

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

APARECIDA MEIRELES DE SOUZA E SOUZA

**A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PELOS
GESTORES ESCOLARES ESTADUAIS DE PORTO VELHO RONDÔNIA**

JUIZ DE FORA

2019

APARECIDA MEIRELES DE SOUZA E SOUZA

**A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PELOS
GESTORES ESCOLARES ESTADUAIS DE PORTO VELHO - RONDÔNIA**

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

Orientador: Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

JUIZ DE FORA

2019

Ficha Catalográfica

APARECIDA MEIRELES DE SOUZA E SOUZA

**A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PELOS
GESTORES ESCOLARES ESTADUAIS DE PORTO VELHO - RONDÔNIA**

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

Aprovada em 25/01/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo – Orientador

Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva

Prof. Paulo Renato Flores Durán

A Deus, pela condução da minha vida em todos os momentos e à minha mãe (in memoriam) que sonhou comigo na conquista de mais um degrau na escada da minha vida profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre e em primeiro lugar!

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, por oferecerem este curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Ao meu orientador, Professor Marcelo Tadeu Baunnam Burgos, pela confiança e pelo interesse no meu trabalho.

À Assistente de Apoio Acadêmico – ASA, Professora Mônica, pelas orientações.

À Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, por reconhecer a importância e incentivar a formação e a capacitação de seus profissionais.

A toda a minha família, que sempre me incentivou a concluir este mestrado e compreendeu minhas ausências durante esse período. Em especial, ao meu pai, meus irmãos, filha, sobrinhos e cunhados, por sempre estarem ao meu lado, mesmo estando longe, geograficamente, por acreditarem na realização dos meus sonhos, especialmente às minhas sobrinhas Naiara e Andréia, pelo carinho e apoio dispensados a mim, neste trabalho.

Ao amor da minha vida, o meu esposo Joás de Souza, por compreender meus momentos de isolamento e ausências, e ainda por me apoiar e incentivar para concluir esse trabalho.

Aos meus colegas mestrados de Rondônia e de Minas Gerais, pela parceria e amizades construídas e fortificadas ao longo do curso.

À minha equipe de trabalho, pela compreensão, nos momentos de ausência do trabalho em que se mantiveram firmes, sem deixar perder a qualidade do serviço prestado.

A todos os professores e tutores do curso, por compartilharem seus conhecimentos e contribuírem de forma significativa neste meu processo de formação.

Aos profissionais (gestores e gerente pedagógica) que gentilmente participaram da pesquisa e contribuíram para o aperfeiçoamento profissional dos gestores públicos e para a qualidade do ensino em Rondônia.

RESUMO

Este estudo tem como finalidade compreender a utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares da rede pública estadual de ensino da cidade de Porto Velho - Rondônia. Os objetivos definidos para este estudo foram: descrever o perfil dos gestores escolares; avaliar a atitude dos gestores em relação à avaliação de desempenho escolar; identificar os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações externas (Prova Brasil) pelos gestores escolares, levantar as opiniões e experiências dos gestores com relação à gestão das escolas nos campos administrativo e pedagógico; relacionar o perfil e a atitude dos gestores escolares com os resultados das avaliações e identificar como os gestores utilizam os resultados das avaliações externas. A pesquisa foi desenvolvida a partir do método de Estudo de Caso, em três escolas estaduais de Porto Velho. Tomou-se como hipótese que o uso apropriado dos resultados das avaliações pelos gestores escolares pode ajudar a melhorar o trabalho de todos na escola e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos. Para o processo de coleta dos dados, utilizaram-se, como instrumentos metodológicos, entrevistas semiestruturadas e questionários, feitos com os gestores escolares das escolas pesquisadas e com a Gerente Pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Porto Velho. Com base no resultado da pesquisa de campo, foi traçado um Plano de Ação Educacional (PAE), com propositura de formação permanente, para os gestores escolares, os professores, os supervisores e orientadores educacionais e, ainda, inserção no Plano Político Pedagógico das escolas, de ações sobre apropriação de resultados das avaliações externas de modo que se envolvam todos das escolas nesse processo de apropriação de resultados, tendo, assim, possibilidade de melhorar a qualidade da educação na rede estadual de Rondônia.

Palavras-chave: Avaliações Externas. Apropriação de Resultados. Gestão Escolar.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the use of the results of external evaluations by the school managers of the public-school system of the city of Porto Velho - Rondônia. The objectives defined for this study were: to describe the profile of school managers; evaluate the attitude of managers in relation to the evaluation of school performance; to identify the factors that interfere in the use of the results of the external evaluations (Prova Brasil) by the school managers, to raise the opinions and experiences of managers with respect to the management of the schools in the administrative and pedagogical fields; relate the profile and attitude of school managers to the results of assessments and identify how managers use the results of external evaluations. The research was developed using the Case Study method, in three state schools in Porto Velho. It has been hypothesized that the appropriate use of assessment results by school managers can help to improve the work of all in school and, consequently, student performance. For the data collection process, semi-structured interviews and questionnaires were used as methodological tools, done with the school managers of the schools surveyed and with the Pedagogical Manager of Regional Education Coordination (CRE) of Porto Velho. Based on the results of the field research, an Educational Action Plan (PAE) was drawn up with a proposal for permanent formation for school administrators, teachers, supervisors and educational supervisors, as well as insertion in the Pedagogical Political Plan of schools, actions on the appropriation of the results of the external evaluations so that they involve all of the schools in this process of appropriation of results, thus, being able to improve the quality of education in the state network of Rondônia.

Keywords: External Evaluations. Results Appropriation. School Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Estado de Rondônia	44
Figura 2 - Organograma Simplificado da Seduc/RO.....	53
Figura 3 – Descrição dos níveis socioeconômicos dos alunos	75
Figura 4 - Proficiência média em Língua Portuguesa do 2º ano Ensino Fundamental da Escola Flor de Liz.....	87
Figura 5 - Proficiência média em Matemática do 2º ano Ensino Fundamental da Escola Flor de Liz	87
Figura 6 - Proficiência média em Língua Portuguesa do 5º ano Ensino Fundamental da Escola Flor de Liz.....	88
Figura 7 - Proficiência média em Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Flor de Liz	88
Figura 8 - Ações e prioridades que deverão ser repensadas e planejadas pelos gestores....	94
Figura 9 - Diálogo entre essas três formas de avaliação.....	97
Figura 10 - Competências da gestão de resultados educacionais e avaliação institucional	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de alunos avaliados na 1ª edição do Saero em 2012	38
Quadro 2 – Número de alunos avaliados na 2ª edição do Saero em 2013	38
Quadro 3 – Número de alunos avaliados na 3ª edição do Saero em 2015	39
Quadro 4 - Padrões de Desempenho do Saero e ações necessárias aos estudantes de cada padrão	40
Quadro 5 - Tipologia das escolas da rede pública estadual de Rondônia.....	55
Quadro 6 - Projetos pedagógicos da Rede Estadual de Ensino	55
Quadro 7 - Desempenho das escolas públicas da rede estadual em Porto Velho, anos iniciais – Ideb de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015	62
Quadro 8 - Desempenho das escolas públicas da rede estadual em Porto Velho, anos finais – Ideb de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015.....	65
Quadro 9 - Dados sobre os gestores das Escolas Flor de Liz, Escola Amaranto e Escola Amarílis	67
Quadro 10 - Dados sobre docentes da Escola Flor de Liz – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	68
Quadro 11 - Dados sobre as docentes da Escola Amarílis - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	69
Quadro 12 - Dados sobre os docentes da Escola Amaranto – Anos Finais do Ensino Fundamental	70
Quadro 13 - Dados sobre os docentes da Escola Amarílis – Anos Finais do Ensino Fundamental	72
Quadro 14 - Dados gerais da Escola Flor de Liz.....	84
Quadro 15 - Metas projetadas e observadas do Ideb do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Flor de Liz.....	85
Quadro 16 - Proficiência média em Português e Matemática 5º ano (Prova Brasil) da Escola Flor de Liz.....	86
Quadro 17 - Proficiência média em Português e Matemática 5º ano da Prova Brasil na Rede Estadual em Rondônia.....	86
Quadro 18 - Eixos estruturantes que permeiam as estratégias de ações, planejadas para incidirem sobre os problemas apresentados, a partir dos resultados das avaliações de larga escala	95

Quadro 19 - Instrumentos utilizados na pesquisa de campo	111
Quadro 20 - Resumo das respostas aos questionários	123
Quadro 21 - Cronograma de operacionalização do PAE.....	131
Quadro 22 - Programa de formação continuada para gestores escolares de Rondônia.....	131

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Resumo do Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015, para o Brasil - resultados e metas por dependência administrativa- anos iniciais do Ensino Fundamental	35
Tabela 2 - Resumo do Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015, para o Brasil - resultados e metas por dependência administrativa- anos finais do Ensino Fundamental	36
Tabela 3 - Resultado do Ideb das escolas do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, Rede Estadual - Município Porto Velho	59
Tabela 4 - Resultado do Ideb das Escolas do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, Rede Estadual - Município Porto Velho	63
Tabela 5 - Variáveis de complexidade de gestão das escolas em estudo	77
Tabela 6 - Instalações físicas das escolas pesquisadas	77
Tabela 7 - Série histórica dos resultados anos iniciais do Ensino Fundamental	79
Tabela 8 - Série histórica dos resultados anos finais do Ensino Fundamental	79

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ART	Artigo
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CREs	Coordenadorias Regionais de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GRU	Guia de Recolhimento da União
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INC	Inciso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
GCAE	Gerência de Controle, Avaliação e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NAC	Núcleo de Apoio à CRE
PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE/RO	Plano Estadual de Educação de Rondônia
PIPE	Plano de Intervenção Pedagógica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFI	Projeto de Apoio Financeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Rondônia
SEDUC/RO	Secretaria de Estado de Educação de Rondônia
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.1 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	22
1.1.1 Histórico do Saeb	24
1.1.2 As avaliações externas no Estado de Rondônia.....	37
1.2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE RONDÔNIA – ENSINO FUNDAMENTAL.....	44
1.2.1 - A escolha dos gestores escolares da Rede Estadual de Ensino de Rondônia.....	47
1.2.2 O papel do gestor escolar na apropriação dos resultados das avaliações externas.....	51
1.2.3 A estrutura da Seduc e suas Gerências	52
1.2.4 Estrutura e organização das escolas da Rede Estadual de Rondônia	54
1.3 AS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA	56
1.3.1 A Coordenação Regional de Educação de Porto Velho-RO	58
1.4 DADOS SOBRE OS GESTORES DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	66
1.5 DADOS SOBRE AS ESCOLAS ESTUDADAS.....	74
1.6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB DAS ESCOLAS ESTADUAIS PESQUISADAS	79
1.6.1 Plano de Intervenção Pedagógica – PIPE.....	80
1.6.2 O Plano de Intervenção Pedagógica das escolas pesquisadas	82
2. APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PELOS GESTORES ESCOLARES	90
2.1 PRINCÍPIOS TEÓRICOS SOBRE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	91
2.1.1 Apropriação de resultados	92
2.2 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR	98
2.2.1 Gestão de resultados	100
2.3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	106
2.3.1 A trajetória da pesquisa de campo	107
2.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	112
2.4.1 Importância das avaliações externas.....	113
2.4.2 O uso pedagógico dos dados das avaliações externas	117
2.4.3 A divulgação dos resultados	121

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL - PAE	127
3.1 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES NO ESTADO DE RONDÔNIA.....	129
3.1.1 Ações de divulgação das avaliações externas e o PPP da escola	132
3.1.2 Metodologia do PAE	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES.....	148

INTRODUÇÃO

As avaliações externas apresentam potencial para que gestores escolares desenvolvam ações pedagógicas para ofertar um ensino de qualidade, melhorando as práticas educativas. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é saber como é feita a utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares de três escolas da rede pública estadual de ensino, do município de Porto Velho - Rondônia, bem como os fatores que interferem na utilização dos resultados.

Atualmente, o estado de Rondônia conta com 413¹ escolas estaduais. De modo geral, em uma série histórica, a maioria dessas escolas não tem conseguido atingir suas metas na Prova Brasil. Devido ao quantitativo de escolas, este estudo foi realizado em uma amostra de escolas², localizadas em Porto Velho, capital do Estado de Rondônia.

Nas últimas duas décadas, é notória a importância dispensada aos sistemas de avaliação de desempenho dos discentes no Brasil, implementados tanto pelo governo federal, como por iniciativas dos governos estaduais e municipais, nas diferentes etapas de ensino da Educação Básica. Essas avaliações têm, por principal objetivo, “realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado” (BRASIL, 2007).

É importante destacar que o tema avaliações externas é recorrente em trabalhos acadêmicos, havendo debates intensos a respeito desse assunto no contexto educacional. Apesar disso, a utilização dos resultados das avaliações externas atinentes às questões pedagógicas, por parte dos gestores, coordenadores e professores, é, ainda, assunto pouco explorado. As secretarias estaduais e municipais de educação são desafiadas a subsidiar os gestores escolares a compreenderem e romperem com as dificuldades para a utilização dos resultados das avaliações externas.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu, em seu Art. 206º, Inc. VII, que a educação deverá ser ministrada com “garantia de padrão de qualidade”, cabendo ao poder público o cumprimento desse direito garantido à população. Nesse escopo, surgiram os sistemas de avaliações externas com a proposta de oferecer um diagnóstico da educação pública ofertada no Brasil. Diante disso, é preciso desenvolver ações orientadoras para a utilização

¹ Dados do censo escolar/2018, será detalhado no capítulo 1.

² Esta amostra de escolas será detalhada ainda nesta seção.

desses resultados, como possibilidade de se apropriar, ter segurança e vencer as dificuldades e melhorar o desempenho dos alunos.

O sistema de ensino brasileiro, nos últimos 20 anos, tem experimentado significativas mudanças e se destacado entre os desafios sociais do país. Em que pese o fato de que, desde a última década do século XX, 97% das crianças com idade entre 7 e 14 anos terem tido acesso ao Ensino Fundamental, os indicadores de desempenho escolar têm registrado, reiteradamente, resultados de aprendizagem dos alunos aquém do nível básico, tanto no sistema de avaliação nacional quanto nas avaliações internacionais (BROOKE e , 2008; OLIVEIRA , 2005; SOARES , 2013).

Desse modo, pode-se perceber que, embora a universalização da oferta da Educação Básica seja uma política pública importante, não é sinônimo de qualidade ou equidade. Nesse sentido, é importante que se vá além da universalização do ensino, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos alunos.

Nesse contexto, várias propostas de reforma têm vindo à discussão pública e acadêmica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade da educação, com um foco crescente no trabalho realizado dentro da escola, como alternativa para reverter esse quadro. Entre as diversas dimensões do trabalho escolar, a gestão - especificamente a gestão escolar - tem tido um lugar de destaque na agenda da política educacional desde a década de 1990 (FREITAS, 2009).

A despeito do fato de que as escolas venham se mobilizando para melhores resultados, é importante ressaltar que as avaliações fornecem subsídios para tomada de decisões no propósito de melhorar o ensino ministrado. Nesse sentido, quando usadas corretamente, são ferramentas importantes para o planejamento das ações pedagógicas e de gestão.

Com os investimentos do governo federal na implantação de políticas públicas educacionais, é no âmbito local que essas políticas tomam corpo e se fazem ou não eficazes. Daí a importância de se buscar uma forma para auxiliar as escolas que não alcançam os resultados propostos.

Falando sobre a Avaliação Nacional da Educação Básica, Filgueiras (2012) argumenta que tal avaliação se configura como uma ferramenta limitada, pois, por ser amostral, não permite que os resultados possam ser calculados por municípios ou por

escolas, diferentemente da Prova Brasil, que é censitária e permite a obtenção dos resultados em nível do país, de regiões, de municípios e de escolas.

O interesse no objeto desta pesquisa está relacionado diretamente com a minha formação acadêmica e a minha atuação profissional.

Sou graduada em Pedagogia Gestão Escolar (1994), pelas Faculdades Integradas de Cacoal - UNESC, Cacoal – RO, pós-graduada em Psicopedagogia, pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral, Amparo-SP (1995) e mestranda em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Atualmente estou à frente da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística (GCAE), na Secretaria de Estado da Educação (Seduc) de Rondônia, exercendo a função de Gerente, com diversas atribuições³, dentre as quais destaco:

I – Gerenciar e adotar mecanismos de controle e avaliação da execução dos programas, projetos e atividades de suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e de apoio ao estudante;

II – Coordenar, planejar, controlar e executar o desenvolvimento das ações relativas à inspeção escolar e estatística, assim como zelar pelo cumprimento da legislação de ensino;

III – Planejar e avaliar as ações específicas de suporte ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente na área de [...]bibliotecas, salas de leitura, livro didático e de articulação com as instituições auxiliares das escolas;

[...]

V – Zelar pelo cumprimento das ações estabelecidas no Plano Plurianual PPA/SEDUC, na sua área de competência (RONDÔNIA, 2000).

Ressalta-se que, de acordo com o referido Decreto, as atribuições para todas as pessoas que exercem o cargo de gerente diferem de acordo com a pertinência de cada uma, inclusive no que concerne ao assessoramento aos secretários, pois cada Gerência tem suas especificidades.

Além dessas atribuições, exerço a função de interlocutora, junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁴, nas questões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre outras avaliações de larga escala. Essa Gerência é constituída por oito núcleos de trabalho distintos, quais sejam: Autorização de Escolas, Regimento Escolar, Normas Técnicas, Inspeção Escolar, Livro Didático, Registro de Diplomas, Censo Escolar e Estatística e Núcleo de Planejamento e Avaliação Educacional. Os núcleos do Censo Escolar e o Núcleo de

³ Artigo 44 do Decreto 9053 de 10 de abril de 2000

⁴ Portaria nº 356, de 11 de agosto de 2015.

Planejamento e Avaliação Educacional irão subsidiar-me diretamente no caso em que se apoia a presente dissertação.

De abril de 2013 a agosto de 2015, atuei como Subgerente na Gerência de Controle, Avaliação e Estatística, na Secretaria de Estado da Educação – Seduc. A partir do mês de setembro/2015, estou atuando como Gerente. Atuando à frente dessa gerência, constatei que muitas escolas da rede públicas estadual não alcançaram suas metas na Prova Brasil⁵.

Embora Rondônia tenha políticas de descentralização de recursos financeiros exclusivas para as ações pedagógicas, ainda não conseguiu melhorar os seus indicadores educacionais. A taxa média de distorção idade série, em 2017, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi de 13,27% e de 32,29 %, nos anos finais (SEDUC,2018). Essa distorção pode ser desencadeada pela entrada tardia do aluno na escola ou por repetência. Para o INEP (BRASIL, 1998), as principais causas da distorção idade/série são a reprovação e o abandono escolar.

Outro quadro preocupante é a taxa de reprovação no Ensino Fundamental. Apesar de o estado de Rondônia ter políticas institucionalizadas de descentralização de recursos financeiros, autonomia dos gestores escolares, parceria com os municípios para reorganização da oferta do Ensino Fundamental, Programa de Correção de Fluxo, a reprovação nessa etapa ainda é preocupante. Em 2017, a taxa foi de 5,2%, nos anos iniciais, (AI) e de 7,31%, nos anos finais (AF) (SEDUC, 2018).

Nessa perspectiva, é necessário que a escola conheça a sua realidade educacional para planejar ou replanejar as suas ações. A Coordenadora de Formação da Gerência de Gestão Escolar da Seduc, em reunião técnica ocorrida na Gerência de Controle, Avaliação e Estatística, realizada em 01 de julho de 2016, tendo, como pauta, as ações em andamento sobre formação continuada para gestores, revelou que, em Rondônia, não existe uma política definida de formação continuada para os gestores escolares, sobretudo no que tange à análise e à utilização dos dados das avaliações externas. Com base nessa informação, esse fato é a mola propulsora desta investigação em que se busca conhecer como os gestores escolares desenvolvem suas ações pedagógicas e de gestão face à utilização dos resultados das avaliações externas.

A pesquisa abrangeu uma amostra de escolas da rede estadual, localizadas no município de Porto Velho, que ofertam o Ensino Fundamental. Como fora mencionado, essa rede é composta por 413 escolas, cuja maioria está localizada no município de Porto

⁵ Será apresentada a tabela com os resultados no capítulo 1.

Velho, com, aproximadamente, 115.761 matrículas ⁶ (cento e quinze mil, setecentos e sessenta e uma) no Ensino Fundamental regular.

O município de Porto Velho conta com 123 escolas públicas, na área urbana, com oferta do Ensino Fundamental. Desse total, 57 (cinquenta e sete) são escolas estaduais. Cerca de 40%, dessas escolas nunca alcançaram as suas metas na Prova Brasil, assim como nos demais 51 municípios do estado de Rondônia. Será apresentado, no capítulo 1, o resumo sobre a situação da prova Brasil dessa realidade.

Dentre as políticas públicas educacionais para essas escolas, estão: a escolha de diretores e vice-diretores escolares por meio de eleição, o Programa de Apoio Financeiro – PROAFI⁷, o Programa de melhoria na qualidade de ensino Excelência⁸, o Reordenamento do ensino fundamental da rede pública⁹, o Projeto de Correção de Fluxo, o Plano de Intervenção Pedagógica-Pipe ¹⁰, a Progressão Parcial¹¹ e a Regulamentação e orientação das ações pedagógicas no âmbito das escolas públicas estaduais¹².

Diante desse contexto, considerou-se, para este estudo, uma amostra de três escolas de Ensino Fundamental: duas escolas que nunca alcançaram suas metas na Prova Brasil, nos anos iniciais e finais, e uma escola que alcançou todas as suas metas nas duas etapas de ensino. A análise de ambas as situações é das edições de 2007 a 2015. É importante destacar que uma escola será contada duas vezes, ou seja, além de ser contada nos anos iniciais, será contada também nos anos finais, por ser a única escola que atingiu todas as suas metas nas duas etapas de ensino em todas as edições da Prova Brasil. Essas escolas, localizadas tanto em bairros centrais da cidade quanto em bairros periféricos, foram escolhidas para compor a amostra porque apresentam índices que poderão ser comparados no sentido de crescimento contínuo das suas metas, tanto as que atingiram, quanto as que não atingiram suas metas previstas. A primeira amostra de escolas foi composta de uma escola dos anos iniciais que atingiu todas as suas metas na Prova Brasil, de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015, e uma escola que nunca atingiu suas metas nesse mesmo período. O mesmo recorte foi aplicado para a análise das escolas dos anos finais. Portanto, foi

⁶ Dados de 2018 do Censo Escolar/Inep.

⁷ Decreto nº 16.558, de 02 de março de 2012.

⁸ Lei nº 3.432, de 09 de setembro de 2014. Institui o Programa de melhoria na qualidade de ensino excelência, nas unidades de ensino da rede pública estadual, orienta a sua implantação e dá outras providências.

⁹ Decreto nº 20.070, de 24 de agosto de 2015, instituiu o Programa de Parceria Educacional com os Municípios, para universalizar o atendimento do Ensino Fundamental.

¹⁰ Portaria nº 2494/2014-GAB/Seduc, de 04 de dezembro de 2014.

¹¹ Portaria nº 940/2018/Seduc, 06 de março de 2018.

¹² Portaria nº 4563/2015-GAB/SEDUC de 29 de dezembro 2015.

interesse desta pesquisa analisar a utilização dos resultados da Prova Brasil pelos gestores escolares e buscar entender por que as escolas da amostra não alcançaram suas metas, quais foram os entraves e também saber qual o diferencial entre as escolas que alcançaram todas as suas metas do Ideb e as que não alcançaram.

Assim, a presente pesquisa incidiu sobre as ações do Pipe, considerando que ele é uma proposta de intervenção pedagógica que trabalha as dificuldades dos alunos, com base nos resultados das avaliações e nas suas dificuldades de aprendizagem.

Para preservar a identidade das escolas, foram usados nomes fictícios. As escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental são: Escola Amarílis e Escola Flor de Liz, já as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental são: Escola Amarílis, que se repete nessa etapa de ensino, conforme informado anteriormente, e Escola Amaranito.

Diante do exposto, esta pesquisa se propôs responder à seguinte pergunta: **Que fatores interferem na apropriação dos resultados das avaliações externas pelos gestores de três escolas da rede pública estadual de ensino no município de Porto Velho?**

Desse modo, a partir desse problema de pesquisa, apresenta-se como objetivo geral: identificar os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares da rede pública estadual de ensino de Porto Velho.

Para a operacionalidade do estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever, para compreender as ações de apropriação de resultados da Prova Brasil, realizadas pelas escolas em estudo, visando auxiliar nessa compreensão para o planejamento e/ou replanejamento das ações pedagógicas das escolas.
2. Analisar as ações gestoras das escolas pesquisadas mediante a apropriação dos resultados da Prova Brasil;
3. Propor um Plano de Ação Educacional¹³, para auxiliar os gestores escolares das escolas em estudo, tendo em vista os dados e os resultados da pesquisa de campo.

Para a realização desta pesquisa¹⁴, foram realizadas visitas *in loco*, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com os gestores das escolas selecionadas, sendo, ainda, observada a estrutura física, pedagógica e administrativa das escolas.

¹³ Será apresentado após a análise dos dados, no capítulo 3.

¹⁴ O detalhamento desta pesquisa será descrito na metodologia.

Buscando suporte teórico para responder ao objetivo deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com levantamentos sobre avaliações externas no contexto da educação do Brasil, índices de desenvolvimento da educação, avaliações externas no estado de Rondônia e, ainda, sobre a avaliação da aprendizagem de modo geral, bem como uma série histórica do SAEB de 1990 a 2017. Além disso, foram considerados os índices na Prova Brasil em nível de Brasil, do Estado de Rondônia, das escolas estaduais de Porto Velho, incluindo as escolas pesquisadas.

Dessa forma, esta pesquisa, que investigou as relações entre práticas gestoras e a apropriação dos resultados das avaliações externas das escolas que se constituíram como objeto da pesquisa, está organizada em três capítulos. No capítulo 1, o caso de gestão foi apresentado, discutindo a importância das avaliações externas. Procedeu-se a um breve histórico sobre avaliação externa no Brasil, apresentando os resultados da Prova Brasil em nível de Brasil, Rondônia e das escolas de Porto Velho, incluindo as escolas objeto desta pesquisa. Além disso, foi apresentado o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Rondônia – SAERO e a estrutura organizacional das escolas da rede estadual, por tipologia¹⁵, trazendo a descrição das escolas.

No capítulo 2, foram expostas as teorias que fundamentam o processo de apropriação e de utilização dos resultados das avaliações externas como ferramenta da gestão pedagógica da escola, sendo analisadas as ações pedagógicas de apropriação dos resultados das avaliações externas desenvolvidas pela Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho junto às escolas, bem como os procedimentos metodológicos desta pesquisa. Apresentou-se, ainda, no capítulo 2, a análise dos dados da pesquisa de campo, à luz do referencial teórico que dialoga com as questões relacionadas aos aspectos pedagógicos, gestão escolar e de apropriação de resultados como elementos importantes na condução da melhoria do desempenho dos alunos. Dentre eles, destacamos: Lück (2000, 2009, 2013, Machado (2012), Senge (1993), Paro (2010), entre outros autores que foram utilizados no decorrer da pesquisa, que versam sobre os fatores escolares associados à eficácia escolar, tais como: a organização do trabalho da equipe escolar e a ênfase pedagógica na apropriação dos resultados das avaliações que influenciam a melhoria do desempenho do aluno.

¹⁵ Tipologia é o nome dado para classificação das escolas da rede estadual em Rondônia, conforme a sua infraestrutura. Varia da tipologia 1, escolas com 10 salas de aula, à tipologia 5, escolas com mais de 26 salas de aula (Lei Complementar nº 867 de 12 de abril de 2016).

No capítulo 3, foram apresentadas as ações propostas para o Plano de Ação Educacional- PAE, construído com base nos achados da pesquisa de campo. Em linhas gerais, as ações propostas foram: formação para os gestores escolares e professores sobre análise e uso dos dados das avaliações externas, monitoramento sistemático das ações das escolas, reuniões bimestrais com os gestores escolares e com os pais.

1. A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PELOS GESTORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PORTO VELHO

Para que haja compreensão do estudo em comento, faz-se necessário um breve histórico sobre as avaliações em larga escala, como surgiram e se desenvolveram no Brasil, a partir da universalização do acesso aos resultados das avaliações externas e das discussões em torno da qualidade do ensino. Este esboço, longe de esgotar o assunto, objetiva descrever como as avaliações têm se tornado elementos importantes para a melhoria da educação em nosso país e as dificuldades que as escolas encontram para alcançar suas metas.

Chamaram a atenção da pesquisadora os resultados da Prova Brasil, obtidos pelas escolas da rede estadual de ensino em Rondônia nas edições de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015. Nesse período, 18% das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Porto Velho atingiram suas metas em todas as edições da Prova Brasil e outras 16% não conseguiram atingir suas metas em nenhuma edição. Esse fato sinalizou a relevância de se desenvolver uma pesquisa visando compreender quais os fatores que contribuem ou concorrem para esses resultados, uma vez que a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/RO destina as mesmas políticas educacionais para todas as escolas da sua rede.

Assim, este estudo apresenta o envolvimento dos coordenadores pedagógicos, professores e técnicos administrativos das escolas na utilização dos resultados das avaliações externas, e ainda, como os gestores veem a importância dos resultados da Prova Brasil no seu planejamento de gestão escolar.

As avaliações externas são avaliações em larga escala realizadas por agente externo à escola. Trata-se de uma ferramenta que fornece elementos para a formulação e o monitoramento de políticas públicas, bem como para o redirecionamento de práticas pedagógicas, que permite diagnosticar o sistema educacional e estabelecer comparação entre o desempenho esperado e o apresentado. De acordo com o Inep, seu principal objetivo é realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

A distinção entre avaliação interna e avaliação externa é que a primeira avalia a aprendizagem do estudante e a segunda avalia elementos da qualidade do ensino ofertado nas redes. Assim, ressalta-se que os dados obtidos por meio das avaliações internas e

externas auxiliam a tomada de decisão, não somente pelo professor, mas por todo o coletivo da escola.

Na seção seguinte será apresentado um histórico breve sobre a avaliação externa no Brasil e o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Rondônia – SAERO.

1.1 As avaliações externas no Brasil: um breve histórico

A avaliação de desempenho em larga escala da Educação Básica se inicia no Brasil em meados de 1990, época em que se começa a perceber uma preocupação significativa com os processos avaliativos escolares, além das questões relacionadas à formação mais ampla dos profissionais na área de rendimento escolar (GATTI, 2009).

Com a universalização do acesso à educação, a partir dos anos 1980, com os vigentes marcos legais do direito à educação no Brasil, o Art. 208 da Constituição Federal de 1988, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, estabeleceu:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 2009).

A partir daí começaram debates em torno da qualidade do ensino ofertado. Nesse contexto, a avaliação passou a ser um importante instrumento para mensurar essa qualidade, tendo se expandido em todo o território brasileiro.

Na década de 1990, as críticas em relação à qualidade dos serviços públicos começaram a tomar espaço nas discussões e elaborações de políticas públicas. No campo educacional não é diferente. São críticas dirigidas à escola pública, acerca da qualidade do serviço por ela oferecido, colocando-se em descrédito a competência dos profissionais que nela atuam. Diante disso, nos últimos anos, com o intuito de avaliar a qualidade da educação, várias políticas públicas têm sido implantadas, como, por exemplo, a instituição de avaliações em larga escala, que se tornaram, segundo Bonamino (2002), um mecanismo central da política educacional, tanto no âmbito internacional quanto nacional.

Toda mobilização em torno das avaliações motivou o desenvolvimento de indicadores, que são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Nesse caso, os indicadores apresentam importantes elementos da realidade

da escola para dar conta de analisar sua qualidade. Nicodemo (2011) registra que os debates acerca da qualidade da educação têm como antecedentes:

[...] as transformações ocorridas na educação brasileira, iniciadas em 1930, com a ampliação do Ensino Fundamental estendendo-se à demanda por maiores oportunidades no Ensino Médio e, posteriormente, no Ensino Superior necessitando da participação de todos e da ampliação do número dos que os concluem, fizeram com que em decorrência da universalização do Ensino Fundamental emergisse a temática da qualidade como grande desafio da política educacional ao final do século XX. A referência utilizada para mensurar esta qualidade tem sido o Ideb, criado pelo Governo Federal (INEP), que é um indicador composto por percentual de aprovação e média de desempenho nas provas nacionais SAEB e Prova Brasil. Os dados disponíveis no sítio do Inep permitem a captação de dados gerais ou mais restritos sobre os resultados, como somente os resultados do sistema estadual ou somente o municipal ou ainda de cada escola em particular. (NICODEMO, 2011, p. 1).

As mudanças pelas quais a educação passou apontavam como objetivo principal a sua melhoria. De acordo com Supowitz (2009 *apud* BROOKE, 2010, p. 178), “os movimentos das décadas de 1980 e 1990 prepararam o terreno para as formulações atuais da política de responsabilização baseada em testes”. O autor evidencia que havia ênfase nas avaliações, como forma de conhecer os estudantes e também o desempenho das escolas.

De acordo com o Inep (2009), a maioria dos sistemas de avaliação educacional é composta por padrões de desempenho, que são intervalos de valores dentro da escala de proficiência, definidos a partir dos objetivos e metas de aprendizagem de cada etapa e disciplina avaliada e agrupamentos a partir da proficiência, que é um conjunto de números ordenados, que mede a proficiência (habilidade) em uma determinada área de conhecimento, obtida pelos alunos nas avaliações em larga escala, por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹⁶.

O agrupamento visa facilitar a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes nos testes. Esses padrões podem ser divididos em três ou quatro níveis de aprendizagens. O primeiro nível é composto por alunos com desempenho abaixo do básico, o segundo nível composto por alunos com desempenho básico, o terceiro nível composto por alunos com desempenho adequado e o quarto nível, por alunos com desempenho avançado.

¹⁶ A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é um modelo matemático que permite estimar a capacidade dos indivíduos em determinada área ou disciplina a partir da premissa de que ela é unidimensional.

A distribuição dos estudantes pelos padrões de desempenho permite analisar os aspectos cognitivos que demarcam os percentuais de estudantes situados nos diferentes níveis de desempenho. Dessa forma, é possível identificar a diferença de desempenho dos estudantes, evidenciando a distância existente entre aqueles que apresentam um maior grau de desenvolvimento e aqueles que apresentam menores graus de desenvolvimento nas habilidades avaliadas.

As avaliações escolares, em si, não revelam os motivos pelos quais os alunos não aprenderam, por isso, é preciso uma reflexão sobre o que pode estar influenciando na aprendizagem; saber quais os problemas específicos de cada escola; aprofundar os conhecimentos sobre os dados e fazer um reexame do ensino, focado na responsabilidade que os gestores e professores têm sobre a prática docente, com foco na aprendizagem, sem culpabilização. Além disso, o professor e a equipe gestora da escola precisam se autoavaliar, enquanto profissionais, o tempo todo; refletir sobre suas práticas pedagógicas; identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos; diversificar a sua prática pedagógica e fazer com que os alunos aprendam, questionando-se se, de fato, essa prática está propiciando uma aprendizagem eficaz. Essa possibilidade de reflexão do professor cria as condições para o estabelecimento de ações e políticas educacionais mais específicas, destinadas à promoção da equidade escolar.

Na seção seguinte será apresentado um breve histórico sobre o SAEB no Brasil.

1.1.1 Histórico do Saeb

Em 1990, o Ministério da Educação criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). De acordo com o INEP (2012), o SAEB é uma avaliação externa em larga escala que acontece bienalmente no Brasil. Seu objetivo é realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

O Saeb é, portanto, um instrumento através do qual o Ministério da Educação (MEC), por meio do Inep, busca identificar a eficiência das redes de escolas brasileiras, valendo-se, para isso, da avaliação do desempenho dos alunos das etapas conclusivas da Educação Básica e da contextualização das condições em que o processo de ensino e

aprendizagem ocorre. Seus dados permitem o acompanhamento e a evolução de desempenho dos alunos e dos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas brasileiras.

Na primeira edição (1990), o Saeb avaliou, de forma amostral, escolas públicas localizadas em áreas urbanas que ofertavam as 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

De acordo com o Inep (2012), a partir de 1995, foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados,

a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Dessa forma, a comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo se tornou possível. Neste ano foi decidido que o público avaliado se restringiria às etapas finais dos ciclos de escolarização: 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5^o e 9^o anos atualmente) e 3^o ano do Ensino Médio. Além da amostra da rede pública, em 1995 foi acrescentada uma amostra da rede privada. Neste ano não foram aplicados testes de Ciências (INEP, 2012).

Utilizando-se esse modelo matemático da Teoria de Resposta ao Item, foi possível a comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. A partir de 1995, foi decidido que o público avaliado se restringiria às etapas finais dos ciclos de escolarização: 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5^o e 9^o anos atualmente) e 3^o ano do Ensino Médio. Além da amostra da rede pública, em 1995, foi acrescentada uma amostra de escolas da rede privada. Nesse ano não foram aplicados testes de Ciências (INEP, 2012).

