

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

ELISÂNGELA APARECIDA DA SILVA

USO DO PAAE NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA SRE DE JANAÚBA

JUIZ DE FORA

2014

ELISÂNGELA APARECIDA DA SILVA

USO DO PAAE NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA SRE DE JANAÚBA

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

Orientador(a): Prof^o. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

JUIZ DE FORA

2014

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

SILVA, Elisângela Aparecida da.
USO DO PAAE NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA SRE DE JANAÚBA /
Elisângela Aparecida da SILVA. -- 2014.
146 f.

Orientador: Manuel Fernando Palácios da Cunha e MELO
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014.

1. Avaliação. PAAE. 2. Gestão. 3. SRE Janaúba. I. MELO, Manuel Fernando Palácios da Cunha e , orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

ELISÂNGELA APARECIDA DA SILVA

USO DO PAAE NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA SRE DE JANAÚBA

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF, aprovada em 29/12/2014*

Profº. Dr. ManuelFernando Palácios da Cunha e Melo
Membro da banca -orientador

Membro da banca

Membro da banca

Juiz de Fora, 29 de dezembro de 2014

Dedico este trabalho a minha família, em especial à minha mãe que sempre acreditou em mim, apesar das adversidades que enfrentamos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus – o que seria de mim sem Ele - ao meu marido e a minha mãe, sempre presentes e me apoiando para que eu chegasse até aqui. A todos que vivenciaram um pouco da minha trajetória profissional, Marta Cunha, colegas da SRE, especialmente Waldinéa, Joaquina e Márcia, tão amorosas e confiantes de que tudo daria certo, um obrigado especial. Também agradeço à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por propiciar a oportunidade de elevação de conhecimentos através do convênio com a Universidade Federal de Juiz de Fora, ao professor orientador Manoel Palácios de Melo e Cunha, aos integrantes da banca examinadora, à Universidade Federal de Juiz de Fora, ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela oportunidade de estudo e formação e à equipe de suporte da disciplina Dissertação pelas orientações realizadas, principalmente ao Kelmer, à Cecília e à Thamyres. Por fim, não poderia me esquecer de agradecer aos diretores e professores das escolas que participaram da pesquisa e permitiram assim a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar o uso do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em seis escolas de ensino médio da SRE de Janaúba. As escolas selecionadas participaram do extinto projeto Escola-referência e por isso têm registrado mais tempo de experiência com o PAAE. O enfoque da pesquisa foi captar informações que revelassem o que é executado pelas escolas em relação ao programa e verificar se esse uso se aproxima dos objetivos declarados pelos idealizadores do PAAE. Para atingir esse propósito, foi realizada uma pesquisa documental e uma pesquisa empírica (entrevista de roteiro semiestruturado com os gestores escolares e questionários aplicados aos docentes das disciplinas avaliadas no programa). O referencial teórico se baseou em Mainardes(2006) e sua obra sobre análise do ciclo de políticas, Weiss (1998) com sua discussão sobre avaliação de programas, entre outros autores que tratam da temática da avaliação. Os resultados da pesquisa apontam que o programa é subutilizado pelas escolas e a motivação desta subutilização tem por causa fatores mais relacionados às escolas do que ao próprio programa. O Plano de Ação Educacional propõe a realização de um conjunto de ações que possam contribuir para a otimização do uso do PAAE pelas escolas.

Palavras-chaves:Avaliação. PAAE. Gestão. SRE Janaúba

ABSTRACT

This aimed study to analyze the use of the Program Evaluation School Learning (PAAE) in six high schools SRE Janaúba. The selected schools participated in school-defunct project reference and so have logged more time to experiment with the PAAE. The focus of the research was to obtain information that would reveal which runs the schools in the program and whether such use is approaching the goals declared by the creators of the PAAE. To achieve this purpose, was performed documentary research and empirical research (semistructured interview script with the school managers and questionnaires to teachers of subjects evaluated in the program). The theoretical framework was based on Mainardes (2006) and his work on the analysis of the policy cycle, Weiss (1998) in his discussion of program evaluation, and other writers on the subject of evaluation. The survey results indicate that the program is underutilized by the schools and the motivation of this underutilization is because factors related to schools than the program itself. The Action Plan for Educational proposes to carry out set of actions that may contribute to the optimization of PAAE by schools.

Keywords: Evaluation. PAAE.Management. SRE Janaúba

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
SAEB -Sistema Nacional de Avaliação Básica
ENEM -Exame Nacional do Ensino Médio
Enade – Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
PAE – Plano de Ação Educacional
SEDUC/RJ – Secretaria de Educação do Rio de Janeiro
SRE – Superintendência Regional de Ensino
SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
CBC – Currículo Básico Comum
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
GQTE – Gestão da Qualidade Total na Educação
TCT – Teoria Clássica do Teste
TRI – Teoria da Resposta ao Item

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	Tipos de avaliação do PAAE	p.36
FIGURA 2:	Resultado da Aplicação.....	p.40
FIGURA 3:	Resultado por aluno	p.41
FIGURA 4:	Teoria do programa PAAE: alguns mecanismos pelos quais as aplicações das avaliações do PAAE podem provocar melhorias nos resultados dos alunos	p.44
FIGURA 5:	Item de avaliação do PAAE.....	p.109
FIGURA 6:	Passos para produção de um item de avaliação do PAAE.....	p.110
FIGURA 7:	Recursos humanos envolvidos na elaboração de itens de avaliação do PAAE.....	p.111
FIGURA 8:	Mapa das SREs que participaram da Oficina de Elaboração de Itens de Avaliação SEE/MG	p.132

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	Acessos de professores à 1ª avaliação PAAE no ano 2013	p. 48
GRÁFICO 2:	Acessos de professores à 2ª avaliação PAAE no ano 2013	p. 49
GRÁFICO 3:	Acessos de professores à avaliação Contínua PAAE – 1ª abertura do sistema em 2013.....	p. 50
GRÁFICO 4:	Acessos de professores à avaliação Contínua PAAE – 2ª abertura do sistema em 2013.....	p. 51
GRÁFICO 5:	Desempenho médio (%) dos alunos por SREs – PAAE/2013 nas Avaliações Obrigatórias	p. 53
GRÁFICO 6:	Desempenho médio (%) das escolas da SRE Janaúba nas avaliações obrigatórias de 2010	p. 55
GRÁFICO 7:	Evolução do desempenho médio (%) dos alunos nas Avaliações Obrigatórias PAAE/2008 por SREs.....	p. 56
GRÁFICO 8:	Desempenho Médio (%) de alunos na EE MA nas obrigatórias em 2013 – por disciplina	p. 57
GRÁFICO 9:	Desempenho Médio (%) de alunos na EE RS nas obrigatórias em 2013 – por disciplina	p. 58
GRÁFICO 10:	Desempenho Médio (%) de alunos na EE ZM nas obrigatórias em 2013 – por disciplina	p. 58
GRÁFICO 11:	Média (%) geral das escolas pesquisadas na Avaliação da Aprendizagem Anual/2013.....	p. 59
GRÁFICO 12:	Evolução da proficiência média em Língua Portuguesa – Ensino Médio (2009 a 2012)	p. 65
GRÁFICO 13:	Evolução da proficiência média em Matemática– Ensino Médio (2009 a 2012).....	p. 65
GRÁFICO 14:	Resultados de desempenho 2000 a 2010 – Proeb 3º ano do EM.....	p. 96

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	TrajetóriaPROEB	p. 23
QUADRO 2:	Trajetória PROALFA.....	p. 24
QUADRO 3:	Comparativo PROALFA, PROEB e PAAE.....	p. 25
QUADRO 4:	Trajetória do PAAE.....	p. 30
QUADRO 5:	Quadro 1 - 1ª etapa do PAE	p. 130
QUADRO 6:	Quadro 2 - 2ª etapa do PAE	p. 133
QUADRO 7:	Quadro 3 - 3ª etapa do PAE	p. 135

