de seu processo de escolarização, ou seja, as habilidades ali expressas vão se tornando cada vez mais complexas à medida que o estudante avança nas etapas de escolaridade.

ATIVIDADE 04

Segundo dia

Tarde

Análise dos resultados da evolução do desempenho e do percentual de estudantes em cada nível e padrão da escala de proficiência de Língua Portuguesa/Matemática.

Objetivo: Pretendemos, com essa atividade, analisar o percentual de estudantes em cada nível e padrão de desempenho. Para isso, é crucial o entendimento dos Padrões de Desempenho Estudantil, definidos pelo estado.

Material: Folhas de papel ofício e caneta, boletins de Língua Portuguesa/Matemática com os resultados da sua escola e pequenos cartazes com os dizeres: “Baixo”; “Intermediário”, “Recomendável”.

Pontos-chave: O que deve ser destacado nessa atividade é o entendimento de que, apesar da proficiência média ser uma importante medida representativa da escola, a distribuição dos estudantes pelos diferentes níveis e padrões da escala permite um grau mais refinado na interpretação dos resultados. Pelos gráficos de distribuição é possível, portanto, identificar o percentual de estudantes que precisam de atenção focada por parte da escola. O estudo das habilidades presentes em cada padrão deve nortear a formulação de novas ações pedagógicas.

Realização: Ao fazer a abertura da atividade, reafirme seus objetivos com o trabalho e a importância da análise do percentual de estudantes em cada nível e padrão de desempenho.

Esta dinâmica segue o mesmo formato da anterior, modificando apenas o conteúdo do debate. Forme quatro grupos. Para cada grupo você deverá entregar um cartaz com o padrão de desempenho. Assim, por exemplo, para o grupo I você poderá

entregar o cartaz “Baixo” para o grupo II, o cartaz “Intermediário” e, assim, sucessivamente.

Depois que cada grupo recebeu o seu cartaz, peça para que os participantes informem o percentual de estudantes da escola no cada padrão de desempenho recebido. Em seguida, faça os seguintes questionamentos:

- *Qual é o percentual de estudantes da escola que pode estar correndo risco de evasão?*
- *Por que isso está acontecendo em nossa escola?*
- *Agora que vocês identificaram o percentual de estudantes em cada padrão, quais as características de desempenho em Língua Portuguesa/Matemática apresentam os estudantes de cada grupo?*

Depois disso, informe que essas características estão na seção dos padrões de desempenho, na revista pedagógica. Os participantes deverão fazer a interpretação das características correspondentes ao cartaz do seu grupo, ou seja, quem está no grupo “Baixo”, por exemplo, deverá interpretar o que entendeu das características de desempenho referentes a esse padrão. Depois que cada grupo apresentar as suas características de desempenho, você poderá questionar:

- *Quais ações podem ser implementadas para que haja a redução do percentual de estudantes nos padrões de baixo desempenho?*

Agora, peça para cada grupo apresentar sua resposta. Todos deverão participar e apresentar uma resposta final, consensual. Para encerrar essa atividade, você poderá perguntar aos participantes:

- *Que tarefas os estudantes, de acordo com os diferentes níveis de desempenho da escala de proficiência, são capazes de realizar?*

Atenção, multiplicador! A resposta a essa questão requer a apresentação dos itens de proficiência que estão no boletim. Peça, então, para os grupos apresentarem os itens correspondentes aos padrões de desempenho de cada grupo. Ou seja, os

participantes do grupo “Recomendável”, por exemplo, deverão apresentar alguns itens representativos dos intervalos constituintes desse padrão. Indique o percentual de respostas para cada alternativa dos estudantes de nosso estado. Levante, juntamente com os grupos, outras possíveis hipóteses cognitivas para as alternativas dos itens.

Encerradas as atividades propostas, você poderá estruturar formas para o acompanhamento e monitoramento das ações voltadas para a melhoria do desempenho escolar. Essa atitude é muito importante para consolidar a proposta das atividades em sua escola.

*Esperamos que o percurso dessa oficina tenha contribuído para atingirmos nosso objetivo principal: **que os dados do Simave não sejam apenas números, e sim, ferramentas usadas para a melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola. Mãos à obra e boa sorte!***

Fonte: CAEd/UFJF (2012f)