De acordo com Costa (2012, p.106), nos anos de 1997 e 1999, os estudantes matriculados na 4^a e 8^a séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e os estudantes do 3^o ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Ainda no ciclo de 1997, foram excluídas das investigações as escolas federais, por serem em número muito reduzido, as escolas rurais da região norte, pela dificuldade de acesso, e as turmas multisseriadas, pela dificuldade de aplicação das provas.

Em 1997, as Matrizes de Referência e o início da constituição do Banco Nacional de Itens foram incorporadas ao Saeb, possibilitando ao MEC/Inep dispor de um conjunto de instrumentos calibrados e validados que seriam utilizados na construção das questões nos outros anos (BAUER; SILVA, 2005).

A Matriz de Referência, a partir da qual se procede à elaboração dos testes, que teve consulta nacional das suas propostas curriculares, para identificar o que havia em comum, isso resultou em síntese do que havia de comum entre elas, que adicionou aos Parâmetros Nacionais Curriculares.

Posteriormente, as análises dos professores e especialistas das áreas avaliadas foram juntadas. A partir de então, o processo do ensino e da aprendizagem passou a ser por meio de proposta curricular baseada em competências e habilidades. A elaboração das matrizes curriculares passou a ser definida por descritores, que interpreta os conteúdos curriculares com o desenvolvimento cognitivo do estudante.

Desta maneira, os descritores, individualmente, dão origem aos itens que, a partir das suas respostas, é verificado pelo Inep o desempenho dos estudantes.

Sobre o tripé, Teoria da Resposta ao Item, de acordo com Costa (2012):

Matrizes de Referência e Descritores – as provas são formatadas, com questões de múltipla escolha. (2012, p. 107), ao todo, são aplicados 169 itens em cada série e disciplina, de forma a cobrir toda a Matriz de Referência. Esse conjunto é dividido em 13 blocos compostos por 13 itens cada um. Os conjuntos são agrupados, então, de três em três, formando 26 cadernos diferentes de provas. Assim, apesar de se estar avaliando um amplo escopo de conteúdos, cada aluno responde a apenas 39 questões. (COSTA, 2012, p. 107).

A partir de 2001, o Saeb passou a avaliar somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003 a 2017. A partir de 2003, as provas foram aplicadas a um grupo de escolas sorteadas em caráter amostral, o que possibilitou a geração de resultados para unidades da federação, regiões e Brasil em diferentes escalas.

Segundo Costa (2012, p. 107), em 2005, o Saeb sofreu nova modificação, contudo, foram mantidos os seus objetivos e metodologia. A partir dessa nova mudança, foi composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEK) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), sendo essa última, conhecida popularmente como Prova Brasil, dispostas pela Portaria Ministerial Responsabilização na Educação n.º 931, de 21 de março de 2005. A partir dessa edição, foram estabelecidas as metas para todas as unidades educacionais de todas as unidades da federação.

De acordo com o Inep (2011), tanto a Anek quanto a Anresc são bianuais. A Anek avalia uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas,

localizadas em áreas urbana ou rural. Os seus resultados são apresentados por regiões geográficas e por estado. Para os estados, os resultados são divulgados por unidades da federação e por escola, exceto os resultados do Ensino Médio que, até 2015, eram divulgados em nível de estado. Segundo o Inep (2011) a Anresc é censitária, sendo destinada também para alunos do 5º e do 9º do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, das escolas públicas e privadas localizadas em áreas urbana ou rural. Os seus resultados são apresentados por regiões geográficas, por estado e por escola.

Há uma diferença entre os seus objetivos, de acordo com o Inep (2011) o objetivo da Aneb é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da Educação Básica brasileira. Já o objetivo principal da Anresc é mensurar a qualidade do ensino das redes, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem dos alunos, em Língua Portuguesa e Matemática.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica tem como princípios a garantia de padrão de qualidade do ensino. Desde a sua implantação em 1990, foi estruturado com o objetivo de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas educacionais.

A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de, no mínimo, 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da Educação Básica, que, até então, vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem aos critérios de, no mínimo, 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental das escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola, com testes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco, respectivamente, em leitura e resolução de problemas.

A Anresc foi idealizada para atender à demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando melhorar a qualidade do ensino.

Em 2007, passaram a participar da Anresc (Prova Brasil) as escolas públicas rurais que ofertavam os anos iniciais (4ª série/5º ano) do Ensino Fundamental e que tinham um mínimo de 20 estudantes matriculados nessa série. A partir dessa edição, a Anresc (Prova

Brasil) passou a ser realizada em conjunto com a aplicação da Aneb, utilizando os mesmos instrumentos. Nesse mesmo ano, o Inep definiu que a Anresc e a Aneb se realizariam em regime de parceria com os estados e municípios, por meio de Termo de Adesão (Portaria Inep nº 47, 2005). Além dessa adesão, foi estabelecida a Cooperação Técnica, por meio de Termo.

Para mensurar os testes aplicados na Prova Brasil, o Inep criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb¹⁷, que é um indicador nacional formulado para medir a qualidade do aprendizado do estudante com metas projetadas até 2021.

Dois anos depois (2009), a Prova Brasil passou a avaliar os alunos dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas rurais que atendiam ao mínimo de 20 alunos matriculados. Ainda em 2009, a Portaria Inep nº 87, de 7 de maio de 2009, estabeleceu os objetivos gerais para o Saeb. Essa mesma Portaria alterou o critério de quantitativo de alunos para aplicação da Prova Brasil de, pelo menos, 20 alunos matriculados em cada uma das turmas de cada escola, para 20 alunos matriculados nas escolas, em cada ano escolar, de forma a possibilitar o cálculo do Ideb para um número maior de escolas.

Em 2011 foi definido que o critério para a divulgação dos resultados de desempenho na Prova Brasil e do Ideb seria para as escolas com, no mínimo, 50% de estudantes participantes declarados no Censo Escolar. Nesse mesmo ano, por meio da Portaria Inep nº 403, de 31 de outubro de 2011, o Inep realizou uma edição especial da Prova Brasil para os municípios que possuíam escolas que não atendiam aos critérios mínimos sobre a quantidade de estudantes (20 estudantes).

Em 2012, com a Portaria Inep nº 152, de 31 de maio de 2012, foi estabelecida, em caráter preliminar, a divulgação dos resultados das avaliações externas para gestores analisarem e interpirem recurso sobre o resultado das suas escolas, caso encontrem alguma inconsistência sobre as turmas e número de estudantes.

Na edição de 2013, com a publicação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, passou a compor o Saeb. Outra inovação dessa edição foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de Ciências, a ser realizada com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Nesse

¹⁷ Será detalhado na próxima seção.

ano, foi aplicado, em caráter de estudo experimental, um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia que não gerou resultados para a edição.

De acordo com Inep (2011), o Saeb passou a ser composto, portanto, por três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) tendo como foco, avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da Educação Básica brasileira; a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem por intento aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Tanto o Saeb quanto a Aneb são bianuais.

Em 2015, foi disponibilizada pelo Inep a Plataforma Devolutivas Pedagógicas que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que podem ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.

Em 2017, por meio da Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017, altera-se a Portaria MEC nº 482, de 7 de junho de 2013, tendo o Saeb sofrido nova alteração. As mudanças dessa vez foram sobre o quantitativo mínimo de alunos, por turma, para participar do Saeb que, antes, era de 20 alunos por turma, passando a ser de dez ou mais estudantes matriculados em turmas regulares no 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Outra novidade na edição de 2017 é que o Ensino Médio passou a ser censitário. Assim, todas as escolas com oferta da 3ª série do Ensino Médio teriam seus resultados divulgados por escola, da mesma forma as escolas da rede privada que aderissem ao Saeb. A aplicação no Ensino Médio, que era amostral, agora, passou a ser censitária. Antes, os resultados do Ensino Médio eram em nível de estado, tendo passado, a partir de 2017, a ser por escola, no mesmo formato de divulgação dos resultados do Ensino Fundamental.

Participam desse exame escolas públicas de zonas urbanas e rurais com 10 (dez) ou mais alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental. Esse mesmo quantitativo de alunos também foi previsto para a participação do Ensino Médio, tanto das escolas públicas quanto das escolas da rede privada. As escolas privadas continuam participando da amostra da Aneb (Portaria nº 564 Inep/2017).

A participação das escolas privadas no Saeb, a partir de 2017, passou a ser por adesão, mediante assinatura de Termo de Adesão, disponibilizado pelo Inep em sistema próprio, e recolhimento, por meio de Guia de Recolhimento da União GRU, com os seguintes valores fixados, conforme o Anexo I, da Portaria nº 564/2017:

De acordo com os dados do Censo da Educação Básica do ano imediatamente anterior à edição vigente, as escolas da rede privada de ensino, que atende, ao Ensino Médio, que tenham registrado em turmas regulares de 3ª série:

- a) entre 10 e 50 alunos matriculados deverão recolher taxa de R\$ 400,00;
- b) entre 51 e 99 alunos matriculados deverão recolher taxa de R\$ 2.000,00;
- c) a partir de 100 alunos matriculados deverão recolher taxa de R\$ 4.000,00 (INEP, 2017).

As escolas da rede privada com oferta do Ensino Médio interessadas em conhecer o desempenho dos seus alunos devem aderir ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com pagamento de taxa de adesão. Dessa forma, as instituições têm a possibilidade de terem seus resultados divulgados, considerando que as avaliações externas passaram a ser uma espécie de vitrine nacional, no que concerne à qualidade da educação dos estados e municípios.

Nesse novo formato, a Prova Brasil no Ensino Médio mostrará a real situação do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, o que não ocorria até a edição de 2015. Por ser amostral, os resultados não eram divulgados por unidade educacional, apenas em nível de estado.

Com a institucionalização do sistema educacional brasileiro, houve expansão dos sistemas de avaliação educacional nos estados e municípios. A respeito disso, Castro (2009) enfatiza:

Se há uma política que avançou no Brasil, nos últimos 15 anos, foi a política de Avaliação Educacional. Neste período, inúmeras iniciativas deram forma a um robusto e eficiente sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, que consolidaram uma efetiva política de Avaliação Educacional. (CASTRO, 2009, p. 6).

A partir da institucionalização do sistema nacional de avaliação no Brasil, os estados e os municípios começaram a se organizar para institucionalizar seus próprios sistemas de avaliação em larga escala, elemento mensurador da melhoria da qualidade de ensino. A partir do Saeb, muitos estados adotaram políticas de responsabilização (*accountability*).

Assim, estados e municípios organizaram seus sistemas locais e regionais de avaliação das aprendizagens como elemento para a melhoria da qualidade do ensino básico (CASTRO, 2009).

Ainda segundo Castro (2009), todas essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes que devem nortear as ações de melhoria da aprendizagem.

As políticas de avaliação são vistas como importantes mecanismos de subsídios para a formulação, implantação, reformulação e monitoramento de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação, sendo mais eficazes aquelas políticas que focam a aprendizagem e os índices de frequência e aprovação dos alunos, como é o caso do Ideb.

Para Castro (2009), o Saeb no Brasil tem uma importante função:

A institucionalização da avaliação educacional no Brasil é hoje, sem dúvida, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país. (CASTRO, 2009, p. 6).

A avaliação é, então, um processo e uma condição necessários para o estabelecimento e o acompanhamento das metas qualitativas e quantitativas da educação brasileira.

De acordo com Alavarse, Bravo e Machado (2013), as avaliações externas podem ser vistas como ponto de apoio para acompanhar o desenvolvimento de alunos, de escolas, para a tomada de decisões essenciais. Além disso, essas avaliações têm o potencial para regular a qualidade do ensino ofertado nas redes, podendo estabelecer metas para alcance de melhorias por meio de sistemas de deveres e obrigações profissionais (*accountability*) por parte de gestores e professores.

Bonamino (2012) enfatiza que, na maioria dos países, independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, há utilização de avaliações para mensurar o desempenho escolar dos alunos. Ainda segundo a autora, no caso do Brasil, a análise dos desenhos das avaliações em andamento resultou na identificação de três gerações de avaliações da educação em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar.

Assim, analisar esses sistemas de avaliação nos permite perceber qual tipo de desenho foi adotado por determinado estado e, por conseguinte, a característica pragmática

deles, que, segundo Bonamino e Sousa (2012), podem estar ancorados em três modelos observados no Brasil: avaliações de primeira, de segunda e terceira gerações.

Avaliações de primeira geração enfatizam a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo [...] A Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. [...] A Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas (BONAMINO e SOUZA, 2012, p. 3).

Diante desse aspecto, mediante a necessidade de um instrumento que fosse capaz de aferir a qualidade na educação brasileira, o Inep criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Criado pelo Governo Federal apresenta-se como uma das principais ferramentas de tomadas de decisão do governo em relação à educação, em âmbito federal, estadual e municipal. A partir dos resultados, o indicador permite um monitoramento da qualidade do ensino ofertado nas escolas e nas suas redes. Embora tenha sido criado em 2007, o governo projetou metas para as escolas e redes, até 2021, considerando os dados já obtidos com a aplicação da Prova Brasil em 2005. Como indicador, o Ideb combina os resultados de desempenho dos estudantes nas provas do SAEB com taxas de aprovação e reprovação (fluxo) de cada escola e redes de ensino. Divulgado a cada dois anos, estabeleceu metas iguais às dos países desenvolvidos: nota 6,0 para os anos iniciais e nota 5,0 para os anos finais do Ensino Fundamental, a serem divulgados os resultados em 2022, ano em que serão comemorados os 200 anos de Independência do Brasil (INEP, 2011, p.5). O resultado do Ideb é utilizado como critério para que as escolas sejam consideradas prioritárias para receber assistência técnica e financeira por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE Escola (INEP/2015).

Seu objetivo é avaliar a qualidade da Educação Básica brasileira. Oficialmente, o Ideb surge com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pelo Decreto nº 6.074, de 24 de abril de 2007, que confirma que a qualidade da Educação Básica a partir desse ano (2007), será aferida por meio do Ideb:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

Segundo o Inep, o Ideb combina informações sobre exames padronizados da Prova Brasil, realizados pelos estudantes no final das etapas de ensino da Educação Básica, com informações do fluxo escolar. A combinação dessas duas variáveis é expressa em valores de 0 a 10, mostrando a evolução dos sistemas de ensino nacional, por estados e municípios. O cálculo geral do Ideb é dado pela seguinte fórmula:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10^3$$

Em que,

i = ano do exame (SAEB e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j .

O Ideb pod

e ser interpretado da seguinte maneira: em uma escola cuja média padronizada da Prova Brasil, 5º ano, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é igual a 2 anos, a escola terá Ideb igual a 5,0 vezes $\frac{1}{2}$, ou seja, 2,5 (INEP, 2007).

Ou seja, o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar. Para calcular o índice em um determinado segmento, basta pegar a média padronizada da escola – do município, do estado ou do país – no Saeb ou na Prova Brasil e multiplicar pelo inverso do tempo médio de conclusão de cada série (INEP, 2007).

De modo geral, o Ideb mostra em que medida os estudantes estão aprendendo e passando de ano numa escala de 0 a 10. O Ideb é calculado a partir do cruzamento da taxa de aprovação com o desempenho escolar dos estudantes.

De acordo com o Inep, numa escola cuja taxa de aprovação seja 0,9 e o desempenho escolar, 6, o Ideb será 5,4, na escala de 0 a 10. Como calcular: $0,9 \times 6 = 5,4$. A taxa de aprovação corresponde à taxa média de estudantes aprovados nos anos escolares que correspondentes à etapa de ensino analisada (INEP, 2007).

Assim, no cálculo do Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, a taxa de aprovação corresponderá à média das taxas de aprovação de estudantes nas turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, num determinado ano letivo.

Os resultados do índice do país, dos estados, dos municípios e das escolas são divulgados a cada dois anos e auxiliam na criação de políticas públicas com o intuito de melhorar a qualidade da educação. A partir dos resultados, é possível realizar comparações entre diferentes escolas e avaliar o desempenho de cada uma.

O Ideb é um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb. Reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações externas. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar. O Ideb agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala, do Inep, a possibilidade de resultados sintéticos que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O Ideb é condutor de políticas públicas em prol da qualidade da educação (INEP, 2007).

Goulart (2007) aponta a importância do uso de indicadores para o monitoramento do desempenho das escolas e acredita ser um grande desafio levar em consideração as peculiaridades de regiões distintas. Além disso, “esse novo contexto coloca ainda mais a escola pública em evidência, expondo os resultados de seu trabalho e ampliando a pressão pelo aumento das notas, entendido geralmente como melhoria da qualidade do ensino praticado” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 415).

Há críticas ao Ideb pela falta de contextualização dos resultados com a realidade do contexto escolar. Não obstante, em 2015, o Inep trouxe ao Ideb a possibilidade de cruzar informações para mostrar o desempenho das escolas em seu contexto social. Segundo o Ministério de Educação, o objetivo da possibilidade de cruzar informações “é explicitar às escolas o contexto social em que estão inseridas e mostrar que, independentemente das condições do alunado, é possível ter bons desempenhos, apesar de os esforços para isso serem muito diferentes” (INEP, 2015). Além disso, é possível realizar comparações entre as escolas de diferentes estados e municípios.

Outra crítica recorrente ao Ideb está relacionada ao fato de a Prova Brasil apenas contemplar as disciplinas de Português e Matemática. Segundo Ronca (2013, p. 82), isso leva a um afunilamento curricular em virtude da supervalorização dessas duas disciplinas, o que levaria os sistemas de ensino a dar uma importância maior a elas em detrimento das outras que compõem o currículo.

Fernandes e Gremaud (2009) chamam atenção para os riscos decorrentes da aplicação de exames padronizados, como Prova Brasil e o Saeb. Com o intuito de aumentar a nota nas avaliações externas, algumas escolas podem excluir os alunos com baixo desempenho e se dedicar apenas àqueles que possuem um melhor desempenho com o

intuito de aumentar sua nota. Assim, os autores sugerem que haja uma maior fiscalização para que esse tipo de situação não ocorra.

O monitoramento da educação permite um acompanhamento permanente das ações desenvolvidas em cada escola, com possibilidades de detectar as instituições com baixo desempenho e, assim, elaborar planos de ação que subsidiem as escolas a melhorarem o desempenho dos seus alunos e, conseqüentemente, a qualidade do ensino ofertado.

A tabela 1, a seguir, apresenta o resumo da série histórica dos resultados do Ideb, anos iniciais das redes de ensino, em nível de Brasil.

Tabela 1 - Resumo do Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015, para o Brasil - resultados e metas por dependência administrativa- anos iniciais do Ensino Fundamental

Dependência Administrativa	IDEB E METAS									
	2007		2009		2011		2013		2015	
	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
Rede Total	3,8	3,5	4,0	3,7	4,1	3,9	4,2	4,4	4,5	4,7
Rede Estadual	3,6	3,3	3,8	3,5	3,9	3,8	4,0	4,2	4,2	4,5
Rede Municipal	3,4	3,1	3,6	3,3	3,8	3,5	3,8	3,9	4,1	4,3
Rede Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	6,0	6,2	5,9	6,5	6,1	6,8
Rede Pública	3,5	3,3	3,7	3,4	3,9	3,7	4,0	4,1	4,2	4,5

Fonte: Inep, organizado pela autora

Os resultados marcados na cor verde referem-se ao Ideb em que se atingiu a meta.

Como mostra a tabela 1, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), na rede estadual, em todo o País, foram superadas todas as metas estabelecidas. Inclusive, encontram-se a uma margem bem próxima da meta projetada para o ano de 2021.

Apesar de o Brasil ter alcançado todas as suas metas do Ideb nos anos iniciais, a sua meta é alcançar 6,0, do 1º ao 5º ano, em 2021, um ano antes do bicentenário da Independência.

A seguir, a tabela 2 mostra o resultado do Ideb em nível de Brasil, nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Tabela 2 - Resumo do Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015, para o Brasil - resultados e metas por dependência administrativa- anos finais do Ensino Fundamental

Dependência Administrativa	IDEB E METAS									
	2007		2009		2011		2013		2015	
	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
Rede Total	3,8	3,5	4,0	3,7	4,1	3,9	4,2	4,4	4,5	4,7
Rede Estadual	3,6	3,3	3,8	3,5	3,9	3,8	4,0	4,2	4,2	4,5
Rede Municipal	3,4	3,1	3,6	3,3	3,8	3,5	3,8	3,9	4,1	4,3
Rede Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	6,0	6,2	5,9	6,5	6,1	6,8
Rede Pública	3,5	3,3	3,7	3,4	3,9	3,7	4,0	4,1	4,2	4,5

Fonte: Inep, organizado pela autora

Os resultados marcados na cor verde referem-se ao Ideb em que se atingiu a meta.

Nos anos finais, o Brasil não alcançou as suas metas no Ideb em 2013 e 2015. Nessa mesma sintonia de insucesso, estão as redes estadual e municipal. Sua meta nessa etapa de ensino é atingir 5,0 (cinco) em 2021.

Passadas duas décadas, a despeito de estar assegurada tal responsabilidade na legislação, os sistemas de ensino ainda continuam lutando para a melhoria do desempenho dos seus alunos, conforme apresenta o artigo 1º da LDB (1996): “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Segundo Castro (2009), eles (os sistemas) têm as vantagens de permitir a análise das peculiaridades de suas escolas, pois essas avaliações têm como referência as matrizes curriculares locais.

A LDB nº 9394/1996 destaca a relevância da análise de dados decorrentes das avaliações do rendimento escolar para a definição de políticas que visem à melhoria da qualidade da educação. Assim, o artigo 9º da referida lei evidencia que:

A União incumbir-se-á de: V - Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) garante (art. 206) que o ensino ministrado terá como base o princípio da garantia de padrão de qualidade.

1.1.2 As avaliações externas no Estado de Rondônia

Cabe aos governos federal, estadual e municipal, por meio das Secretarias de Educação, assegurar padrões mínimos de acesso, permanência e desempenho escolar dos estudantes. Cumprir essa tarefa complexa envolve grandes desafios, como enfrentar as desigualdades intra e extraescolares: a pobreza, a violência; as novas formas de estrutura familiar; as particularidades de cada escola e do desenvolvimento cognitivo de cada estudante. Diante disso, é necessário reunir informações concretas sobre a população atendida e o ensino ofertado para implementar ações que visem atingir os objetivos traçados.

Pensando nisso, a Seduc/RO criou o Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia-Saero, em 2012, em busca de uma educação com qualidade e equidade para todos os estudantes. De acordo com a Seduc/RO, o Saero surgiu com a “finalidade de servir de indicador de qualidade da educação ofertada na rede estadual de ensino, e ser instrumento norteador e de monitoramento das políticas públicas da educação em todo o estado de Rondônia”. Seu lançamento oficial ocorreu em 16 de outubro de 2012, quando o governador discursou:

o Saero consiste em uma espécie de Ideb, que pontuará as fragilidades da educação a nível estadual, como disparidade da idade e série entre os alunos, causas de evasão, escolas com menos desempenho, entre outros, para que sejam criadas estratégias com vistas ao nivelamento. (RONDÔNIA, 2012b).

Para a execução da primeira edição do Saero, foi celebrado convênio com a Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, por meio do Centro de Políticas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF, para o triênio 2012/2014, conforme Proc. Adm. nº 1601.01028-00/2012.

Nessa primeira edição, foram avaliados os estudantes das escolas estaduais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 2º, 5º, 6º e 9º anos do Ensino fundamental e do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Número de alunos avaliados na 1ª edição do Saero em 2012

Etapa	Nº de alunos previstos	Nº de alunos avaliados	Participação (%)
2º ANO	11.077	9.316	84,1
5º ANO	12.165	10.528	86,5
6º ANO	23.746	18.886	79,5
9º ANO	18.754	14.433	77,0
1º ANO EM	26.091	17.304	66,3
2º ANO EM	18.185	12.228	67,2
3º ANO EM	14.012	9.528	68,0
TOTAL	142.030	92.223	-

Fonte: Núcleo de Planejamento e Avaliação Educacional/NPAE/Gcae/DGE/Seduc/RO

Participaram da 1ª edição do Saero 92.223 (noventa e dois mil, duzentos e vinte e três) estudantes da Educação Básica. Contudo, os resultados de todos os anos avaliados não foram animadores. Nos anos finais de cada etapa avaliada, não houve muita diferença dos resultados já apresentados no Ideb.

O Saero mostra o diagnóstico por cada estudante, nos anos escolares avaliados, por turma, por série, por cada escola, por Coordenadoria Regional de Educação – CRE e Estado. Essa organização dos dados nos direciona para realizar um acompanhamento com ações pedagógicas mais focadas, para os alunos com baixo desempenho, e oportunidades de avanço, para os que apresentam melhor desempenho. Na edição de 2013, foram avaliados 88.650 (oitenta e oito mil, seiscentos e cinquenta) estudantes no Saero, conforme quadro a seguir. Nessa edição, porém, tivemos a primeira alteração, tendo a 2ª série sido substituída pela 3ª série do Ensino Fundamental, em virtude do final do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º). O certame ocorreu nos dias 05, 06 e 07/11/2013.

Quadro 2 – Número de alunos avaliados na 2ª edição do Saero em 2013

Etapa	Nº de alunos previstos	Nº de alunos avaliados	Participação (%)
3º ANO	10.635	8.667	81,5
5º ANO	12.249	10.411	85,0
6º ANO	22.149	17.395	78,5
9º ANO	19.394	14.830	76,5
1º ANO EM	25.615	16.449	64,2
2º ANO EM	18.289	11.887	65,0
3º ANO EM	13.712	9.011	65,7
TOTAL	122.043	88.650	-

Fonte: Núcleo de Planejamento e Avaliação/NPA/GCAE/DGE/Seduc/RO

Nessa edição, o número de participantes do Saero reduziu cerca de 7,8%, o que já era esperado, considerando que, segundo dados de projeções da Seduc/RO, nos próximos 5 anos estava prevista a redução nas matrículas, tendo em vista o Reordenamento¹⁸ dos alunos da rede pública no Estado de Rondônia.

Já no ano de 2014, o estado enfrentou fortes enchentes que comprometeram o funcionamento de, aproximadamente, 30% das unidades de ensino, em vários municípios, mais fortemente em Porto Velho. Em decorrência disso, muitas escolas ficaram completamente inundadas e outras serviram de alojamento. Por conta desse quadro, não houve aplicação em 2014, tendo sido o convênio desse ano cancelado.

As ações foram retomadas na edição de 2015 com algumas mudanças. Nessa edição, foram avaliados os estudantes do 5º e do 7º ano do Ensino Fundamental, do 1º e do 2º ano do Ensino Médio, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. De modo geral, os resultados permaneceram inalterados, ou seja, os estudantes avaliados continuaram no nível de proficiência básico em Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação ocorreu nos dias 10, 11 e 12/11/2015, com um número bem reduzido de participantes nessa edição.

Quadro 3 – Número de alunos avaliados na 3ª edição do Saero em 2015

Etapa de Ensino	Nº de Alunos Previstos	Nº de Alunos Avaliados	Participação (%)
5º ANO	10.646	9.722	91,3
7º ANO	19.158	16.501	86,1
1º ANO EM	24.371	16.690	68,5
2º ANO EM	17.697	12.770	72,2
TOTAL	71.872	55.683	-

Fonte: Núcleo de Planejamento e Avaliação/NPA/GCAE/DGE/Seduc/RO

Nessa edição, apesar do número reduzido de alunos avaliados, a taxa de participação foi melhor, comparada com as edições anteriores.

O Saero cumpre o papel de avaliar o desempenho dos estudantes atendidos na rede pública estadual de ensino, nos aspectos pedagógicos, de averiguar o clima escolar e a situação socioeconômica dos estudantes, por meio de questionários contextuais vinculados

¹⁸ Decreto nº 20.070 de 24 de agosto de 2015 – Institui programa de parceria educacional Estado-Município para universalizar o atendimento do Ensino Fundamental.

à avaliação. Assim, a partir de dados consistentes, embasa sua organização educacional de maneira que atenda às próprias necessidades, criando, também, metas de melhoria dentro de uma perspectiva plausível. Nesse sentido, a avaliação torna-se um subsídio para mudanças que atendam ao dever do estado de oferecer uma educação gratuita e de qualidade e ao direito da população em recebê-la.

Nos sistemas de avaliação, os estudantes, com base em seu desempenho nos testes cognitivos, são classificados em Padrões de Desempenho, que permitem analisar os aspectos cognitivos que demarcam os percentuais de estudantes situados nos diferentes níveis de desempenho da escala de proficiência¹⁹. Dessa forma, é possível identificar diferenças de aprendizagem entre os estudantes, ressaltando a distância existente entre aqueles que apresentam um maior grau de desenvolvimento e aqueles que apresentam menores graus de desenvolvimento das habilidades avaliadas (SEDUC, 2012).

Os testes aplicados aos estudantes trazem as proficiências médias do desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas, sendo os resultados obtidos agrupados em quatro Padrões de Desempenho: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, conforme a seguir:

Quadro 4 - Padrões de Desempenho do Saero e ações necessárias aos estudantes de cada padrão

Níveis de Desempenho	Padrões de Desempenho	Necessidade de Aprendizagem
Abaixo do Básico	Neste Padrão de Desempenho, o estudante demonstra carência de aprendizagem do que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Ele fica abaixo do esperado, na maioria das vezes, tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado, quanto na execução de tarefas e avaliações. Por isso, é necessária uma intervenção focada para que possa progredir em seu processo de aprendizagem.	Recuperação
Básico	O estudante que se encontra neste Padrão de Desempenho demonstra ter aprendido o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar. Neste nível, ele já iniciou um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontra.	Reforço
Adequado	Neste Padrão de Desempenho, o estudante demonstra ter adquirido um conhecimento apropriado e substancial ao que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Neste nível, ele domina um maior leque de habilidades, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto à complexidade, as quais exigem um refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.	Aprofundamento

¹⁹ Escala de proficiência é um conjunto de números ordenados, obtido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que mede a proficiência (habilidade) em uma determinada área de conhecimento. A probabilidade de se acertar um item aumenta à medida que a proficiência (habilidade) aumenta.

Avançado	O estudante que atingiu este Padrão de Desempenho revela ter desenvolvido habilidades mais sofisticadas e demonstra ter um aprendizado superior ao que é previsto para o seu ano escolar. O desempenho desses estudantes nas tarefas e avaliações propostas supera o esperado e, ao serem estimulados, podem ir além das expectativas traçadas.	Desafio
----------	---	---------

Fonte: Seduc-RO, organizado pela autora

Uma das formas mais simples e objetivas de se analisarem os resultados da avaliação é através dos Padrões de Desempenho, que são grandes intervalos de valores dentro da Escala de Proficiência, definidos a partir dos objetivos e metas de aprendizagem de cada etapa e disciplina avaliada, de cada rede de ensino.

Esses padrões conferem uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes e oferecem o entendimento a respeito do nível em que os estudantes se encontram, possibilitando identificar a diferença de aprendizagem entre eles, ressaltando a distância entre os que apresentam um maior e menor grau de desenvolvimento nas habilidades avaliadas. Assim, é preciso atentar para os estudantes que ficam nos padrões mais baixos, pois são eles os mais vulneráveis à evasão e ao insucesso escolar. Esses mesmos padrões foram utilizados nos testes do Saero.

Em 2016, 2017 e 2018, não houve aplicação do Saero. Segundo a Seduc, essa interrupção se deu devido a fatores de ordem econômica.

Essa descontinuidade do Saero é algo para se preocupar, pois houve uma ruptura do processo avaliativo, dificultando o acompanhamento da trajetória dos alunos ao longo do tempo. Desde a primeira edição do Saero, em 2012, foram quatro anos sem avaliação (2014, 2016, 2017 e 2018), ficando as escolas desprovidas do trabalho com os resultados das avaliações do Saero. A descontinuidade da política, que é um efeito da não institucionalização, dificulta a elaboração de um planejamento estratégico focado para a escola, visando à melhoria contínua da qualidade educacional, com formação continuada dos professores e aprimoramento da gestão escolar. Isso porque não podemos dar o mesmo medicamento para pessoas com diagnósticos diferentes.

Vale ressaltar que, nos últimos oito anos, a Seduc passou por várias mudanças de Secretários Estaduais de Educação. Nesse espaço temporal, foram sete secretários de estado da educação. Como cada um que chega, tem as suas prioridades e as suas estratégias de políticas de gestão, até a presente data, o SAERO não foi institucionalizado, não tendo havido mais a sua aplicação desde 2016.

Depois da 1ª edição do Saero, ocorrida em 2012, a cada secretário que ocupava a titularidade da Seduc em Rondônia, havia a tentativa de institucionalização da política. A última mudança na titularidade da Seduc, (sétimo secretário), ocorreu no mês de maio/2018. Em uma conversa informal com a atual Secretária de Estado da Educação, falei sobre a importância de institucionalizar o Saero, considerando que se trata de um subsídio no diagnóstico do ensino ofertado na rede estadual, que poderá balizar as ações pedagógicas das escolas. Importante destacar que o Saero encontra-se presente em diversos instrumentos legais e pedagógicos da Seduc, como: no Plano Estadual de Educação- PEE/RO, na Lei de eleição de gestores escolares, nas Portarias de regulamentação e orientação das ações pedagógicas, no âmbito das escolas públicas estaduais, no Plano Pluri Anual- PPA, no Planejamento Estratégico do Executivo e no Calendário Escolar Estadual. A Secretária ficou sensibilizada e já sinalizou positivamente no sentido de trabalhar para a institucionalização do Saero até ao final da sua gestão.

A descontinuidade de um sistema de avaliação pode causar prejuízos de ordem pedagógica, impedindo que as escolas realizem um trabalho com foco nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, pois o Saero apresentava seus resultados por aluno. Sem a sua aplicação, as escolas fazem seus planejamentos levando em consideração os indicadores mais gerais.

Para Sousa (2010, p. 41),

[...] a descontinuidade por mudança de gestão é consequência de característica geral da administração pública brasileira. Ao mudar o governo e, às vezes, apenas o Secretário de Educação, alteram-se as iniciativas anteriores. No caso dos sistemas de avaliação, isso tem ocorrido pela simples supressão do sistema anteriormente implementado, ou pela alteração de seus objetivos, procedimentos ou usos, corrompendo, assim, sua integridade e inviabilizando o recurso à análise de séries históricas.

A descontinuidade da política tem efeito nocivo na educação, seja em nível nacional, estadual ou municipal. No caso dos sistemas de avaliação, isso tem ocorrido pela simples supressão do sistema anteriormente implementado, ou pela alteração de seus objetivos, procedimentos ou usos, corrompendo, assim, sua integridade e inviabilizando o recurso à análise de séries históricas.

Neste ponto, é relevante apresentar como a Seduc tem lidado para disseminar os resultados das avaliações externas (SAEB) em Rondônia. Para isso, a Seduc realiza reuniões internas com todos os seus Gerentes e Diretores para as discussões acerca dos

resultados. Posteriormente, o Secretário de Educação reúne-se com todos os Coordenadores Regionais de Educação - CREs, num total de dezoito regionais, juntamente com os seus coordenadores pedagógicos, para apresentar os resultados das avaliações externas, analisar e discutir as ações para a melhoria do ensino.

Após os resultados serem discutidos e analisados pelas equipes gestoras da Seduc, a equipe gestora das CREs, por sua vez, assume o papel de multiplicadora nas suas regionais, para os gestores escolares, professores e coordenadores pedagógicos, apresentando os resultados de cada escola, com o intuito de promover uma reflexão em conjunto a respeito dos indicadores, com propositura de ações pedagógicas práticas. Paralelamente, a equipe de avaliação realiza oficinas com os professores e gestores, em todas as CREs, explicando a metodologia que é utilizada nas avaliações externas. Trabalha a Matriz de Referência das Avaliações Externas, como relacionar os resultados com o nível de aprendizagem, as proficiências e o fluxo escolar, mostrando como se chegou aos resultados. Enfim, aborda os assuntos pertinentes à metodologia das avaliações externas, levando os profissionais a refletirem sobre os resultados.

Para facilitar a compreensão dos envolvidos nesse processo de análise dos resultados, (CRE, diretores e professores), a apresentação dos resultados tem a seguinte organização: elencam-se as escolas que atingiram suas metas, as escolas que ultrapassaram suas metas e as escolas que não atingiram suas metas. Entre muitas das que não atingiram suas metas, há casos em que se registrou um crescimento expressivo, às vezes, até superior ao de escolas que atingiram suas metas. Ainda são analisadas as escolas que decresceram e as que estacionaram em relação às duas últimas edições das avaliações. Essa metodologia tem por objetivo promover análise e reflexão sobre os possíveis fatores influenciadores no desempenho dos alunos para o replanejamento das ações pedagógicas e administrativas. Neste trabalho são considerados os dados sobre os questionários contextuais, considerando que a análise deve ser completa, inclusive com a análise desses dados.