LISTA DE TABELAS

TABELA 1:	Médias de Proficiência SAEB -3ª série E.M. Escolas Estaduais de Minas Gerais 2001 – 2011	p.32
TABELA 2:	Resultado PROEB/Proficiência média da rede estadual – 3º ano EM -2009 a 2012	p. 33
TABELA 3:	Total de Estabelecimentos por dependência Administrativa – Minas Gerais 2013	p. 46
TABELA 4:	Posição da SRE Janaúba em relação a sua proficiência média no Estado de MG (Avaliação SIMAVE 2012).....	p. 61
TABELA 5:	Médias das proficiências de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos de 3ª série de Ensino Médio – Brasil, Estaduais do Brasil e Estaduais de Minas Gerais (2011)	p. 62
TABELA 6:	Resultado PROALFA – Rede Estadual (2006 a 2011).....	p. 62
TABELA 7:	Resultado PROEB da Rede Estadual/Proficiência Média (2010 - 2011)	p. 63
TABELA 8:	SRE de Janaúba: Taxa de Rendimento Escolar 2009 – REDE ESTADUAL	p. 63
TABELA 9:	SRE de Janaúba: Taxa de Distorção (%) – 2010 - REDE ESTADUAL	p. 63
TABELA 10:	Evolução do Percentual de Estudantes do Ensino Médio por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa -2009 a 2012	p. 69
TABELA 11:	Evolução do Percentual de Estudantes do Ensino Médio por Padrão de Desempenho em Matemática - 2009 a 2012	p. 69
TABELA 12:	Proficiência média de Língua Portuguesa e Matemática 3º ano do Ensino Médio das escolas pesquisadas (2010 a 2012)	p. 70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 15
1 O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: OS DADOS DESCRITIVOS DO PROGRAMA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO NA SRE DE JANAÚBA.....	p. 20
1.1 Os programas do sistema mineiro de avaliação da educação pública (SIMAVE).....	p. 21
1.1.1 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).....	p. 22
1.1.2 O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)	p. 23
1.1.3 O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).....	p. 24
1.2 O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar: justificativa, histórico, desenho e funcionamento.....	p. 26
1.2.1 A especificidade do PAAE e a justificativa para sua criação	p. 26
1.2.2 Histórico do PAAE	p. 29
1.2.3 O desenho do PAAE	p. 32
1.2.4 O funcionamento virtual do PAAE nas escolas de ensino médio ...	p. 36
1.2.5 A Teoria do PAAE	p. 43
1.3 O caso de gestão: do estado de Minas Gerais à SRE de Janaúba	p. 45
1.3.1 Evidenciando o problema do caso de gestão	p. 47
1.3.2 Conhecendo a SRE de Janaúba	p. 60
1.3.3 O Ensino Médio da SRE de Janaúba	p. 64
1.3.4 Caracterização geral das escolas pesquisadas.....	p. 69
1.4 Considerações para a análise dos dados.....	p. 71
2 ANÁLISE DO CASO: O USO DO PAAE NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DASRE DE JANAÚBA	p. 73
2.1 Metodologia	p. 74
2.2 A gestão do currículo e o PAAE.....	p. 78
2.2.1 Primeiras considerações sobre a questão da gestão do currículo	p. 78
2.2.2 A questão da gestão curricular no ambiente da gestão pública atual	p. 7
2.2.3 A experiência de gestão curricular nas escolas pesquisadas – traços comuns.....	p. 80
2.2.4 O PAAE e o fortalecimento do currículo nas seis escolas pesquisadas .	p. 84

2.3	A gestão do PAAE na escola.....	p. 91
2.3.1	O contexto de influência do PAAE	p. 92
2.3.2	O contexto da produção de texto do PAAE	p. 99
2.3.3	O contexto da prática do PAAE – uso do programa pelos professores e gestores escolares	p. 100
2.3.4	O contexto da prática do PAAE – gestão do programa na escola..	p. 116
2.3.5	O contexto de resultados ou efeitos do PAAE.....	p. 121
2.4	Considerações sobre o capítulo 2 – análise dos fatores associados à execução do PAAE que interferem em sua implementação.....	p. 125
3	PROPOSTA DE AÇÃO PARA MELHORIA DA RELAÇÃO PAAE E ESCOLA.....	p. 128
3.1	Divulgação e preparação dos operadores para o uso do PAAE	p. 128
3.2	Capacitação dos operadores do para utilização dos resultados do PAAE.....	p. 131
3.2.1	Institucionalização das Oficinas de Elaboração de Itens.....	p. 132
3.2.2	Capacitação para apropriação dos resultados do PAAE e elaboração de projetos de melhorias.....	p. 134
3.3	Considerações finais.....	p. 136
	REFERÊNCIAS	p. 138
	ANEXOS	p. 142

INTRODUÇÃO

As décadas de 1980 e 1990 marcaram a história da educação pública em alguns países da América Latina como o período da política de avaliação educacional. A materialidade desta política se deu através dos sistemas nacionais, estaduais ou municipais de avaliação que, com seus programas, buscaram principalmente mensurar a qualidade da educação. Na atualidade a atuação destes programas é ampla e abrange desde as escolas da educação básica ao ensino superior, num movimento que ocorre através de entes nacionais e internacionais. De maneira geral, as avaliações destes programas são dirigidas a anos de escolaridade específicos ou a alunos de determinada idade e, por abrangerem um número grande de alunos, são chamadas de avaliações em larga escala. Nomes como o Sistema Nacional de Avaliação Básica – Saeb, Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, Prova Brasil, Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – SIMAVE, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA são alguns exemplos de programas que institucionalizam a avaliação como uma estratégia de governos diretamente relacionada ao ensino.

Embora os perfis de cada sistema ou programa de avaliação sejam diferentes entre si, o desenho das políticas de avaliação tem, de maneira geral, similaridades quanto ao fato de buscarem gerar informações para a implementação de políticas educacionais, desejarem melhorar a qualidade do ensino e serem custeados por entidades mantenedoras externas à escola, tais como o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais de educação.

No contexto das escolas a adoção das avaliações externas provocou uma consequência direta sobre suas avaliações tradicionais que são feitas pelos próprios professores: a dinâmica da primeira suplantou a da segunda. Bonamino e Franco (1999, p. 101-132) dizem que isto é resultado da centralização pelos órgãos superiores de aspectos ligados à avaliação externa que secundarizam os aspectos ligados à cultura de avaliação feita pela própria escola.

Além da consequência relatada acima, outra situação também surgiu: a escola passou a assistir a um elevado número de avaliações ocorrendo em seu

interior. Considerando, especificamente, o contexto do Estado de Minas Gerais enumeram-se algumas avaliações que estão ocorrendo nas escolas públicas mineiras: as avaliações do SIMAVE com o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE); e as do SAEB com a Prova Brasil, e, a partir de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Juntam-se a estas, outras avaliações que também ocorrem mas que têm naturezas um pouco distintas, tais como o ENEM e as avaliações internacionais do PISA. Todas estas, somadas às provas bimestrais administradas pela própria escola, tornaram o espaço escolar um campo constante de operações de testes dispostos a mensurar quanto os alunos sabem e/ou o que sabem sobre os conteúdos administrados nas instituições.

É diante desta multiplicidade de programas de avaliação que as escolas do Estado de Minas Gerais receberam, a partir de 2005, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), destinado inicialmente aos alunos do 1º ano do ensino médio e, a partir de 2012, também aos alunos do ensino fundamental, com o objetivo primo de fortalecer o currículo e gerar, por consequência, melhoria no rendimento escolar.

O PAAE do ensino médio é um programa criado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para subsidiar a prática do professor nas escolas a partir de resultados de uma avaliação relacionada ao programa curricular adotado no Estado. Pressupõe-se que o professor é um gestor do currículo na medida em que assume o controle dos momentos em que deve abordar este ou aquele conteúdo em seu exercício docente.

A arquitetura do PAAE foi projetada para dar ao professor melhores condições de assumir a gestão do currículo em sala de aula. Considerando o fato de que esta responsabilidade do professor exige ações céleres, o programa optou pelo uso da tecnologia informatizada para dinamizar o processo de avaliação e geração dos dados.

Quando se analisam as pretensões do PAAE, observa-se que o programa não opera no mesmo sentido das avaliações tipicamente identificadas como externas, também conhecidas como avaliação em larga escala, embora guarde com essas algumas similaridades. Uma diferença marcante das avaliações do PAAE diz

respeito à possibilidade de intervenção imediata sobre seu público avaliado. Entre suas principais características destacam-se: as provas são gerenciadas pelos próprios professores da escola – em alguns momentos, no tempo em que ele deseja, as aplicações são administradas nas salas dentro da rotina habitual da aula e seu objetivo é avaliar a aprendizagem dos alunos, com foco direto no próprio aluno.

Diferentemente, a avaliação feita pelo ente externo, como o próprio nome indica, é efetivada por uma instituição externa à escola que avalia redes de ensino e um número elevado de alunos com o objetivo de fornecer informações sobre a situação da qualidade do ensino. O foco deste tipo de avaliação é a escola.

Algumas outras distinções serão citadas no capítulo 1, neste momento é importante contextualizar no cenário atual o que dá mote a esta pesquisa.

O PAAE pretende ser um instrumento que fornece elementos para a autoavaliação do professor e um subsídio pedagógico para a realização de intervenções capazes de melhorar a aprendizagem do aluno, a prática docente e os resultados da escola. A projeção que se faz idealmente, no momento em que o programa começa a operar, é que após as aplicações das avaliações diagnósticas realizadas no início do 1º ano do ensino médio a escola se mobilize e elabore um planejamento conectado ao currículo oficial em prol da melhoria dos resultados diagnosticados. Considerando os possíveis resultados longitudinais, a expectativa que esse trabalho de intervenção cria é que ao chegarem ao final do ensino médio, os alunos apresentem um padrão de desempenho condizente com o ano de escolaridade, ou seja, que o maior número possível de alunos do ensino médio seja do nível recomendado nas avaliações estaduais, por exemplo.

Diante da análise da apropriação pela escola das ferramentas do PAAE alguns questionamentos vêm à tona: como a escola está utilizando o PAAE? Quais ferramentas são utilizadas com maior ou menor frequência? Por quê? Os professores e gestores compreendem o que é o programa? Enfim, o programa está funcionando?