Para melhor acompanhamento das políticas de maior relevância na rede, são asseguradas tais apresentações no Calendário Escolar Anual, cabendo às escolas realizarem os ajustes de acordo com a sua realidade local. Faço destaque para a recomendação que a Seduc faz às escolas para a elaboração dos Planos de Intervenção Pedagógica (PIPE), após diagnóstico dos alunos, ao final do 1º bimestre letivo, com estabelecimento do dia “D” em seu calendário escolar, para a elaboração dos seus Planos. Assim, para melhor

entendimento da dinâmica do trabalho, faz-se necessário entender o funcionamento do Pipe, que consta na seção 1.6.1 deste trabalho.

1.2 Panorama da Educação da Rede Estadual de Rondônia – Ensino Fundamental

O Estado de Rondônia está localizado no Norte do País, tendo, como limites, os estados de Mato Grosso, Amazonas e Acre, além da Bolívia. Possui 237.765,293 km² de área na unidade territorial. Seus principais rios são: Rio Guaporé, Rio Mamoré, Rio Madeira, Rio Jamari e Rio Machado. Sua população estimada em 2017 é de 1.562.409 habitantes, possui 52 (cinquenta e dois) municípios, sua densidade demográfica é de 6,52 hab/km², seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,69020, ocupa a 21^a posição da economia nacional e a 3^a da região norte. Quem nasce em Rondônia é rondoniense ou rondoniano. Para ilustrar, a seguir, o mapa do Estado de Rondônia.

Figura 1 - Mapa do Estado de Rondônia



Fonte: Google imagens (2016)

²⁰ Dados de 2010 - IBGE

Contando com um rebanho bovino de 14.091.378 (quatorze milhões, noventa e um mil, trezentos e setenta e oito) cabeças, sendo, aproximadamente, 70% para corte e 30% rebanho de leite, Rondônia se destaca na pecuária.

Como o estado tem apenas 37 anos, sua economia se encontra em processo de desenvolvimento, tendo, como principais atividades, o extrativismo vegetal e mineral, a agricultura e a pecuária. O Produto Interno Bruto – PIB de Rondônia em 2007 foi de 15 bilhões, o que corresponde a 0,56% da riqueza gerada em todo o país nesse período. O PIB per capita de Roraima no mesmo período foi de R\$ 10.319,98 (AMARAL; NASCIMENTO, 2010).

A exploração de madeira e borracha são as principais atividades do extrativismo vegetal no estado. Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), o estado de Rondônia é o terceiro estado que mais desmata no país, causando vários problemas ambientais. O principal mineral explorado em Rondônia é a cassiterita. A jazida de cassiterita do município de Ariquemes é considerada uma das maiores do mundo.

A expansão da fronteira agrícola em Rondônia foi determinante para o desenvolvimento agropecuário, as terras férteis são propícias para o cultivo de lavouras. Os fluxos migratórios de agricultores se intensificaram a partir da década de 1970, sobretudo das regiões Sul e Sudeste.

Na agricultura, a produção de grãos é a principal atividade, favorecida pela quantidade de chuvas da região. Destaca-se a produção de café, cacau, milho, arroz, feijão, soja e mandioca. A hidrovia do Rio Madeira e a construção de um porto graneleiro na capital do estado possibilitam o escoamento da produção, principalmente para a região Nordeste. A carne bovina é o principal produto de exportação do estado. Além da pecuária de corte, o estado é destaque na pecuária leiteira, sendo o maior produtor de leite da região norte.

Pouco diversificado, o setor industrial de Rondônia está em desenvolvimento. O ramo alimentício e o frigorífico são os principais segmentos da indústria em Rondônia. O turismo na região ainda é pouco explorado. O maior potencial está no ecoturismo, sobretudo o relacionado ao Rio Madeira. A zona de livre comércio de Guarajá-Mirim é outra atração do estado. Localizada na divisa com a Bolívia e nas margens do Rio Madeira, na zona de livre comércio de Guarajá-Mirim, são encontrados produtos importados. A cota limite para a compra de importados é de R\$2.000,00 (dois mil reais) (RONDÔNIA, 2012).

Na Educação, Rondônia conta com uma demanda diversificada entre índios, não índios e quilombolas. 29% das escolas são indígenas, havendo 54 (cinquenta e quatro) etnias e 3.638 (três mil, seiscentos e trinta e oito) matrículas de estudantes indígenas na rede estadual.

A educação do Estado de Rondônia está planejada no Plano Estadual de Educação – PEE/RO, instituído pela Lei nº 3565, de 03 de junho de 2015, com vigência de dez anos, compreendidos de 2014 a 2024, que dispõe de 20 metas, dentre as quais a meta 8 traz o desafio de alcançar as metas do Ideb estabelecidas para a rede estadual até 2021. Nele estão estabelecidas as principais políticas educacionais do Estado de Rondônia para a Educação. Nesse plano, encontram-se a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da política estadual de educação e, por fim, o monitoramento das atividades dos estabelecimentos de ensino.

O Governo de Rondônia desenvolveu, em 2011, um Referencial Curricular voltado para a Educação Básica, que tem como objetivo orientar o planejamento de ensino dos professores, priorizando atividades capazes de propiciar aprendizagens significativas e, dessa forma, estabelecer estratégias para melhorar a qualidade do ensino e o sucesso da aprendizagem. Com base no Referencial, as escolas podem elaborar seus currículos adequando-os às especificidades e peculiaridades, de acordo com a etapa de ensino ofertada e/ou modalidade de ensino atendida, considerando também os aspectos regionais e locais. A Orientação Metodológica para o Currículo das Escolas Estaduais da Educação Básica de Rondônia privilegia a aquisição de aprendizagens e o desenvolvimento de competências e habilidades que devem ser instrumentos de trabalho da escola, do professor e do aluno. O Referencial também destaca a importância das avaliações externas, como o SAEB.

Em Rondônia, 83,1% das escolas públicas da rede estadual são contempladas com computador, mas o acesso à internet é menor: 65,6%. A existência de computador e internet nas escolas constitui uma forma de inclusão digital, uma vez que diversos jovens não possuem acesso a computadores ou internet em seus domicílios.

O uso de computador e da internet nas escolas pode ser considerado uma ferramenta didática atual e dinâmica que pode despertar maior interesse dos jovens.

1.2.1 - A escolha dos gestores escolares da Rede Estadual de Ensino de Rondônia

Para a consolidação das políticas educacionais nas escolas, o Governo do Estado de Rondônia, por meio do Decreto nº 16.202, de 20 de setembro de 2011, estabeleceu os critérios e as condições para a realização de eleições para as funções de Diretor e de Vice-Diretor de Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino. Posteriormente, foi instituída a Lei nº 13.018, de 17 de abril de 2013, que estabelece novos critérios para a função de Diretor e de Vice-Diretor de escolas da rede pública estadual. Para se candidatarem ao cargo, exige-se que sejam profissionais efetivos do quadro de servidores civis do Estado de Rondônia, com formação em Pedagogia, com habilitação em Gestão Escolar ou estudos correspondentes em nível de graduação ou de pós-graduação. Podem candidatar-se para a função de Diretor ou Vice-Diretor os profissionais do magistério pertencentes ao quadro permanente do pessoal civil do Estado de Rondônia ou do quadro do Governo Federal à disposição do Estado, com vínculo de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho.

O processo eleitoral para a escolha de Diretores e de Vice-Diretores das unidades escolares da rede pública estadual de ensino ocorre conforme regulamentação expedida pela Secretaria de Estado da Educação - Seduc, através de Edital, envolvendo a comunidade escolar compreendida entre: pais ou responsáveis por estudantes matriculados e frequentes; professores efetivos no exercício na unidade escolar e demais servidores técnicos e de apoio em efetivo exercício na unidade escolar.

As eleições diretas para Diretores e Vice-Diretores são realizadas concomitantemente em todas as unidades escolares da rede pública estadual de ensino a cada três anos, sempre no último bimestre letivo, conforme calendário estabelecido em regulamento eleitoral da Secretaria de Estado da Educação. O registro da candidatura é por meio de chapa composta por um candidato à função de Diretor, juntamente com um candidato à função de Vice-Diretor. O processo eleitoral para a escolha dos gestores escolares da rede estadual de ensino ocorre por meio de três Comissões: Comissão Coordenadora Estadual, com os seguintes representantes: da Secretaria de Estado da Educação, do Conselho Estadual de Educação, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação – Sintero, da União Rondoniense de Estudantes Secundaristas - Ures; e 1 (um) representante do Conselho de Acompanhamento e Controle Social, Comprovação e Fiscalização dos Recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Fundeb – Cacs.

A Comissão Eleitoral Regional é nomeada pela Secretaria de Estado da Educação-Seduc, mediante indicação da Coordenadoria Regional de Educação - CRE/Seduc, com representantes da Coordenadoria Regional de Educação, do Sintero, do Conselho Escolar e dos estudantes e a Comissão Eleitoral Escolar, formada por representantes de estudantes, maiores de 16 anos, por representantes de pais de estudantes menores de 16 anos, por representantes de professores e corpo técnico em efetivo exercício na escola e por representante dos demais servidores da escola.

A posse dos eleitos ocorre na primeira quinzena de janeiro do ano seguinte às eleições, mediante assinatura de um Termo de Compromisso e Responsabilidades da Gestão Escolar. O Termo de Compromisso e Responsabilidades da Gestão Escolar contempla atribuições inerentes à função de Diretor e Vice-Diretor, selando compromisso com a melhoria do desempenho escolar. Após o processo eleitoral, ao tomarem posse, os gestores assinam um Termo de Compromisso e Responsabilidade da Gestão Escolar²¹, que, dentre outras missões, estabelece: “[...] c) adoção de medidas para elevar os níveis de proficiência dos estudantes e sanar as dificuldades apontadas nas avaliações internas e externas.” A referida Lei prevê que: “A Secretaria de Estado da Educação-SEDUC oferecerá necessariamente aos diretores e vice-diretores, eleitos para o primeiro mandato, curso de capacitação em gestão escolar” (RONDÔNIA, 2013).

A Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013, que dispõe sobre a Lei da Gestão Democrática nas escolas públicas da rede estadual de ensino, dentre as atribuições aos gestores, preceitua, em seu Art. 40, § 1º, Inc. III:

O Termo de Compromisso e Responsabilidades da Gestão Escolar contemplará cláusulas a respeito das atribuições inerentes à função de Diretor e Vice-Diretor, da gestão escolar em si, e principalmente selando compromisso com a melhoria do desempenho escolar, observando que:
III - a aferição do desempenho escolar será realizada anualmente através da utilização do Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia - SAERO, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, entre outros indicadores de desempenho, que poderão ser utilizados com o intuito de aferir o desempenho das escolas da Rede Estadual de Ensino, observado o plano de metas a ser elaborado de acordo com a realidade de cada escola (RONDÔNIA, 2013).

A Lei em tela descreve, em seu artigo 40, § 2º, qual a sanção a ser aplicada ao gestor no caso de descumprimento das obrigações pertinentes ao cargo percebido: “O não cumprimento das cláusulas previstas no Termo de Compromisso e Responsabilidades da

²¹ Consta como Anexo I deste trabalho.

Gestão Escolar acarretará perda de mandato do Diretor e Vice-Diretor eleitos” (RONDÔNIA, 2013).

Segundo essa mesma Lei, em seu art. 50, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é de responsabilidade da Unidade Escolar, sob a coordenação de seus gestores, observando as orientações e as normas de elaboração, implementação e avaliação oriundas do Sistema Estadual de Ensino, devendo, como instância de construção coletiva, contemplar:

IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa como: Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia - SAERO, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica, incluindo dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, dentre outros (RONDÔNIA, 2013).

A Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013, sofreu alteração pela Lei nº 3.972, de 10 de janeiro de 2017, mais precisamente o inciso III, que denominava “Da Posse”, dos gestores, para a nova nomenclatura “Da Nomeação do Gestor Escolar”.

Antes de 2010, a gestão escolar era por meio de indicação política. Assim, pessoas com qualquer formação poderiam ser gestores, uma vez que não existia nenhum documento jurídico que respaldasse a escolha do gestor escolar. A escolha era feita geralmente por um político local, como deputado estadual, vereador ou pelo próprio governador.

Apesar de ser atribuída aos diretores a responsabilidade de melhorar os indicadores educacionais ao assumirem a gestão da escola, existem escolas que nunca atingiram suas metas nas avaliações externas. Existe uma Gerência de Gestão Escolar na Seduc, que tem, como uma das funções precípua, trabalhar a formação continuada dos gestores escolares e realizar o monitoramento das suas ações.

Não há documentos comprobatórios de que, em Rondônia, exista uma política definida de formação continuada para gestores escolares, sobretudo para a análise e utilização dos resultados das avaliações externas. Desde a implantação de escolha de diretores para o cargo, houve apenas uma formação para os gestores, ocorrida em 2015, sobre gestão da aprendizagem²² em que foram contemplados 66 gestores de 14 municípios, do universo de 420 escolas e 52 municípios. Assim, registra-se a falta de uma política

²² Formação trabalhada pela Fundação Lemann em 2015.

efetiva de educação permanente ou continuada para os gestores escolares, a fim de capacitá-los permanentemente para o trabalho com os resultados das avaliações externas.

A Meta 19 do Plano Estadual de Educação - PEE/RO trata da garantia da formação dos gestores escolares, “nas dimensões financeiras, pedagógica, fiscal, contábil, institucional e administrativa, como valores estruturantes para melhor atender à sua comunidade no contexto político, econômico e social que prima por resultados” (RONDÔNIA, 2014).

Nesse processo, entende-se que é responsabilidade da Seduc atuar para que a gestão escolar possa, de fato, ser exercida de forma eficiente e eficaz, procurando atender de modo satisfatório a toda sua comunidade escolar.

O gestor escolar desempenha um papel relevante no contexto educacional, pois sua intervenção impacta na qualidade do ensino. Ele tem grande responsabilidade nesse processo, especialmente na tomada de decisão. Para tanto, são necessários o planejamento e o desenvolvimento de ações que sejam exequíveis.

Do nosso ponto de vista, como não há registros de uma política para a formação dos gestores, pode haver dificuldades para se proceder à análise dos resultados das avaliações externas e à sua utilização. Com isso, ressalta-se a importância deste estudo, no qual, a partir de um olhar investigativo, busca-se saber se os gestores escolares utilizam os resultados das avaliações externas, como os utilizam para tomada de decisão nas questões pedagógicas nas escolas, se eles têm dificuldades para analisar e utilizar os resultados, conhecer quais as dificuldades e os fatores que podem dificultar a utilização dos resultados das avaliações externas e propor formação para esses profissionais sobre a análise e utilização dos indicadores. Com isso, espera-se que eles compreendam e utilizem tais resultados como subsídio no planejamento e/ou replanejamento das suas ações pedagógicas, articulados com os demais agentes da escola, numa ação coletiva, na busca pela melhoria do desempenho dos estudantes no processo de melhoria da sua aprendizagem.

A escola, como uma instituição, forma sujeitos que podem modificar a sociedade positivamente. Assim sendo, o ambiente escolar e o meio social devem manter uma relação de reciprocidade para o bom andamento da educação. Para tal, há a necessidade de uma mútua colaboração entre a esfera social e a dimensão escolar, principalmente, em relação ao meio externo do local em que as unidades de ensino estão inseridas. Portanto, educar é estabelecer relações humanas, pois a escola lida com pessoas de diferentes personalidades,

influenciadas por diversas questões sociais, sendo, assim, necessário que o ambiente escolar seja democrático.

Os gestores escolares podem encontrar as mais variadas dificuldades para cumprir a função social da escola para garantir o ensino e a aprendizagem a todos os seus alunos. A partir do momento em que todos os envolvidos tomam posse desse saber, todos os seus esforços se traduzirão em estratégias para garantir um processo de aprendizagem eficaz. Dessa maneira, a escola começa a ganhar um formato democrático, em que todos buscam, em conjunto, a melhoria da educação.

As discussões propiciadas pela avaliação educacional em larga escala relacionadas à apropriação dos resultados se apresentam, muitas vezes, como desafios para os profissionais envolvidos com a educação e com a escola. Assim, é necessário, sempre, procurar mecanismos para facilitar o entendimento dos atores educacionais em relação às possibilidades de interpretação e uso desses resultados, bem como no que diz respeito aos possíveis obstáculos enfrentados ao longo do processo de apropriação das informações produzidas no âmbito dos sistemas de avaliação.

1.2.2 O papel do gestor escolar na apropriação dos resultados das avaliações externas

O gestor escolar é o principal responsável pelo espaço educacional em que exerce as suas funções, pois ele é a liderança da escola, a quem cabe a articulação, coordenação, motivação e mobilização da comunidade escolar para o alcance das metas e dos objetivos da instituição.

O papel do gestor escolar não se resume meramente à administração do estabelecimento de ensino, uma vez que se constitui como um agente responsável por mudanças. É preciso entender que a educação não é uma área inerte, as transformações ocorrem à medida que o aluno interage com o mundo externo. O papel do gestor é fundamental para a criação de um ambiente participativo e democrático na escola, na implantação de um processo de mudanças no local onde ele atua, além de ser imprescindível na organização e funcionamento da escola nos aspectos: físico, social, relacional, material, pedagógico e financeiro (LIBÂNEO *et al.*, 2003). Na visão de Paro (2010), o encarregado da gestão escolar é responsável pelo bom funcionamento e coordenação dos esforços coletivos, visto que está no topo da hierarquia escolar.

Nesse contexto, é preciso considerar o seu papel no que concerne ao uso dos resultados das avaliações, sejam internas ou externas. Assim, utilizar avaliações externas como uma ferramenta para subsidiar tomadas de decisões no âmbito dos sistemas educacionais ou em cada escola é uma prática que estudos demonstram estar associada a redes e escolas com melhores resultados de aprendizagem.

Segundo Sousa e Oliveira (2010, p. 813), o delineamento dos sistemas estaduais de avaliação evidencia que o uso dos seus resultados “por parte dos gestores é escasso ou inexistente”, e que os gestores reconhecem que “as escolas têm dificuldade até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos”. Conforme Fernandes; Gremaud (2009), o uso de um índice tem como hipótese de que os envolvidos em todo sistema educacional, como, por exemplo, professores, diretores e gestores educacionais, poderiam se planejar melhor para obter melhores resultados no que diz respeito ao nível de aprendizagem dos alunos.

As avaliações externas são importantes instrumentos de gestão, pois proporcionam informações que podem contribuir para a melhoria do ensino. Contudo, o gestor escolar deve criar condições para que essas informações sejam compreendidas pelos diferentes sujeitos educacionais, como professores, alunos, funcionários da escola e os pais.

Nesse contexto, os gestores escolares devem promover meios para se apropriar dos resultados das avaliações externas, incentivando toda a equipe pedagógica da escola a utilizar os seus dados nos seus planejamentos. Para isso, precisa gerenciar, discutir não só os dados das avaliações externas, como também das avaliações internas com os professores, equipe técnica e administrativa da escola. “Saber analisar os resultados das avaliações externas para refletir sobre as práticas pedagógicas da escola e aprimorar o ensino e a aprendizagem é um desafio para todo gestor” (INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

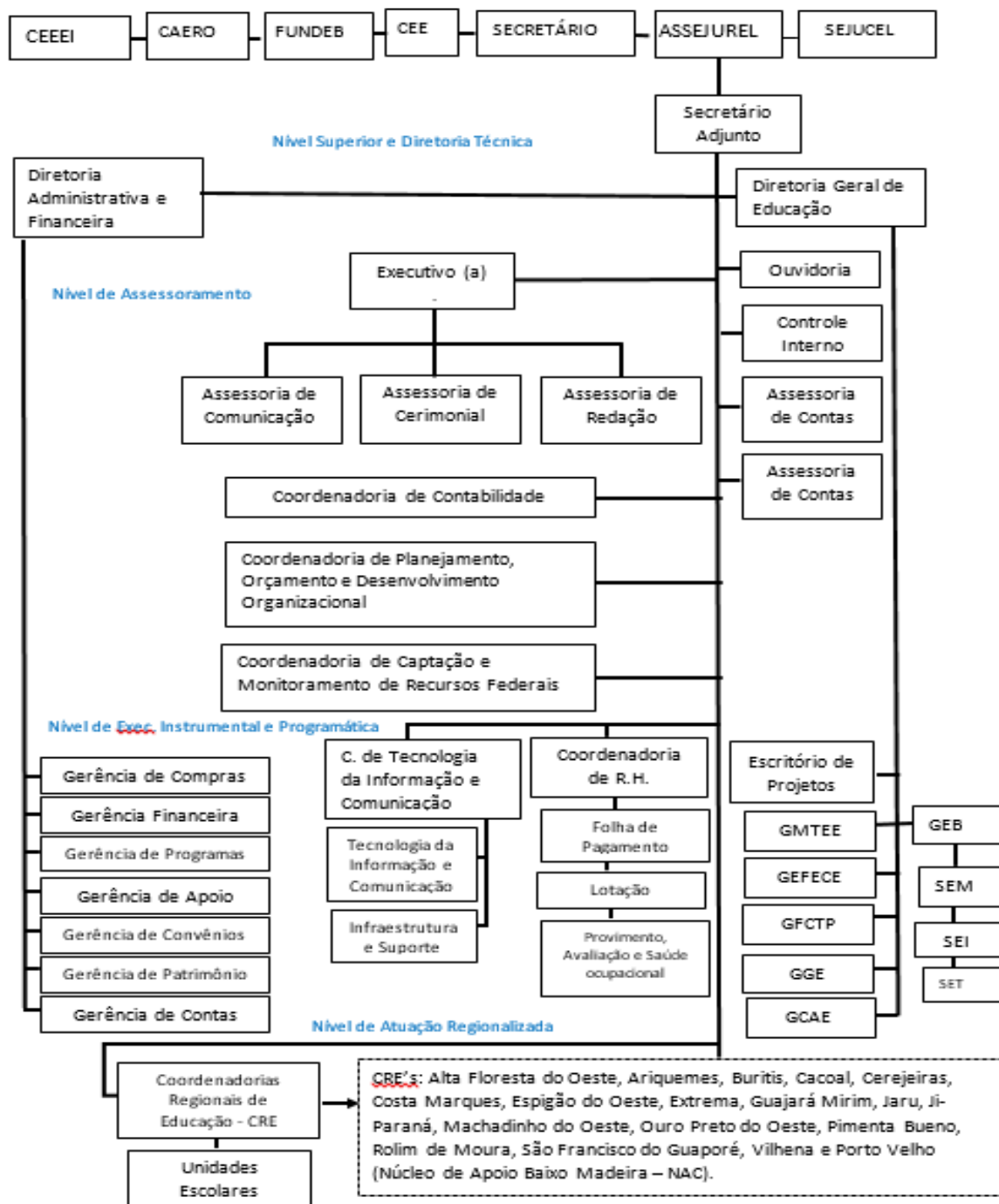
1.2.3 A estrutura da Seduc e suas Gerências

A estrutura da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia-RO é composta pelo Gabinete do Secretário titular e adjunto, possuindo, em seu arcabouço, o apoio dos seguintes conselhos: Conselho Estadual de Educação (CEE), Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEEI), Conselho Estadual de Alimentação Escolar do Estado de Rondônia (CAERO), além de agregar a Assessoria

Jurídica (ASSEJUR) e a Superintendência Estadual da Juventude, Cultura, Esportes e Lazer (SEJUCEL), conforme organograma exibido na sequência.

A figura 2, a seguir, apresenta, de forma simplificada, o organograma da Seduc/RO.

Figura 2 - Organograma Simplificado da Seduc/RO



Fonte: Seduc-Ro (2015)

Os setores que compõem a estrutura da Seduc, subdivididos nas mais diversas áreas de atuação, abrangendo tanto a capital quanto o interior do estado, realizam um trabalho conjunto, visando melhorar o gerenciamento das ações voltadas para a qualidade do ensino ofertado.

A Seduc é dirigida pelo Secretário de Estado de Educação, auxiliado por um Secretário Adjunto, cuja finalidade é dar assistência ao Secretário de Estado na supervisão geral das atividades da Secretaria, que incluem as ações pedagógicas, administrativas e financeiras.

A estrutura organizacional da Seduc é composta ainda por uma Ouvidoria, que dá suporte às questões apresentadas pelos alunos e/ou seus representantes legais, comunidades e professores, estabelecendo um canal de comunicação e acesso aos cidadãos, incluindo os próprios servidores.

Ao observar os órgãos de assistência e assessoramento, podemos compreender parte do aparato estrutural da Seduc. As Assessorias Jurídica, de Comunicação e Técnica auxiliam diretamente o Secretário de Educação mais diretamente. A Seduc está estruturada entre as Diretorias Financeira e a Diretoria Geral de Educação. Uma, das atividades meio, e, a outra, de atividades fins, respectivamente. O objetivo é garantir a qualidade, a unidade e a modernização das políticas públicas aplicadas para a formação dos profissionais da educação e para os estudantes da rede estadual.

1.2.4 Estrutura e organização das escolas da Rede Estadual de Rondônia

As escolas estaduais de Rondônia estão organizadas administrativamente de acordo com a sua Tipologia²³, sendo classificadas de acordo com tipologias que variam de 1 a 5, conforme mostra o quadro 5 a seguir.

²³ Lei Complementar nº 680, de 07 de setembro de 2012, dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e a Lei Complementar 687 de 12 de abril de 2016, que altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 680, de 7 de setembro de 2012, que “Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências.

Quadro 5 - Tipologia das escolas da rede pública estadual de Rondônia

TIPOLOGIA DAS ESCOLAS	Nº DE SALAS DE AULA
I	Escolas com até 10 (dez) espaços de aprendizagem em funcionamento
II	Escolas com 11 (onze) a 15 (quinze) espaços de aprendizagem em funcionamento, sendo mínimo de 8 (oito) salas de aula na escola e salas de aula em extensões
III	Escolas com 16 (dezesesseis) a 20 (vinte) espaços de aprendizagem em funcionamento, sendo mínimo de 12 (doze) salas de aula na escola e salas de aula em extensões
IV	Escolas com 21 (vinte e um) a 25 (vinte e cinco) espaços de aprendizagem em funcionamento, sendo mínimo de 16 (dezesesseis) salas de aula/extensão
V	Escolas com mais de 26 (vinte e seis) espaços de aprendizagem em funcionamento, sendo mínimo de 20 (vinte) salas de aula na escola e salas de aula em extensões

Fonte: Lei Complementar nº 680, de 07 de setembro de 2012

Salas de aula extensões são salas de aula que funcionam em outros espaços, geralmente para atender aos alunos do Ensino Médio do meio rural. Os professores e a documentação escolar desses alunos ficam sob a responsabilidade da escola autorizada para essa oferta de ensino. Essas escolas são denominadas escolas sedes e ficam localizadas no perímetro urbano.

Para efeitos de aferição das tipologias das unidades escolares, considera-se como espaços de aprendizagem: salas de aulas, salas de extensão, biblioteca, auditório (com, no mínimo, 100 assentos), laboratórios em funcionamento, quadra poliesportiva coberta e salas de recursos multifuncionais.

Das escolas da pesquisa, duas se enquadram na Tipologia II - Escolas Amarílis e Flor de Liz -, enquanto a Escola Amaranto se enquadra na Tipologia III.

O quadro a seguir mostra alguns projetos das escolas públicas da rede estadual de Rondônia que subsidiam na melhoria da qualidade de ensino.

Quadro 6 - Projetos pedagógicos da Rede Estadual de Ensino

Projetos	Objetivo	Público Alvo	Ano de Implantação
Projeto Açai	Formar professores indígenas em Magistério para atuarem nas aldeias, para trabalharem a língua materna.	Índios concluintes do Ensino Fundamental.	1999

Projeto Guaporé de Educação de Tempo integral	Ampliar a jornada escolar diária e a criação de espaços de aprendizagem, incluindo as perspectivas da cidadania, da diversidade e de respeito aos direitos humanos, com vistas à melhoria do desempenho escolar dos estudantes.	Estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	2013
Correção de Fluxo, Se Liga e Acelera - Airton Senna	Corrigir a distorção idade série existente na rede pública, decorrentes de reprovações e evasão escolar.	Estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	2014
Feira de Rondônia Científica e de Inovação Tecnológica (Ferocit)	Popularizar e incentivar a ciência.	Estudantes da Educação Básica	2015
Progressão Parcial	Possibilitar o estudante a cursar o ano escolar subsequente, mesmo não tendo sido aprovado em todos os componentes curriculares do ano escolar anterior.	Estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio	2016
Escola de Tempo Integral – Coordenada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE	Ampliar a jornada escolar diária e a criação de espaços de aprendizagem e influenciar o setor público a atuar de maneira estratégica nas políticas públicas educacionais, de modo a concebê-las, ampliá-las e assegurar a sua qualidade.	Ensino Médio	2016
Projeto Fórmula da Vitória	Elevar os níveis de aprendizagem dos alunos	Estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	2017

Fonte: Seduc-RO, organizado pela autora.

Como mostra o quadro 6, a Seduc, nos últimos anos, vem trabalhando, em diversas linhas, com projetos que possam contribuir para superar as fragilidades da educação de Rondônia. No Plano Estadual de Educação, dentre as vinte metas prioritárias que o compõem, destaco a Meta 8, que propõe diminuir as diferenças entre as escolas com menores índices, garantindo a equidade da aprendizagem, de modo a atingir todas as metas propostas para a Educação Básica no estado de Rondônia. (SEDUC, 2015).

1.3 As Coordenadorias Regionais de Educação de Rondônia

A Secretaria de Estado da Educação, com sede em Porto Velho, está descentralizada em 18 municípios e institui, no seu âmbito, as Coordenadorias Regionais

de Educação-CREs e um Núcleo de Apoio à CRE- NAC²⁴, como instâncias administrativas de atuação intermediária, sob sua subordinação, responsáveis pelas escolas estaduais, agindo diretamente com professores, coordenadores e demais atores da educação do estado em atividades nas unidades de ensino.

As CREs foram instituídas por lei e têm, como principais atribuições, conforme descrito no artigo 6º da Lei Complementar nº 829/2015:

Art. 6º. As Coordenadorias Regionais de Educação terão as seguintes atribuições principais:

I - implantar e implementar a política de educação da Secretaria de Estado de Educação, nas unidades educacionais da área de abrangência da Coordenadoria Regional;

II - promover a interação entre órgãos públicos e privados no contexto regional;

III - atender às necessidades de informações pedagógicas e administrativas a nível local e a nível central; e

IV - coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as ações das unidades escolares da área de sua abrangência (RONDÔNIA, 2015).

Além dessas atribuições, as CREs estão estruturadas com seções dos seguintes serviços: Seção Pedagógica, Seção Administrativa, Seção de Transporte Escolar, Seção de Recursos Humanos, Seção de Prestação de Contas e Seção de Educação Escolar Indígena. Cada seção tem as suas atribuições, dentre as quais destaco algumas atribuições da Seção Pedagógica:

Art. 8º. A Seção Pedagógica terá as seguintes atribuições principais:

I - acompanhar a implantação da metodologia de gestão escolar;

II - participar do processo das avaliações externas e diagnósticas, acompanhando permanentemente os resultados dos indicadores;

III - supervisionar a implantação de programas e projetos pedagógicos

[...]

[...]

VI – acompanhar e oferecer suporte à formação dos profissionais da rede estadual de sua área de abrangência [...] (RONDÔNIA, 2015).

As CREs estão localizadas nos seguintes municípios: Extrema, Guajará-Mirim, Porto Velho, Ariquemes, Machadinho D'Oeste, Buritis, Jaru, Ouro Preto D'Oeste, Ji-Paraná, Cacoal, Pimenta Bueno, Espigão do Oeste, Rolim de Moura, Alta Floresta D'Oeste, São Francisco do Guaporé, Costa Marques, Vilhena, Cerejeiras e o NAC, localizado no Distrito de Calama, região ribeirinha pertencente ao município de Porto Velho. Todas as CREs têm as mesmas estruturas e atribuições nas suas áreas de abrangências.

²⁴ Lei Complementar nº 829 de 15 de julho de 2015, dispõe sobre a criação das Coordenadorias Regionais de Educação I e II – CRE e o Núcleo de Apoio à CRE – NAC.

As equipes gestoras em todas as CREs são estruturadas com os seguintes responsáveis: 01 (um) Coordenador Regional, 01 (um) Gerente Pedagógico, 01 (um) Chefe Administrativo, 01 (um) Chefe da Educação Escolar Indígena (onde há necessidade), 01 (um) Chefe de Transporte Escolar, 01 (um) Chefe de Recursos Humanos, e 01 (um) Chefe de Prestação de Contas. Todas as políticas educacionais demandadas pelo governo de Rondônia são igualmente disseminadas em todas as CREs.

Para desenvolver as políticas educacionais na rede pública estadual de ensino de Rondônia, as escolas elaboram seus Planos de Ação e os seus Planos de Intervenção Pedagógica – Pipes, que constituem o seu divisor de águas, por apresentarem uma proposta de intervenção das falhas pedagógicas de desempenho dos alunos, após um diagnóstico inicial.

Na seção seguinte será apresentado o município de Porto Velho, sua Coordenadoria Regional de Educação e seus indicadores educacionais.

1.3.1 A Coordenação Regional de Educação de Porto Velho-RO

Porto Velho é a capital do estado de Rondônia, situada à margem do Rio Madeira, na Região Norte do Brasil. Foi fundada pela empresa americana Madeira Mamoré Railway Company, em 04 de julho de 1907, durante a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, comandada pelo norte-americano Percival Farquhar. Em 02 de outubro de 1914, foi legalmente criada como município do Amazonas, transformando-se em capital do Estado de Rondônia em 1943, quando se criou o Território do Guaporé. Possui uma população de 519.436²⁵ habitantes, é o município mais populoso de Rondônia.

É em Porto Velho que está sediada a maior Coordenadoria Regional de Educação do Estado de Rondônia, na qual se concentram 20% do total das escolas do estado, com apenas três municípios jurisdicionados e um NAC. Essa CRE conta com 87 (oitenta e sete) escolas no perímetro urbano e rural de toda a sua jurisdição, dentre as quais 57 (cinquenta e sete) encontram-se no perímetro urbano de Porto Velho. Cerca de 40% desse total nunca atingiram suas metas no Ideb e 28% atingiram suas metas em apenas uma edição da Prova Brasil.

A CRE de Porto Velho conta, em sua estrutura, com cerca de 90 (noventa) técnicos no seu quadro de servidores para atender a uma demanda de, aproximadamente, 65.000

²⁵ Estimativa IBGE 2017.

(sessenta e cinco mil) alunos. A CRE tem, como principais atribuições, disseminação das avaliações externas e a implementação do PIPE, junto às escolas. Seu Plano de Ação tem, como missão, facilitar os procedimentos administrativos e pedagógicos das escolas, elevar os índices de aprovação, reduzir o índice de abandono escolar e melhorar o desempenho dos alunos, primando pela melhoria da qualidade do ensino na rede estadual.

A disseminação dos resultados das avaliações e as orientações quanto à construção do Pipe são realizadas por meio de reuniões com os diretores e professores pela CRE.

Na tabela 3, a seguir, é apresentada a série histórica dos resultados do Ideb de todas as escolas estaduais do Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano) no município de Porto Velho; no quadro 7, faz-se a apresentação do resumo dos resultados do Ideb dessas escolas; na tabela 4, apresenta-se a série histórica dos resultados do Ideb de todas as escolas estaduais do Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º ano); no quadro 8, procede-se à apresentação do resumo dos resultados do Ideb dessas escolas e depois apresentação do Ideb da amostra das escolas selecionadas.

Tabela 3 - Resultado do Ideb das escolas do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, Rede Estadual - Município Porto Velho

Nº	ESCOLAS ESTADUAIS	2007		2009		2011		2013		2015	
		Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
1	CENTRO EDUCACIONAL MARIA DE NAZARE	4.4	3.4	4.0	3.7	4.3	4.1	4.7	4.4	5.5	4.7
2	EEEF CASA DE DAVI	3.5	2.9	4.0	3.3	4.1	3.7	5.7	4.0	5.5	4.3
3	EEEF HELIO NEVES BOTELHO	4.1	3.9	4.6	4.3	5.0	4.7	5.4	5.0	5.6	5.2
4	EEEF JORGE VICENTE SALAZAR DOS SANTOS	3.4	3.2	3.7	3.6	4.0	4.0	4.6	4.3	4.7	4.6
5	EEEF NACOES UNIDAS	3.8	3.8	4.8	4.1	4.7	4.5	5.9	4.8	5.7	5.1
6	EEEF SAMARITANA	3.7	3.4	4.7	3.7	4.8	4.1	4.9	4.4	5.1	4.7
7	EEEF SANTA MARCELINA	4.7	4.7	5.5	5.0	5.7	5.4	6.1	5.6	6.1	5.9
8	EEEF SEBASTIANA LIMA DE OLIVEIRA	3.9	3.2	3.6	3.5	4.1	3.9	4.2	4.2	4.6	4.5
9	EEEF 21 DE ABRIL	4.0	3.3	3.9	3.6	4.1	4.0	5.1	4.3	5.3	4.6
10	EEEFM DOM PEDRO I	3.8	3.4	4.4	3.7	4.5	4.1	5.6	4.4	5.1	4.7
11	EEEFM SAO LUIZ	3.3	3.0	3.4	3.3	3.5	3.7	4.3	4.0	4.3	4.3
12	EEEF BOM JESUS	5.2	4.4	4.6	4.7	5.4	5.1	5.5	5.4	5.7	5.6
13	EEEFM ULISSES	3.4	3.2	4.2	3.6	3.9	4.0	4.3	4.3	5.6	4.6

	GUIMARAES										
14	EEEFM MARCELO CANDIA SUBSEDE I	4.2		4.7	4.4	4.9	4.8	5.0	5.0	5.7	5.3
15	EEEF PE MARIO CASTAGNA	3.6	3.1	3.6	3.5	4.0	3.9	3.6	4.2	**	4.5
16	EEEF NOSSA SENHORA DAS GRACAS	4.0	3.6	3.5	3.9	4.4	4.4	4.7	4.6	4.7	4.9
17	EEEF NOSSA SENHORA DO AMPARO		4.8	5.1	5.1		5.5	5.9	5.8	5.4	6.0
18	EEEF HEITOR VILLA LOBOS	3.8	3.4	3.7	3.7	3.9	4.1	4.4	4.4	4.1	4.7
19	EEEF SAO FRANCISCO DE ASSIS	4.7	3.1	3.3	3.4	3.1	3.8	4.3	4.1	4.4	4.4
20	EEEFM BELA VISTA	3.4	3.2	3.7	3.6	4.4	4.0		4.3	**	4.5
21	EEEFM CAP CLAUDIO MANOEL DA COSTA	3.8	3.4	3.9	3.8	3.9	4.2	3.8	4.5	4.9	4.8
22	EEEFM CORONEL CARLOS ALOYSIO WEBER	3.0		3.4	3.2	3.1	3.6	4.4	3.9	4.9	4.1
23	EEEF SAO SEBASTIAO I	2.5		4.3	2.7	3.7	3.0	5.2	3.3	4.9	3.6
24	EEEFM MURILO BRAGA	4.9	3.7	4.7	4.1	4.7	4.5	4.7	4.8	5.2	5.1
25	EEEFM JUSCELINO KUBITSCHK DE OLIVEIRA	3.9	3.5	4.2	3.8	4.4	4.3		4.5	**	4.8
26	EEEFM MANAUS	3.2	2.8	3.4	3.1	3.5	3.6	4.1	3.8	4.0	4.1
27	EEEFM PRES TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	3.9	3.5	4.6	3.9	4.4	4.3		4.6	**	4.9
28	EEEFM JAYME PEIXOTO DE ALENCAR			3.9		4.6	4.2	5.5	4.5	5.9	4.8
29	EEEF BRANCA DE NEVE	5.1		5.5	5.2	5.5	5.6	5.9	5.8	6.1	6.0
30	COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR DO ESTADO DE RONDONIA EEEFM TIRADENTES	5.3	5.1	5.3	5.5	5.9	5.8	5.9	6.1	6.1	6.3
31	EEEF LUIZ SOARES DE CASSIA					3.9		4.9	4.2	5.2	4.5
32	EEEF PROF HERBERT DE ALENCAR	4.4	4.1		4.5	4.6	4.9	5.2	5.1	5.1	5.4
33	EEEF SANTA CLARA DE ASSIS	3.1	3.7	4.0	4.0	4.3	4.5		4.7	5.1	5.0
34	EEEFM GENERAL OSORIO	3.4	3.3		3.7	2.4	4.1	4.4	4.4	3.5	4.7
35	EEEFM JORGE TEIXEIRA DE OLIVEIRA	3.2	2.9	4.6	3.3		3.7		3.9	**	4.2
36	EEEFM MARCOS DE BARROS FREIRE	3.1	2.4		2.8	3.3	3.2		3.5	**	3.8
37	EEEFM GETULIO VARGAS	3.0	3.5	4.5	3.9	4.1	4.3	4.1	4.6	4.5	4.9
38	EEEFM GOV JESUS BURLAMAQUI HOSANNAH	3.7	3.6	3.8	4.0	3.9	4.4	4.1	4.7	4.1	4.9
39	EEEFM GOV PETRONIO BARCELOS	3.6	3.1		3.5		3.9		4.2	**	4.5
40	EEEF JANIO DA SILVA QUADROS	3.2	3.1	3.0	3.5	2.9	3.9	3.6	4.2	3.5	4.5

41	EEEF FRANKLIN DELANO ROOSEVELT	3.0	3.6	3.8	3.9	3.6	4.4	6.0	4.6	**	4.9
42	EEEFM MARIA NAZARE DOS SANTOS	3.7	2.5		2.9		3.3		3.6	**	3.9
43	EEEFM PROF EDUARDO LIMA E SILVA	3.8	4.5	5.0	4.8		5.2		5.5	**	5.8
44	EEEFM PROF FLORA CALHEIROS COTRIN	4.3	3.2		3.6		4.0		4.3	**	4.6
45	EEEF MARIA CARMOSINA PINHEIRO	3.2	3.5	3.7	3.8	2.9	4.2	3.7	4.5	4.3	4.8
4,9 46	EEEF DUQUE DE CAXIAS	3.7	5.0	4.0	5.3	4.7	5.7	4.7	5.9	5.1	6.2
47	EEEF MUNDO MAGICO	3.5	4.3	3.7	4.6	3.8	5.0	4.8	5.3	5.2	5.5
48	EEEF PROF ELOISA BENTES RAMOS	3.5	3.8	4.1	4.2		4.6		4.9	**	5.2
49	EEEFM BARAO DO SOLIMÕES		4.1		4.5		4.9		5.1	**	5.4
50	EEEF PROF ROBERTO DUARTE PIRES		3.7		4.0		4.5		4.7	**	5.0
51	EEEFM DR OSVALDO PIANA		3.8		4.1		4.5		4.8	**	5.1
52	IEE CARMELA DUTRA		4.5		4.9		5.3		5.5	**	5.8
53	EEEFM GOV ARAUJO LIMA			3.8			4.1		4.4	**	4.7
54	EEEFM PROF ORLANDO FREIRE			4.8		4.1	5.1		5.4	**	5.6
55	CENTRO EDUCACIONAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PADRE ENZO MANGANO			4.9		4.6	5.1	4.9	5.4	**	5.7
56	EEEF SANTA MARCELINA			5.2		5.1	5.5	5.2	5.7	5.7	6.0
57	EEEF GOV PAULO NUNES LEAL									4.9	

Fonte: Inep, elaborado pela autora

A tabela 3, que contém os resultados do Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mostra que, das 57 escolas, apenas 10 alcançaram todas as suas metas. Há uma variação nessa série histórica, pois 19 (dezenove) escolas estão sem médias na Prova Brasil, em 2015. Segundo o Inep (2015), elas não participaram ou não atenderam aos critérios necessários para terem o desempenho calculado. Entre essas mesmas escolas, 11 não apresentam resultados em algumas edições da Prova Brasil, apenas espaços em branco, sem informação de Ideb ou que não participaram da Prova Brasil. Não se sabe o motivo pelo qual essas escolas não apresentam informações nos espaços em branco. Apenas 03 escolas que nunca alcançaram o Ideb apresentam resultados em todas as edições da Prova Brasil, havendo 14 (quatorze) escolas com informações em todas as edições, que alcançaram suas metas parcialmente.

Os critérios de seleção da amostra de escolas dos anos iniciais para a pesquisa foram: das dez escolas que atingiram suas metas, a escolha de 01 (uma) se deu pelas suas características, quais sejam: a Escola Amarílis, por ser a única escola do Ensino Fundamental que atingiu todas as suas metas do Ideb, nas duas etapas do Ensino Fundamental e estar localizada num bairro periférico. Por essa razão, ela entrou na amostra dos anos finais também. Ela possui um total de 692 matrículas²⁶. A seleção das duas escolas que nunca atingiram suas metas do Ideb tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental se deu pelos mesmos critérios no que concerne à área de localização: a Escola Flor de Liz, que possui um total de 746 matrículas, e a Escola Amaranto, que possui um total de 838 matrículas.

No quadro 7 é apresentado o resumo do desempenho dessas 57 escolas nas edições de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015 do Ideb, nos anos iniciais no município de Porto Velho.

Quadro 7 - Desempenho das escolas públicas da rede estadual em Porto Velho, anos iniciais – Ideb de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015

Atingimento de meta por edições	Quantidade de escolas
Apenas 5 edições	10
Apenas 4 edições	6
Apenas 3 edições	12
Apenas 2 edições	8
Apenas 1 edição	8
Nenhuma edição	13
Total de escolas analisadas	57

Fonte: Inep, organizado pela autora

Esse quadro-resumo mostra explicitamente o desempenho das 57 escolas. Percebe-se que, se somarmos os resultados das escolas que nunca atingiram suas metas do Ideb com as que atingiram em apenas uma ou duas edições, chegaremos a 51% das escolas que não tiveram um bom desempenho na Prova Brasil.

A seguir a tabela 4 que apresenta os resultados das escolas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

²⁶Dados do censo escolar 2017

Tabela 4 - Resultado do Ideb das Escolas do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, Rede Estadual - Município Porto Velho

Nº	ESCOLAS ESTADUAIS	IDEB E METAS									
		2007		2009		2011		2013		2015	
		Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
1	CENTRO EDUCACIONAL MARIA DE NAZARE	3.1	3.0	3.4	3.1	3.8	3.4	4.0	3.8	4.2	4.2
2	EEEF SAO SEBASTIAO I	1.8		3.2	1.9	3.6	2.1	4.1	2.5	4.1	2.8
3	EEEF 21 DE ABRIL	3.6	2.5	3.1	2.7	2.7	3.0	2.7	3.4	3.9	3.8
4	EEEFM BELA VISTA	2.6		3.1	2.8	2.9	3.0	3.5	3.4	3.9	3.7
5	EEEFM JOHN KENNEDY	4.2	3.2	3.6	3.4	4.2	3.6	3.7	4.0	4.2	4.4
6	EEEFM MURILO BRAGA	3.0	2.8	3.6	3.0	3.5	3.2	3.5	3.6	4.2	4.0
7	EEEFM PROFESSORA ANTONIA VIEIRA FROTA			2.7		3.4	2.8	3.2	3.1	3.9	3.4
8	EEEFM PROF EDUARDO LIMA E SILVA	3.0	2.3	3.5	2.7	2.9	3.2	3.6	3.8	3.9	4.3
9	EEEF HEITOR VILLA LOBOS	3.2		3.7	3.3	3.7	3.5		3.9	**	4.2
10	EEEFM BRASILIA	2.5		2.3	2.7	1.6	3.0	4.3	3.4	4.4	3.8
11	EEEFM CAP CLAUDIO MANOEL DA COSTA	3.0	2.5	3.9	2.6	2.7	2.9	2.8	3.3	2.7	3.7
12	EEEFM DOM PEDRO I	3.7	3.3	3.7	3.4	3.3	3.7	3.4	4.1	3.9	4.5
13	EEEFM ESTUDO E TRABALHO	3.4		4.1	3.5	3.9	3.7	3.3	4.1	4.0	4.4
14	EEEFM GETULIO VARGAS	2.4	2.4	3.7	2.7	2.5	3.0	3.3	3.5	3.1	3.9
15	EEEFM JAYME PEIXOTO DE ALENCAR			3.8		3.8	4.0	4.5	4.3	4.9	4.6
16	EEEFM JORGE TEIXEIRA DE OLIVEIRA	3.1	2.2	3.4	2.6	2.3	3.0	2.1	3.6	3.6	4.1
17	IEE CARMELA DUTRA	4.2	4.0	3.6	4.2	4.3	4.4	3.7	4.8	5.2	5.2
18	EEEFM SAO LUIZ	3.0		3.0	3.0	2.7	3.3	3.0	3.6	3.1	3.9
19	COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR DO ESTADO DE RONDONIA	4.4	4.2	3.8	4.4		4.6	4.9	5.0	4.7	5.4
20	EEEB PROF JOAO BENTO DA COSTA	3.7	3.2		3.4		3.6		4.0	**	4.4
21	EEEF DUQUE DE CAXIAS	3.0		3.4	3.1	3.1	3.3	3.0	3.6	3.5	4.0
22	EEEFM BARAO DO SOLIMOS	3.4	3.8	3.7	4.0	4.5	4.2		4.6	4.6	5.0
23	EEEF PE MARIO CASTAGNA	2.9		3.3	3.0	2.8	3.2	2.0	3.6	2.9	3.9
24	EEEFM GENERAL OSORIO	3.1	1.8		2.3		2.9		3.7	2.8	4.2

25	EEEFM GOV ARAUJO LIMA	2.4		2.4	2.6	3.2	2.9	2.6	3.3	3.0	3.7
26	EEEFM 4 DE JANEIRO	3.1	3.6	3.7	3.8	4.1	4.0	2.4	4.4	3.1	4.8
27	EEEFM PROFESSOR DANIEL NERI DA SILVA	2.8	2.9	3.5	3.1	2.5	3.4	2.5	3.8	3.2	4.2
28	EEEFM RISOLETA NEVES	2.4	2.6	3.1	2.8	2.7	3.1	2.3	3.5	3.3	3.9
29	EEEFM MANAUS	2.9		3.6	3.0	1.6	3.2	3.5	3.6	**	3.9
30	EEEFM MARCELO CANDIA SUBSEDE I	3.9		4.0	4.0	4.1	4.2	3.3	4.6	4.8	4.9
31	EEEFM MARECHAL CASTELO BRANCO	3.3	3.2	2.9	3.4	2.4	3.7	3.6	4.2	3.2	4.6
32	EEEFM PRES TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	2.9		2.8	3.0	2.6	3.2	3.6	3.6	3.2	3.9
33	EEEFM PROF ORLANDO FREIRE	3.5	3.1	3.1	3.3	3.1	3.6	3.3	4.0	3.3	4.4
34	EEEFM DR OSVALDO PIANA	2.8	3.6	3.0	3.8	2.5	4.0	3.3	4.4	3.2	4.8
35	EEEFM JOSE OTINO DE FREITAS	2.8	3.7	3.7	3.8	2.9	4.1	3.6	4.5	4.2	4.9
36	EEEFM MARCOS DE BARROS FREIRE	2.1	2.5	2.0	2.8	2.0	3.2	2.7	3.7	2.8	4.1
37	EEEFM MARIA NAZARE DOS SANTOS	2.7	2.9	2.9	3.0	3.2	3.3	3.1	3.7	3.2	4.0
38	EEEFM MARIANA	2.6	3.0	2.0	3.1	1.7	3.4	2.6	3.8	2.4	4.2
39	EEEFM GOV JESUS BURLAMAQUI HOSANNAH	2.9	3.2	3.1	3.3	3.5	3.6	2.5	4.0	2.2	4.4
40	EEEFM PROF FLORA CALHEIROS COTRIN	2.5	2.9	2.7	3.0	2.8	3.3	2.7	3.7	3.5	4.1
42	EEEFM RIO BRANCO	2.5	3.1	2.7	3.3	1.9	3.7	2.2	4.1	2.9	4.6
42	EEEFM ULISSES GUIMARAES	2.3	3.7	2.8	3.9	3.3	4.1	3.2	4.5	4.4	4.9
43	EEEF SAMARITANA	2.8	3.7	2.7	3.8	3.6	4.1	4.0	4.5	**	4.9
44	EEEFM JUSCELINO KUBITSCHK DE OLIVEIRA	3.5		3.2	3.6	2.9	3.8	2.1	4.2	3.7	4.5
45	EEEFM GOV PETRONIO BARCELOS	3.8		4.0	3.9	4.3	4.1	4.0	4.5	4.8	4.8
46	EEEFM BANDEIRANTES	3.9		2.7	4.0	3.8	4.2	3.6	4.5	4.1	4.9
47	EEEF JORGE VICENTE SALAZAR DOS SANTOS	3.6		2.9	3.7	3.1	3.9	3.7	4.3	4.1	4.6
48	EEEF PROF ELOISA BENTES RAMOS			3.6		3.5	3.7	3.0	4.0	3.2	4.4
49	EEEF PROF ROBERTO DUARTE PIRES	3.5			3.6		3.8		4.1	**	4.5
50	EEEF SANTA MARCELINA CANDIA			5.2		5.0	5.3	5.1	5.6	5.2	5.8
51	EEEFM CORONEL CARLOS ALOYSIO WEBER			3.0		2.6	3.1	2.9	3.4	**	3.7

52	EEEFM CESAR FREITAS CASSOL					3.3		3.0	3.5	3.5	3.8
53	EEEF GOV PAULO NUNES LEAL							3.5		**	3.8
54	EEEF MARIA CARMOSINA PINHEIRO							3.5		3.3	3.7
55	EEEFM PROF. FRANCISCO DESMOREST PASSOS							3.0		*	3.2
56	EEEF JANIO DA SILVA QUADROS									2.7	
57	COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR UNIDADE JACI PARANA CTPM II									3.9	

Fonte: Inep, organizado pela autora.

** Sem média na Prova Brasil 2015: não participou ou não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Já a tabela 4 expõe um cenário bem diferente. Apenas uma (01) escola atingiu todas as suas metas da Prova Brasil, trinta e três (33) escolas apresentaram resultados parciais, havendo ausência de dados sobre as metas em algumas edições da Prova Brasil. Não se sabe o motivo de não se apresentarem as metas dessas escolas, não tendo sido localizada nenhuma justificativa para a ausência de metas. Na edição de 2015, da Prova Brasil, o Inep (2015), em nota de rodapé, justifica que essas escolas não participaram ou não atenderam aos critérios necessários para terem o desempenho calculado. 23 (vinte e três) escolas nunca atingiram suas metas, das quais apenas 09 (nove) têm resultados em todas as edições, as demais estão com dados incompletos sobre suas metas.

No quadro 8, a seguir, é apresentado o resumo desse desempenho das escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, com suas metas do Ideb nas edições de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015.

Quadro 8 - Desempenho das escolas públicas da rede estadual em Porto Velho, anos finais – Ideb de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015

Atingimento de meta por edições	Quantidade de escolas
Apenas 5 edições	1
Apenas 4 edições	2
Apenas 3 edições	4
Apenas 2 edições	10

Apenas 1 edição	17
Nenhuma edição	23
Total de escolas analisadas	57

Fonte: Inep, organizado pela autora.

Os dados do quadro 8 mostram que nessa etapa de ensino há uma concentração de escolas que nunca atingiram suas metas na Prova Brasil. Se somarmos as escolas que atingiram a meta, entre uma e duas edições, chegaremos a 88% das escolas com baixo desempenho.

Segundo os critérios de seleção da amostra de escolas dos anos finais que atingiram todas as suas metas, apenas a Escola Amarílis foi selecionada. Essa escola chamou a atenção da pesquisadora por ser a única que atingiu todas as suas metas nas duas etapas de ensino. Já de acordo com o critério para a escolha das que nunca atingiram suas metas nos anos finais, a Escola Amaranto foi selecionada, por ser a única escola nesse quadro que está localizada na área central da cidade.

A intenção na escolha dessas escolas é fazer um comparativo de resultados da Prova Brasil em unidades educacionais localizadas em áreas distintas e saber quais os reflexos no desempenho dos estudantes.

Nesse sentido, apresentam-se, na seção subsequente, dados sobre os gestores e professores das escolas estudadas, respectivamente.

1.4 Dados sobre os gestores das escolas pesquisadas

Entende-se que todo gestor tem as características que lhes são necessárias, como: a formação acadêmica, a articulação com os agentes da escola, as tomadas de decisões corretamente, dentre outras atribuições. Assim, cabe ao gestor escolar o desafio de desenvolver ações que levem seu trabalho rumo à eficiência, ou seja, que suas ações culminem em resultados positivos. A seguir, o quadro 9 apresenta dados sobre os gestores das escolas pesquisadas.

Quadro 9 - Dados sobre os gestores das Escolas Flor de Liz, Escola Amaranto e Escola Amarílis

Gestores	Formação	Sexo	Idade	Tipo de vínculo	Tempo de gestão na escola
Gestor da Escola Flor de Liz	Educação Física	M	60 anos	Estatutário	8 anos
Gestor da Escola Amaranto	Matemática e Ciências Contábeis	M	47 anos	Estatutário	4 anos
Gestor da Escola Amarílis	Letras	F	41 anos	Estatutário	10Anos

Fonte: Seduc/Ro, organizado pela autora.

Os dados sobre os gestores apresentadas no quadro 9 mostram que, nessa amostra de escolas, a predominância é a figura masculina na gestão escolar, a média de idade entre deles é 49,33 anos e a maioria está com um tempo mínimo acima de quatro anos à frente da gestão das escolas, o que representa uma média de 7,33 anos atuando como gestores escolares. Todos são professores estatutários, efetivos, do quadro de servidores civis do estado de Rondônia. Todos têm formação superior. Algo, porém, chama a atenção: nenhum tem formação em Pedagogia, conforme preconiza o art. 31 da Lei nº 3018, que versa sobre a escolha dos gestores escolares em Rondônia, segundo o qual um dos pré-requisitos para a candidatura ao cargo é ter Licenciatura em Pedagogia. No entanto, a referida lei permite também que o candidato tenha ensino superior em outra licenciatura, tempo mínimo de 5 anos de efetivo trabalho na rede estadual e tempo mínimo de um ano na escola em que pleiteia o cargo, podendo, assim, candidatar-se ao cargo de diretor ou vice, conforme assevera o artigo 31 da mencionada Lei:

Art. 31. Poderão candidatar-se para a função de Diretor ou Vice-Diretor os profissionais do magistério pertencentes ao Quadro Permanente do Pessoal Civil do Estado de Rondônia ou ao Quadro do Governo Federal à disposição do Estado [...]

a) Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar ou estudos correspondentes em nível de graduação ou de pós-graduação;

b) Pedagogia nas demais habilitações, desde que tenha 5 (cinco) anos civil de exercício profissional na Rede Pública Estadual de Educação, e, no mínimo 1 (um) ano civil lotado na Unidade Escolar;

c) Licenciatura, desde que tenha 5 (cinco) anos civil de exercício profissional na Rede Pública Estadual de Educação e, no mínimo 1 (um) ano civil lotado na Unidade Escolar (RONDÔNIA, 2013).

Assim, nesse caso específico, os três gestores não são licenciados em Pedagogia, no entanto, têm amparo na alínea “c” do artigo 31, pois todos trabalham há 20, 18 e 15 anos, respectivamente, nas unidades de ensino em que atuam como gestores.

A seguir os dados sobre as docentes das escolas da amostra.

Quadro 10 - Dados sobre docentes da Escola Flor de Liz – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

QUANTIDADE DE DOCENTES DA ESCOLA	IDADE	SEXO	GRADUAÇÃO	VÍNCULO COM A ESCOLA	PÓS-GRADUAÇÃO			ATUAÇÃO DOS DOCENTES							
					ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	PORTUGUES	MATEMATICA	HISTORIA	GEOGRAFIA	ENSI_RELIGIOSO	ED_FISICA	CIENCIAS	ARTE
Docente 1	39	F	Pedagogia - Anos Iniciais	x	0	0	0	x	x	x	x	x	0	x	x
Docente 2	47	F	Pedagogia - Anos Iniciais	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	x	x
Docente 3	54	F	Licenciatura Educação Profissional Tecnológica	x	x	0	0	0	0	0	0	0	x	0	0
Docente 4	43	F	Pedagogia - Anos Iniciais	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	x	x
Docente 5	54	M	Pedagogia - Anos Iniciais	x	0	0	0	x	x	x	x	x	0	x	x
Docente 6	62	F	Pedagogia - Anos Iniciais	x	0	0	0	x	x	x	x	x	0	x	x
Docente 7	52	F	Letras -Inglês	x	0	0	0	x	x	x	x	x	0	x	x
Docente 8	43	F	Pedagogia - Anos Iniciais	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	x	x
Docente 9	49	F	Pedagogia - Anos Iniciais	x	0	0	0	x	x	x	x	x	0	x	x
Docente 10	41	F	Pedagogia - Anos Iniciais	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	x	x

Fonte: Seduc/Ro, organizado pela autora.

Total de docentes da escola: 10

Média de idade dos docentes: 48,4

Conforme mostra o quadro 10, como a predominância de professores nessa escola é feminina, com apenas um professor, vou usar o gênero feminino no texto. Todas as docentes dessa etapa de ensino da Escola Flor de Liz são graduadas, todas possuem vínculo com a escola, são servidoras estatutárias, 08 docentes têm formação em Pedagogia, para docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há 01 docente com licenciatura em curso tecnólogo e 01 docente com formação em Letras – Inglês. Quanto à pós-graduação, nenhuma docente tem curso de mestrado ou doutorado, 50% são especialistas, as demais

não têm especialização. Todas ministram aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em todas as disciplinas da matriz curricular dessa etapa de ensino, exceto a docente 3, que ministra apenas aulas de Educação Física, porque complementa a sua carga horária de trabalho nessa unidade educacional. A docente mais jovem tem 39 anos de idade e a mais idosa 62 anos, sendo a média de idade de 48,4 anos. Cerca de 63,6% das docentes estão com idade abaixo de 50 anos e 36,4% estão com idade acima de 50 anos de idade.

Quadro 11 - Dados sobre as docentes da Escola Amarílis - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

QUANTIDADE DE DOCENTES DA ESCOLA	IDADE	SEXO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO			ATUAÇÃO DOS DOCENTES							
				ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	PORTUGUES	MATEMATICA	HISTORIA	GEOGRAFIA	ENSL_RELIGIOSO	ED_FISICA	CIENCIAS	ARTE
Docente 1	58	F	Pedagogia - Anos Iniciais	X	0	0	X	X	X	X	X	0	X	X
Docente 2	51	F	Pedagogia - Anos Iniciais	X	0	0	X	X	X	X	X	0	X	X
Docente 3	51	M	Educação Física - Licenciatura	X	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0
Docente 4	51	F	Pedagogia - Anos Iniciais	0	0	0	X	X	X	X	X	0	X	X
Docente 5	53	F	Letras - Língua Portuguesa	X	0	0	X	X	X	X	X	0	X	X
Docente 6	44	F	Pedagogia - Anos Iniciais	X	0	0	X	X	X	X	X	0	X	X
Docente 7	62	F	Pedagogia - Anos Iniciais	0	0	0	X	X	X	X	X	0	X	X
Docente 8	44	F	Pedagogia - Anos Iniciais	X	0	0	X	X	X	X	X	0	X	X
Docente 9	32	F	Educação Física - Licenciatura	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0
Docente 10	40	F	Pedagogia - Anos Iniciais	0	0	0	X	X	X	X	X	0	X	X
Docente 11	40	F	Pedagogia - Anos Iniciais	X	0	0	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Seduc/Ro, organizada pela autora

Total de docentes da escola: 11

Média de idade dos docentes: 47,8

O quadro 11 mostra que a predominância de professores nessa escola também é feminina, tendo apenas um professor. Assim, vou usar o gênero feminino no texto. Todas as docentes da Escola Amarílis são graduadas, todas possuem vínculo com a escola, são servidoras estatutárias, 07 docentes têm formação em Pedagogia, para docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 02 docentes têm licenciatura em Educação Física e 01 docente tem formação em Letras. Quanto à pós-graduação, nenhuma docente tem curso de

mestrado ou doutorado, no entanto, 64% são especialistas e 36% não têm especialização. Todas ministram aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em todas as disciplinas da matriz curricular dessa etapa de ensino, exceto 02 docentes que ministram apenas aulas de Educação Física, porque complementam suas cargas horárias de trabalho nessa unidade educacional. A docente mais jovem tem 32 anos de idade e a mais idosa 62 anos, sendo a média de idade entre elas de 47.8 anos. Cerca de 45,5% das docentes estão com idade abaixo de 50 anos e 54,5% estão com idade acima de 50 anos de idade.

Quadro 12 - Dados sobre os docentes da Escola Amaranto – Anos Finais do Ensino Fundamental

QUANTIDADE DE DOCENTES DA ESCOLA	IDADE	SEXO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO			ATUAÇÃO DOS DOCENTES								
				ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	PORTUGUES	MATEMATICA	SOCIOLOGIA	INGLÊS	HISTORIA	GEOGRAFIA	ED_FISICA	CIENCIAS	ARTE
Docente 1	32	F	Educação Física	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0
Docente 2	40	M	Matemática	X	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0
Docente 3	43	F	História	0	0	0	X	0	0	0	X	0	0	0	X
Docente 4	53	M	Letras - L. Estrangeira	X	0	0	0	0	X	0	0	0	0	X	X
Docente 5	59	F	Letras - L. Port e Estrangeira	X	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0
Docente 6	44	F	História	X	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0
Docente 7	59	M	Geografia	X	0	0	0	0	X	0	X	X	0	0	0
Docente 8	63	M	Matemática	X	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0
Docente 9	45	F	Geografia	X	X	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0
Docente 10	51	M	Geografia	X	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0
Docente 11	38	F	Ciências Biológicas	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0
Docente 12	49	M	Matemática	X	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0
Docente 13	39	F	Letras - L. Port e Estrangeira	X	0	0	X	0	0	X	0	0	0	0	X
Docente 14	36	F	Ciências Biológicas	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0
Docente 15	40	M	Curso formação sup - Licenciatura	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0
Docente 16	53	M	Matemática	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0
Docente 17	37	F	Letras - L. Port e Estrangeira	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0	X
Docente 18	48	F	Educação Física	X	0	0	0	0	X	0	0	0	X	0	0
Docente 19	44	F	Geografia	X	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0
Docente 20	34	F	Letras - L. Portuguesa	X	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0	X
Docente 21	48	F	História	X	X	0	0	0	X	0	X	0	0	0	0

Fonte: Seduc/Ro, organizada pela autora

Total de docentes da escola: 21

Média de idade dos docentes: 45,5

Nesse caso, o quadro 12 mostra que os 21 docentes da Escola Amaranto dos anos finais do Ensino Fundamental são graduados, todos possuem vínculo com a escola, são servidores estatutários. O que chama atenção nesse cenário é que alguns professores trabalham com disciplinas desvinculadas da sua formação, como é o caso de dois professores de História que ministram, além de História, Língua Portuguesa, Artes e Sociologia; de professores com formação em Letras ministrando aulas de Língua Portuguesa, Ciências, Inglês e Arte; de 01 professor de Educação Física ministrando aula de Sociologia e Arte; de 02 professores de Geografia ministrando aulas de Geografia,

História e Sociologia e de 01 professor com curso superior, cuja área não foi possível identificar, ministrando aulas de Matemática. Em Rondônia é muito comum pessoas ministrarem aulas sem formação específica. Segundo a Gerente de Recursos Humanos, Senhora Benilce Matos, responsável pelo processo seletivo de professores da Educação Básica, em reunião na Gerência de Recursos Humanos na Seduc, ocorrida em 25 de outubro de 2018, dentre os assuntos tratados, falou-se acerca do teste seletivo de contratação de professores temporários da Educação Básica, para o ano letivo de 2019, que se encontra em andamento. Benilce informou que, devido às dificuldades em contratar professores de algumas áreas específicas, seriam contratados profissionais sem formação específica, como já vinha ocorrendo em anos anteriores. Isso já é uma prática em Rondônia, caso não haja professor para as áreas específicas, contratam-se profissionais com outras formações em nível superior, como, por exemplo, engenheiro para ministrar aulas de Matemática, farmacêutico para ministrar aulas de Biologia.

Argumentou ainda que esse procedimento é para evitar que os alunos fiquem sem aula, mas não informou qual a legislação em que se embasou para tal contratação. No caso do último professor mencionado, geralmente, quando ocorre professor com outra formação ministrando aulas em Matemática, são engenheiros civis.

Há uma predominância de docentes do sexo feminino, a idade varia de 32 a 63 anos de idade, a média de idade entre eles é de 45,5 anos. Quanto à pós-graduação, 02 docentes têm curso de mestrado e nenhum tem doutorado, no entanto, 76 % deles são especialistas e 24% não tem nenhuma especialização. Todos ministram aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em todas as disciplinas da matriz curricular dessa etapa de ensino, de acordo com a sua formação, exceto 01 pessoa com formação diferente que ministra aulas de Matemática.

Quadro 13 - Dados sobre os docentes da Escola Amarílis – Anos Finais do Ensino Fundamental

QUANTIDADE DE DOCENTES DA ESCOLA	IDADE	SEXO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO			ATUAÇÃO DOS DOCENTES							
				ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	PORTUGUES	MATEMATICA	HISTORIA	GEOGRAFIA	FILOSOFIA	ENSINO RELIGIOSO	ED_FISICA	CIENCIAS
Docente 1	27	M	Geografia	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0
Docente 2	40	F	Letras - L. Portuguesa	0	0	0	X	0	0	0	X	0	0	X
Docente 3	59	M	Matemática	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0
Docente 4	37	F	Letras - L. Portuguesa	X	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0
Docente 5	51	M	Educação Física	X	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0
Docente 6	51	F	Pedagogia - Licenciatura	0	0	0	X	0	0	0	X	0	0	0
Docente 7	48	M	Geografia	0	X	0	0	0	0	X	0	0	0	0
Docente 8	54	F	Matemática	X	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0
Docente 9	39	F	História	0	0	0	0	0	X	0	0	X	0	X
Docente 10	50	F	História	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0
Docente 11	53	F	Letras - L. Portuguesa	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X
Docente 12	36	F	Ciências Biológicas	X	0	0	0	0	0	0	0	0	X	X
Docente 13	32	F	Educação Física	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0
Docente 14	40	F	Pedagogia - Licenciatura	X	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0
Docente 15	39	F	Letras - L. Portuguesa	X	0	0	X	0	0	0	X	0	0	0

Fonte: Seduc/Ro, organizada pela autora

Total de docentes da escola: 15

Média de idade dos docentes: 43,7

Conforme mostra o quadro 13, todos os docentes dessa etapa de ensino da Escola Amarílis são graduados, todos possuem vínculo com a escola, são servidores estatutários, 02 docentes têm formação em Pedagogia e ministram aulas de Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia; 01 docente com formação em Letras ministra aulas, além de Língua Portuguesa, de Filosofia e Arte; 01 docente com formação em Língua Portuguesa ministra aula de Arte e 01 docente com formação em Ciências Biológicas ministra aulas de Arte. Geralmente, nesses casos, trata-se de complementação de carga horária do docente.

A predominância de docentes nessa escola também é feminina, com apenas 04 homens. Quanto à pós-graduação, apenas 01 docente tem curso de mestrado, nenhum tem doutorado, 47% deles são especialistas e 53% não têm especialização. Todos ministram aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em todas as disciplinas da matriz curricular dessa etapa de ensino, A idade dos docentes varia entre 27 e 59 anos, sendo a média de idade entre eles de 43,7 anos.

Sabe-se que a prática de contratação de professor para ministrar aulas, sem a formação específica, provoca, como efeito negativo, a precarização não só do trabalho docente, mas também da própria escola. De acordo com dados do site Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação), a política nacional para que docentes não lecionem a título precário²⁷ está prevista na meta 15, formação dos profissionais da educação, de modo a assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior até o final do PNE (2024), obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Nas escolas analisadas existem situações de professores ministrando aulas a “título precário”, com maior predominância nos anos finais do Ensino Fundamental, pois até mesmo a escola dessa amostra, que atingiu todas as suas metas, tem professor ministrando aulas a “título precário”. Nessa amostra não houve prejuízo nos resultados das avaliações externas devido ao percentual de professores ministrando aulas nessa condição, pois o número é relativamente baixo nas três escolas da pesquisa, sendo: 0,19% de professores nos anos iniciais e 0,25% nos anos finais do Ensino Fundamental.

Apresentadas as características dos gestores e dos docentes, expõem-se a seguir, as características das escolas estudadas.

1.5 Dados sobre as escolas estudadas

As escolas em estudo estão localizadas em bairros na área central da cidade e em bairros periféricos, sendo que algumas apresentam maior, outras, menor grau de complexidade de gestão. De acordo com o Inep, a complexidade da gestão varia de acordo com a sua oferta de ensino:

O indicador classifica as escolas de acordo com sua complexidade de gestão-níveis elevados indicam maior complexidade. Assume-se que complexidade de gestão está relacionada às seguintes características: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de complexidade de modalidades/etapas oferecidas. Escolas classificadas no mesmo nível são similares nessas características (INEP, 2015).

Além desses elementos que se traduzem como complexidade da gestão, podemos citar o porte da escola e o número de turnos de funcionamento. Destarte, escolas de maior porte e com oferta de modalidades são consideradas mais complexas para gerir. Incluem-se

²⁷ sem a formação específica na disciplina em que atua

nessa complexidade a idade dos alunos e o número de turnos de funcionamento das escolas

Nível IV - (50;60]: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à *internet*; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

Nível V (60;70]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à *internet*; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.