As respostas aos questionamentos acima não surgem de maneira natural sem que se realize uma pesquisa direcionada a evidenciar no processo de implementação do PAAE o que está acontecendo de fato nas escolas e qual é a distância que existe entre objetivo declarado dos idealizadores do programa e o

contexto da prática. Elas ajudariam a evidenciar os resultados da implementação em relação às proposições do programa.

Esta dissertação aborda como caso de gestão a implementação do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) no contexto das escolas públicas de ensino médio de Janaúba a fim de entender se o programa está funcionando.

A autora Carol Weiss (1998) define política como algo que expressa a relação oficial entre objetivos e atividades que se vinculam para atingir um determinado propósito numa realidade específica. A política do PAAE tendo como objetivos: fortalecer o currículo, provocar a autoavaliação do professor e ser um subsídio para a realização de intervenções pedagógicas, busca através da atividade de avaliar, subsidiar a melhoria da aprendizagem escolar. Entender o funcionamento do PAAE a partir de uma pesquisa que busca nas instituições escolares respostas sobre o seu uso contribui para uma compreensão do programa e, conseqüentemente, para seu aperfeiçoamento e melhora dos seus resultados.

O cenário de análise da pesquisa aqui realizada foram seis escolas de ensino médio da SRE de Janaúba que registraram o maior tempo de participação no programa. Essas escolas integraram o já extinto projeto escolas-referência¹ e por isso desenvolveram o PAAE há mais tempo que as demais escolas da jurisdição e receberam ao longo do histórico do PAAE um pouco mais de informações e acompanhamentos diretos. É relevante destacar dois outros fatores especialmente motivadores para a seleção da região pesquisada: o primeiro é por ser este local o campo de atuação da gestora que ora realiza a pesquisa, e o segundo são os resultados pouco satisfatórios desta SRE em comparação às demais regionais do Estado. A localidade pesquisada tem, de maneira geral, os piores índices nas avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação. Entender nesta realidade específica, a SRE de Janaúba com seu quadro de resultados pouco satisfatórios, se a política do PAAE tem ou não contribuído com a melhoria da aprendizagem possibilita avaliar a implementação do programa e seus efeitos.

É necessário compreender como é a gestão do programa nas escolas pesquisadas e quais apropriações foram ou não obtidas pelos professores do 1º ano do ensino médio sobre o PAAE. De maneira mais precisa, o objetivo geral desta

¹ Escolas-Referência é o nome dado a um grupo de 223 escolas escolhidas dentre as maiores e mais

investigação é analisar a utilização do PAAE em seis escolas de ensino médio da SRE de Janaúba, com vistas a entender, no processo de implementação do PAAE, o que foi apropriado pelos gestores do programa na escola, diretor e professores, e qual é a distância existente entre o que se projeta idealmente e o que se realiza efetivamente.

Utilizando o método estudo de casos, mediado pelos instrumentos entrevista e questionário, ambos realizados entre julho de 2013 a julho de 2014, foram coletados dados em seis escolas, junto a seus diretores e 41 professores que lecionam as disciplinas avaliadas no programa no 1º ano do ensino médio. Além desses instrumentos foram analisados os documentos que certificam a operacionalização do PAAE nas escolas, como os relatórios e gráficos gerados pelo sistema, entre outros documentos.

O primeiro capítulo deste trabalho traz uma descrição do PAAE no âmbito do SIMAVE com os dados que informam sua origem, objetivos, desenho e funcionamento. É neste capítulo também que se apresentam os contextos de operacionalização do programa, tanto o mais amplo, que é o ensino médio em Minas Gerais, quanto o mais específico da pesquisa, que é a SRE de Janaúba e as escolas pesquisadas.

O segundo capítulo traz a apresentação da pesquisa de campo. Nele são analisados como é o uso do PAAE nas escolas pesquisadas, com atenção especial à gestão do programa no âmbito da escola e são apresentados os dados relativos às entrevistas com os gestores escolares e os questionários com os professores do primeiro ano do ensino médio. Através de documentos obtidos junto à escola, ao Instituto Avaliar e à SRE de Janaúba é feita também a análise documental em que se verificam os registros da operacionalização do PAAE.

A fundamentação teórica para a realização das análises partiu de textos, pesquisas e estudos sobre a avaliação de políticas e programas com predileção dos autores Carol Weiss e Jefferson Mainardes.

As investigações deram margem para que se entendesse o funcionamento do PAAE nas escolas e se propusesse um Plano de Ação Educacional (PAE) que melhorasse as condições do uso do programa pelas escolas. A abordagem sobre o PAE foi feita no terceiro e último capítulo após a análise das pesquisas.

10 PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: OS DADOS DESCRITIVOS DO PROGRAMA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO NA SRE DE JANAÚBA

Programas dispostos a avaliar a aprendizagem escolar são movimentos recentes no cenário brasileiro. No país, a primeira aplicação de avaliações contextualizadas num sistema é registrada em 1990, com iniciativa do governo federal, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É a partir deste período que os Estados brasileiros são levados a se mobilizarem em prol de uma organização de sistemas próprios de avaliação de sua rede pública de ensino. De maneira geral, os sistemas de avaliação são compostos por programas que, em seus desenhos, buscam aferir o desempenho das escolas e assim diagnosticar a qualidade do ensino. Poucos são os que têm foco no aluno, especificamente.

No Brasil são encontradas duas experiências de sistemas estaduais de avaliação que têm em seu bojo programas focados diretamente no aluno: o Saerjinho, programa pertencente ao Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo é “acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes, detectando de maneira ágil e fiel as dificuldades de aprendizagem” (SEDUC, 2013); e o Programa da Avaliação da Aprendizagem Escola (PAAE), programa do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.

O primeiro capítulo deste trabalho, que busca descrever o PAAE, está dividido em três seções. A primeira busca contextualizar o PAAE no SIMAVE e, para isso, descreve um pouco do histórico do sistema e os seus programas. Na segunda seção são apresentadas as informações sobre o PAAE, seu histórico, as justificativas que embasam sua criação, seu desenho e modo de funcionamento nas escolas mineiras. Na terceira e última seção do capítulo apresenta-se o contexto de operacionalização do PAAE, partindo do espaço mais amplo, ou seja, do ensino médio no nível estadual, para o contexto mais específico que é a Superintendência Regional de Ensino de Janaúba (SRE) e as escolas pesquisadas. É nesta seção também que se apresentam os dados que mostram o uso do programa, revelados por informações do próprio sistema PAAE. Essa apresentação consubstancia a

construção do diagnóstico do programa e, conseqüentemente, parte do problema de gestão desta pesquisa.

1.1 Os programas do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)

O Estado de Minas Gerais implantou a partir do ano 2000 o seu sistema estadual de avaliação, denominado Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Este sistema integra uma das estratégias do Estado para melhorar a qualidade da educação pública e responde às demandas requisitadas pela onda de reformas iniciadas nas décadas de 1980 e 1990, conhecidas por reformas baseadas em padrões. Essas reformas depositaram na cultura da avaliação em larga escala a expectativa de melhoria da educação. Na lógica instaurada, a avaliação permite que, a partir de um conjunto de habilidades, se obtenha indicadores que forneçam informações sobre a qualidade da educação nas escolas. Junto à incorporação de novos princípios e metodologias de gestão, os governos viram na avaliação uma oportunidade de se garantir a melhoria do serviço educacional. Brooke (2012) esclarece que este movimento, iniciado nos Estados Unidos a partir do relatório “Uma nação em risco”², pode ser descrito da seguinte forma:

A proposta de uma reforma baseada em padrões é relativamente simples. Para melhorar os resultados da educação, é preciso, primeiro, estipular o que cada aluno deve aprender em cada etapa ou ano em termos de conteúdo e nível de proficiência mínima e, ao fazê-lo, aumentar o nível de expectativas e exigências. Segundo, para poder cobrar este nível de aprendizagem, precisa-se criar os instrumentos de avaliação padronizados necessários para mensurar o desempenho dos alunos de forma rigorosa em todas as áreas do currículo para as quais existem padrões. (BROOKE, 2012, p. 145)

O SIMAVE se propõe a executar as demandas das avaliações em larga escala segundo esta estratégia descrita por Brooke, ou seja, é um sistema que define, a partir de padrões mínimos, as expectativas que as escolas devem atingir

²Na década de 1980 foi publicado nos EUA um relatório denominado “Uma nação em risco” que afirmava a perda de competitividade do país em razão, especialmente do declínio nos padrões educacionais. Por causa deste relatório foram estabelecidas reformas políticas, entre as quais se destaca a responsabilização.

em relação à aprendizagem dos alunos e essa, por sua vez, é expressa nos níveis de proficiência atingidos ano após ano.

Atualmente, o SIMAVE é composto por três programas: o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) - ambos atuam como avaliações externas de caráter somativo medindo os resultados da escola e do sistema e, indiretamente, os resultados alcançados em sala de aula - e o Programa de Avaliação da Educação Escolar (PAAE), identificado por avaliações de natureza interna com caráter formativo³ e/ou somativa⁴ que mensuram resultados alcançados em diferentes momentos de um ano letivo.

Cada um deles, embora tenha uma metodologia e um público-alvo distintos e bem definidos, são interligados e integrantes de um mesmo sistema que busca tratar a avaliação como ferramenta para melhoria da qualidade da educação no estado.

1.1.1 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB)

O PROEB, direcionado a toda rede pública do Estado, inclusive a municipal, foi o primeiro programa a integrar o SIMAVE no ano 2000. Desde sua origem o programa tem por foco avaliar o nível de habilidades desenvolvidas pelos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Com exceção do ano 2001, em todas as suas edições até o ano 2014, as disciplinas avaliadas sempre foram língua portuguesa e matemática, conforme se vê na tabela seguinte.

³ Avaliação formativa tem seu foco no processo ensino-aprendizagem ela não tem finalidade probatória e está incorporada no ato de ensinar. Ela pretende melhorar o processo de ensino-aprendizagem mediante o uso de informações levantadas por meio da ação avaliativa. Semelhantemente à avaliação diagnóstica, a avaliação formativa busca detectar dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem a fim de corrigi-las rapidamente. Todavia, seu foco está no processo de ensino-aprendizagem. Através dessa modalidade de avaliação, informações sobre o desenvolvimento do aluno são fornecidas ao professor, permitindo que a prática docente se ajuste às necessidades discentes durante o processo. (CAED, 2014).

⁴ Avaliação somativa é uma modalidade avaliativa pontual que ocorre ao fim de um processo educacional (ano, semestre, bimestre, ciclo, curso etc.). Atém-se à determinação do grau de domínio de alguns objetivos pré-estabelecidos propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias seqüências de um trabalho de formação. É uma avaliação que está preocupada como os resultados da aprendizagem. Sua principal característica é a capacidade de além de informar, situar e classificar o avaliado, tendo a perspectiva de conclusão em evidência, pois acontece no final de um processo educacional.(CAED, 2014).

Quadro 1. Trajetória PROEB

Edição	2000	2001	2002	2003	2006 a 2013
Disciplinas avaliadas	L. Portuguesa	C. Humanas	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa
	Matemática	C. Natureza	Matemática	Matemática	Matemática
Anos avaliados	5º e 9º ano do EF	5º e 9º ano do EF	5º e 9º ano do EF	5º e 9º ano do EF	5º e 9º ano do EF
	3º ano do EM	3º ano do EM	3º ano do EM	3º ano do EM	3º ano do EM

Fonte: Revista do SIMAVE.(MINAS GERAIS; UFJF, 2012)

Desde sua origem, este programa sempre envolveu um elevado número de alunos e registra, em média, a participação de mais de 80% de seu público alvo avaliado. O PROEB, assim como outros programas de avaliação, fornece subsídios para a elaboração de políticas públicas destinadas à educação.

1.1.2 O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)

O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) é o programa mais recente do SIMAVE. Sua primeira avaliação censitária aconteceu em 2006 para acompanhar os resultados da ampliação do ensino fundamental de 9 anos, ocorrida em 2004 no estado mineiro. Ele se constitui numa avaliação que almeja verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

As avaliações deste programa são amostrais para os 2º e 4º anos do ensino fundamental e censitária para os alunos do 3º ano e todos os do 4º que tiveram baixo desempenho na avaliação do ano anterior. Elas são anuais e, até o ano de 2014, avaliam somente língua portuguesa. Os diferentes tipos de avaliação do programa foram se agregando ao longo do tempo, conforme se vê no quadro 2:

Quadro 2. Trajetória PROALFA

Edição	2005	2006	2007 a 2012
Tipo de avaliação e	Avaliação amostral (2º ano) apenas	Avaliação amostral (2º ano)	Avaliação amostral (2º ano)

anos avaliados	rede Estadual	Avaliação censitária (3º ano) A partir deste ano redes Estadual e municipal	Avaliação censitária (3º ano) Avaliação amostral (4º ano) Avaliação censitária (Baixo desempenho)
----------------	---------------	--	---

Fonte: Revista SIMAVE (MINAS GERAIS; UFJF, 2012)

Assim como o PROEB, o PROALFA avalia toda a rede pública do Estado. A participação dos alunos neste programa tem também médias percentuais altas que ultrapassam os 80% dos alunos dos níveis avaliados censitariamente.

As avaliações deste programa são peça fundamental para o fornecimento do diagnóstico da alfabetização no Estado e, conseqüentemente, para a proposição de políticas públicas destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental.

1.1.3O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)

O PAAE, como explicitado anteriormente, tem uma natureza distinta em relação aos dois programas anteriores por se caracterizar como uma avaliação de natureza interna formativa e/ou somativa que se realiza em várias etapas ao longo de um ano e por se destinar a fins pedagógicos de intervenção bem localizada na sala de aula. A seção seguinte detalha este programa.

O quadro abaixo ilustra as principais diferenças entre os três programas do SIMAVE.

Quadro 3. Comparativo PROALFA, PROEB e PAAE

	PROALFA	PROEB	PAAE
OBJETIVO	Verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do ensino	Avaliar as escolas da rede pública quanto às habilidades desenvolvidas em	Identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógicas.

	fundamental.	língua portuguesa e matemática.	
PÚBLICO-ALVO	Alunos do 2º, 3º e 4º ano do ensino fundamental	Alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano médio	Alunos dos anos finais do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio
TIPO	Censitária amostral e	Censitária	Censitária
DISCIPLINAS AVALIADAS	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Matemática	Todas as disciplinas do 1º ano do ensino médio e Língua Portuguesa e Matemática do ensino fundamental
FINALIDADE	Intervir no processo de alfabetização, após a conclusão do 3º ano.	Identificar as características e problemas do ensino e as especificidades das diferentes regiões de Minas Gerais	Viabilizar a gestão curricular de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos frente ao Currículo Básico Comum – CBC.
PERIODICIDADE	Uma vez ao ano	Uma vez ao ano	Obrigatórias: duas vezes ao ano; Discricionária: até 3 a cada bimestre;
INSTRUMENTO	Prova escrita	Prova escrita	Online e escrita.

Fonte: elaboração própria, baseada nas informações dos sites: <http://www.simave.caedufjf.net/> e <http://www.institutoavaliar.org.br>

Considerando a proposta desta pesquisa de compreender a emergência do PAAE como integrante de uma política educacional que adota a avaliação sistêmica como propulsora da melhoria do ensino, passa-se a seguir à descrição do pormenorizada do PAAE com o fim de descrever a política do programa.

1.20 Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar: justificativa, histórico, desenho e funcionamento

O Programa da Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) é o segundo programa criado no SIMAVE. Seu planejamento foi iniciado em 2003 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais mas seu desenho ganhou contornos mais definidos nos dois anos seguintes, período no qual teve início a produção do banco

de itens que, em 2012, já contava com 70 mil questões de múltipla escolha, de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, elaboradas por especialistas, de acordo com padrões definidos pela SEE e de forma a contemplar todos os tópicos obrigatórios Currículo Básico Comum (MINAS GERAIS; UFJF, 2012, p. 14).

1.2.1 A especificidade do PAAE e a justificativa para sua criação

O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) se insere entre as propostas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais como uma ramificação do seu sistema estadual de avaliação, com uma roupagem completamente diferenciada em relação aos outros dois programas que compõem o sistema, o PROALFA e o PROEB. Ele se fundamenta no binômio diagnóstico/verificação da aprendizagem escolar feitas em avaliações geradas a partir de um sistema informatizado de banco de itens.

O diferencial substancial do PAAE está relacionado diretamente a sua natureza e sua metodologia. Seu surgimento tem relação com três fatores, descritos no documento "Memorial do PAAE":

- 1) a necessidade de contemplar os aspectos não atingidos pelas avaliações externas;
- 2) a urgente necessidade de garantir a utilização do currículo comum do Estado; e
- 3) a imperiosa busca de modernizar as ferramentas de ensino e aprendizagem. (MEMÓRIA PAAE, 2010)

O primeiro destes fatores pode ser expresso nas diferenças entre a natureza dos três programas do SIMAVE, mais precisamente, nas diferenças entre as avaliações administradas por um órgão externo à escola e as que são elaboradas e administradas pela própria escola. Nas externas, a intenção de avaliar e medir o desempenho dos sistemas e escolas de maneira generalizada e assim planejar investimentos e melhorias futuras, não permite que se olhe para as necessidades individuais dos alunos recém avaliados. Mattos & Simões (2011) dizem sobre isso:

Ficou evidente na época que as avaliações externas apresentavam informações fundamentais para as políticas de sistema, mas careciam de suporte pedagógico para a avaliação da aprendizagem

escolar no âmbito da escola e da sala de aula, uma vez que seus dados se referem a alunos concluintes e não oferecem informações diagnósticas que possibilitem intervenções para o programa em andamento e os estudantes em curso no ano letivo. (MATTOS & SIMÕES, 2011, p. 3)

Uma prática comum neste tipo de avaliação, também nomeada de externa, somativa, é avaliar terminalidades. Os alunos percorrem uma trajetória escolar composta por vários anos letivos e são avaliados, ao final deste percurso, em relação às habilidades e conhecimentos que deveriam consolidar. Com esta prática, determinados anos de escolaridade não podem ser contemplados com a realização de possíveis intervenções para corrigir defasagens individuais de aprendizagem relativas a conjunto de habilidades esperadas para uma etapa do ensino. Esta situação é percebida tanto no PROALFA quanto no PROEB, uma vez que, nesses programas os alunos são avaliados em relação a conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos/consolidados ao longo de vários anos letivos. Considerando, no entanto, que no ensino fundamental os alunos que passam pelas avaliações ainda terão mais alguns anos na escola, essa poderá intervir nas necessidades individuais de aprendizagem dos alunos que apresentam níveis aquém do esperado. Já na etapa final do ensino médio esta intervenção não é mais possível. Os alunos egressos podem levar defasagens que não serão facilmente corrigidas. O PAAE, ao prever avaliação no início do ensino médio e em vários momentos ao longo do ano, pretende suprir esta suposta falta de atenção às necessidades educacionais dos alunos.