Nível VI (70;80]: Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à *internet*; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

Nível VII - Acima de 80: Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à *internet*; maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

Nível III - (40;50]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à *internet*; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

Continuidade da figura 3

Fonte: Nota Técnica Inep

A figura 3 apresenta a descrição, de um modo geral, dos níveis socioeconômicos dos alunos respondentes dos questionários contextuais das avaliações externas. Essa leitura nos permite conhecer melhor as condições de vida social da comunidade escolar, compreender as diferenças de aprendizagem e realizar um planejamento de ações pedagógicas que atendam aos anseios dos alunos.

O nível socioeconômico sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo a criação de estratos ou classes de indivíduos semelhantes em relação a essas características (INEP, 2015).

Nesse contexto, podemos considerar que o nível socioeconômico dos alunos interfere na complexidade da gestão escolar, se considerarmos as necessidades básicas dos alunos e o acesso a bens culturais.

Na tabela 5, apresentam-se as variáveis de complexidade de gestão das escolas em estudo.

Tabela 5 - Variáveis de complexidade de gestão das escolas em estudo

ENSINO FUNDAMENTAL								
Escolas Pesquisadas	Matrículas (2017)	Taxa de Distorção Idade Série	Taxa de Aprovação	Taxa de Abandono	Indicador de Nível Sócio Econômico	Complexidade de Gestão	Etapas de Ensino Ofertadas por cada Escola	Modalidades de Ensino Ofertadas na Escola
Escola Flor de Liz	746	32,57	73,14	0,41	Médio Alto	Nível 6	Ensino Fundamental anos iniciais e finais	Regular e EJA
Escola Amarílis	692	22,83	92,25	0,45	Médio Alto	Nível 3	Ensino Fundamental anos iniciais e finais	Regular
Escola Amaranato	838	44,92	72,22	1,41	Médio Alto	Nível 5	Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio	Regular e EJA

Fonte: Inep, organizado pela autora.

Conforme consta na tabela 5, das escolas pesquisadas, todas apresentam Índice do Nível Sócio Econômico - INSE médio alto.

A tabela 6 apresenta as estruturas físicas básicas das escolas em estudo.

Tabela 6 - Instalações físicas das escolas pesquisadas

Escolas	Número de Salas	Espaços de Aprendizagens e Equipamentos						
		Biblioteca	Sala de Leitura	Laboratório de Ciências	Laboratório de Informática	Auditório	Quadra esportes coberta	Área verde
Escola Flor de Liz	13	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
Escola Amaranato	19	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Escola Amarílis	13	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Inep, organizada pela autora.

Conforme apresentado na tabela 6, conquanto as escolas sejam de porte médio e grande, algumas não dispõem de espaços considerados importantes para a promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, para uma educação de qualidade e equitativa, uma vez que faltam sala de leitura, laboratório de ciências.

O que vem a ser educação de qualidade? Para a Unesco,

A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo. (UNESCO, 2001, p.1 *apud* GADOTTI, 2013, p.2).

Segundo a Unesco (2001 *apud* GADOTTI, 2013), com o passar dos tempos, a sociedade em geral passou por transformações sociais e econômicas. Assim, o conceito de qualidade teve que se adequar a essas mudanças das quais faz parte a infraestrutura das instituições de ensino.

Nesse sentido, o Plano Estadual de Educação-PEE/RO (RONDÔNIA, 2015) assegura, em suas estratégias de 8.12 a 8.15, que as escolas públicas estaduais “apresentem todos os itens necessários de infraestrutura até 2024, para a melhoria da qualidade do ensino no estado”. No entanto, cerca de 40% das escolas estaduais ainda não têm bibliotecas e 30% das que têm bibliotecas, têm seu funcionamento comprometido por conta de instalações inadequadas²⁸ (SEDUC, 2011).

É interessante ressaltar que o aprendizado do aluno não ocorre somente dentro da sala de aula, mas também em outros espaços dentro do espaço escolar. Desse modo, uma boa infraestrutura influencia a permanência do aluno na escola.

Diante desse contexto, trabalhar as políticas de melhoria da educação torna-se ainda mais desafiador. Como intervir pedagogicamente nas escolas que não oferecem estrutura adequada para o desenvolvimento da aprendizagem?

O Plano de Intervenção Pedagógica-Pipe é um importante instrumento de subsídio às escolas no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas de ensino aprendizagem. É uma ferramenta mobilizadora que proporciona o monitoramento dos resultados, mas as escolas precisam apresentar o mínimo de estrutura para a efetivação da sua proposta pedagógica.

²⁸ Projeto de Infraestrutura - Secretaria de Estado da Educação, Seduc/2011 Proposta BNDS

Ressalta-se que, por mais adequadas que sejam as intervenções pedagógicas, as escolas terão suas efetividades limitadas quando há problemas estruturais.

1.6 Apresentação dos resultados do Ideb das escolas estaduais pesquisadas

As escolas dos anos iniciais são: Escola Amarílis e Escola Flor de Liz, já as escolas dos Anos Finais são: Escola Amaranto e Escola Amarílis.

A tabela 7, a seguir, mostra a série histórica dos resultados do Ideb das escolas objeto desta pesquisa, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 7 - Série histórica dos resultados anos iniciais do Ensino Fundamental

NOME DAS ESCOLAS	2007		2009		2011		2013		2015	
	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
Escola Amarílis	4,4	3,4	4,0	3,7	4,3	4,1	4,7	4,4	5,5	4,7
Escola Flor de Liz	3,7	5,0	4,0	5,3	4,7	5,7	4,7	5,9	5,1	6,2

Fone: Inep, organizado pela autora. Os resultados na cor verde são da escola que atingiu suas metas.

Nesse grupo de escolas, uma escola atingiu suas metas em todas as edições da Prova Brasil, ultrapassando-as com folga. A Escola Amarílis está localizada em uma área periférica da cidade e a Escola Flor de Liz, numa área central da cidade. Nesse cenário, a Escola Amarílis alcançou todas as suas metas da Prova Brasil. Já a Escola Flor de Liz, localizada numa área central da cidade, embora não tenha alcançado suas metas, registrou um crescimento significativo de uma edição para outra.

A tabela 8, a seguir, apresenta a série histórica dos resultados do Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 8 - Série histórica dos resultados anos finais do Ensino Fundamental

NOME DAS ESCOLAS	2007		2009		2011		2013		2015	
	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
Escola Amarílis	3,1	3,0	3,4	3,1	3,8	3,4	4,0	3,8	4,2	4,2
Escola Amaranto	2,5	3,1	2,7	3,3	1,9	3,7	2,2	4,1	2,9	4,6

Fone: Inep, organizado pela autora.

Os resultados na cor verde são da escola que atingiu suas metas.

Os resultados nessa etapa de ensino diferem daqueles da etapa anterior. Nessa amostra, a Escola Amarílis se repete nessa etapa de ensino, por ser a única que conseguiu atingir todas as suas metas tanto nos anos iniciais, como nos anos finais do Ensino Fundamental, desde a edição de 2007 da Prova Brasil, tendo todas as suas metas sido crescentes. Como fora anteriormente dito, essa escola está localizada em área periférica da cidade.

A seguir, apresenta-se o Plano de Intervenção Pedagógica - Pipe da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, que se constitui como uma ação de subsídio às escolas da rede estadual no planejamento das suas ações pedagógicas direcionadas para atender às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Apresentam-se, também, os Planos de Intervenção Pedagógica das escolas pesquisadas, com finalidade de compreender se os gestores escolares utilizam tal instrumento nas suas ações pedagógicas.

1.6.1 Plano de Intervenção Pedagógica – PIPE

No estado de Rondônia, o PIPE²⁹ foi instituído pela Seduc/RO, em 2014, tendo, como objetivo, “evitar o agravamento de situações que venham dificultar o processo de ensino e da aprendizagem, corrigindo falhas no tempo em que ocorrem” (RONDÔNIA, 2014, p.1). Tem, como objetivos específicos “melhorar a qualidade da educação por meio de intervenções pedagógicas imediatas; prevenir de situações que dificultam a aprendizagem dos alunos e assegurar atendimento diferenciado aos estudantes com baixo desempenho”.

O PIPE é construído considerando as dificuldades de aprendizagem detectadas nos alunos e os resultados dos indicadores da escola, das avaliações internas e externas, tendo como prioridade os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

A Seduc faz recomendações para que as escolas assegurem a construção coletiva, a execução, a avaliação e a reconstrução do Projeto Político Pedagógico³⁰, reavaliando-o no início de cada ano letivo e procedendo a ajustes de acordo com as especificidades e necessidades de cada unidade de ensino, a fim de assegurar o direito à aprendizagem do estudante.

²⁹ Criado pela Portaria nº 2494/2014-GAB/Seduc, de 04 de dezembro de 2014.

³⁰ Instituído pela Portaria nº 4563/2015-GAB/SEDUC, de 29 de dezembro de 2015.

O Pipe, que se caracteriza por ser um instrumento mobilizador, é elaborado pelas escolas de acordo com a sua realidade e necessidade pedagógica. Ao final do 1º bimestre, os gestores escolares reúnem-se com os professores em conselho de classe, para analisarem o desempenho dos alunos nesse período, saberem quais foram suas maiores dificuldades, além de analisarem os indicadores das avaliações externas, prosseguindo com esse acompanhamento pedagógico durante todo o ano letivo. De posse desse diagnóstico, as escolas elaboram seus Planos de Intervenção Pedagógica. Conquanto as escolas sejam autônomas nessa construção, os Pipes são validados pelas CREs.

Em 2014, a Seduc constituiu, na sua Gerência de Formação, uma equipe pedagógica multidisciplinar, para acompanhar as ações pedagógicas junto às CREs, sobretudo, o Pipe. Esse trabalho se limita à formação dos gestores e professores na elaboração do Pipe, já o acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas é feito pelas CREs.

Após a elaboração do Pipe, que ocorre ao final do 1º bimestre letivo, as escolas o encaminham para as Coordenadorias Regionais de Educação – CREs, para análise. Contudo, sua operacionalidade é imediata, mesmo que ainda esteja em análise na CRE, sendo suas ações contínuas durante todo o ano letivo. Conforme já citado nesta seção, o trabalho de monitoramento do Pipe, junto às escolas, é realizado pelas CREs com cronograma de acompanhamento. Segundo a Senhora Franciane Matos, coordenadora da equipe multidisciplinar da Seduc/Ro, em reunião sobre avaliação das ações de monitoramento nas escolas estaduais, ocorrida no dia 18 de maio de 2018, na Diretoria Geral de Educação da Seduc-Ro, existem escolas que desenvolvem seus Pipes conforme as orientações prestadas, pois esse trabalho está bem disseminado na rede. Todavia, existem escolas que não desenvolvem seus Pipes, apesar de todas receberem orientações para construírem e desenvolverem.

Pelo que se depreende, o querer ou não fazer não depende tão somente de orientações e/ou acompanhamento, mas de uma equipe gestora que tenha, em seu plano de gestão, ações que possam promover o desempenho dos estudantes. E o que impede essas escolas de desenvolver tais ações?

Existem os desafios para a consolidação dos trabalhos pedagógicos nas escolas, inclusive do Pipe. Isso fica claro, quando a Gerente Pedagógica da CRE de Porto Velho

aponta³¹ que as maiores dificuldades operacionais do Pipe, enquanto CRE, são: dificuldades de interpretação dos indicadores educacionais, dificuldades em entender o fluxo, falta de compreensão da metodologia que é utilizada nas avaliações externas em relação às que são utilizadas nas avaliações internas e o quantitativo insuficiente de servidores na CRE, para realizar o monitoramento das ações pedagógicas nas escolas, para que ações sejam mais eficazes.

1.6.2 O Plano de Intervenção Pedagógica das escolas pesquisadas

Os planos de intervenção das escolas pesquisadas não apresentam as suas dificuldades operacionais, tampouco relatório dos resultados obtidos dessa ação pedagógica, considerando que, em tese, a cada ano letivo as ações podem ser diferentes. Contudo, as escolas da pesquisa apontaram, nos seus Pipes, como desafio para melhorar o desempenho dos alunos falta de interesse em relação aos estudos, falta de acompanhamento das famílias na vida escolar dos filhos, distanciamento dos pais da escola, distorção idade série, baixo desempenho dos alunos em leitura e escrita, baixa frequência dos alunos às aulas e falta de preparação para as avaliações bimestrais.

Diante desse cenário, as escolas apresentaram em seus Pipes, propostas de ações pedagógicas envolvendo seus docentes e suas equipes gestoras, no intuito de promover o desempenho dos alunos.

Nesse sentido, entende-se que há de se fazer uma reflexão acerca dos problemas apresentados pelos gestores escolares como sendo os mais impeditivos para a melhoria do desempenho dos estudantes. Aparentemente, os problemas apresentados estão, direta ou indiretamente, interligados uns aos outros, como, por exemplo, a falta de interesse dos estudantes aos estudos e a falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos, que poderão estar diretamente relacionados ao baixo desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, diretamente relacionados à reprovação x distorção idade ano escolar. Já a falta de preparo dos estudantes para as avaliações internas pode ter, como consequência, a falta de motivação dos professores em ministrar uma aula envolvente ou, ainda, a falta de habilitação dos professores para as áreas específicas, apesar de ser baixo o percentual de professores nessa condição.

³¹ Declaração feita em uma reunião ocorrida no dia na Seduc sobre indicadores educacionais, ocorrida em 09.03.2018.

Todavia, os Pipes dessas escolas não estão claros quanto aos resultados alcançados, ou seja, não há nenhum relatório de operacionalidade, apresentando as dificuldades encontradas para desenvolver o Pipe. A meu ver, deveriam ser apresentados os resultados da operacionalidade do trabalho pedagógico do ano anterior, considerando as estratégias que deram certo, para subsidiar as propostas do ano em curso. Dessa feita, para conhecer a realidade das escolas pesquisadas, procedeu-se a um trabalho de campo, utilizando, como instrumento de coleta de dados, aplicação de questionários e entrevistas com os gestores dessas escolas, como também tendo acesso aos Planos de Ação dos gestores escolares e aos seus relatórios pedagógicos.

A Gerente Pedagógica da CRE, em reunião técnica, no dia 26 de setembro de 2017, ao ser questionada sobre as ações que as escolas estavam realizando e a sua organização para a aplicação do Saeb, que aconteceria em novembro/2017, relatou que os gestores escolares, buscando preparar os alunos para as avaliações externas, costumam trabalhar com simulados, utilizando as avaliações disponíveis na base do Inep. Outro ponto abordado pela Gerente Pedagógica da CRE é entender por que os alunos não têm o mesmo desempenho das avaliações internas nas avaliações externas. Ela atribui essa dificuldade à metodologia utilizada nas avaliações externas.

Entende-se que existem inúmeros fatores que interferem no processo de aprendizagens dos estudantes, destacando-se as características cognitivas, psicossociais, o apoio familiar e o ambiente escolar. Os diferentes estímulos pedagógicos levam à evolução dos estudantes. Assim sendo, é fundamental averiguar constantemente as necessidades e as dificuldades pedagógicas dos discentes e elaborar diagnósticos de aprendizagem, fazendo com que esse processo seja rotina na escola.

Nesse contexto, os simulados são importantes, por serem uma forma de acompanhar o desempenho dos estudantes, possibilitando-lhes lidar melhor com o tempo, considerando que algumas avaliações delimitam tempo. Já para o Saeb, além desses aspectos, a realização de simulados pode contribuir no que concerne à familiaridade com o gabarito e, também, para diminuir a tensão no dia dos testes, uma vez que os estudantes já terão certo conhecimento desse modelo de teste.

Para a elaboração dos seus Pipes, as escolas utilizam a ferramenta 5W2H: What – O que será feito (Etapas); Why – Por que será feito (Justificativa); Where – Onde será feito (Local); When – Quando será feito (Tempo); Who – Por quem será feito

(Responsabilidade); How – Como será feito (Método); How Much – Quanto custará fazer (Custo).

Para melhor compreensão dessa metodologia de trabalho, apresentam-se, a seguir, dados gerais trabalhados no Pipe de uma das escolas da amostra, escolhido aleatoriamente, considerando que todos os Pipes dessa amostra são semelhantes nas questões apresentadas como sendo consideradas as mais desafiadoras a serem superadas. Ou seja, foram apresentados os mesmos problemas a serem superados, como os resultados do Saero e os resultados da Prova Brasil.

O nome real da escola foi preservado, tendo sido excluída a sua identificação e utilizado um nome fictício para o diretor. Os dados dos quadros a seguir, do Pipe da Escola Flor de Liz, apresentam o planejamento e o diagnóstico da escola, trabalhados com a equipe pedagógica da escola, face ao desempenho dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental no Saero e do 5º ano do Ensino Fundamental no Saero e na Prova Brasil.

Quadro 14 - Dados gerais da Escola Flor de Liz

1.1 ESCOLA	Flor de Liz
1.2 ENDEREÇO	
1.3 E-MAIL/TELEFONE	
1.4 CÓDIGO DO INEP	
1.5 LOCALIZAÇÃO	(X) URBANA () RURAL
1.6 MUNICÍPIO/JURISDIÇÃO	Porto Velho – Rondônia
1.7 EQUIPE GESTORA	
1.8 OFERTA EDUCACIONAL/2017	Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – Educação de Jovens e Adultos – EJA Projeto Salto
1.9 TURNOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL	Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano – Matutino e Vespertino Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano - Matutino e Vespertino Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – Educação de Jovens e Adultos – EJA - Noturno Projeto Salto – Matutino e Vespertino
1.10 PERÍODO DE REALIZAÇÃO DO PIPE	Atividades realizadas antes do dia “D”: - Reunião com o corpo docente e representantes do corpo discente (um representante de cada sala), para discutir o problema da escola: IDEB abaixo do projetado pelo Inep. - Encaminhamentos através de sugestões dos alunos quanto as dificuldades de leitura e raciocínio lógico. - Elaboração de agenda positiva quanto as atividades que serão realizadas durante o ano letivo/2017, para solucionar as fragilidades encontradas em relação às dificuldades dos alunos quanto a leitura e raciocínio lógico.

	Data do Dia “D”: 30/04/2017
	Data da socialização com a comunidade: 04/06/2017
1.11 RESPONSÁVEL PELO PIPE/2017	Nome:
	Função: Diretor
	E-mail:
	Telefone:

Fonte: Pipe da Escola Flor de Liz

O quadro 14 apresentou os dados gerais para o planejamento das ações desenvolvidas durante o ano letivo de 2017 da Escola Flor de Liz, trazendo como diagnóstico os últimos resultados da Prova Brasil (2015) e do Saero de 2015.

O quadro 15, a seguir, continuidade do planejamento do Pipe da Escola Flor de Liz, apresenta série histórica dos resultados da Prova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental, de 2005, 2007, 2011, 2013 e 2015, para reflexão sobre as suas metas.

Quadro 15 - Metas projetadas e observadas do Ideb do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Flor de Liz

5º ano	Ideb observado	Metas projetadas
2005	4,9	-
2007	3,7	5,0
2009	4,0	5,3
2011	4,7	5,7
2013	4,7	5,9
2015	5,1	6,2
2017	-	6,4
2019	-	6,7
2021	-	6,9

Fonte: Pipe da Escola Flor de Liz

Por meio do quadro 15, é possível observar que essa escola nunca atingiu suas metas, que, por sinal, são relativamente altas, considerando os resultados de outras escolas da rede estadual, com o mesmo perfil em estrutura física, administrativa e pedagógica. Contudo, os seus resultados foram crescentes.

Para Renan Pieri (2016), no ano da primeira prova Brasil (2007), muitas escolas eram pequenas, o que dava pouca base para calcular metas de longo prazo: [...] “existem escolas que vão bater facilmente a meta nacional (6) e outras que nunca vão alcançá-la até 2021”.

Em que pese o fato de a escola em referência ter apresentado um crescimento sequencial das suas metas, isso não foi suficiente para o seu alcance.

Ainda como resultados da referida escola, o quadro 16 mostra as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental das edições de 2013 e 2015 da Prova Brasil.

Quadro 16 - Proficiência média em Português e Matemática 5º ano (Prova Brasil) da Escola Flor de Liz

Proficiência do 5º ano do Ensino Fundamental na Prova Brasil			
2013		2015	
Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
200,63	186,03	200,98	194,39

Fonte: Pipe da Escola Flor de Liz

O quadro 16 indica o desempenho médio dos estudantes nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental na Prova Brasil. Destarte, é perceptível um crescimento tímido da proficiência em Língua Portuguesa, de 2013 para 2015, e um crescimento mais expressivo em Matemática no mesmo período, o que representa um dado positivo bem próximo aos resultados em nível de Estado, conforme mostra o quadro subsequente.

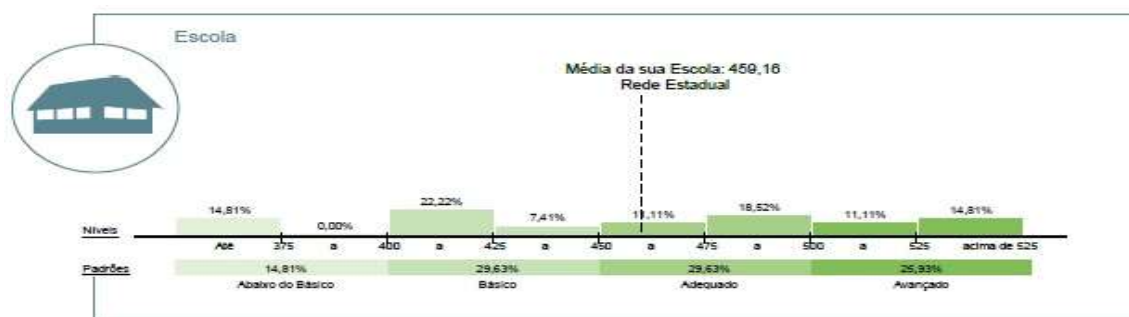
Quadro 17 - Proficiência média em Português e Matemática 5º ano da Prova Brasil na Rede Estadual em Rondônia

Proficiência do 5º ano do Ensino Fundamental na Prova Brasil			
2013		2015	
Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
218,46	201,00	222,64	211,87

Fonte: Inep, organizado pela autora

Nesse contexto, são apresentadas, a seguir, as proficiências do Saero referentes aos resultados de 2015 do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática.

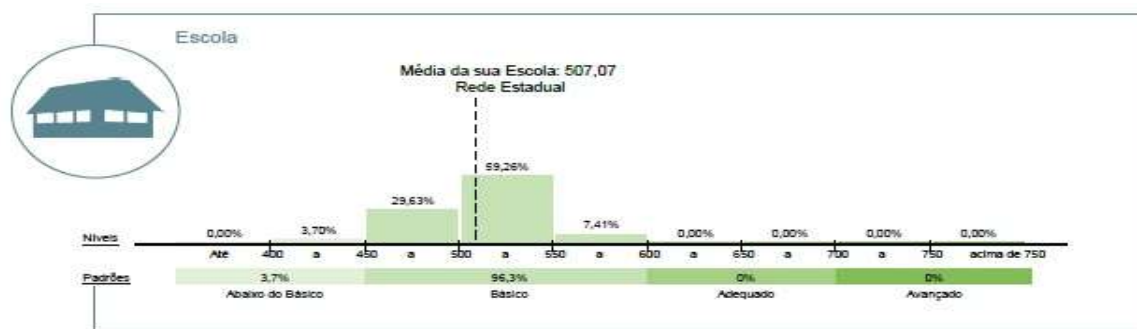
Figura 4 - Proficiência média em Língua Portuguesa do 2º ano Ensino Fundamental da Escola Flor de Liz



Fonte: Pipe da Escola Flor de Liz

A figura 4-mostra que 55,56% dos estudantes estão com desempenho entre o nível adequado e avançado em Língua Portuguesa, entretanto, ainda há 44,44% dos estudantes nos níveis abaixo do básico e básico, carecendo de recuperação e reforço.

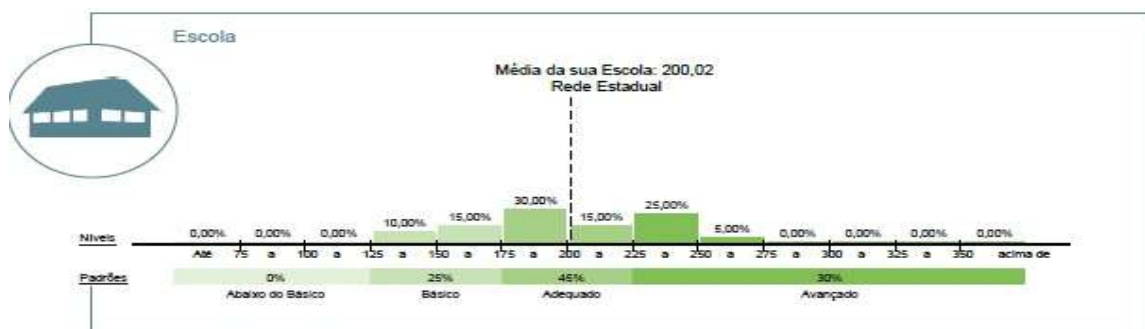
Figura 5 - Proficiência média em Matemática do 2º ano Ensino Fundamental da Escola Flor de Liz



Fonte: Pipe da Escola Flor de Liz

Já em Matemática, nesse mesmo ano escolar, 100% dos alunos estão com desempenho entre o nível abaixo do básico e básico, com predominância de 96,3% no nível básico. Observa-se que os alunos apresentam maiores dificuldades nessa disciplina, necessitando de maior esforço para a recuperação da aprendizagem.

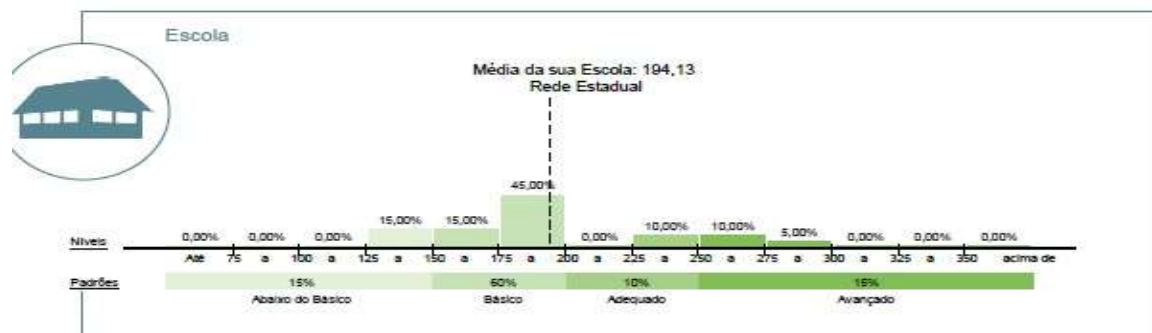
Figura 6 - Proficiência média em Língua Portuguesa do 5º ano Ensino Fundamental da Escola Flor de Liz



Fonte: Pipe da Escola Flor de Liz

No final dessa etapa de ensino, os alunos demonstraram maior desempenho em Língua Portuguesa. A figura acima apresenta que 75% dos alunos estão com desempenho entre o nível adequado e avançado e 25% de concentração no nível básico. Mesmo apresentando bons resultados nessa disciplina, necessitam de atenção nas questões pedagógicas para avançar.

Figura 7 - Proficiência média em Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Flor de Liz



Fonte: Pipe da Escola Flor de Liz

A figura 7 apresenta a proficiência média do 5º ano do Ensino Fundamental em Matemática. A escola está com 25% dos alunos concentrados nos níveis adequado e avançado, havendo, ainda, 75% nos níveis abaixo do básico e básico, com predominância do nível básico (60%). Nesse contexto, observa-se que tanto o 2º quanto o 5º ano apresentaram dificuldades em Matemática.

A Portaria do Pipe traz, em seu bojo, recomendação de um diagnóstico para a elaboração dos Planos de Intervenção Pedagógica. Assim como a Escola Flor de Liz, as

demais escolas pesquisadas apresentaram, como um dos seus diagnósticos, os resultados do Saero da edição de 2015, ou seja, os alunos que estavam no 2º ano à época, em tese, em 2018, estão no 5º ano e os alunos do 5º ano estão no 8º ano do Ensino Fundamental. Diante disso, não se sabe se foi possível realizar o acompanhamento pedagógico com os alunos participantes do Saero nessa trajetória de três anos.

De acordo com o Saero (2012), os padrões de desempenho revelam que os estudantes que se encontram com desempenho abaixo do básico não conseguiram aprender o que é previsto no ano escolar em que se encontram, têm dificuldade na realização das tarefas e necessitam de recuperação da aprendizagem. O estudante com desempenho básico demonstra que aprendeu o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar, necessitando de reforço escolar. O estudante que se encontra no nível de aprendizagem adequada demonstra ter adquirido conhecimento apropriado e substancial ao que é previsto para a sua etapa de escolaridade, necessitando de mais aprofundamento para sua aprendizagem. Já o estudante que se encontra com desempenho avançado revela ter desenvolvido habilidades mais sofisticadas e demonstra ter um aprendizado superior ao que é previsto para o seu ano escolar. O estudante nesse nível de desempenho pode ir além das expectativas de aprendizagem, sendo esse um desafio para a escola.

2. APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PELOS GESTORES ESCOLARES

O presente capítulo traz o debate sobre a apropriação de resultados dos resultados das avaliações externas como política para a melhoria da qualidade do ensino, como essa cultura deve ser implementada no âmbito das escolas, bem como as concepções que podem nortear uma formação imprescindível aos gestores escolares, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, 2014) e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (Portaria Ministerial nº 145, de 11 de fevereiro de 2009). Esses documentos definem princípios, concepções e diretrizes para uma política de formação de gestores escolares da Educação Básica pública.

Este capítulo aborda os aspectos pedagógicos do cotidiano escolar, a gestão escolar e a possível relação com os resultados das avaliações externas das escolas pesquisadas. Busca, ainda, compreender os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares da rede pública estadual de ensino de Porto Velho.

A abordagem utilizada no desenvolvimento da pesquisa é qualitativa, permitindo a reflexão e a análise da realidade para a compreensão detalhada do objeto de estudo. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares e com o Coordenador Pedagógico da CRE de Porto Velho, pelo fato de serem os responsáveis pela condução das ações pedagógicas, respectivamente, nas escolas. Esses profissionais, mesmo tendo de enfrentar todos os desafios diários apresentados pelas escolas e pela comunidade como um todo, atuam em prol da melhoria do desempenho dos alunos.

Este capítulo é composto por fundamentação teórica e por estudo empírico. Na seção 2.1 apresenta-se uma revisão teórica e conceitual sobre os temas pertinentes ao caso de gestão e seus elementos críticos, contribuindo para a reflexão mais aprofundada do problema da dissertação, que será apresentado após a realização das entrevistas e a aplicação dos questionários.

2.1 Princípios teóricos sobre apropriação dos resultados das avaliações externas

É perceptível a valorização de dados decorrentes de avaliações no âmbito da educação no Brasil, os quais subsidiam o planejamento e a melhoria da qualidade do ensino. O tema avaliação foi e ainda é foco de pesquisas e discussões de estudiosos sobre o sistema educacional brasileiro.

A questão principal, entretanto, girava em torno das avaliações internas, que têm um como foco um público restrito. Entretanto, a partir de 1990, as avaliações externas ganharam também espaço nessas discussões, caracterizadas por seu caráter padronizado e de maior abrangência, uma vez que elas também estabeleceram maior responsabilização da escola pelos resultados obtidos.

Machado (2012, p. 10) assevera que “presenciamos o incremento do uso das avaliações externas e a consequente responsabilização dos estabelecimentos de ensino pelo desempenho educacional”. A partir desse contexto, a questão da qualidade da educação passou a estar atrelada ao desenvolvimento das avaliações em larga escala, concebidas como política pública de regulação dos sistemas educacionais.

As políticas de avaliação de desempenho fornecem resultados de redes públicas, federal, estadual e municipal. No entanto, faz-se necessário estabelecer uma compreensão em torno dos diagnósticos produzidos a partir da aplicação dessas avaliações, ou seja, saber como se tem trabalhado com esses dados na escola.

Várias possibilidades de ações podem ser desenvolvidas pela equipe gestora e pedagógica a partir dos resultados das avaliações externas, como: aprofundar os conhecimentos sobre as avaliações externas, analisar os resultados da escola e estabelecer relação entre os resultados com o desempenho dos estudantes.

Esta seção será organizada em três subseções: apropriação de resultados, papel do gestor escolar e gestão de resultados. Nessas subseções, serão apresentadas discussões com fundamentação teórica a partir dos eixos de análises. Para analisar e dialogar com os dados coletados na pesquisa de campo, o embasamento teórico contou com autores como Machado (2012), Silva (2010), Sousa e Oliveira (2010), Soligo (2010) Machado e Freitas (2014), Vianna (2003) dentre outros.

2.1.1 Apropriação de resultados

Nesta seção discorreremos sobre o papel do gestor escolar e suas ações gestoras de apropriação de resultados das avaliações em larga escala, objetivando compreender como ocorre a análise e a apropriação dos resultados da Prova Brasil em três escolas da rede pública estadual de ensino pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho, no Estado de Rondônia.

A questão da qualidade do ensino está associada às avaliações em larga escala. Machado (2012) ressalta a necessidade de que os resultados dessas avaliações sejam incorporados ao planejamento da escola, como fonte de informação da realidade escolar, suscitando a reflexão e o direcionamento de ações pedagógicas para a efetivação do desempenho dos alunos. Ainda segundo a autora:

Refletir sobre como as escolas vêm, ou não, analisando e utilizando os resultados das suas práticas consolidadas na Prova Brasil e no Ideb e estimular a apropriação competente do uso dos resultados por parte dos profissionais da escola são condições para assegurar a melhoria da qualidade das escolas (MACHADO, 2012, p. 73).

Nesse sentido, a utilização dos resultados de processos avaliativos, seja em nível nacional, estadual ou municipal, torna-se fundamental para análise do trabalho desenvolvido nas escolas, uma vez que fornece informações precisas que, muitas vezes, não estão explícitas. O ponto de partida para essas questões está na figura do gestor escolar, que, em tese, ao tomar conhecimento dos significados das avaliações, surge como provável mobilizador e articulador das discussões sobre o seu uso e apropriação dos dados.

Atualmente, embora haja muitos dados referentes aos resultados de avaliações em larga escala, nem sempre se constata uma prática baseada nessas informações. Considerando o universo de pesquisas realizadas acerca do assunto, percebe-se que ainda não foi disseminada, como deveria, a cultura sobre a apropriação e o uso dessas informações como recursos para o planejamento das ações a serem desenvolvidas nas escolas, como formação, avaliação dos projetos desenvolvidos na rede e monitoramento das ações. O que ocorre, na maioria das vezes, na Secretaria de Educação de Rondônia, é apenas uma intenção de melhorar os índices, sem um planejamento das políticas ou ações fundamentadas e embasadas nos seus próprios resultados. É como se apenas divulgar os resultados fosse o suficiente para avançar, sem se preocupar em se apropriar desses

resultados e fazer com que os demais atores envolvidos se sintam também parte do processo.

Dessa forma, em uma investigação realizada por Souza e Oliveira (2010) sobre o delineamento dos sistemas estaduais de avaliação de cinco estados brasileiros, ficou evidenciado que o uso dos resultados por parte dos gestores, quando existe, é escasso, havendo dificuldade por parte das escolas até mesmo de leitura e compreensão dos resultados produzidos. Nesse cenário, fica evidente que as dificuldades apresentadas pelos gestores escolares sobre a leitura e a compreensão dos dados se dá por falta de apropriação dos próprios dados, o que é reconhecido pelas secretarias pesquisadas.

Assim, não é suficiente apenas a produção dos dados, ou seja, é importante que as informações produzidas sejam compreendidas por todos os responsáveis por promover o ensino, desde as secretarias de educação aos gestores, professores e equipe técnica, de modo que os dados passem a ser entendidos não apenas como instrumentos de controle de qualidade da educação, mas como um instrumento de gestão administrativa e pedagógica, num processo de reflexão sobre o trabalho, com vistas à melhoria progressiva do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, do ensino.

A apropriação dos resultados das avaliações externas apoia-se em análise coletiva dos dados, examinando as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes, buscando entender os fatores que possam ter influenciado nos resultados. A partir de iniciativas dessa natureza, as equipes gestoras e os docentes terão subsídios e fundamentos para construir ações pedagógicas mais focadas para mudar a realidade da escola, no que concerne ao desempenho dos estudantes e à melhoria dos seus resultados.