Outro diferencial entre as avaliações realizadas pelo ente externo e as administradas pela própria escola diz respeito às disciplinas mensuradas. Tradicionalmente são avaliadas pelo órgão externo somente as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. As demais disciplinas não são diagnosticadas. O PAAE contempla a realização de avaliações para todas as disciplinas e torna possível que escolas e professores também se avaliem quanto à administração do ensino nos diferentes campos dos saberes.

Na avaliação administrada pela própria escola, esta tem um controle sobre os tempos e os modos de organização da logística necessária à aplicação das avaliações. Na externa isso é feito pelo órgão mantenedor, de maneira uniforme, sem considerar certas intempéries ou particularidades.

O segundo fator que justifica a criação do programa diz respeito à implementação do currículo. O PAAE traz à tona a necessidade de garantir que o currículo comum, tornado obrigatório para todas as escolas estaduais do Estado através da Resolução SEE Nº 666 de 07 de abril de 2005, seja de fato cumprido.

Em Minas Gerais a proposta curricular que orienta o trabalho pedagógico das escolas busca garantir os conteúdos mínimos a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Denominado de Conteúdos Básicos Comuns (CBC), este documento tem uma estrutura que define, ano a ano de escolaridade, as diretrizes para o ensino das disciplinas, os eixos e conteúdos selecionados e, principalmente, as competências gerais e específicas que se espera desenvolver nos alunos.

A reciprocidade entre avaliação e currículo se torna imperiosa pois a primeira é construída a fim de medir os níveis de conhecimentos curriculares como se observa na apresentação da proposta feita pela SEE:

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor. (PROPOSTA CURRICULAR, CBC 2011. p. 9)

O terceiro e último dos fatores que justifica a criação do PAAE está relacionado a uma tendência de modernização que se impõe sobre os serviços públicos ou de interesse público. As escolas devem adotar a avaliação como inerente ao seu trabalho e realizá-la em conformidade com os estudos mais atuais sobre as implicações da avaliação para o ensino. Apoiada na tecnologia o programa PAAE aufere novas condições à administração das avaliações.

Mundialmente, a aplicação de tecnologias da informação no campo educacional tem tentado atingir praticamente todos os serviços: matrícula de alunos, a marcação do ponto dos professores, controle e uso de recursos da escola, enfim

os diferentes espaços pertencentes à escola. Na sala de aula isto também é percebido, na medida em que computadores, *datashows*, *tablets*, quadros digitais invadem seu espaço e mudam a dinâmica das aulas. Um dos poucos momentos não alterados pela tecnologia foi aquele destinado à avaliação dos alunos. E aqui se refere a momento, como o tempo específico, separado na aula, em que o aluno está diante das questões avaliativas para respondê-las. O *Programme for International Student Assessment* (PISA), programa de avaliação internacional utilizou em 2012 avaliações na forma *online* em vários países.

Nos últimos anos Minas Gerais tem investido na implementação de ferramentas inovadoras que buscam agilizar a gestão dos processos educacionais. Um bom exemplo de investimento dessa natureza é o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), cujo foco é a operacionalização, em um sistema informatizado e integrado, das informações relativas à vida escolar dos alunos e dos serviços de secretariado. O PAAE ao se propor também como um sistema informatizado para geração de provas e emissão de resultados, busca atender a esta tendência, instrumentalizando diretamente o professor e a escola. Mais à frente se esclarecerá o funcionamento informatizado do PAAE.

1.2.2 Histórico do PAAE

Concebido, gerenciado e implementado pela Secretaria de Avaliação Educacional da SEE/MG em parceria com o Instituto Avaliar⁵, o PAAE foi aplicado pela primeira vez, no ano de 2005, em 72 escolas do grupo identificado por Escolas-Referência e, em 2006, ao conjunto das 203 que compõem a totalidade das escolas desse grupo.

A Revista do Sistema de Avaliação informa ainda que a participação das escolas de ensino médio se deu de maneira progressiva. Após a experimentação do PAAE nas Escolas Referência nos anos de 2005 e 2006, 212 escolas do ensino médio participaram em 2007, aproximadamente 1900 escolas em 2008, mais de 2.000 nos anos 2009 a 2012. Nos três primeiros anos a aplicação teve caráter experimental.

⁵ O Instituto Avaliar é uma organização da sociedade civil que realiza avaliações e estudos educacionais, monitora e avalia políticas públicas e projetos relacionados a educação. Informações adicionais no site <http://www.institutoavaliar.org.br/?l=instituto.html>

Dois marcos importantes no histórico do PAAE ocorreram em 2010 e 2012. Em 2010 aconteceu a primeira aplicação piloto da versão totalmente *online* em 17 escolas e em 2012 teve início a aplicação das avaliações nas turmas dos anos finais do ensino fundamental. A trajetória do PAAE é apresentada no quadro4.

Quadro 4. TrajetóriaPAAE

EDIÇÕES	DISCIPLINAS AVALIADAS	ETAPA DE ESCOLARIDADE AVALIADA	ABRANGÊNCIA REDE ESTADUAL	Nº DE ALUNOS AVALIADOS
2005	Linguagens C.Natureza Matemática C.Humanas	1º ano EM	72 escolas escolas-referência <i>aplicação impressa</i>	
2006	Linguagens C.Natureza Matemática C.Humanas	1º ano EM	1ª Prova: 203 escolas escolas-referência	56581
			2ª Prova: 203 escolas escolas-referência <i>aplicação impressa</i>	67239
2007	Linguagens C.Natureza Matemática C.Humanas	1º ano EM	1ª Prova: 212 escolas escolas-referência	63484
			2ª Prova: 212 escolas escolas-referência <i>aplicação impressa</i>	51404
2008	Linguagens C.Natureza Matemática C.Humanas	1º ano EM	1ª Prova: 1797 escolas	214.206
			2ª Prova: 1853 escolas <i>aplicação impressa</i>	181.625
2009	Linguagens C.Natureza Matemática C.Humanas	1º ano EM	1ª Prova: 2165 escolas	226.790
			2ª Prova: 2172 escolas <i>aplicação impressa</i>	167.498
2010	Linguagens C.Natureza Matemática C.Humanas	1º ano EM	1ª Prova: 2179 escolas	232.908
			2ª Prova: 2171 escolas <i>aplicação impressa</i>	201.393

	L.Portuguesa Matemática	1º ano EM	2ª Prova: 17 escolas <i>aplicação online</i>	852
2011	Linguagens C.Natureza Matemática C.Humanas	1º ano EM	1ª Prova: 2150 escolas	252.087
			2ª Prova: 2153 escolas <i>aplicação impressa</i>	180.193
	L.Portuguesa Matemática	1º ano EM	2ª Prova: 17 escolas <i>aplicação online</i>	2.617
2012	L.Portuguesa Matemática	6º ao 9º EF	2ª Prova: 2817 escolas <i>aplicação impressa</i>	804.916
	Linguagens C.Natureza Matemática C.Humanas	1º ano EM	2ª Prova: 2177 escolas <i>aplicação impressa</i>	186.745
			2ª Prova: 288 escolas <i>aplicação online</i>	25.299

Fonte: Revista do Sistema de Avaliação (MINAS GERAIS; UFJF, 2012)

O quadro ilustra a evolução do atendimento do programa ao um número maior de escolas e alunos e a progressiva alteração da forma de aplicação da impressa para a *online*.

No histórico do programa, outro marco que colaborou significativamente para sua implementação gradativa na totalidade das escolas estaduais, foi a construção do Banco de Itens, sem o qual o programa não existiria. Iniciado em 2004 o banco conta, em 2014,

...com aproximadamente 70.000 itens/questões de múltipla escolha de todas as disciplinas de Ensino Fundamental e Médio, de propriedade exclusiva da SEE/MG, elaborados por especialistas, de acordo com padrões definidos pela SEE e de forma a contemplar todos os tópicos obrigatórios dos CBC. (REVISTA DO SISTEMA, 2012 p. 14)

De maneira geral, decorridos os anos, verifica-se certa tendência ao fortalecimento do programa motivada pelo aumento do número de escolas envolvidas e pela divulgação, via mídia ou por manuais escritos, das ferramentas do programa junto aos operadores nas escolas.

1.2.3. O desenho do PAAE

Para apresentar o desenho do PAAE, recorre-se às questões levantadas por Condé (2012) em seu estudo sobre o ciclo das políticas públicas quando ele diz que “as políticas operam em torno de questões públicas e em torno de bens públicos” (CONDÉ, 2012, p. 2). Partindo desta afirmativa do autor chega-se ao primeiro ponto de apresentação da política do PAAE. A questão pública relacionada ao PAAE é a qualidade do ensino público. É este o problema que o PAAE busca resolver.

O diagnóstico da aprendizagem do ensino médio, dado pelas avaliações federais e estaduais, revelou dados pouco satisfatórios sobre este nível de aprendizagem.

Os últimos resultados divulgados da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), uma das avaliações do SAEB, situam o ensino médio estadual mineiro com as respectivas proficiências para português e matemática: 269,2 e 279,6. Aolongo das últimas seis avaliações amostrais da ANEB/SAEB nota-se uma inconstância no resultado alcançado entre uma edição e outra. Vejam os resultados alcançados na tabela abaixo:

**Tabela 1 - Médias de Proficiência SAEB -3ª série E.M.
Escolas Estaduais de Minas Gerais 2001 – 2011**

ANO	2001	2003	2005	2007	2009	2011
LÍNGUA PORTUGUESA	266,5	272,5	268,0	276,7	267,7	269,2
MATEMÁTICA	280,3	290,8	290,3	289,3	276,7	279,6

Fonte: DAEB/Inep/MEC, 2012

As avaliações do sistema estadual de avaliação dão indicações similares ao que ocorre no SAEB. Os resultados do PROEB/SIMAVE ao longo dos anos são os seguintes:

**Tabela 2 – Resultado PROEB/Proficiência Média da Rede Estadual – 3º ano
E.M. 2009 a 2012**

ANO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
2009	274,8	284,0
2010	282,2	290,6
2011	271,45	284,7
2012	273,7	285,3

Fonte: SIMAVE/PROEB, 2013

Os resultados observados no quadro mostram a dificuldade do ensino médio de manter um ritmo crescente em suas proficiências e é esse quadro de resultados pouco expressivos que endossa as justificas para a criação do PAAE, uma vez que, segundo os idealizadores do programa sua intenção é provocar melhoria nestes índices.

Ainda sobre o desenho do PAAE, importa que se tragam também à luz, além do esclarecimento do problema que motiva sua criação, dados informativos sobre as condições favoráveis ou não a um desenho do programa. O decurso do tempo, após o início das avaliações externas do PROEB, forneceu dados substanciais para as políticas de sistema. Apesar desses dados as escolas ainda não contavam com um suporte próprio para direcionar a avaliação elaborada por seus professores de tal forma que esta não entrasse em contradição com as avaliações elaboradas pelo órgão externo. A elaboração de um banco de itens de avaliação que pudesse ser acessado pelos professores abria a possibilidade de resguardar justamente esta interface e evitar que, ao final, os alunos vivenciassem em sala de aula questões de avaliação que pouco ou nada se relacionassem com as questões tipicamente vistas nas avaliações externas. É este o ponto inicial que caracteriza o desenho do programa PAAE.

Outro ponto fundamental ao se projetar o programa foi a base de referência das provas: o que seria avaliado? Esta questão é respondida com uma frase simples: seria avaliado o que fosse ensinado. Como já visto anteriormente, em Minas Gerais o CBC dá toda a indicação dos conteúdos tornados privilegiados ao ensino em todas as disciplinas e em todos os anos de escolaridade.

Estes dois pilares, um banco de itens informatizado e o CBC, se tornaram princípios orientadores das ações do programa, pois norteavam o que e como avaliar. Ambos, inseridos no contexto que identificava também a referência da avaliação elaborada pela escola, permitiam a gradativa formação do PAAE. Mattos & Simões (2011) afirmam:

Partiu-se do pressuposto que um programa de avaliação da aprendizagem interno às escolas, com foco na matriz de referência curricular, indicando o que ensinar e o que avaliar e focalizando o

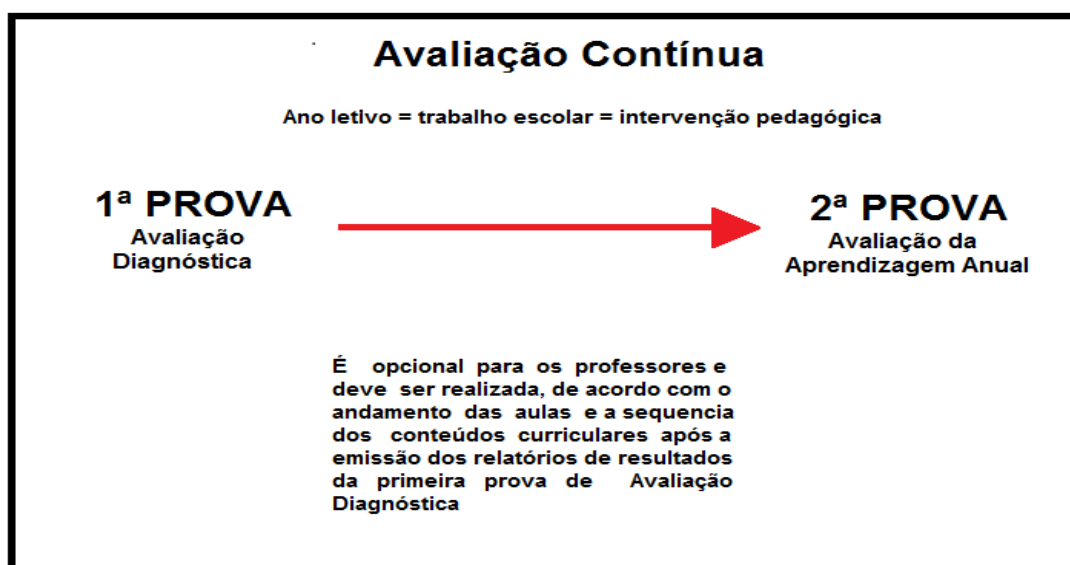
aluno em processo de aprendizagem, possibilitaria ao professor acompanhar a evolução de cada aluno durante o ano letivo. A partir desse pressuposto foram realizados estudos sobre os elementos contextuais das escolas e a política da SEE/MG com o objetivo de delinear um projeto que respondesse às suas demandas. Nasceu daí a concepção teórico-metodológica do PAAE e, em seu bojo, a ideia de que para obter os resultados desejados, a operacionalização das avaliações dependia de um sistema informatizado próprio. (MATTOS & SIMÕES, 2011, p. 3)

A dinâmica deste programa de avaliação foi projetada para permitir a geração de provas e de seus resultados de maneira ágil, uma vez que, esses resultados deveriam provocar intervenções imediatas na rotina escolar. Para atender à questão da celeridade optou-se por pela utilização da tecnologia informatizada. Os primeiros ensaios de implementação do programa contaram com a geração, aplicação das provas, inserção de resultados e emissão de relatórios da aplicação totalmente *online*. Este primeiro ensaio permitiu visualizar que a etapa da aplicação das avaliações aos alunos não funcionou plenamente por conta das condições dos laboratórios de informática. Do ano 2005 a 2009 todas as etapas de avaliações do programa aconteceram na forma online, com exceção da aplicação, que se deu na forma impressa.

Na versão integralmente *online*, o programa teve sua primeira aplicação em 2010, em uma amostra de escolas da região metropolitana de Belo Horizonte. Esta segunda experiência serviu para mostrar quais ferramentas do sistema podiam ser utilizadas em todas as escolas do estado sem comprometer tanto a dinâmica da avaliação. Em 2011 e 2012, ampliou-se o número de escolas envolvidas na dinâmica online em todas as suas etapas, porém os resultados indicaram que, mesmo havendo melhorias no quesito aplicação, os problemas de ordem técnica ainda interferiam negativamente no processo. Em 2013, em parceria com a Superintendência de Tecnologias e com o Núcleo de Educação Tecnológica das Superintendências Regionais de Ensino, a SEE/MG realizou-se uma consulta às escolas baseada no diagnóstico da estrutura de equipamentos e rede de informática com conexão a internet. Esta consulta, cujo objetivo era ampliar a realização da avaliação integralmente na forma online, gerou aquiescência e o comprometimento dos gestores de cerca de 20% das escolas estaduais (440 escolas) de ensino médio e estas passaram a realizar, em 2013, a aplicação integralmente na forma *online*. A

expectativa dos idealizadores do PAAE é que esta forma de avaliação atinja progressivamente todas as escolas de ensino médio do Estado.