A respeito desse assunto, Vianna (2003) argumenta que os resultados das avaliações externas devem ser assumidos e tratados pela escola como importante ferramenta de gestão pedagógica para a melhoria da qualidade do trabalho docente e da aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, o autor afirma que

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

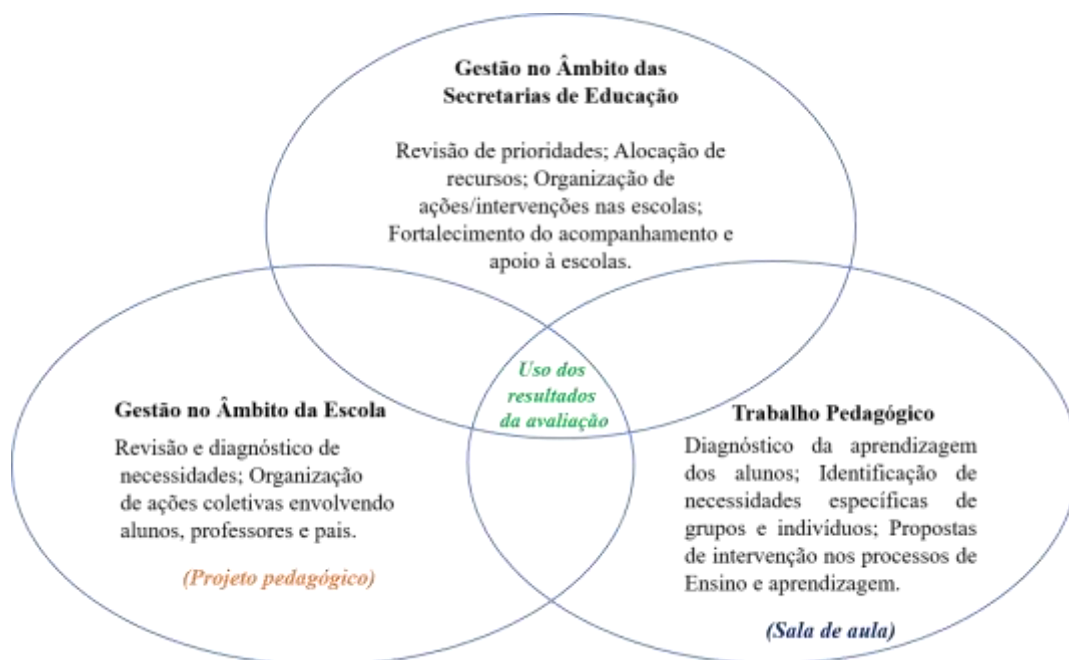
Destarte, a integração deve ocorrer a partir do processo de apropriação dos resultados das avaliações internas e externas, pois, além da ação reflexiva das equipes gestora, pedagógica e docente, há também a necessidade de contribuição dos pais e alunos,

no sentido de favorecer a percepção sobre a necessidade e a possibilidade de mudanças mediante as práticas escolares adotadas. Nesse sentido, Blasis assim discorre:

[...] embora ocupem espaço cada vez maior no desenho das políticas educacionais de estados e municípios, as informações produzidas pelas avaliações externas ainda não são suficientemente exploradas como subsídio para a gestão educacional e o trabalho pedagógico. Observam-se dificuldades para a compreensão e uso dos resultados dos testes padronizados nos profissionais da educação, o que indica a necessidade de trabalho direcionado para atender essa demanda, tanto por parte de escolas como de secretarias de educação. (BLASIS, 2013, p. 253).

A autora explicita que, apesar de as avaliações ocuparem espaços relevantes na política educacional, ainda não são exploradas suficientemente. Ainda segundo Blasis (2013), as avaliações explicitam um conceito de resultado e estabelecem um patamar objetivo sobre a qualidade do ensino. Os resultados dos testes apontam problemas ou necessidades nas ações das secretarias de educação dos gestores e dos professores. A autora salienta que há necessidade do envolvimento de todos “os âmbitos nos quais as ações e prioridades deverão ser repensadas e planejadas” (BLASIS, 2013, p. 256), conforme explicita a figura 8:

Figura 8 - Ações e prioridades que deverão ser repensadas e planejadas pelos gestores



Fonte: Adaptado de Blasis (2013)

A figura 8 mostra a corresponsabilidade nas três dimensões de gestão: a gestão em nível de Secretarias de Educação tem suas responsabilidades na alocação de recursos financeiros, na priorização dos seus projetos para a educação da sua rede de ensino e no monitoramento às escolas. Os gestores das escolas, por sua vez, têm a responsabilidade de acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos, planejar e/ou replanejar suas ações de maneira coletiva, envolvendo professores, alunos e a participação efetiva dos pais na escola. Na gestão do trabalho pedagógico, faz-se necessário que os professores identifiquem as dificuldades individuais dos alunos de modo que a escola possa interferir pedagogicamente, para que os alunos supram as suas dificuldades de aprendizagem. O uso dos resultados das avaliações deve ser de responsabilidade de todos num trabalho com interação e complementação mútua. Há, entre as três dimensões, uma relação de interdependência. Assim, fica evidente que as ações percebidas direcionadas à melhoria do desempenho sejam concebidas conjuntamente.

Blasis (2013) apresenta cinco eixos estruturantes que permeiam as estratégias de ações planejadas para incidirem sobre problemas apresentados a partir dos resultados das avaliações de larga escala, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 18 - Eixos estruturantes que permeiam as estratégias de ações, planejadas para incidirem sobre os problemas apresentados, a partir dos resultados das avaliações de larga escala

Eixos	Estratégias de Ação
Leitura e interpretação dos resultados da avaliação externa	Apresentam informações que proporcionam esclarecimentos sobre a aprendizagem dos alunos, amplia a percepção sobre as práticas de ensino, e também as de gestão.
Perspectivas para a gestão e o trabalho pedagógico	As informações produzidas pelos testes apontam problemas e/ou necessidades que incidem tanto na ação do professor em sala de aula como na gestão da escola e nas diretrizes e intervenções da secretaria de educação.
Diálogo entre diferentes dimensões avaliativas	As avaliações externas não são o único parâmetro de verificação da qualidade do ensino. É necessário considerar também as ferramentas avaliativas disponíveis no âmbito interno das escolas, capazes de fornecer informações adicionais e qualificadas sobre as práticas escolares.
Leitura contextualizada dos resultados das avaliações	Os resultados das avaliações externas trazem inúmeras informações, mas não dizem tudo sobre os resultados obtidos pela escola. É preciso levar em conta que existem diversos fatores em interação influenciando os resultados das avaliações, para além dos socioeconômicos, e que estão presentes no contexto educacional (os fatores intraescolares e os fatores extraescolares).
Conteúdos do ensino, descritores, habilidades e competências.	É importante distinguir os conteúdos de ensino trabalhados ao longo dos ciclos de escolarização das habilidades e competências descritas

	nas matrizes de referência das provas padronizadas, porque, embora mantenham estreita relação, são diferentes.
--	--

Fonte: Organizado pela autora a partir de Blasis (2013)

A autora faz referência aos eixos e às estratégias de ações das escolas, correlacionando a importância da leitura das avaliações com as práticas gestoras, o diálogo entre os instrumentos avaliativos da escola, a contextualização dos fatores influenciadores nos resultados do processo avaliativo da escola e o discernimento dos conteúdos trabalhados de acordo com a etapa de ensino. Dessa maneira, entende-se que o ato de avaliar não está apenas relacionado ao processo de apropriação dos dados alcançados, mas a um conjunto de ações transformadoras da realidade da escola, com possibilidade de levar a escola a alcançar um patamar de sucesso.

Nesse sentido, Sousa e Oliveira (2010, p. 818) afirmam que “[...] a avaliação ganha sentido, quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democracia da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade”. Ou seja, apropriar-se dos resultados, significa, também, o gestor escolar considerar as condições intra e extraescolares, analisar as práticas pedagógicas e as condições gerais da escola, conhecer o perfil dos seus alunos para compreender a sua realidade educacional, estabelecer diálogo com todos os agentes da escola e a comunidade e proporcionar um espaço e um clima favorável à aprendizagem.

Nesse contexto, de acordo com Freitas *et al.* (2009):

Para avançar nessa direção é necessário considerar também as ferramentas avaliativas disponíveis no âmbito interno das escolas, capazes de fornecer informações adicionais e qualificadas sobre as práticas escolares, além de complementar e dialogar com a avaliação externa: a avaliação da aprendizagem – realizada no contexto da ação pedagógica do professor em sala de aula – e a avaliação institucional – realizada pelo coletivo da escola no escopo de seu projeto pedagógico (FREITAS *et al.*, 2009, p. 257).

A possibilidade de diálogo entre essas três formas de avaliação parte do entendimento de que, quando bem relacionadas, clarifica-se a tomada de decisões pertinentes a situações específicas, respeitando-se o lugar de cada uma (com suas características e especificidades), em igual patamar de importância, para o avanço da aprendizagem dos alunos, conforme mostra a figura 9, a seguir:

Figura 9 - Diálogo entre essas três formas de avaliação



Fonte: Blasis (2013)

Com os parâmetros externos, as escolas conduzem seu trabalho de forma que lhes permita ter uma noção mais clara das qualidades ou fragilidades de seu ensino, de seu projeto pedagógico e de acompanhamento da sua própria trajetória.

Enquanto a avaliação da aprendizagem, realizada internamente pela escola, permite diagnosticar a aprendizagem do estudante, acompanhar e intervir no processo educativo ao longo do ciclo, a avaliação externa verifica alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado ao final de um ciclo. Ou seja, é uma ação pedagógica voltada para a formação, uma vez que permite tomar as devidas providências para que os alunos progredam antes de terminarem um ciclo de escolarização (FALSARELLA, 2012).

Dessa maneira, apropriar-se dos resultados significa, também, possibilitar à escola identificar o perfil de seu alunado e compreender sua realidade. É preciso entender que qualquer avaliação educacional, em si mesma, não é um fim. Assim, caso os professores, gestores e formadores não se apropriem dos seus resultados, pouco irão contribuir para a melhoria da educação (BECKER, 2012).

Entende-se que o papel do gestor escolar é fundamental para o desenvolvimento de todas as ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Nesse sentido, apresenta-se a seção a seguir, que traz uma abordagem sobre a importância da atuação do gestor escolar, os desafios para desenvolver ações que contribuam com o desenvolvimento e o sucesso da escola.

2.2 O papel do gestor escolar

Nesta seção, abordamos assuntos atinentes à liderança do gestor escolar, ao seu papel e suas responsabilidades enquanto liderança, na promoção de uma educação de qualidade nas unidades educacionais.

Pelas responsabilidades inerentes ao cargo, os gestores escolares assumem papéis que são grandes desafios a serem vencidos, uma vez que devem responder às expectativas dos pais e alunos que demandam uma escola em que a aprendizagem seja contínua, proporcionando boas condições de trabalho para que os professores desenvolvam suas funções, além da expectativa dos seus superiores que esperam bons resultados da escola.

De acordo com Godinho (2013), todas as mudanças randômicas e exigências que cercam qualquer sistema educacional têm feito com que o gestor escolar se torne um agente fundamental de transparência das ações educacionais e sociais para a comunidade em que a escola está inserida. Desse modo, o gestor escolar tem como papel facilitar a interação dos grupos componentes do universo escolar, tendo como finalidade a construção coletiva do projeto pedagógico, da cidadania, da participação da comunidade, transmitindo os anseios da sociedade como um todo.

Entende-se que o gestor escolar é sujeito fundamental na promoção do aprendizado. Sua atuação deve ser estabelecida por uma liderança como um importante fator em relação ao que se pretende alcançar, tendo em vista os objetivos educacionais, para a melhoria dos resultados no processo educativo.

Nesse sentido, é importante que o gestor, na condição de líder, seja um articulador, no dia a dia da escola, dando a devida importância ao compartilhamento dos indicadores da escola, discutindo e intervindo coletivamente.

A gestão escolar é definida por Lück (2009), como sendo:

[...] 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 compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (LÜCK, 2009, p. 24).

Além disso, ao observar o projeto político pedagógico, nota-se que outro desafio importante do gestor escolar é resultante da pressão ascendente para desempenhar seu papel de acordo com uma perspectiva do gerencialismo, fazendo com que ele assuma novas atribuições e responsabilidades. Desse modo, não lhe cabe somente a organização e o gerenciamento da escola, mas também sua atuação em atividades educativas periféricas, tais como [...] “atividades de enriquecimento curricular, ocupação dos tempos livres, recursos financeiros, recursos humanos e contratação e avaliação do desempenho dos docentes” (GODINHO, 2013, p. 15). Para tal, tornou-se obrigatória, para um gestor escolar, a elaboração de instrumentos de gestão estratégica, do projeto educativo, dos projetos curriculares de escola e de turma e do plano anual de atividades.

A função gestora possui, ainda, a grande responsabilidade de incutir, entre os demais agentes que compõem o contexto escolar, o entendimento de que os resultados, obtidos através das avaliações educacionais externas à escola, se bem utilizados, podem constituir avanços significativos para a melhoria da educação.

Nesse sentido, ainda segundo Lück (2009 p. 15), a ação do diretor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Assim, o diretor precisa entender o seu papel para que desempenhe bem a sua função em todas as dimensões, seja administrativa, financeira ou pedagógica. Sobre a função de diretor escolar, Lück (2009) ressalta ser ele o responsável maior pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola e de seus resultados. Cabe a ele a responsabilidade de motivar, de promover o envolvimento de toda a equipe no intuito de alcançar os objetivos propostos.

Sobre a responsabilidade do diretor escolar e o seu papel de liderança no contexto escolar, Lück (2009) diz que:

[...] o diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão (LÜCK, 2009, p. 23).

Nessa esteira, cabe ao diretor a responsabilidade de buscar o envolvimento de toda equipe da escola para fazer uso dos seus indicadores, sobretudo dos resultados das avaliações, tendo, assim, o suporte e a base para o desenvolvimento das ações no contexto escolar.

Lück (2009, p. 35) acrescenta ainda que o diretor é “quem planeja, examina e analisa dados, comparando-os criteriosamente, coteja-os com uma visão de conjunto, estuda limitações, dificuldades e identifica possibilidades de superação das mesmas”.

Ressalta-se que, por ser o diretor o líder e iniciador do processo, ele não deve fazê-lo sozinho, sendo necessários o envolvimento e a participação de toda equipe da escola, em especial do coordenador pedagógico e dos professores.

Para Vieira (2007), o sucesso de uma gestão escolar está na garantia da aprendizagem de todos os seus alunos, ou seja, estar-se-á, assim, firmando um direito social imprescindível e cumprindo com a função social da escola, que é a oferta de uma educação de qualidade. A referida autora acrescenta que muitos são os problemas que acontecem na prática em uma escola, o que, não raro, desvia o foco da gestão, que precisa, portanto, estar atenta à difusão do saber no contexto escolar.

2.2.1 Gestão de resultados

Nesta seção, abordam-se aspectos sobre a gestão de resultados no contexto escolar, as competências da gestão de resultados educacionais, suas responsabilidades quanto à promoção de uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos.

Desde o final do século XX, as organizações brasileiras vêm se conscientizando da importância da atualização dos seus modelos de gestão a fim de se ajustarem à Nova Economia, a “era do conhecimento” e aos efeitos da globalização. No tocante às empresas privadas, a motivação consiste na sobrevivência e na competitividade no mercado cada vez mais competitivo e globalizado. No caso das organizações públicas, tal motivação encontra-se em promover a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos (RIBEIRO *et al.* 2011 p, 3).

A gestão para resultados, comum na iniciativa privada, tem se tornado possibilidade para os gestores públicos mostrarem seu trabalho através da execução do planejamento. Nesse caso, devem ter seu desempenho medido e comparado com o planejado. (MEIRINHO, 2015, p. 136).

A função gestora possui ampla responsabilidade de instigar toda a equipe que compõe o contexto escolar a desenvolver a cultura de apropriação dos resultados obtidos através das avaliações educacionais externas à escola, para entender que, se bem utilizados, tais resultados podem representar avanços significativos para a melhoria da educação.

Nesse sentido, Lück (2009, p.16) destaca que, “por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terá, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos”. Dessa forma, a autora elenca as competências mínimas do gestor escolar no gerenciamento dos resultados educacionais, conforme a figura 10 a seguir:

Figura 10 - Competências da gestão de resultados educacionais e avaliação institucional

Competências de monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional

O DIRETOR:

17. Estabelece na escola práticas de monitoramento de todos os processos educacionais e de avaliação de seus resultados, em todos os segmentos de atuação, com foco na maior efetividade das ações promovidas e melhores resultados de aprendizagem e formação dos alunos.
18. Avalia continuamente o entendimento sobre os significados atribuídos ao monitoramento e avaliação de resultados pelos participantes da comunidade escolar, de modo a superar distorções e limitações em relação ao seu caráter pedagógico e construtivo.
19. Envolve e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na realização contínua de monitoramento de processos e avaliação de resultados de suas atuações profissionais.
20. Promove ações, estratégias e mecanismos de acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos em todos os momentos e áreas, envolvendo a comunidade escolar, estabelecendo, a partir de seus resultados, as necessárias ações para melhorar seus resultados.
21. Promove o monitoramento, de forma participativa e contínua, da implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, produzindo as adaptações necessárias ao planejado e suas ações, face a alterações de condições e necessidades previstas e emergentes.
22. Cria sistema de integração de resultados do monitoramento e avaliação de modo a agregar os dados e informações sobre o desempenho escolar e processos de sua promoção nos diversos segmentos e dimensões de atuação, em estreita relação com seus planos de ação.
23. Utiliza e orienta a aplicação de resultados do monitoramento e avaliação na tomada de decisões, planejamento e organização do trabalho escolar com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos.
24. Delineia um plano de monitoramento e avaliação abrangente dos processos de gestão da escola, em todas as suas áreas de atuação, e de seus resultados.
25. Adota sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho, de acordo com os objetivos e padrões educacionais.

Fonte: Lück (2009)

A figura 10 traz as competências que uma gestão de resultados educacionais deve ter, elencando algumas ações que o diretor escolar pode utilizar para fundamentar seu trabalho quanto à qualidade, bem como para averiguar se as ações estão gerando os impactos desejados, conforme o seu planejamento pedagógico.

Assim sendo, as atribuições do gestor escolar são, também, estabelecer análise comparativa dos seus indicadores, a fim de identificar avanços e necessidades de melhorias, acompanhar o desempenho da aprendizagem dos alunos, de modo a identificar aqueles que necessitam de atenção pedagógica diferenciada.

Para Vieira (2007), a gestão educacional está no âmbito macro e a gestão escolar no micro. Elas precisam estar sempre bem articuladas para que os direitos previstos na

Constituição Federal e na LDB sejam garantidos, ou seja, enquanto a gestão educacional age no setor do planejamento, acompanhamento e avaliação, a gestão escolar atua na prática, no chão da escola, na materialidade do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Para Silva (2001), o trabalho da gestão escolar é uma ação de caráter coletivo, realizada a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Esse trabalho se configura como um dos alicerces mais importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que auxiliem no sucesso da escola no que concerne ao desempenho escolar dos alunos. É preciso um envolvimento mútuo da gestão e sua comunidade, na busca de uma escola que esteja envolvida para a concretização dos objetivos traçados.

Entende-se que o maior diferencial de uma escola são as pessoas que nela atuam e, principalmente, a figura do seu gestor. Por meio de seus conhecimentos específicos, o gestor pode contribuir diretamente com o processo de desenvolvimento da instituição em que atua. Conseqüentemente, surge o interesse da equipe em trabalhar numa ação conjunta na resolução de problemas de maior ou menor relevância na escola, já que o gestor é a imagem física do potencial escolar.

Uma gestão escolar capacitada tem potencial para fazer com que a escola atenda às exigências ou expectativas da comunidade em relação ao processo de ensino e da aprendizagem na construção de uma educação que favoreça o desenvolvimento de cidadãos conscientes, críticos e atuantes no meio em que estão inseridos. De acordo com Lück (2000, p. 24):

A gestão escolar se constitui em uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

A autora chama atenção para a finalidade da gestão no ambiente escolar. De tal modo, Silva (2001) destaca que, tendo como objetivo organizar, mobilizar e articular as ações na escola, a gestão tem grande importância para o gerenciamento da dinâmica escolar, pois é preciso saber trabalhar com os conflitos e as mudanças, bem como as suas causas e implicações, “[...] na busca da democratização da gestão escolar, como condição

necessária, para um melhor clima organizacional e, uma efetiva oferta de ensino de boa qualidade para a população” (SILVA, 2001, p. 7).

Segundo Arellano *et al.* (2012), o discurso atual é administração ou gestão de resultados. Assim sendo, os governos nada mais são que prestadores de serviços para a sociedade. Ainda segundo o autor, os problemas públicos não podem ser atacados de forma linear, sendo necessários programas, atores e interações para conseguir os objetivos desejados.

Nesse contexto, é preciso realizar constantemente o monitoramento e a avaliação do que já foi alcançado ou não, a fim de identificar as ações realizadas e sua eficácia. A esse respeito, Castro (2009) destaca que:

[...] o principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento. (CASTRO, 2009, p. 8).

A autora argumenta que não basta estar guarnecido de dados, se estes não estiverem a serviço da melhoria da prática desenvolvida pela escola, buscando uma educação de qualidade para a formação do cidadão. Assim sendo, entende-se que educação de qualidade não está dissociada da formação dos agentes transformadores, como, por exemplo, os professores e os gestores escolares, com envolvimento de todos os agentes da escola, de acordo com a função que desempenham, porque, em se tratando de resultados educacionais, depreende-se que se devem envolver todos da escola, enfim, a responsabilidade deve ser de todos e não apenas na figura do gestor escolar.

Para Machado (2012), as informações fornecidas pelas avaliações em larga escala permitem possibilidades e formas de efetivar o trabalho no espaço escolar:

[...] as informações coletadas e divulgadas pelo INEP são ferramentas imprescindíveis para a gestão da educação nacional, porém só fazem sentido quando desencadeiam as outras etapas necessárias para a efetivação da avaliação externa: a interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas. (MACHADO, 2012, p. 73).

Os autores se complementam, por trazerem a necessidade de interpretação e o uso dos dados educacionais numa ação criadora de muita sinergia e força conjunta de ações coletivas, liderada pelo gestor escolar, encorajando o desenvolvimento da liderança, trabalhando com paciência para a construção das habilidades e do desenvolvimento da experiência da equipe educadora, promovendo as orientações e as instruções necessárias, apoiando e delegando as suas decisões.

Por sua vez, Soligo (2010) salienta para o cuidado de um olhar atento sobre a interpretação dos dados fornecidos pelas avaliações, verificando as informações e o que existe por trás delas, as condições de trabalho de que dispõe a escola, partindo sempre dos dados concretos e da realidade do contexto escolar. O autor ressalta, ainda, que, ao proceder à análise dos resultados, a escola deverá identificar o que os alunos estão aprendendo e o que ainda precisam aprender, analisar o que a escola já fez e o que ainda poderá ser realizado, ou seja, os esforços da equipe gestora devem ocorrer para melhorar o desempenho dos alunos em todo o currículo, não somente nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, para os resultados das avaliações externas.

Entende-se que falar em qualidade da educação sem falar na formação continuada dos seus responsáveis é atribuir a culpabilidade, sem ter responsabilidade sobre ela. Nessa percepção, a formação continuada deve focar as necessidades da escola, promovendo a troca de experiências, a socialização de pontos de vista e a atualização dos profissionais, como primordial meta de melhorar a prática pedagógica e elevar a qualidade do ensino.

Assim, faz-se necessário garantir a formação continuada dos gestores, como superação das suas dificuldades fragmentadas entre teoria e prática. Nessa perspectiva, é preciso proporcionar ao gestor a ampliação do conhecimento sobre a gestão escolar, para que ele seja, de fato, o agente transformador da escola, de modo que, transformando os espaços físicos em ambientes de aprendizagem, possa promover a interação e a articulação da escola com a comunidade escolar e o relacionamento com os pais, entendendo a concepção da escola como um ambiente de formação para todos, não apenas dos discentes.

Machado (2012), referindo-se à organização do trabalho na escola e à possibilidade de uso dos resultados, acrescenta que a gestão escolar pode organizar reuniões pedagógicas ou mesmo, na própria rotina da escola, estabelecer as prioridades para a continuidade das ações coletivas da instituição na constante busca da melhoria da sua qualidade. Além disso, é salientado pela referida autora que, para que a melhoria da qualidade da educação nas escolas seja assegurada, é preciso que, na prática, ocorram a análise e o uso dos resultados das avaliações por parte de todos os atores da escola.

Isso posto, na seção subsequente, faz-se a apresentação da metodologia utilizada na investigação.

2.3 Metodologia da pesquisa

A metodologia da pesquisa é importante para a realização da investigação científica, já que através dela é definida toda a trajetória do estudo. Destarte Rodrigues (2006) define, resumidamente, o que podemos identificar como metodologia científica:

Assim pode-se dizer que a metodologia científica consiste no estudo, na geração e na verificação dos métodos, das técnicas e dos processos utilizados na investigação e resolução de problemas, com vistas ao desenvolvimento do conhecimento científico. O conhecimento científico se constrói por meio da investigação científica, da pesquisa utilizando-se a metodologia (RODRIGUES, 2006, p. 19).

Compreender que o estudo de metodologia científica não significa um fim, mas a verdadeira compreensão do tema pode proporcionar meios adequados para atingir os objetivos almejados.

Para iniciar o trabalho e dar suporte teórico para responder aos seus objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre as principais definições do contexto educacional, sobretudo no que diz respeito à importância da prática dos gestores na utilização dos resultados das avaliações externas. O levantamento de dados secundários foi realizado por meio de dados referentes aos resultados obtidos dos instrumentais e de pesquisa de campo.

A fim de permitir melhor aprofundamento do problema estudado, foi realizado, no presente trabalho, um estudo de caso. O estudo de caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram à determinada decisão. Conforme Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Nesse sentido, este trabalho tem como finalidade apresentar como os resultados das avaliações externas são utilizados pelos gestores escolares de Porto Velho – Rondônia. Para tanto, para fundamentar o tema e aproximá-lo da realidade, foi realizado um estudo de caso com dados reais de três escolas do município de Porto Velho tomadas como amostra.

Dessa forma, visando melhor aprofundamento da temática em estudo, foram adotados procedimentos metodológicos que possibilitaram rigor na investigação. Assim, buscando a reflexão e a análise da realidade por meio de técnicas, para a compreensão detalhada da questão proposta que teve abordagem qualitativa, que, segundo Neves (2015):

A pesquisa qualitativa tem o especial objetivo de revelar os mistérios que permeiam o cotidiano escolar, identificando processos que, muitas vezes, devido ao fato de se tornarem parte da rotina de uma determinada realidade escolar, passam despercebidos pelos próprios envolvidos na pesquisa [...] tem como principal objetivo interpretar o fenômeno em observação [...] na pesquisa qualitativa trabalha-se com a indução, pois só é possível construir hipóteses após a observação (NEVES, 2015, p. 19).

A pesquisa qualitativa é importante porque traduz aspectos que podem convergir para elementos de avaliação de modo a estabelecer uma reflexão do problema a ser investigado, contribuindo para a relevância social do caso.

Minayo e Sanches (1993, p. 245) destacam que a abordagem qualitativa só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa. De acordo com os autores:

[...] uma análise qualitativa completa interpreta o conteúdo dos discursos ou a fala cotidiana dentro de um quadro de referência, onde a ação e a ação objetivada nas instituições permitem ultrapassar a mensagem manifesta e atingir os significados latentes. Análise quantitativa tem por objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 246-247).

Com a intenção de obter respostas ao problema proposto, foram realizadas, por meio de visitas *in loco*, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários à Gerente Pedagógica da CRE de Porto Velho e aos gestores das três instituições pesquisadas, tendo sido, ainda, observada a estrutura física, pedagógica e administrativa das escolas.

2.3.1 A trajetória da pesquisa de campo

Este trabalho apresenta uma pesquisa baseada na abordagem qualitativa, que considera como problema a utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares estaduais de Porto Velho Rondônia e identifica os fatores que corroboram para que esse exercício não aconteça de forma efetiva. Para tanto, foram investigadas três escolas de Ensino Fundamental (Escola Amaranto, Escola Flor de Liz e Escola Amarílis), da rede estadual, localizadas no município de Porto Velho Rondônia.

André (2001) assinala que, em uma pesquisa científica, é essencial que o trabalho promova uma importância social, dando sentido à análise, colabore para o conhecimento já disponível sobre o assunto, abrindo possibilidades de interação entre o pesquisador e os

sujeitos envolvidos.

Ao considerarmos o estudo de caso como elemento eficaz da pesquisa, é essencial sobrepor os procedimentos e os instrumentos que colaboraram com a coleta de dados.

Sobre esse assunto, Martins (2008) destaca:

O investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa. Em um Estudo de Caso a coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições – teoria preliminar – levantamento do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa incluindo detalhado protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados (MARTINS, 2009, p. 22).

As práticas da observação, da entrevista, da análise documental consistem em algumas das diversas técnicas e instrumentos que podem ser utilizados pelo pesquisador. A observação pode ser entendida como um método baseado na experiência, devendo ser percebida como parte de uma fundamentação teórica, o que consiste em uma análise meticulosa, requerendo a inclusão e a atenção do pesquisador na coleta e na análise dos dados. Assim, Martins (2008) observa que

o observador deve ter competência para observar e obter dados e informações com imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias opiniões e interpretações. Paciência, imparcialidade e ética são atributos necessários ao pesquisador (MARTINS, 2008, p.24).

O processo de reflexão que uma pesquisa de abordagem qualitativa nos impõe é impulsionado pelo modo como os métodos e as técnicas podem indicar o contexto a ser pesquisado, derivando em uma melhor compreensão do objeto da análise. Esses artifícios demandam que um determinado contexto possa ser observado por meio de questionários, entrevistas e análises de dados capazes de indicar um juízo de valor de forma descritiva.

Este trabalho se baseou, inicialmente, em documentos oficiais (Leis, Decretos, Notas Técnicas e Portarias) do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, oferecendo maior valor à pesquisa por meio de informações confiáveis, que traduzem a situação do objeto de análise.

Nesse contexto, foram utilizados instrumentos que possibilitaram abordagens sobre assuntos relativos à relevância da análise de dados decorrentes das avaliações externas que visem à melhoria da qualidade da educação; às diretrizes para uma política de formação de gestores escolares da Educação Básica pública; às mudanças ocorridas no Saeb a partir da década de 1990; às abordagens sobre os critérios de escolha para as funções de Diretor e de

Vice-Diretor das escolas da rede pública estadual de Rondônia; à organização das escolas; às políticas de descentralização de recursos financeiros; às políticas de universalização do atendimento do Ensino Fundamental na rede pública estadual; às regulamentações pedagógicas no âmbito das escolas públicas da rede estadual e ainda, foi possível recorrer a livros e artigos acadêmicos que trouxeram abordagens pertinentes ao assunto estudado.

Além da pesquisa documental, foi realizada investigação em três escolas da rede pública estadual do Ensino Fundamental, no município de Porto Velho (Escola Amaranto, Escola Flor de Liz e Escola Amarílis) sobre os resultados da Prova Brasil no período de 2007 a 2015, sendo duas escolas que apresentaram baixo desempenho na Prova Brasil e uma escola que atingiu todas as suas metas na mesma prova.

O objetivo junto à CRE e às escolas foi buscar opiniões dos gestores acerca da utilização dos resultados das avaliações externas e os fatores intervenientes na utilização desses resultados no âmbito das escolas, e a partir disso, apresentar os dados obtidos relacionando-os com a literatura.

A pesquisa de campo foi organizada da seguinte maneira: inicialmente, o primeiro passo dado foi o contato com os gestores das escolas e com a gerente pedagógica da CRE. *In loco*, foi feita a apresentação da pesquisadora, por meio da Carta de Apresentação. Foi também entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos participantes da pesquisa e pela pesquisadora, tendo sido também entregue o questionário aos diretores respondentes. A mesma metodologia ocorreu com todos os participantes da pesquisa, que demonstraram, prontamente, interesse em conceder entrevista e a responder ao questionário. A assinatura do Termo de Consentimento selou o comprometimento em utilizar as informações colhidas apenas para fins da presente pesquisa, garantindo também o anonimato da instituição e dos colaboradores que participaram do estudo. As entrevistas e aplicação do questionário ocorreram no período matutino.

Nesse contexto, os instrumentos utilizados para produzir os dados da pesquisa foram entrevistas semiestruturadas e questionários semiabertos. De acordo com Babbie (2001), ao mesmo tempo em que se podem obter respostas por meio de questionário com respostas fechadas, também é possível obter e verificar as opiniões dos entrevistados de maneira mais abrangente através de perguntas abertas (sem roteiro de respostas pré-estabelecidas) e direcionadas de acordo com a finalidade da pesquisa.

Assim, os questionários (Apêndice C) foram elaborados de acordo com os objetivos apresentados no capítulo 1 deste trabalho, direcionados aos três gestores, buscando

informações acerca de como tem sido feita a utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores das escolas públicas da rede estadual de Rondônia.

Com os mesmos objetivos apresentados no capítulo I deste trabalho, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndices A e B), direcionadas à gerente pedagógica da CRE e aos gestores escolares, de acordo com a finalidade da pesquisa.

A escolha de entrevistas semiestruturadas, por sua vez, permite um controle maior na conversação. Babbie (2001) assevera que:

A pesquisa semiestruturada é o tipo de entrevista na qual o pesquisador estabelece uma direção geral para a conversação e persegue tópicos específicos levantados pelo respondente. Idealmente o respondente assume a maior parte de uma conversação. Um dos pontos fortes desse tipo de entrevista é a flexibilidade (BABBIE, 2001 p. 65).

O autor destaca a importância da entrevista semiestruturada, porque possibilita ao pesquisador explorar os tópicos específicos do respondente e, também, pela flexibilidade que esse modelo de entrevista possibilita.

Como fora mencionado, as entrevistas foram realizadas com quatro profissionais, objeto desse estudo, sendo: três gestores das escolas da rede pública estadual, localizadas no município de Porto Velho-Ro, e com a Gerente Pedagógica da CRE, também de Porto Velho. Os questionários foram direcionados apenas aos três gestores e aplicados conforme cronograma citado no quadro 14, deste trabalho.

Dessa forma, um roteiro de perguntas e tópicos foi discutido e estabelecido com intuito de coletar informações relacionadas a esta pesquisa, servindo com um meio de apoio à pesquisa através da coleta de dados e informações reais.

Duarte (2004) aponta alguns elementos fundamentais que a realização de uma boa entrevista exige. Dentre elas:

[...] i) que o pesquisador tenha muito bem definido os objetivos de sua pesquisa; ii) que ele conheça o contexto que pretende realizar sua investigação; iii) segurança e auto-confiança; iv) algum nível de informalidade, sem perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para a sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

Ao considerarmos o exercício do estudo de caso como elemento eficaz da pesquisa, é essencial sobrepor os procedimentos e os instrumentos que irão colaborar com a coleta de dados. Sobre isso, vale ressaltar o que assinala Martins (2008, p. 22):

O investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa. Em um Estudo de Caso a coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições

– teoria preliminar –, levantamento do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa incluindo detalhado protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados.

A opção pelas entrevistas semiestruturadas foi pelo resultado que essa técnica de pesquisa pode oferecer, revelando a constância das informações.

Tanto as entrevistas, como a aplicação dos questionários foram realizadas no início do mês de novembro de 2018. As técnicas de pesquisa assinaladas basearam-se em questões específicas, ligadas à questão de utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares e à ausência de formação continuada de gestores escolares em Rondônia, sobretudo, em apropriação de resultados das avaliações externas.

Para um melhor entendimento, apresenta-se, a seguir um quadro resumo dos instrumentais com o planejamento da metodologia utilizada na investigação.

Quadro 19 - Instrumentos utilizados na pesquisa de campo

Instrumentos de pesquisa	Atores Pesquisados	Período de realização da pesquisa
Entrevistas semiestruturadas	Gerente Pedagógica da CRE/SEDUC/RO	09/11/2018
	Gestor da Escola Amaranto	09/11/2018
	Gestor da Escola Flor de Liz	12/11/2018
	Gestor da Escola Amarílis	12/11/2018
Aplicação de questionário semiaberto	Gestor da Escola Amaranto	09/11/2018
	Gestor da Escola Flor de Liz	12/11/2018
	Gestor da Escola Amarílis	12/11/2018

Fonte: Elaboração da autora

A participação dos gestores escolares e da gerente pedagógica nesta pesquisa constituiu-se como um importante elemento, pois representou a opinião de atores fundamentais do processo educativo na escola e no âmbito da regional de educação, além de ter fornecido dados para compor uma proposição de política sobre a utilização dos resultados das avaliações, destinada aos gestores escolares da rede pública estadual de Rondônia.

Vale lembrar que o estudo de caso se caracteriza por ter grande flexibilidade, sendo impossível estabelecer um roteiro rígido que determine com precisão como deverá ser desenvolvida a pesquisa. Tal procedimento consiste em uma espécie de histórico do

fenômeno, extraído de múltiplas fontes de evidências, na qual qualquer fato relevante à série de eventos que descrevem o fenômeno é um dado potencial para o estudo de caso (GIL, 1999; YIN, 2005).

Na seção seguinte, faz-se a exposição da análise dos dados coletados com os instrumentos relatados.