Na arquitetura do sistema PAAE a resposta à necessidade de instrumentalizar a escola em suas avaliações surgiu com a implementação dos seguintes tipos de provas: 1) a **diagnóstica**, aplicada no início do ano letivo a fim de verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os tópicos/habilidades do CBC. Este primeiro resultado indica a heterogeneidade ou não da turma e estabelece um ponto de partida das atividades curriculares que o professor deverá programar; 2) a **avaliação da aprendizagem anual** aplicada no final do ano letivo para verificar o conhecimento, relativo aos tópicos/habilidades do CBC, agregado ao longo do ano; e 3) a **avaliação contínua**, aplicada de acordo com o desenvolvimento do CBC ao longo dos bimestres letivos e cujo objetivo é subsidiar o planejamento contínuo das atividades didáticas de sala de aula. O esquema abaixo ilustra a realização dos três tipos de avaliação do programa.



Fonte: Manual do PAAE/2012

Figura 1. Tipos de Avaliação do PAAE

O programa tende a operar com uma estrutura que se aproxima do seu desenho projetado, especialmente por causa da aceleração da incorporação da tecnologia educacional.

1.2.4 O funcionamento virtual do PAAE nas escolas

Conforme dados do site da SEE/MG, o funcionamento virtual do programa na escola é composto dos seguintes momentos: cadastro de gestores e professores, geração das provas para serem resolvidas pelos alunos, aplicação das provas para os alunos, resolução das provas também pelos professores, inserção de respostas de alunos e de professores, emissão de relatórios e gráficos dos resultados atingidos por alunos, por turmas, por professor, por escola, por município e por SRE.

Cada uma destas etapas tem um momento específico para realização e algumas são interdependentes, ou seja, a realização de uma etapa necessita da execução de uma anterior. Este é o caso, por exemplo, dos gabaritos das provas que só podem ser emitidos após a inserção das respostas dos professores. Nesse exemplo, mesmo que se tenham inseridas todas as respostas dos alunos o gabarito oficial da prova só é emitido no momento em que o docente insere no sistema suas respostas.

A realização destas ações tem por consequência final a emissão dos relatórios e estes, por sua vez, apresentam os resultados que possibilitam o diagnóstico da situação dos alunos da escola. São os relatórios que subsidiarão o planejamento tanto na órbita da escola quanto da SRE ou SEE/MG.

Todas estas etapas são acompanhadas pelos órgãos regional e central e gerenciadas pelo Instituto Avaliar⁶. Mattos & Simões (2011) destacam a importância dos relatórios emitidos para diferentes interessados.

A riqueza das informações que os relatórios propiciam é tal que possibilita uma grande variedade de iniciativas educacionais em prol da melhoria do padrão de ensino no sistema escolar. Os dados dos relatórios indicam, por exemplo, em quais conteúdos ou em quais habilidades do currículo básico os professores apresentam maior e menor domínio e maior e menor facilidade de ensinar, sendo essa informação importante subsídio para orientar os programas de capacitação e qualificação docente. Do ponto de vista dos alunos, os relatórios indicam, pelos dados de seu desempenho, os conteúdos e habilidades a serem abordados em intervenções pedagógicas específicas, programadas com o objetivo de oferecer atendimento individualizado segundo as necessidades identificadas. Pela análise dos resultados de cada aluno, turma e disciplina, e os resultados gerais da escola, os professores e gestores podem se orientar e tomar

⁶ O Instituto Avaliar é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos cuja missão é contribuir para mudanças na avaliação de sistemas, programas e instituições educacionais que tenham impacto positivo na capacidade dos educadores, na aprendizagem escolar e no desenvolvimento social do país. Atualmente é este instituto que monitora e coordena o sistema PAAE em Minas Gerais.

medidas proativas que visem melhorar o trabalho escolar e cumprir metas educacionais de melhores resultados. (MATTOS & SIMÕES, 2011, p. 5)

O programa, embora seja voltado para a utilização direta do professor, não se restringe exclusivamente a ele. Há, para os diferentes envolvidos, objetivos distintos, conforme vemos abaixo:

A SEE/MG: obtém diagnósticos sobre o desempenho dos alunos para subsidiar formulação de políticas públicas voltadas para a formação continuada do professor e condições de trabalho que visem à melhoria da qualidade educacional.

A Escola: estabelece metas de desempenho para professores e alunos; define e executa ações de melhoria; monitora o desempenho dos alunos e das turmas para replanejar a prática pedagógica; orienta os professores quanto às metodologias de ensino mais adequada aos conteúdos e habilidades

O Professor: autoavalia e orienta-se quanto ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; verifica se todos os tópicos e habilidades do CBC estão sendo ensinados e aprendidos, e orienta-se quanto ao desenvolvimento curricular.

O Aluno: identifica os conteúdos em que necessita dedicar maior tempo de estudo, visando melhorar o próprio desempenho escolar. (Manual PAAE, 2011)

Embora haja diferentes interesses, todos convergem para o mesmo ponto: diagnósticos que orientam a melhoria do trabalho pedagógico e resultam em ações para aumento da produtividade. Como posto nas orientações para utilização das avaliações, diretores, especialistas, professores e equipe pedagógica devem utilizar os resultados das avaliações de tal forma que as ações escolares se integrem em ações que promovam, segundo os idealizadores do PAAE, uma diferença significativa no desenvolvimento das habilidades contempladas nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC)⁷. (INSTITUTO AVALIAR, 2013).

É possível visualizar a operacionalização do PAAE, através do manual disponibilizado via web e entregue impresso às escolas. Esse manual esclarece o passo a passo para a realização de todas as etapas do PAAE na escola. Este documento aponta as avaliações do programa acontecendo com as seguintes funcionalidades: 1) cadastramento de usuários; 2) se necessário, edição das turmas

⁷ Informação obtida no site do PAAE, <http://paae.institutoavaliar.org.br>. Acesso em junho de 2013.

migradas do SIMADE; 3) geração e edição de provas, somente se esta for impressa; 4) aplicação das provas e; 5) geração dos resultados (gráficos de desempenho).

O cadastramento de usuários no sistema PAAE é de responsabilidade de cada servidor (técnico da SRE, gestor escolar, coordenador pedagógico e professor). Somente após este cadastro é que os servidores se tornam usuários com *login* e senhas individuais. O usuário diretor só tem seu cadastro validado após informação oficial, pelas regionais, aos administradores do PAAE. Ser validado/habilitado implica para o gestor ter o poder de administrar o programa na escola. Entre seus poderes, pós habilitação, incluem-se: habilitar ou desabilitar os professores de sua escola, gerar as avaliações obrigatórias, criar e editar turmas e acessar dados dos perfis de todos os usuários de sua escola.

A funcionalidade criação de turmas de avaliação é de responsabilidade exclusiva do gestor. Até o ano 2013, o que se fazia no ensino médio era informar, num campo específico, o número de turmas e alunos de cada uma delas. A partir de 2014 as informações passaram a ser personalizadas, uma vez que, o PAAE/ensino médio integrou dados do SIMADE. A partir deste ano o gestor apenas edita turmas e os lançamentos e resultados passaram a ser dados por alunos, nominalmente.

O gestor escolar também é o responsável pela geração das avaliações obrigatórias que, geradas a partir de um banco de itens com senhas e usuários exclusivos, são diferentes em cada uma das escolas. O sistema disponibiliza ferramentas de edição das avaliações quando estas são aplicadas na maneira impressa. Há diferenças quanto ao número de questões conforme as disciplinas avaliadas, isto porque se busca contemplar os tópicos dos CBC de cada disciplina. Assim se a disciplina tem mais tópicos no CBC terá também mais itens de avaliação.

A etapa de aplicação das provas é uma das mais importantes. Nas avaliações diagnósticas e da aprendizagem anual tanto professores quanto alunos fazem a mesma avaliação e têm seus resultados inseridos e analisados pelo sistema. A orientação é que o próprio professor aplique às suas turmas as avaliações nos horários rotineiros de suas aulas. Somente após a inserção de respostas de alunos e de professores e que é liberado o gabarito oficial. A avaliação feita pelo professor sempre poderá ser respondida na forma online, independente de seus alunos estarem ou não realizando a avaliação nesta forma. Uma funcionalidade disponibilizada ao professor busca contribuir com o aperfeiçoamento do sistema

mediante a participação *onlinenum* dispositivo denominado Pesquisa de Qualidade do Item. A qualquer momento da avaliação o professor acessa esta pesquisa através da ferramenta denominada "Comentar questão". Através deste instrumento o professor pode avaliar sobre a questão: sua adequabilidade ao trabalho em sala, emitir um juízo de valor para a questão mensurando ser ela de grau fácil, médio ou difícil e ainda apresentar sugestões para aperfeiçoá-la.