2.4 Análise dos dados

No decurso dos capítulos 1 e 2, foi apontada a importância do uso das avaliações externas como um possível caminho para diagnosticar a qualidade da educação pública do país.

Observou-se que, para melhores resultados da qualidade da educação mensurada por meio das avaliações externas, é importante o estabelecimento de ações gestoras que propiciem o entendimento da necessidade de um tratamento melhor dos dados produzidos, seja no âmbito da escola, do estado e do país, para melhor compreensão do contexto educacional como um todo.

Tal compreensão pode acontecer por meio da apropriação e do uso sistemático dos dados. Nesse contexto, entende-se que é indispensável a formação continuada,

[...] além de buscar formas de intervenção que considerem cada etapa da formação como prática pedagógica viva em que os diálogos se fiam, desfiam e desafiam, é preciso formular e implementar medidas sérias relativas ao acervo científico, histórico, literário e artístico (KRAMER, 1994, p. 26).

A afirmação da autora é que a formação se constitui como um processo que amplia o universo cultural do professor.

Nesse segmento, Vianna (2003) chama a atenção sobre o que fazer com os dados produzidos pelas avaliações. Para o autor:

As avaliações de sistemas levantam um número considerável de informações que nem sempre são tratadas adequadamente. É necessário que se decida a priori o que fazer com os dados, sobretudo porque, tendo em vista o destino escolhido, a decisão tomada vai influenciar de modo considerável o planejamento da própria avaliação (VIANNA, 2003, p. 23).

O autor traz a importância da condução adequada de ações concernentes aos dados obtidos por meio das avaliações externas, possibilitando a fundamentação de ações

pedagógicas focadas no âmbito escolar, de acordo com o diagnóstico relativo ao desempenho dos estudantes, na busca da melhoria da qualidade do ensino ofertado.

A subseção, a seguir, compreende a realização de entrevista com a gerente pedagógica da CRE e análise dos dados obtidos da aplicação de questionário e entrevistas com os gestores das três escolas públicas estaduais pesquisadas. O trabalho de campo apresenta a visão dos entrevistados acerca de gestão dos resultados das avaliações externas e o entendimento sobre a apropriação desses resultados.

2.4.1 Importância das avaliações externas

Nesta subseção, estão dispostas algumas falas da gerente pedagógica e dos gestores das escolas, respectivamente, objeto deste estudo, que permitiram um diálogo com os referenciais teóricos que escolhemos.

Como explicado na descrição metodológica desta pesquisa, foram entrevistados quatro gestores, dos quais três são escolares. As indagações, em especial quanto à utilização dos dados das avaliações externas, buscaram os fatores que interferem nos resultados e as dificuldades para utilizar os resultados. Embora as respostas não tenham sido sucintas, revelaram-nos características importantes relativas ao assunto em tela.

O trabalho teve como base os roteiros (Apêndices A e B, anexos a este trabalho) previamente elaborados com questões que focaram no trabalho dos gestores, na CRE e nas escolas, respectivamente.

As entrevistas foram desenvolvidas em torno dos seguintes itens: trajetória profissional dos entrevistados; ações gestoras frente aos resultados das avaliações externas; ações voltadas ao fazer pedagógico; orientações a partir dos resultados das avaliações e ações pedagógicas desenvolvidas na escola em face aos resultados das avaliações externas.

A princípio, foi realizada uma entrevista com a gerente pedagógica da CRE que possibilitou melhor compreensão em torno dos aspectos relacionados à dimensão gestora, a partir de suas experiências e vivências e as suas concepções e ações a partir dos dados obtidos das avaliações.

A gerente pedagógica, que atua há mais de seis anos na função, realiza seu trabalho de disseminação dos resultados das avaliações externas junto às escolas da sua jurisdição. Entretanto, externalizou as dificuldades enfrentadas quanto à falta de monitoramento do

trabalho pedagógico junto às escolas. Ao ser questionada como é feita a utilização dos resultados das avaliações externas no âmbito das escolas, a gestora respondeu que:

temos uma equipe coordenada pela técnica Sheila Ferreira, [...] A Gerência de avaliação estatística da Seduc, traz para a gente todos os resultados, compartilham, depois encaminha pra gente os slides, porque, a partir daí, nós também vamos para uma reunião com os diretores, onde também nós vamos apresentá-lo, no caso os resultados para que a gente possa [...] refletir sobre nossas fragilidades sobre os nossos avanços, [...] e a pensar sobre a estratégia de como reverter, quando é o caso, alguns dados desfavoráveis (GERENTE PEDAGÓGICA - Entrevista realizada no dia 09.11.2018).

Diante do relato da gestora entrevistada, é evidente que há um esforço para a disseminação dos resultados, no entanto, ao ser questionada como é realizado o monitoramento das ações pedagógicas junto às escolas, ela respondeu:

nós queremos que o espaço/escola educa, mas nós precisamos intensificar esse monitoramento no trabalho do coordenador pedagógico, no trabalho do professor, no trabalho de sala de aula, na análise dos seus planejamentos o quê que ele tá trabalhando, como está trabalhando, como ele está avaliando a gente precisa especificar o nosso olhar neste sentido, de como, verdadeiramente, está sendo feito o trabalho pedagógico, se há coerência no trabalho pedagógico [...] mas por conta de demanda de pessoal, falta de pessoal, nosso trabalho ainda está aquém, eu considero que podemos sim, aprofundar, mas a gente precisa melhorar, aumentar até mesmo a nossa equipe de monitoramento. Se nós tivéssemos um monitoramento mais forte, um acompanhamento ao trabalho do supervisor, porque às vezes ele sente também, com dificuldade no ambiente escolar, eu penso que a equipe da CRE, ali, junto [...] mas eu penso que se a CRE estivesse presente, eu penso que o resultado poderia ser melhor ainda (GERENTE PEDAGOGICA - Entrevista realizada no dia 09.11.2018).

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância do monitoramento para que o gestor escolar possa acompanhar a evolução das aprendizagens, garantindo assim a realização dos objetivos educacionais propostos. Sobre esse assunto, Lück (2013) enfatiza:

O monitoramento e a avaliação constituem-se em estratégia de acompanhamento e assessoramento baseados em conhecimentos objetivo e específico da realidade e prática educacional em seus diversos desdobramentos, sem o qual a gestão não se torna efetiva. Portanto, atende às necessidades da gestão, que se constitui em processo que focaliza a implementação de planos de ação, a realização de processos e de atividades exercidas de forma sistêmica, sistemática e contínua. (LÜCK, 2013, p. 48).

A autora aponta a necessidade do acompanhamento sistemático por meio do monitoramento das ações pedagógicas, dando segurança e direcionamento aos gestores,

pois possibilita identificar as fragilidades, as dificuldades encontradas pelos docentes e discentes, propiciando, assim, um novo rumo das ações pedagógicas e reflexão sobre os possíveis motivos que impedem os avanços.

A respeito das dificuldades que as escolas encontram para atingir suas metas estabelecidas, a gestora respondeu:

[...] as escolas que conseguiram avançar, são as escolas que conseguiram se organizar com a sua equipe, com equipe de gestão bem articulada, uma equipe que consegue identificar onde estão suas fragilidades [...] aquelas escolas que ainda têm alguma fragilidade que precisa fortalecer a questão da gestão, que precisa fortalecer a questão do trabalho de equipe, onde o planejamento precisa focar na questão da qualidade, do planejamento e conseqüentemente, nos reforços, eu penso, que são essas escolas que ainda não alcançaram o Ideb. O trabalho só melhora, se eu consigo estabelecer metas e consigo trabalhar para alcance dessas metas. Então, eu atribuo a isso, escolas que precisam se organizar internamente. (GERENTE PEDAGÓGICA - Entrevista realizada no dia 09.11.2018).

De acordo com Soligo (2010, p. 4), “deficiências não significam o fracasso da escola”, mas a necessidade de transformar a prática pedagógica para obter uma educação de qualidade.

Dessa forma, ressalta-se que as avaliações externas têm suas limitações, ou seja, nem tudo que acontece na escola poderá ser mensurado através dos testes padronizados, considerando que as avaliações externas avaliam somente os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, apenas um recorte do currículo.

Nesse sentido, Casassus (2009) explana os efeitos perversos desses testes que, ao avaliarem a proficiência, desconsideram aspectos importantes para a formação cidadã do estudante, como “o desenvolvimento da personalidade, o respeito, a cidadania, a curiosidade, o desenvolvimento de valores, a vontade de descobrir conhecimentos, o compromisso com a sabedoria” (CASASSUS, 2009, p. 75).

Na visão dos gestores, as avaliações externas são importantes no contexto educacional pelas possibilidades de reflexão das ações gestoras, no redirecionamento das atividades pedagógicas da escola, pelas inovações da prática pedagógica e, ainda, pelo trabalho coletivo. A esse respeito os gestores entendem que esse tipo de avaliação

[...] possibilita saber o nível de desempenho dos alunos com parâmetros para a melhoria no trabalho, aplicar novas técnicas, melhorar a postura pedagógica, de maneira coletiva, provoca mudança de atitudes. (GESTOR- Escola Amaranto, entrevista realizada no dia 09.11.2018).

Já para a gestora da Escola Amarílis, são importantes porque

é muito significativo esses resultados, são de um trabalho coletivo não é apenas da direção e da supervisão da escola, mas é trabalho em conjunto (GESTORA - Escola Amarílis, entrevista realizada no dia 12.11.2018).

Nessa mesma linha de pensamento, o gestor da escola Flor de Liz entende que as avaliações externas são importantes porque “servem para a gente redimensionar o trabalho, possibilita saber os pontos que se devem corrigir para poder levar a melhor aprendizagem ao nosso aluno”(GESTOR – Escola Flor de Liz, entrevista realizada no dia 12.11.2018).

Nesse contexto, é notória a percepção dos gestores quanto à importância e ao leque de possibilidades que as avaliações externas podem proporcionar para a melhoria das atividades de rotina das escolas e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho dos estudantes.

Questionados quanto às providências ao longo do ano para preparar os estudantes para o teste, segundo os gestores, são realizados simulados, reuniões bimestrais com o corpo docente e com o corpo técnico da escola, promovem-se reuniões e projetos interdisciplinares. De acordo com os gestores:

[...] realizamos 4 reuniões anuais, sendo uma em cada bimestre. A maior participação dos pais é na primeira reunião, no início do ano, a presença dos pais nas demais reuniões bimestrais é pouca [...] fazemos um trabalho focado, principalmente nas disciplinas que são avaliadas, que são Português, Matemática; realizamos aulões, como algo atrativo para que eles também se sintam motivados a fazer as avaliações (GESTORES – Escola Amaranto e Escola Flor de Liz, entrevistas realizadas nos dias 09 e 12.11.2018, respectivamente).

Nota-se que as escolas Amaranto e Flor de Liz realizam trabalhos semelhantes durante o ano letivo, preparando os estudantes para as avaliações externas. Priorizam um trabalho mais focado nas disciplinas Português e Matemática, porque são as cobradas nas avaliações externas. Os gestores apresentam dificuldades relativas à participação dos pais na escola, sendo este um fator que pode dificultar o trabalho do gestor.

A gestora da Escola Amarílis realiza um trabalho mais voltado para orientação dos alunos quanto à familiaridade do gabarito, além de desenvolver projetos bimestrais, simulados e reuniões com os pais.

[...] realizamos provas objetivas e orientamos como é o preenchimento de um gabarito; trabalhamos com simulados, realizamos nove reuniões anuais com os pais, trabalhamos com projetos interdisciplinares bimestrais, que engloba a pesquisa e também a parte avaliativa (GESTORA – Escola Amarílis, entrevista realizada em 12.11.2018).

Essa escola realiza um trabalho um pouco diferente das demais escolas da pesquisa. Enquanto as outras instituições realizam aulas com os alunos, a Escola Amarílis trabalha com projetos interdisciplinares bimestrais, com pesquisa, além das nove reuniões anuais que realiza com os pais. O trabalho diferenciado que essa escola realiza, permitiu que ela atingisse todas as suas metas previstas na Prova Brasil. Ressalta-se que essa é a única da amostra, e também de Porto Velho, que atingiu todas as suas metas nas avaliações externas nos anos iniciais e também nos anos finais do ensino fundamental.

Ainda segundo os gestores, as avaliações subsidiam os professores a terem mais clareza para ministrar suas aulas.

No dia da prova, os alunos participantes dos testes têm horário especial para assistirem às aulas, as escolas servem um lanche especial para os alunos que são informados sobre a importância da sua participação nos testes.

Dessa forma, entendemos que as avaliações externas fornecem dados que podem revigorar os contornos da escola pública, cuja função social na sociedade democrática é a garantia do ensino e da aprendizagem de qualidade para todos os estudantes. Assim, ressaltamos a importância do envolvimento dos docentes, dos discentes e das famílias nesse contexto educacional, para o fortalecimento das ações da escola.

Na subseção a seguir, apresentamos os dados de pesquisa referentes ao uso pedagógico dos dados das avaliações externas pelos gestores escolares.

2.4.2 O uso pedagógico dos dados das avaliações externas

Considerando o referencial teórico e a metodologia adotada na investigação do trabalho de campo, os resultados do estudo aqui apresentado indicam possibilidades quanto ao uso das avaliações externas pelas escolas. Os gestores da presente pesquisa acreditam na política de avaliação como propulsora de melhoria na qualidade do ensino e que o uso dos resultados das avaliações externas serve para diagnosticar o desempenho dos alunos. Nesse sentido, indagamos sobre os usos que fazem dos resultados e os fatores intra e extraescolares que interferem para o uso das avaliações externas:

[...] levamos em consideração esses valores, trabalhando não apenas com as disciplinas que são avaliadas pelas avaliações externas, mas com todas as disciplinas. São utilizados para montar o plano de ação e vai alterando de acordo com as sugestões dos professores na semana pedagógica (GESTOR - Escola Amaranto, entrevista realizada no dia 09.11.2018).

Apesar de o gestor da Escola Amaranto ter afirmado que, ao longo do ano letivo, a escola trabalha mais focada nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, considera importante que deve ser trabalhado todo o currículo da escola no que diz respeito aos resultados das avaliações externas não apenas dos componentes curriculares que são avaliados. Isso é considerado na elaboração do Plano de Ação que sofre ajustes a partir das sugestões dos professores. Entende-se que esse sincronismo entre equipe gestora e professores, na construção da proposta pedagógica da escola, poderá levar a escola a ter bons resultados.

A Escola Amarílis, por sua vez, tem uma visão mais proativa, ao relatar que “utilizamos os resultados para projetar já o próximo ano, para projetar a próxima meta, para projetar os trabalhos a serem realizados já no ano seguinte”. (GESTORA - Escola Amarílis, entrevista realizada no dia 12.11.2018).

Embora o processo de utilização dos resultados das avaliações no planejamento das aulas por parte dos professores ainda esteja distante do ideal, tem-se observado, na pesquisa de campo, que, nos últimos anos, cada vez mais os professores da Escola Amarílis estão atentos a essa prática, refletindo nas ações quanto ao uso dos resultados na escola, além da conscientização do quanto os resultados das avaliações são importantes para o crescimento da instituição e para a melhoria do desempenho dos alunos.

Na visão da Escola Flor de Liz, é importante a realização do trabalho coletivo, com planejamento mais ampliado, quando o assunto é avaliação externa.

[...] junto com a supervisão e orientação, a gente elabora as atividades a ser desenvolvidas, utilizando esses resultados das avaliações externas na semana pedagógica. Os resultados obtidos nas avaliações externas são também norteadores de ações pedagógicas e são utilizados para a elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola (GESTOR - Escola Flor de Liz, entrevista realizada no dia 12.11.2018).

A referida escola entende que os resultados das avaliações externas servem para nortear suas ações pedagógicas, constituindo-se como subsídio na elaboração do PPP da escola, o que pode ser uma iniciativa positiva.

Segundo os gestores, o processo de uso dos resultados das avaliações externas está sendo praticado no planejamento pedagógico das escolas, estando eles atentos a essa prática no contexto das ações pedagógicas. Os gestores entendem que bons indicadores são reflexos da utilização dos resultados e da metodologia que é seguida a partir desse uso.

Goulart (2007) aponta a importância do uso de indicadores para o monitoramento do desempenho das escolas, acreditando ser um grande desafio levar em consideração as peculiaridades de regiões distintas.

A avaliação externa é definida por Machado (2012, p. 71) como sendo “todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar”. Segundo a autora, é preciso que se vejam, nas informações fornecidas pelas avaliações, outras possibilidades e formas de efetivar as avaliações externas:

[...] os processos avaliativos externos devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no ensino-aprendizagem (MACHADO, 2012, p.73).

Nesse contexto, Machado (2012) salienta que, para se assegurar a melhoria da qualidade da educação nas escolas, é preciso que sejam analisados e usados na prática esses resultados por parte de todos os profissionais da escola.

Assim, Libâneo (2004) destaca a responsabilidade do coordenador pedagógico da escola nesse processo de disseminação das avaliações externas no âmbito escolar: “O coordenador responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino” (LIBÂNEO, 2004 p. 215-219).

O autor ressalta a importância do trabalho do coordenador pedagógico na escola para a qualidade do ensino, sobre o seu papel de articulador do trabalho pedagógico com os professores. Segundo o Instituto Unibanco (2016, p. 4), “o uso gerencial das avaliações é de extrema relevância para uma gestão comprometida com a qualidade e a equidade da educação”.

É importante ressaltar que as avaliações externas permitem traçar diagnóstico, criar estratégias de enfrentamento de problemas que afetam a aprendizagem dos alunos e seu uso tem sido prática comum entre gestores de escolas com bons resultados. Contudo, apesar do seu valor, as avaliações externas ainda necessitam ser mais estruturadas de modo que possam formar melhor os professores, para que, assim, possam utilizar os dados obtidos no planejamento de aulas (APRENDIZAGEM, 2016).

Quanto aos possíveis fatores intra e extraescolares que interferem nos resultados, os gestores das escolas Amaranto e Flor de Liz³² pontuaram como fatores que impedem o desenvolvimento da escola: a reprovação, o abandono, a ausência dos pais na escola, a falta de professores para várias disciplinas, inclusive para as disciplinas que são avaliadas na Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática), a falta de técnicos para atuarem em espaços importantes, como biblioteca, sala de informática, pessoal de apoio administrativo, para fazer a limpeza da escola e para o preparo da merenda escolar dos alunos.

Já a gestora da Escola Amarílis pontuou os fatores que contribuem para o desenvolvimento da escola, quais sejam: a participação da comunidade nos projetos da escola; não há rotatividade do corpo docente e nem do corpo técnico dessa escola, vez que os professores trabalham nessa escola há mais de dez anos e quem chega, quer permanecer, o que favorece uma homogeneidade das ações pedagógicas. Além disso, a escola realiza nove reuniões anuais com os pais na escola. A primeira reunião é feita no início do ano letivo. Depois, são realizadas duas reuniões a cada bimestre. Antes das avaliações, há uma reunião para entregar o calendário de provas aos pais que têm acesso aos professores para conversar sobre a revisão de conteúdos. Ao final de cada bimestre, realiza-se outra reunião para a entrega de boletins. Segundo a gestora, isso se faz necessário para trazer as famílias para a escola, porque, na visão da gestora, a escola sozinha não consegue trabalhar e fazer as duas funções (Entrevista em 12.11.2018).

Os três gestores apresentaram situações diversas atinentes aos fatores que contribuem ou não para os resultados das escolas, sejam eles positivos ou negativos. Enquanto dois gestores se posicionaram (Amaranto e Flor de Liz) apontando apenas os aspectos negativos da escola, a gestora da escola Amarílis apontou os aspectos positivos que contribuem para os avanços da escola. Destarte, a escola precisa envolver todos, comunidade interna (professores, supervisores, orientadores, psicólogos, técnicos e estudantes) e a comunidade externa (pais e a sociedade em geral), uma vez que os gestores, munidos só de boa vontade, não conseguem realizar um trabalho a contento, ou seja, cada um deverá exercer o seu papel de corresponsável nesse contexto educacional.

Para os gestores da pesquisa, tanto os fatores internos, quanto os externos podem interferir positiva ou negativamente nos resultados dos indicadores da escola. Segundo os

³² O gestor dessa escola foi indicado há dois meses, pela CRE, para concluir o mandato de diretor dessa unidade educacional, que vence no mês de março de 2019, pois os seus antecessores, diretor e vice-diretora, não quiseram continuar na escola, por motivos particulares. A coordenadora pedagógica está em tratamento de câncer, ou seja, o gestor ainda está conhecendo a escola, mas relatou as suas dificuldades e o que foi possível fazer nesse período.

gestores entrevistados, os fatores internos possibilitam ter maior controle sobre as ações, porque as escolas conhecem bem a sua realidade, fazendo com que as ações sejam realizadas de maneira mais assertiva. Já os fatores externos são mais desafiadores, ou seja, requerem mais habilidades.

Fatores externos e internos são historicamente influenciadores dos resultados dentro da educação. Nesse sentido, para Oliveira e Rocha (2007) e Blasis, Falsarella e Alavarse (2013), a avaliação externa tem sido amplamente implementada pelo Ministério da Educação com a finalidade de criar uma percepção mais abrangente da realidade escolar e para fornecer um diagnóstico da situação, visando à sua melhoria quantitativa e qualitativa. Ou seja, a avaliação externa deve ser um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional.

Desse modo, foi possível identificar as formas de uso das avaliações externas no âmbito das escolas participantes dessa pesquisa. Dentre as formas, destacamos a elaboração do planejamento pedagógico das ações das escolas em consonância com a proposta curricular adotada e a avaliação externa, além dos fatores intervenientes, pontuados pelos gestores, nos resultados das referidas avaliações no âmbito das suas escolas.

2.4.3 A divulgação dos resultados

A divulgação dos resultados das avaliações externas às escolas e pelas escolas é feita pela Gerência Pedagógica da CRE, por meio de reunião com os gestores escolares, em que se informam às escolas os resultados obtidos, são apontadas as escolas que precisam melhorar. Se os resultados são satisfatórios, os gestores das escolas são chamados para conversar, são parabenizados, tendo enaltecidos seus esforços. A partir da divulgação dos resultados pela CRE, cada gestor, à sua maneira, promove suas ações de divulgação dos resultados para suas equipes de professores e técnicos.

Segundo os gestores, é promovida a divulgação dos resultados das avaliações externas aos docentes e equipe pedagógica das escolas. Das escolas pesquisadas, duas (Amaranto e Flor de Liz) promovem a divulgação da seguinte maneira. Na Escola Amaranto, os resultados são discutidos com professores, orientadores e supervisores. Havendo oportunidade de se promover uma reunião administrativa, toda a escola é chamada e divulgam-se os resultados, nas palavras do gestor: “através de reuniões

pedagógicas com professores, orientadores e supervisores para que eles estejam ajudando dentro da sala de aula e quando tem a oportunidade de fazer uma reunião administrativa a gente também divulga esses resultados” (GESTOR Escola Amaranto, entrevista realizada no dia 09.11.2018).

A Escola Flor de Liz faz a divulgação por meio de reunião pedagógica com a equipe técnica da escola e com os alunos. No seu entendimento, a CRE ainda deixa a desejar no que concerne à divulgação de resultados, visto que não orienta de maneira efetiva, como entender os dados obtidos das avaliações externas.

No entendimento do gestor, a mantenedora deveria ter maior rigidez, para que as escolas possam se adequar às suas políticas requeridas e por consequência, o aluno não seja prejudicado, pois a centralidade da escola é o aluno. Nas palavras do gestor: “falta uma maior rigidez porque esse resultado é para o aluno. Então, se a escola não consegue se adequar à proposta da mantenedora, quem acaba sofrendo é o aluno que é o nosso principal sentido de existência aqui na escola” (GESTOR Escola Flor de Liz, entrevista realizada no dia 12.11.2018). Ainda segundo o gestor, toda forma de gestão deve ser democrática e participativa, ou seja, as ações devem ser tomadas de maneira conjunta para que a educação possa ser promovida com qualidade.

Já a Escola Amarílis, além de utilizar os dados disponibilizados pela CRE/Seduc, usa os dados disponibilizados pelo site de pesquisa, Qedu, para subsidiar na análise dos seus resultados, saber em que aspectos houve melhoria, se houve avanço em Português e Matemática, buscando, também, as questões em que não houve bons resultados. Realiza a divulgação, de acordo com a gestora, por meio “de exposição em murais, divulgação em sala de aula através dos professores, divulgação individual ou por meio de mídias sociais nos grupos internos da escola” (GESTOR - Escola Amarílis, entrevista no dia 12.11.2018). A partir dessa apropriação, os professores trabalham interpretação de textos e o raciocínio lógico com as quatro operações, nas quais os alunos apresentam mais dificuldades.

Nesse contexto, Soligo (2010) traz que:

[...] a divulgação do material recebido deve ser pensada, coletivamente com professores e corpo técnico da escola, de forma a proporcionar o entendimento do que está sendo disponibilizado, para que estes resultados sirvam como instrumento de problematização sobre a qualidade da educação neste estabelecimento (SOLIGO, 2010 p. 6).

Soligo (2010, p.6) aborda ainda que “a simples exposição de um cartaz contendo todas estas informações pode proporcionar a falsa sensação de dever cumprido ou de

fracasso dos esforços da comunidade escolar”. O autor traz na sua abordagem a necessidade de os dados das avaliações externas serem bem divulgados e explorados por todos os agentes da escola, para que sirvam, efetivamente, de instrumento para a qualidade da educação.

Para Fontanive (2013), os sistemas de avaliação de desempenho dos alunos introduzidos no Brasil, apesar da enorme quantidade de dados coletados e divulgados, parecem não ter sido capazes de provocar as transformações esperadas no cotidiano da relação professor-aluno-aprendizagem. De maneira geral, o autor acredita que professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas não compreendam adequadamente as tecnologias empregadas na avaliação dos estudantes e nos mecanismos e materiais utilizados na divulgação dos resultados e, assim, podem não ser capazes de orientar a prática docente para corrigir os erros e as dificuldades apresentadas pelos alunos.

De todo modo, essa visão da gestão escolar é similar à de Fontanive (2013), uma vez que o autor compreende que as avaliações externas são feitas em larga escala e, por isso, muitas vezes são diferentes das práticas avaliativas realizadas pelos professores no âmbito de uma sala de aula, pois não só abrangem um grande número de alunos de diferentes séries ou anos escolares, como também precisam apresentar uma grande quantidade de questões para garantir a validade curricular, ou seja, para que a avaliação abranja os principais conteúdos ensinados.

Ainda sobre a pesquisa de campo, de acordo com as respostas dos gestores escolares nos questionários (Apêndice C), apresenta-se, a seguir, um quadro com a síntese das respostas dos gestores ratificando suas falas nas entrevistas.

Quadro 20 - Resumo das respostas aos questionários

Questões	Discordo totalmente	Discordo em parte	Indiferente	Concordo em parte	Concordo totalmente
Os resultados das avaliações externas são fundamentais para o planejamento escolar				© π	β
Divulgo os resultados das avaliações externas para toda equipe da escola					© β π
Uso os resultados das avaliações externas como diagnóstico do desempenho dos alunos				β π	©
Considero que os resultados das avaliações externas são bem divulgados pela CRE					© β π

Busco meios diversos para que todos da escola (gestores, professores, equipe técnica e administrativa) tenham acesso aos resultados das avaliações externas					© β π
Considero as orientações da CRE, sobre os resultados das avaliações externas suficiente				© β	π
Faço discussões regulares com toda a equipe da escola sobre os resultados das avaliações externas				β	© π
Não me preocupo com a divulgação dos resultados das avaliações externas na escola	© β π				
Não tenho tempo para divulgar os resultados das avaliações externas	© β π				
Os resultados das avaliações externas refletem o trabalho da gestão escolar				π	© β
Os resultados das avaliações externas contribuem para o trabalho da gestão escolar				π	© β
Divulgo os resultados das avaliações externas para todos os alunos				π	© β
Não tenho acesso aos resultados das avaliações externas	© β π				

Fonte: Organizado pela autora.

Legenda:

© Escola Amarílis

β Escola Amaranto

π Escola Flor de Liz

Conforme apresenta o quadro 20, dois gestores consideram, em parte, que os resultados das avaliações externas são fundamentais no planejamento das ações da escola, apenas um gestor considera totalmente que os resultados são fundamentais. Todos os gestores responderam que divulgam os resultados das avaliações para toda a escola e dois gestores responderam que usam, em parte, os resultados como diagnóstico do desempenho dos alunos e um gestor usa totalmente os resultados dos seus estudantes. Todos os gestores responderam que realizam a divulgação dos resultados das avaliações externas nas suas escolas e consideram suficientes as orientações da CRE sobre a divulgação desses resultados. Ressalta-se que, nessa resposta, o gestor da Escola Flor de Liz se contradiz com resposta dada na entrevista quanto às orientações da CRE sobre a divulgação dos resultados das avaliações externas, pois considera que as orientações são insuficientes e a ação de divulgação não ocorre de maneira efetiva favorecendo o entendimento dos dados obtidos nas avaliações externas.

Os gestores foram unânimes ao responderem que buscam meios para que todos da escola (gestores, professores, equipe técnica e administrativa) tenham acesso aos resultados das avaliações externas; dois gestores consideram que as orientações da CRE relativas aos resultados das avaliações externas são suficientes, um gestor acha que as orientações são insuficientes. A maioria dos gestores discutem, regularmente, esses resultados com toda equipe das suas escolas; há preocupação de todos quanto à divulgação dos resultados; quanto à contribuição e o que dos resultados das avaliações podem refletir no trabalho da gestão. Na visão da maioria, os resultados das avaliações externas refletem e contribuem para o trabalho do gestor escolar. Um gestor acredita em parte nessa contribuição; todos têm acesso aos dados das avaliações externas e são divulgados para todos os estudantes.

Entende-se que o diferencial entre as três escolas pesquisadas está na maneira de agir no dia-a-dia na escola, como apresentado nas falas e nas respostas dos gestores nos questionários. Os gestores das escolas Flor de Liz e Amaranto discorreram mais na primeira pessoa, pouco falaram de trabalho em equipe, enquanto a fala da diretora da escola Amarílis é sempre uma fala de trabalho em equipe, dos professores que ajudam, da comunidade, das reuniões em grupo, da participação dos pais na escola. Apesar de os gestores não terem formação exigida pela Seduc, para o exercício do cargo, também não é oferecida formação permanente. São formados em Educação Física, Matemática e Letras, respectivamente, e trabalham em condições não muito favoráveis para o desenvolvimento do trabalho administrativo e pedagógico. A meu ver, a escola que conseguiu alcançar suas metas propostas, certamente, teve mais expertise na condução dos seus trabalhos, mostrando-se mais articulada com os agentes internos e externos da escolas, ou seja, bem articulada com os professores, supervisores escolares, técnicos e também com os pais e a comunidade em geral, respectivamente. Ressalta-se que a gestora da escola em comento não teve formação contínua ofertada pelo sistema sobre gestão escolar e sobre avaliações interna e externa. Assim, entende-se que os resultados da sua escola foram por esforços próprios.

Diante de todo contexto apresentado neste trabalho, conclui-se que, além da falta de formação permanente para os gestores escolares, sobretudo, em apropriação dos resultados das avaliações externas, foi constatado um problema de ordem administrativa, como a falta de suporte do sistema educacional às escolas, nas questões básicas e fundamentais, como, por exemplo, a falta de professores, falta de técnicos, falta de espaços importantes para desenvolver a aprendizagem do estudante, como biblioteca e laboratórios. Importante

destacar que, para os gestores desenvolverem seu trabalho em busca do alcance das suas metas, é preciso fornecer-lhes as mínimas condições de trabalho, pois só o esforço dos gestores pode não ser suficiente.

A partir dos dados coletados em diálogo com o referencial teórico, no capítulo subsequente apresenta-se um Plano de Ação Educacional, buscando possíveis caminhos para a solução dos problemas apresentados ao longo dos capítulos 1 e 2.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL - PAE

Com base no referencial teórico e na pesquisa de campo, neste capítulo, apresenta-se um Plano de Ação Educacional (PAE), balizado no modelo 5W2H, ferramenta administrativa surgida no Japão, que tem, por finalidade, atuar como um mapa de atividades, estabelecendo o que será feito, quem o fará, em quanto tempo será realizado, qual a área pretendida para desenvolver a ação, o tempo para a execução e os custos da ação (PORTAL DO ADMINISTRADOR, 2011).

O referido modelo, utilizado nos termos da língua inglesa que significa: What (o quê), Who (quem), Why (por quê), Where (onde), When (quando), How (como) e How Much (quanto), subsidiará o planejamento das atividades do Plano de Ação Educacional – PAE.

A escolha do modelo 5W2H é pela possibilidade de organizar o plano de ação com definição das atividades que serão executadas, apresentando seus responsáveis, quando e os custos, ou seja, permite riqueza de detalhes na execução.

Dessa maneira, o modelo tem potencial para fazer com que o planejamento seja conduzido de modo claro pelos gestores ou por quem planejou as ações, pois reúne as informações necessárias para a execução de um determinado plano de ação, sem que haja perda de foco e possibilitando potenciais melhorias em termos de organização e facilidade de execução, com maior probabilidade de êxito.

Segundo Daychouw (2007), o método 5W2H, que auxilia no planejamento de forma geral, pode ser utilizado em diversas áreas do conhecimento, visto que pode facilitar um controle de acompanhamento das ações.

Assim, o PAE terá suas ações alinhadas com os pontos críticos revelados no decorrer desta pesquisa, identificados como obstáculos para as escolas desenvolverem ações que contribuam para uma educação de qualidade, quais sejam: ausência de formação continuada aos gestores sobre a compreensão dos resultados, a cultura do uso e divulgação dos resultados das avaliações externas e ausência de monitoramento das ações efetivas da escola. Esses fatores foram a base para a elaboração do plano de ação aqui apresentado, com foco na melhoria das práticas dos gestores no contexto das escolas estaduais de Rondônia, quanto aos pontos já apresentados.

O intuito do PAE é contribuir para a implantação de uma política de formação continuada, sobretudo, voltada para indicadores educacionais no Estado de Rondônia,

tendo, como base, o aprimoramento dos conhecimentos dos gestores para uma prática mais efetiva de acordo com contexto social da escola.

Entende-se que o processo democrático na implantação de qualquer política educacional deve estar diretamente relacionado à capacidade de produzir ações que sejam exequíveis e eficazes, no intuito de estabelecer ambientes mais transparentes para a gestão.

Rodrigues (2011, p. 25) assegura que:

[...] a eficácia das políticas públicas depende do grau de eficiência da gestão – o que, por sua vez, implica não apenas na qualidade dos gestores para exercer seu ofício público, mas também um ambiente de atuação que favoreça a governança democrática e a responsabilização política.

Desse modo, proporcionar uma educação de qualidade deveria ser prerrogativa de qualquer sistema público, uma vez que a escola se configura como formadora de cidadãos e colaboradora para uma sociedade justa. Ações de aprimoramento e atualização dos profissionais do ensino público deveriam ser uma constante desse sistema, pois se entende que, somente com a abertura de espaços para o diálogo e o reconhecimento do trabalho das pessoas envolvidas, será possível construir uma educação de qualidade (RODRIGUES, 2011).

Nesse sentido, o próprio estado de Rondônia, primando por resultados, prevê, na Meta 19 do seu Plano Estadual de Educação, a necessidade de formação dos gestores nas dimensões pedagógicas, administrativa, financeira, fiscal, contábil e institucional como valores estruturantes para melhorar a qualidade do ensino. Nesse contexto, entende-se que a Seduc/RO deve promover ações para que a gestão escolar possa, de fato, ser exercida de forma eficiente e eficaz, para que, dessa maneira, a comunidade escolar seja atendida de modo satisfatório, destarte, é função da escola ensinar.

Paralelamente a esse contexto, entende-se que o gestor escolar, por ser o responsável pela escola, deve tomar a iniciativa no desenvolvimento de todas as ações no contexto escolar, seja nas dimensões administrativa, pedagógica ou financeira da escola. Sendo as avaliações externas uma das formas de aferir a qualidade da educação, o gestor deve procurar formas de gerenciamento e divulgação dos seus resultados, proporcionando meios que facilitem a compreensão, a divulgação e a utilização dos dados para toda equipe escolar.

Com tamanha responsabilidade sobre o trabalho dos gestores escolares, não podemos deixar de mensurar a necessidade e a importância do monitoramento das ações

gestoras para o acompanhamento da evolução das aprendizagens e a garantia dos objetivos educacionais propostos. Sobre esse assunto, Lück (2013) enfatiza que:

Vale dizer que a efetividade da gestão é garantida pelo monitoramento de sua realização e avaliação formativa de seus resultados, de modo a garantir que a avaliação final do conjunto de seu trabalho seja capaz de apresentar melhores resultados (LÜCK, 2013, p. 48).

Partindo disso, o PAE visa atenuar pontos de fragilidade detectados nas pesquisas documentais e de campo, considerando que as questões apontadas nos capítulos anteriores nos permitiram elaborar algumas ações para delinear uma proposta que permita aos gestores escolares aperfeiçoamento em serviço, além de se configurar em uma política de estado, tendo como lócus a escola.

Nesse sentido, o PAE contém ações voltadas para o estabelecimento de uma política de formação continuada para os diretores escolares, com inserção de ações no PPP da escola que viabilizem a divulgação e a utilização dos resultados das avaliações externas no contexto escolar e o monitoramento das ações pedagógicas, para fins de acompanhamento da efetividade das ações realizadas no âmbito da escola.

3.1 Proposta de formação continuada para gestores escolares no Estado de Rondônia

Esta pesquisa propiciou a interação entre a pesquisadora e os sujeitos investigados e, somada à vivência desta autora nessa área, participando de programas de gestão na secretaria de estado da educação no estado de Rondônia, permitiu uma análise aprofundada sobre o caso de gestão. Com isso, confirmou-se a ausência de ações de formação continuada para os gestores escolares, sobretudo sobre o uso dos dados das avaliações externas, configurando a necessidade de esses profissionais aprimorarem seus conhecimentos para atender às reais necessidades das escolas.

A despeito do fato de os diretores das escolas da rede pública estadual de Rondônia estarem se empenhando em fazer um trabalho de qualidade, ainda se percebe, pela pesquisa de campo, que eles têm muita dificuldade em analisar os dados provenientes das avaliações externas.

Nesse sentido, as ações voltadas para a formação dos gestores das escolas da rede pública estadual em Rondônia necessitam ser fortalecidas, especialmente, sobre o uso dos dados das avaliações externas, a fim de possibilitar uma articulação com o mundo do trabalho, propiciando aos gestores o exercício de reflexão sobre sua prática diária.

Destarte, o sistema educativo deve assumir seu papel de protagonista no estabelecimento de políticas que viabilizem o sucesso educacional de seus estudantes e a formação continuada dos seus profissionais, principalmente dos gestores escolares e dos professores, no intuito de aprimorar suas competências fundamentais para as suas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, a formação possibilita que esses profissionais desenvolvam metodologias de acordo com as peculiaridades de cada escola, com ações focadas nas necessidades de aprendizagens dos estudantes. Caumo (1997, p.102) afirma que os professores, ao assumirem uma postura mais reflexiva,

Deixam de simplesmente repetir ou de reproduzir conhecimentos que não lhes pertencem, para realizar possibilidades contidas na utopia. Saltam da ação de manejo de conhecimentos para a construção de finalidades, ativando a capacidade de pensar enquanto aprendem a fazer.

O autor traz uma reflexão sobre a necessidade de os professores estarem em constante preparação, o que se mostra essencial para que a educação evolua, proporcionando uma nova realidade ao processo do ensino e da aprendizagem.

A formação apresentada neste plano de ação educacional não se trata de uma proposta indutora de treinar o estudante para a realização das avaliações externas, mas, antes, de propor um possível caminho para o aprimoramento das ações desenvolvidas na escola, de forma que haja mudanças, elevando, desse modo, o nível de aprendizagem dos alunos.

A referida formação deverá ocorrer, no mínimo, três vezes ao ano, sendo uma no início do ano, na semana pedagógica de planejamento anual, uma no mês de julho e outra no início do mês de novembro, para que os diretores desenvolvam habilidades de análise não só dos resultados das avaliações externas, mas que eles compreendam os indicadores sobre fluxo escolar.

As formações propostas seguirão um cronograma pré-estabelecido, com as ações de planejamento, operacionalização e avaliação, oportunizando às equipes formadoras analisarem o que foi feito e, se for o caso, proporem adequações ao plano, que pode se consolidar em política de formação continuada para o estado de Rondônia. Para maior compreensão, no quadro a seguir, estão expostas as etapas a serem seguidas no PAE.

Quadro 21 - Cronograma de operacionalização do PAE

ETAPAS	CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO PARA GESTORES											
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Planejamento	X	X									X	
Execução			X			X					X	
Avaliação						X					X	
Relatório							X					X
CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO PARA DOCENTES												
Planejamento	Férias	X	X									
Execução			X	X	X	X	Recesso escolar	X	X	X	X	
Avaliação							X					X
Planejamento							X					X

Fonte: Elaborado pela autora

Os técnicos das Gerências de Planejamento e Avaliação, Gerência de Gestão Educacional e Gerência de Formação da Secretaria de Estado da Educação serão os responsáveis pelas formações, organizando cronograma, espaços, turmas e demais materiais que se fizerem necessários para realização dessa ação, tendo como objetivo principal a análise, a compreensão e o uso dos dados das avaliações externas como suporte para o trabalho na escola.

A carga horária destinada para realização dessas formações com gestores será de 48h anuais, 16h a cada encontro. Acreditando-se que seja um tempo razoável para análise e compreensão dos dados disponibilizados pelas avaliações externas, acredita-se que o diretor deverá sair ao final dessa formação com conhecimento mínimo para trabalhar as análises com toda equipe escolar, inclusive pais e alunos. Essa formação acontecerá no horário regular de trabalho dos diretores e será ministrada pelas equipes já citadas e subsidiadas pelos vinte e dois técnicos da Seduc em Rondônia, que concluíram em 2018, ou concluirão, em janeiro/2019, Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, sendo nove técnicos na sede da Seduc e treze técnicos distribuídos em cinco CRES que no curso de Mestrado, têm se empenhado em estudar o processo de avaliação no contexto escolar e a formação continuada dos docentes e gestores escolares.

3.1.1 Ações de divulgação das avaliações externas e o PPP da escola

O Projeto Político Pedagógico da escola, como o próprio nome sugere, é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo. Trata-se de um documento que todos da escola podem consultar a cada momento de tomada de decisão, definindo, assim, a identidade e os caminhos que todos deverão seguir rumo a uma educação de qualidade.

Nesse intuito, faz-se necessário garantir que ações de análise dos resultados das avaliações externas estejam presentes nesse documento, sendo incorporadas à rotina da escola, assegurando a participação efetiva das famílias na escola, caso não esteja assegurada no PPP das escolas. Se já tiver contemplada a participação das famílias no PPP, as escolas serão orientadas e monitoradas à efetivação dessa participação. Em Rondônia, os PPPs das escolas são homologados pela Seduc, por meio de Portaria específica, havendo reformulação quando há necessidade de ajustes. Assim, esse momento pode se constituir como uma oportunidade de incorporar ao documento a previsão de ações direcionadas à análise dos resultados das avaliações externas e ao seu uso pedagógico.

Com isso, o PPP, como norteador das ações da escola, deverá garantir a implementação de análise, coletivamente, de todos os indicadores da escola, inclusive dos resultados das avaliações externas, servindo de suporte e direcionamento para as práticas de toda equipe escolar, visto que a avaliação tem diagnóstico para tomadas de decisões em todas as instâncias da educação com foco na melhoria da qualidade do ensino.

Assim, no quadro a seguir, apresenta-se como será realizado o processo de formação continuada dos gestores e professores, quanto aos resultados das avaliações externas e a participação das famílias na escola.

Quadro 22 - Programa de formação continuada para gestores escolares de Rondônia

What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	When? Quando?	Who? Por quem?	How? Como?	How Much? Quanto?
Formação continuada para os gestores escolares	Pela dificuldade dos gestores em analisar os resultados das avaliações externas.	Nas 18 CRES	No decorrer do ano letivo e mais, fortemente, no ano em que for divulgado os resultados do SAEB, pelo Inep e Seduc	Pelos técnicos da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística da Seduc, pela Gerência de Gestão e a Gerência de Formação	Organizando formações com carga horária de 16h para cada encontro, totalizando 48h anuais, para oficina de apropriação dos resultados do SAEB, 3 vezes ao ano.	³³ R\$ 15.000,00
Identificação das dificuldades dos gestores escolares e professores, sobre o uso dos resultados das avaliações externas	Para realizar um trabalho de formação com foco na necessidade dos profissionais	Nas escolas	No início do ano letivo	Pelas equipes da Seduc/RO, responsáveis pela formação	Por meio de instrumentos próprios para essa finalidade	Sem custos, em planilha, por meio do Google Drive
Inserção de ações das avaliações externas no PPP de todas as escolas estaduais.	Para garantir que ações de análise dos resultados estejam asseguradas na rotina da escola.	No PPP das escolas.	No início do ano letivo ou quando for reformulado o PPP.	Pelos gestores das escolas com assessoria da Seduc.	Implementando ações que garanta a análise de todos os resultados das avaliações externas nas escolas	R\$ 15.000,00
Formação	Garantir que esses	Nas 18 CRES	Na semana de	Por professores	Organizando grupos de	R\$ 20.000,00

³³ Recursos financeiros apresentados na última coluna do quadro acima, estão alocados no Plano Pluri Anual – PPA, do setor de Planejamento e Avaliação Educacional da Seduc e será proposto para o redimensionar essas ações.

continuada para os professores e coordenadores pedagógicos das escolas	profissionais compreendam, façam análise e uso dos resultados das avaliações externas, estimulando-os a participar, efetivamente, das atividades na escola.		planejamento anual, em fevereiro e após o recesso do mês de julho e no horário de planejamento, assegurado em Lei estadual (680/2012).	formadores da Seduc, de cada área do conhecimento.	estudos para refletir sobre os dados das avaliações externas e os indicadores da escola; e juntos apresentar ações pedagógicas para melhoria.	
Monitoramento sistemático das ações dos gestores escolares, pela Seduc	Realizar monitoramento efetivo às escolas, no sentido de apoiar os gestores nas suas ações, sobretudo, na análise dos resultados das avaliações externas e o fluxo escolar	Nas escolas da rede pública estadual de ensino	Bimestralmente	Pelos técnicos da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística da Seduc, pela Gerência de Gestão e a Gerência de Formação	Com cronograma de acompanhamento das ações das escolas	R\$ 12.000,00
Realização de reuniões bimestrais com os gestores escolares, professores e equipe técnica da escola.	Socialização dos resultados de desempenho dos alunos das escolas de cada regional no bimestre	Nas 18 CRES	No final de cada bimestre	Pelos técnicos da GCAE Seduc	Organizando um calendário de reuniões bimestrais; e planilha em Power Point, com os resultados do bimestre.	R\$ 30.000,00
Levantamento de dados sobre o fluxo escolar e os resultados das avaliações externas das três últimas edições	Apresentar fatores relacionados ao fluxo escolar e aos fatores que interferem nos resultados das avaliações externas	Nas 18 CRES	Bimestralmente	Pelos técnicos da GCAE Seduc	Consultando os arquivos de dados das escolas, pelo censo escolar e arquivos de dados no Núcleo de Planejamento e Avaliação da Seduc.	R\$ 2.000,00
Reunião com as	Para trazer os pais para a	Nas escolas	No início das aulas,	Pelos gestores	Mostrando aos pais, a	Com recursos

famílias	escola e ter a sua participação nas ações da escola.		em cada bimestre, no dia das mães, dos pais, das crianças e no final do ano.	escolares, subsidiados pela CRE	importância da sua participação e contribuição nas decisões da escola.	do PROAFI
Notebook, projetor, papel impressora, caneta	Para subsidiar a equipe	Nas escolas	Na formação e nas reuniões de pais	Pelas equipes formadoras	Em Power point e materiais impressos	As escolas dispõem

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro 22 foi apresentado o resumo das ações, propostas, a serem desenvolvidas por meio do PAE, com o intuito de trabalhar com os gestores e professores a importância do uso dos dados das avaliações externas, na perspectiva do desenvolvimento de uma cultura de análise e uso dos indicadores educacionais, sobretudo, os resultados das avaliações externas. Além disso, são consideradas as peculiaridades culturais e metodológicas do ensino em Rondônia e a importância da participação das famílias na escola, dada a sua importância, bem como a relevância dessa participação. Também, acredita-se que o processo de ensino e aprendizagem deve ser uma ação conjunta.

Diante desse contexto, a presente proposta será desenvolvida por meio de encontros em cada CRE, sendo que, inicialmente, o trabalho será feito com todos os gestores escolares, gerente pedagógico da CRE e sua equipe pedagógica. Posteriormente, o trabalho será com os professores das escolas, nas regionais, organizados por área do conhecimento, juntamente com os seus coordenadores pedagógicos.

O trabalho com gestores ocorrerá em local e horário acordado com eles, respeitando o cronograma pré-estabelecido, conforme foi expresso no quadro 15. Já o trabalho com os docentes acontecerá em horário de planejamento, ação contemplada na Lei Estadual nº 680/2012/Ro, que estabelece carga horária exclusiva para a formação continuada em serviço. Portanto, esses docentes terão oito horas disponíveis para as formações dentro de sua carga horária de trabalho. Ressalta-se que, caso as 8 horas não sejam suficientes para realizar atividades reflexivas que importarão na melhoria das práticas profissionais, após a implementação e análise da gestão de formação, o acréscimo de um tempo adicional deverá ser analisado.

3.1.2 Metodologia do PAE

As atividades dos primeiros encontros com os gestores, coordenadores pedagógicos e os professores serão direcionadas pela equipe da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística da Seduc. Nesse primeiro momento, o trabalho será direcionado aos profissionais nos aspectos sobre a importância do papel de cada um para ações rotineiras da escola visando ao alcance das metas propostas, sobretudo à importância da análise e uso dos resultados das avaliações externas, bem como sobre as possibilidades que as avaliações proporcionam no norteamento dos trabalhos na escola, de acordo com as funções que

exercem (gestor, coordenador pedagógico e professores) no desenvolvimento das ações na escola.

A partir do segundo encontro, embora a elaboração seja realizada em conjunto com gerências afins (Estatística, Formação e Gestão), a coordenação dos trabalhos será desempenhada pelos técnicos do núcleo de avaliação da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística da Seduc. Como as propostas de trabalho estão diretamente ligadas, as gerências (de Controle, Avaliação e Estatística, Gerência de Gestão e a Gerência de Formação) farão o planejamento e/ou replanejamento em conjunto, de acordo com a função de cada uma. Nessas gerências estão nove técnicos que concluíram ou estão concluindo o mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, que contribuirão com o trabalho de formação dos gestores e professores proposto no PAE. Como as formações propostas neste Plano de Ação Educacional não são receitas prontas e sim uma proposta de trabalho em conjunto.

Nessa proposta de formação, as equipes propostas como responsáveis pela operacionalidade do PAE terão, previamente, diagnóstico sobre nível de conhecimento dos profissionais das escolas (gestores, professores e coordenadores pedagógicos), sobre análise e o uso dos indicadores educacionais. Com esse diagnóstico, as equipes farão seu planejamento mais focado para o alcance dos objetivos no PAE.

A partir desse diagnóstico, os trabalhos serão conduzidos pelas equipes responsáveis com ações práticas, utilizando os resultados dos indicadores das escolas cujos diretores e professores estejam presentes, oportunizando aos profissionais momentos para externalizar as suas dificuldades sobre esse assunto.

Ainda como parte da formação, as escolas que conseguiram bons resultados no desempenho dos seus discentes, inclusive alcançando suas metas previstas, farão apresentação de boas práticas gestoras, por meio de sorteio, devido ao quantitativo de escolas, como forma de valorização do trabalho dos gestores, podendo, assim, servir de inspiração para os demais gestores.

A formação com os professores será por área do conhecimento. A perspectiva é que os trabalhos seguintes sejam conduzidos pelos coordenadores pedagógicos das escolas, subsidiados pelos gerentes pedagógicos das CREs, reforçando as discussões sobre os assuntos abordados no primeiro momento deste plano de ação e outros temas que julgarem necessários, que envolvam a integração curricular e a gestão, passando a ser um trabalho de rotina na escola, envolvendo todos os agentes da escola e as famílias.

Entende-se que a oportunidade de dialogar com outros profissionais da mesma área de conhecimento possibilita uma interação sobre a realidade das escolas, expondo experiências e métodos de trabalho distintos, o que pode favorecer o aprendizado. A esse respeito, Nóvoa (1991, p.26) afirma que: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

Além disso, acredita-se que cabe à escola ser um espaço privilegiado de promover o conhecimento, incentivar a elaboração de propostas pedagógicas construídas coletivamente, pois as ações de formação continuada com atividades ligadas ao cotidiano escolar poderão despertar o interesse dos professores em desenvolver um trabalho docente de melhor qualidade, com projetos baseados nas suas experiências e agregando valores de acordo as necessidades de aprendizagens dos estudantes, assim como o meio cultural em que a escola está inserida.

Destarte, a formação continuada deverá ser compreendida como um espaço de interação de diferentes experiências pessoais e profissionais, assumindo uma tendência reflexiva, podendo permitir aos profissionais da escola, apropriação de diferentes métodos de atuação didática pedagógica.

Dessa forma, a ideia é que haja compreensão por parte de todos os agentes da escola sobre os dados das avaliações externas, suas implicações, com indicativo do que a escola pode fazer, numa ação conjunta, para melhorar o desempenho dos estudantes e o alcance das suas metas.

Todo o trabalho será monitorado não como uma ação fiscalizadora, mas, sim, como um subsídio e apoio aos gestores no desenvolvimento dos seus trabalhos.

Considerando que a educação começa em casa, sendo a família o principal estímulo para o indivíduo desenvolver suas capacidades e considerando que a escola é apenas um complemento dessa educação, nos trabalhos sugeridos no PAE será abordada também sobre a importância da presença das famílias na escola, pois, de acordo com princípios da educação brasileira (Art. 2º da LDB), a educação é dever da família e da escola, cuja “finalidade é o desenvolvimento pleno do educando para o exercício da cidadania”. Logo, entende-se que a escola é um dos ambientes possíveis para aquisição do conhecimento, ou seja, a educação escolar é um complemento da educação familiar, portanto, a escola não faz educação sozinha.

Sendo a escola um espaço de possibilidades da construção sistematizada do conhecimento, é de fundamental importância a criação de possibilidades e condições

favoráveis à aprendizagem em que os profissionais, responsáveis por promover o conhecimento formal na escola, possam refletir sobre suas práticas, num clima condizente com a realidade da escola. Com isso, espera-se possível melhoria na prática pedagógica e, conseqüentemente, no desempenho dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas reflexões acerca do estudo realizado foram abordadas neste trabalho, levando em consideração os resultados alcançados na pesquisa em conjunto com o referencial teórico, bem como com as entrevistas e questionários aplicados aos profissionais da rede estadual de Porto Velho - Rondônia, participantes desta pesquisa.

Desse modo, este trabalho teve como objetivo demonstrar, através de pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, o trabalho do gestor em relação à utilização dos resultados das avaliações externas, assim como suas responsabilidades, competências e habilidades acerca do assunto.

Durante a pesquisa de campo, elaborou-se um questionário que foi respondido pelos gestores de três escolas públicas da rede estadual de ensino da cidade de Porto Velho – RO. Nesse questionário, foi possível observar como a utilização dos resultados é compreendida por esses gestores, bem como foi possível obter informações para que seja analisado o que ainda é preciso ser feito, para que tal apropriação aconteça de maneira efetiva nas instituições.

Nesse sentido, a partir da pesquisa de campo e dos resultados obtidos, foi possível perceber que ainda existe uma necessidade de que a apropriação dos resultados das avaliações externas seja realizada de modo integral e não apenas parcialmente ou de modo superficial. Os resultados das avaliações nem sempre são integrados ao planejamento escolar para que ações pedagógicas sejam direcionadas. Ou seja, a incorporação dos resultados das avaliações deveria ser vista como uma ferramenta básica para análise do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, uma vez que elas têm por objetivo fornecer análises do trabalho que é desempenhado dentro das escolas. Para isso, a figura do gestor escolar torna-se fundamental e, por isso, deve ser capacitado para tal, uma vez que todas ações e decisões relacionadas às escolas são tomadas pelos gestores escolares.

Em outras palavras, embora os recursos financeiros sejam descentralizados para todas as escolas, proporcionais aos números de alunos, nem todas as escolas conseguem desenvolver um trabalho que venha a melhorar o desempenho do aluno.

Nesta pesquisa, também foram detectados, como pontos críticos, a ausência de uma cultura de gestão baseada em informações sobre os indicadores educacionais da escola, a necessidade de formação continuada para os gestores escolares e a necessidade de monitoramento das ações dos gestores escolares em relação à prática pedagógica. Portanto,

não basta apenas eleger o diretor da escola para que a gestão democrática se efetive. É necessário, também, que toda comunidade escolar participe das decisões, de forma crítica e consciente, tendo em vista que o objetivo maior que se espera da instituição escolar é um ensino de qualidade.

Nesse sentido, buscou-se identificar e analisar os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares da rede estadual na cidade de Porto Velho. Os achados do estudo permitiram conhecer como os gestores escolares utilizam os resultados das avaliações externas no intuito de melhorar a qualidade da educação. Assim, ficou evidente a inexistência de uma política de formação continuada para os gestores escolares, que possibilite o desenvolvimento de habilidades de liderança, a compreensão do processo pedagógico, a análise e o uso dos indicadores educacionais, com ênfase na qualidade do ensino, apontando, então, para a necessidade de se suprir essa lacuna que compromete a qualidade da educação oferecida pelo estado.

Além disso, observa-se que, quando a escola tem gestores com uma visão mais ampla sobre o papel das avaliações externas, apresenta resultados diferenciados. Contudo, quando o gestor está ou é preparado para isso, a incorporação dos resultados pode ser diferente, conforme análise dos resultados da pesquisa de campo. Notou-se que a rotatividade de professores pode ser um fator limitante para que o planejamento escolar não ocorra de maneira efetiva.

É importante destacar que gestores escolares e professores que conhecem os alunos e a escola a longo prazo tendem a contribuir mais e a gerar resultados melhores. Assim, também, quando a equipe técnica (professores, gestores e técnicos) é sólida, os resultados tendem a ser melhores. Nesse sentido, observa-se que a apropriação dos resultados é realizada de modo geral. Foi notado também que, quando o gestor é um líder nato ou é proativo, os resultados acontecem, porém muito mais pela expertise do gestor do que pela preparação propriamente dita que ele recebe por parte do sistema escolar. Desse modo, acredita-se que o suporte aos gestores escolares por parte do sistema poderia ser melhor. Porém, quando isso não ocorre, a apropriação dos resultados, ainda assim, é realizada por gestores que acreditam no poder das avaliações externas.

Considerando que este trabalho não finda aqui, sugere-se que outros estudos pertinentes à temática sejam conduzidos, uma vez que pesquisas futuras poderão verificar se houve mudanças em relação aos aspectos abordados neste trabalho, se outras ações foram realizadas na escola e se houve avanço no tratamento dos resultados das avaliações

externas, bem como se houve mudanças no planejamento e nas práticas pedagógicas das instituições. Outrora, havendo interesse do poder público, a proposta de intervenção apresentada poderá ser implementada em toda rede estadual de ensino como uma política pública efetiva.

Por fim, destaca-se que o estudo trouxe contribuições relevantes e subsídios profissionais importantes, sobretudo porque a autora deste trabalho atua como Gerente de Controle, Avaliação e Estatística da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Rondônia, apoiando as escolas na busca de análise e compreensão dos dados das avaliações externas como suporte no planejamento das ações realizadas na escola pelos gestores.

Na função que, ora, desempenho, os resultados deste estudo têm potencial para possibilitar direcionamentos em relação ao uso dos resultados das avaliações externas através de ações que poderão ser executadas na prática da gestão escolar. Além disso, este estudo pode gerar melhorias relacionadas aos indicadores das escolas da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: Articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013.

APRENDIZAGEM EM FOCO. Como utilizar as avaliações externas para melhorar a aprendizagem. N. 8, abr. 2016. Disponível em: < https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Aprendizagem_em_foco-n.08.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ARELLANO G. D. *et. al.* **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas**. México, D.F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BAUER, A.; SILVA, V. G. SAEB e Qualidade de Ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

BECKER, F. R.. Avaliações externas e ensino fundamental: do currículo para a qualidade ou da “qualidade” para o currículo? **Reice** (Revista Iberoamericana sobre qualidade, eficácia e mudança na educação), v. 10, nº 04, 2012.

BLASIS, E. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.3, n.1, p.251-268, jun. 2013.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2002.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, **Diário Oficial da União** nº 153, quarta-feira, 12 de agosto de 2015. Disponível em: <<http://portal.imprensanacional.gov.br/>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Na Medida. Boletim de Estudos Educacionais do Inep/2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/494037/Boletim+Na+Medida+-+N%C2%BA+7/6cce10ab-424a-4f44-8425-f4e8701f61e9?version=1.6>>. Acesso em: 24 out. 2017.

_____. Nota Técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf> Acesso em: 24 out 2017

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 16 de ago. 2017.

_____. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, publicado no DOU de 25/4/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 25 out. 2017.

_____. Histórico do SAEB. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/SAEB/historico-do-SAEB>>. Acesso em: 30 out. 2017

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). População Estimada 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=110020&search=rondonia|porto-velho>> Acesso em 03 jan. 2018.

BRANDAO, Z.; BAETA, A. M.; ROCHA, A. D. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

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

_____. **Reforma da educação no século XX**. [S.l.: s.n]. 2010. Trabalho não publicado.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Sísifo. Revista de Ciência da Educação**, p. 71-79, 2009.

CASTRO, M. H. G. de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, 2009, p. 5-18.

_____. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br> ; www.cielo.br> Acesso em: 10 mar. 2018.

COSTA, D. Madalena, Avaliação em larga escala: uma contribuição da organização docente. v2, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6700/1/mariadenazaredocarmodejesus.pdf>>. Acesso em: 01 out.2017.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar: Editora UFPR: Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FALSARELLA, A. M. **A função da avaliação escolar**. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec, 2012 (mimeo).

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007a. (Textos para Discussão, 26)

FONTANIVE, N. S. Avaliação em larga escala no Brasil: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB/95). In: BOMENY, H. (Org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Preal, 1997.

_____. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. Scielo Brasil, 2013, vol.21, n.78, pp.83-100.

FREITAS, L.C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

GADOTTI, M. Qualidade em educação: uma nova abordagem. **Cadernos de Formação** v. 5. Ed. 1. 36 p. Editora Instituto Paulo Freire, 2010.

GATTI, B. A. Avaliações de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, nº 9, pp. 7-18. 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODINHO, J. F. **O Papel do Gestor Escolar**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Especialização em Administração Educacional. Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, 2013.

GOULART, O. M. T. Apresentação. In: FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007b. (Textos para Discussão, 26)

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. Edição 3, São Paulo: Atlas, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Série: Cadernos de Gestão. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. (Org.). Gestão Escolar e Formação de Gestores. In: **Em Aberto**, v. 17, Brasília, jun. 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões Sobre Usos dos Resultados. **Revista @mbienteeducação**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun 2012.

<http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2018.

MACHADO, M; MIRANDA, J. Autonomia e responsabilização. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v2, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6700/1/mariadenazaredocarmodejesus.pdf>>. Acesso em 01.09.2018.

MACHADO; ALAVARSE. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. Disponível em: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/> Acesso em: 10 de set. 2018.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

NEVES, M. O. A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência. **Revista Fundamentos**, v. 2, n.1, 2015.

NEVES, R. G. O compromisso do gestor escolar com o ensino de qualidade no ambiente escolar e os fatores intervenientes desse processo. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9291/1/2014_RosineideComesNeves.pdf>. Acesso em: 25 out 2018.

NICODEMO, A. S. Bons resultados no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos: o caso de São José dos Campos-SP. In: Simpósio Brasileiro, 25, Congresso ibero-americano de política e administração da educação, 2., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Anpae, 2011. 19p. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposi2011//PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0028.pdf>> . Acesso em: 16 fev. 2018.

NISBETT, J.; WATT, J. **Case Study**. Redguide 26: Guides in Educational Research. University of Nottingham School of Education, 1978.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

OLIVEIRA, A. C. P. de; CARVALHO, C. P. de. PUC-Rio. **Gestão Escolar, Liderança do Diretor e Resultados Educacionais no Brasil**. Agências Financiadoras: FAPERJ e CNPq.

OLIVEIRA, M. A. M.; ROCHA, G. Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Cadernos Anpae**, v. 4, nº 11, 2007.

PNE, Observatório. **Metas do PNE**. Disponível em: <<http://www.onservatoriodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso em: 29 out. 2017.

RIBEIRO, C.P.A. *et al.* Gestão por Resultados na Administração pública: A Implantação no núcleo Estadual do Ministério da Saúde em Alagoas. Disponível em: <http://www.inovarse.org/sites/default/files/T11_0419_1595.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

RODRIGUES, A. de J.. **Metodologia científica**: completo e essencial para a vida universitária. [s.l]: Avercamp, 2006.

RONDONIA. Lei Complementar nº 680, de 07 de setembro de 2012. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, sob nº 2054, Caderno Especial, de 07 de setembro de 2012. Disponível em: <http://www.diof.ro.gov.br/doi/07_SETEMBRO_ESPECIAL.pdf> Acesso em: 28 out. 2017.

_____. Lei Complementar 687 de 12 de abril de 2016. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, sob nº 66, Caderno Principal, de 12 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/04/DOE-12_04_2016.pdf> Acesso em 28 out. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação – Seduc, Gerência de Controle, Avaliação e Estatística. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/seduc/>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. Decreto nº 16.202, de 20 de setembro de 2011. Dispõe sobre critérios e condições para a realização de eleições às funções de Diretor e de Vice-Diretor de Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Rondônia, **Diário Oficial nº 1820**, Rondônia, RO, 20 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/DECRETO16202_20092011_DOE1820_20092011.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Portaria 2494/2014-GAB/SEDUC Porto Velho, 04 de dezembro de 2014. Plano de Intervenção Pedagógica das escolas da rede pública estadual de ensino. <<http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2014/12/Doe-15-12-2014-2.pdf>>. Acesso em: 24 de ago. 2017.

_____. Portaria nº 4563/2015-GAB/SEDUC Porto Velho, 29 de dezembro de 2015 no DOE Nº 02. Disponível em: <http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/01/Doe-_06_01_2016.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. Portaria nº nº. 3345/2016-GAB/SEDUC Porto Velho, 16 de novembro de 2016,

no DOE N° 214. Disponível em: <http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/11/Doe-18_11_2016.pdf>. Acesso em: 24 de ago. 2017.

_____. Lei n° 3350 de 24 de abril de 2014, no DOE N° 2444. Disponível em: <http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2014/04/Doel_24_04_2014.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. Lei n° 3.432, de 9 de setembro de 2014, no DOE N° 2538. Disponível em: <<http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2014/09/Doe-09-09-2014.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. Lei n° 3.018, de 17 de abril de 2013, no DOE N° 2198. Disponível em: <http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2013/04/doe_17_04_2013.pdf>. Acesso em 24 ago. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Resolução n° 52/2013 de 14 de agosto de 2013. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridas dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. São Paulo, p. 31-41, 2013.

SENGE, P. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem.** São Paulo: Best Seller, 1993. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/download/658/662>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SILVA, J. J. C. Gestão escolar participada e clima organizacional. **Gestão em Ação**, Salvador, v.4, n.2, p.49-59, jul./dez.2001.

SILVA, W.; SOARES, T.M. Eficácia dos processos de linkagem na avaliação educacional em larga escala. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 191-211, jan./abr. 2010

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Política e Gestão Educacional (Online)**, v. 8, p. 1-15, 2010. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SOUSA, S. & OLIVEIRA, R. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil: característica, tendências e uso dos resultados.** Relatório final. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo 2007.

_____. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cad. Pesqui.** vol.40 no.141 São Paulo Dec. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300007> Acesso em: 30 de out. 2017.

SOUZA, L. H.; TOSTA, K. S.; NEY, M. G. Avaliações externas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidade, Foz do Iguaçu. UNIOESTE: 08 a 11 de dezembro 2015. ISSN-266X, n4.

SOUZA, S. M. Z. L. de. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, pp. 175-190, 2003.

_____. & OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil. Campinas, **Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora: Bookmam. 2001.

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

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf>>. Acesso em: 30 de set. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista semiestruturada com os gestores da Escola Flor de Liz, Escola Amaranto e Escola Amarílis, da rede estadual de ensino no município de Porto Velho

1. Em sua opinião, qual a importância dos resultados das avaliações externas para a sua escola?
2. Você utiliza os resultados das avaliações externas em sua escola?
3. Como os dados das avaliações externas chegam à sua escola?
4. Você tem ideia de quais fatores internos e/ou externos que interferem nos resultados dos indicadores da sua escola?
5. Quais são suas maiores dificuldades para utilizar os resultados das avaliações externas no planejamento e no redirecionamento do trabalho pedagógico na sua escola?
6. Você utiliza os resultados das avaliações externas na elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica da sua escola?
7. Quais providências a escola toma ao longo do ano para se preparar para o teste?
8. E no dia do teste, como a escola se prepara?
9. Quais as principais ações pedagógicas desenvolvidas na sua gestão?
10. Quanto aos mecanismos de controle existentes na rede: o que você percebe como consequências, caso não sejam levados em conta os resultados da avaliação na gestão escolar.
11. Como você divulga os resultados das avaliações externas para a equipe da escola?
12. Com que frequência esses resultados são apresentados e discutidos na escola?
13. O planejamento geral das atividades na escola leva em consideração os resultados das avaliações observados/discutidos? Como é feito esse planejamento?
14. Você percebe se os professores utilizam os resultados das avaliações no planejamento de suas aulas?
15. Que dificuldades você acha que os professores têm para utilizar esses resultados?
16. Você recebe orientações pedagógicas da CRE para trabalhar os dados obtidos nas avaliações externas? Quais e de que forma são desenvolvidas?

17. Você considera que as tomadas de decisões a partir dos resultados das avaliações externas são conduzidas de forma democrática e participativa? De que forma elas acontecem na sua escola?

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista semiestruturada com a Gerente Pedagógica da CRE de Porto Velho.

1. Há quanto tempo você está à frente da Gerência Pedagógica da CRE?
2. Como é feito o trabalho de apropriação dos resultados das avaliações externas, junto às escolas?
3. Como a Seduc divulga os dados das avaliações externas para você?
4. Como é feita a orientação às escolas na elaboração do Pipe?
5. Quanto ao monitoramento pedagógico nas escolas durante o ano letivo, como é feito e qual a periodicidade?
6. Na sua opinião, por que um grande número de escolas em Porto Velho (40%) não atinge suas metas, considerando que todas têm as mesmas políticas educacionais em nível de rede?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS GESTORES DAS ESCOLAS FLOR DE LIZ, AMARANTO E AMARÍLIS, DA REDE ESTADUAL, NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO, RONDÔNIA

Prezado(a) Diretor(a),

Este questionário faz parte do projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF), intitulado: APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA PELOS DIRETORES DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL, NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO. Tem por objetivo identificar os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares da rede estadual.

Pesquisadora: Aparecida Meireles de Souza e Souza.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Tadeu Baumann Burgos

Sua participação é voluntária. As informações serão coletadas de forma anônima e tratadas com absoluto sigilo. Neste questionário não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante que o dado reflita a realidade.

Certa de contar com sua contribuição.

Obrigada

1. DADOS SOBRE A ESCOLA

1.1. Escola _____

(o nome da escola servirá apenas para controle estatístico e não será divulgado)

1.2. Número de salas de aula _____

1.4. Número de turmas _____

1.4. Número de alunos _____

1.5. Número de funcionários _____

1.6. Número de professores _____

2. DADOS DO GESTOR

2.1- Idade: _____

2.2. Área de formação _____

- 2.3. Pós-graduação _____
- 2.4. Tempo de exercício no Magistério e/ou na educação _____
- 2.5. Tempo de exercício na função de gestor escolar _____
- 2.6. Turnos de trabalho _____
- 2.7. Você assumiu a direção desta escola por meio de _____
- 2.8. Tempo de atuação profissional nessa instituição _____

ASSINALE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA SOBRE OS SEGUINTE ASPECTOS RELATIVOS ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS:

Questões	Discordo totalmente	Discordo em parte	Indiferente	Concordo em parte	Concordo totalmente
Os resultados das avaliações externas são fundamentais para o planejamento escolar					
Divulgo os resultados das avaliações externas para toda equipe da escola					
Uso os resultados das avaliações externas como diagnóstico do desempenho dos alunos					
Considero que os resultados das avaliações externas são bem divulgados pela CRE					
Busco meios diversos para que todos da escola (gestores, professores, equipe técnica e administrativa) tenham acesso aos resultados das avaliações externas					
Considero as orientações da CRE sobre os resultados das avaliações externas suficientes					
Faço discussões regulares com toda a equipe da escola sobre os resultados das avaliações externas					

Não me preocupo com a divulgação dos resultados das avaliações externas na escola					
Não tenho tempo para divulgar os resultados das avaliações externas					
Os resultados das avaliações externas refletem o trabalho da gestão escolar					
Os resultados das avaliações externas contribuem para o trabalho da gestão escolar					
Divulgo os resultados das avaliações externas para todos os alunos					
Não tenho acesso aos resultados das avaliações externas					

Sua contribuição é de grande relevância para a pesquisa em desenvolvimento e esperamos que ajude a melhorar a educação da rede estadual.

Obrigada pela sua colaboração.