Após a resolução das avaliações, se esta tiver sido feita pelos alunos na forma impressa, o professor deverá inserir no sistema as respostas dos alunos para obter a análise do desempenho. Esta etapa é feita pelo professor de cada disciplina. Seguem abaixo dois quadros preenchidos pelos professores no resultado da aplicação. O primeiro se refere ao período em que não se individualizavam os resultados e o segundo apresenta a possibilidade permitida a partir de 2014 de se personalizar os resultados:

Resultados da avaliação aplicada

QUESTÃO	A	B	C	D	NR	GAB. PROF.	% ACERTO	TOPICO	JUSTIFICATIVA
1	4	3	4	19	0	D	63,33	Função exponencial.	Justificativa
2	2	1	2	25	0	D	83,33	Plano cartesiano. Função do primeiro grau. Organização de um conjunto de dados em tabelas.	Justificativa
3	2	24	2	2	0	B	80,00	Organização de um conjunto de dados em tabelas.	Justificativa
4	0	26	3	1	0	B	86,67	Potências de dez e ordem de grandeza.	Justificativa
5	3	5	18	4	0	C	60,00	Função do primeiro grau.	Justificativa
6	0	0	28	2	0	C	93,33	Princípio multiplicativo.	Justificativa
7	4	1	1	24	0	D	80,00	Semelhança de triângulos.	Justificativa
8	1	3	22	4	0	C	73,33	Matemática financeira.	Justificativa
9	5	21	2	2	0	B	70,00	Trigonometria no triângulo retângulo.	Justificativa
10	3	6	16	5	0	X	20,00	Função do segundo grau.	Justificativa

. Fonte: INSTITUTO AVALIAR 2013

Figura 2. Resultado da Aplicação

Resultado por aluno - 2ª prova 2014

RESULTADO DOS ALUNOS						
Nº	NOME DO ALUNOS	TURMA	Nº QUESTÕES	Feitos	Acertos	%
	AMANDA MARCÍLIA SANTOS COSTA	1º ANO A 2014	20	0	0	0,00
	ANA KAROLINE NUNES AGUIAR	1º ANO A 2014	20	0	0	0,00
	ANA CLARA FERREIRA DE OLIVEIRA	1º ANO A 2014	20	0	0	0,00
	ANA CLAUDIA FERREIRA DA SILVA	1º ANO A 2014	20	0	0	0,00
	ANDREIA MARIA MEDEIROS PEREIRA	1º ANO A 2014	20	0	0	0,00
	ANNY KAROLINE SANTANA SILVA	1º ANO A 2014	20	0	0	0,00
	BIANCA CAIRES NUNES	1º ANO A 2014	20	0	0	0,00
	BRUNA NATIELLI DAMASCENO	1º ANO A 2014	20	0	0	0,00

Fonte: INSTITUTO AVALIAR, 2014

Figura 1 – Resultado por Aluno – 2ª Prova – 2014

Após seu lançamento no sistema, tais resultados permitem ao professor conhecer os percentuais de participação e acertos dos alunos em cada uma das disciplinas avaliadas. No resultado final da aplicação, junto às respostas dadas também pelo professor, é possível a este ver a resolução justificada da questão. Esta ferramenta sempre será disponibilizada se a resposta do professor não conferir com o gabarito oficial – caso em que também é possível o professor comentar a questão no campo específico.

Ao fim de todo o processo, são emitidos gráficos de desempenho que permitem diferentes tipos de visualização, condicionados ao perfil do usuário.

O professor acessa os gráficos de resultados:

- dos alunos por tópicos da sua disciplina;
- das suas turmas, nas disciplinas que leciona;
- da sua escola na disciplina que leciona;
- da SRE na disciplina que leciona;
- do Estado de Minas Gerais na disciplina que leciona;
- do desempenho geral da sua escola em todas as disciplinas.

O diretor acessa os gráficos de resultados:

- por tópicos de todas as disciplinas da sua escola;
- de todas as turmas em todas as disciplinas da sua escola;
- da sua escola em todas as disciplinas;
- da SRE em todas as disciplinas;
- do Estado de Minas Gerais em todas as disciplinas;
- do desempenho geral da sua escola em todas as disciplinas.

(Manual PAAE, 2011)

Os gráficos operam com situações distintas sobre o PAAE, por exemplo: o Gráfico por Turmas mostra como foi o desempenho de uma turma, por tópico do CBC na disciplina do professor, já o Gráfico de Alunos da Escola mostra o desempenho de todos os alunos da escola em todas as disciplinas do PAAE.

É importante notar que alguns gráficos são direcionados a entes específicos que atuam desde a sala de aula até os gestores do ensino no órgão central do Estado. Cita-se, por exemplo, o Gráfico de Alunos por Tópicos (de Conteúdos) no Estado e o Gráfico de Alunos por Tópicos na escola. O primeiro mostra o desempenho de todos os alunos de Minas Gerais por tópico de conteúdo numa determinada disciplina e ainda compara regionais, já o segundo interessa diretamente à escola, pois mostra o desempenho de todos os alunos da escola em todos os tópicos em uma determinada disciplina. Considerando as informações do gráfico, escola, SRE e Estado podem estabelecer ações para melhorar os problemas detectados dentro de suas áreas de atuação.

Estas funcionalidades sofrem pequenas alterações quando as avaliações ocorrem totalmente na forma *online* ou quando se tratam das avaliações contínuas.

No caso das online não há geração ou edição de provas, uma vez que, as questões serão resolvidas diretamente pelos alunos no computador. Neste caso as questões surgem uma a uma após a inserção, pelo aluno, do número de sua matrícula. Os resultados da turma são apresentados ao professor após o imediato término da aplicação.

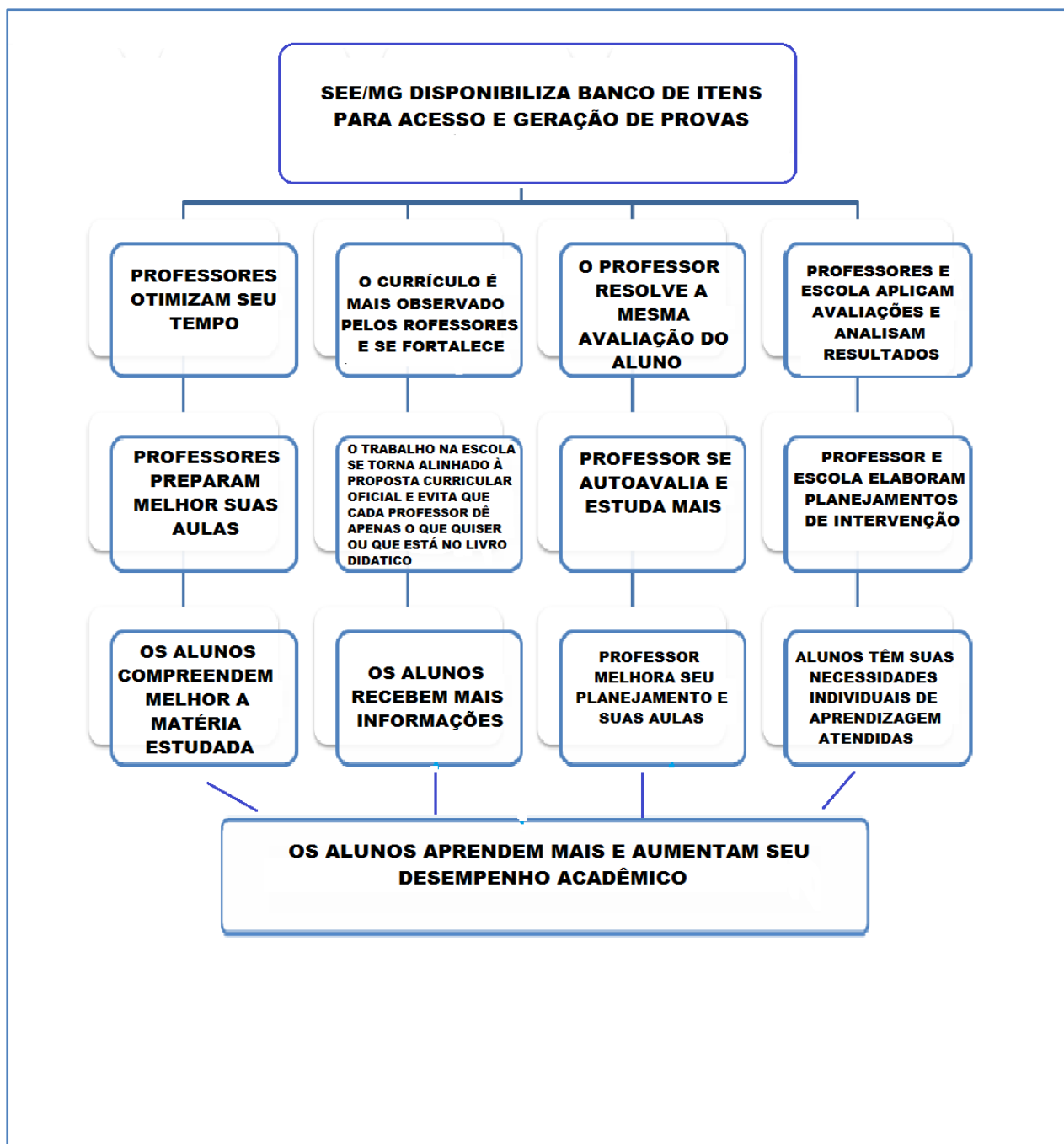
Em relação às avaliações contínuas, a geração de provas também passa a ser de responsabilidade do professor, e não mais do gestor. As avaliações são disponibilizadas somente na versão impressa, sendo assim, após a geração e aplicação das provas o professor deve inserir as respostas de seus alunos manualmente no sistema para obter os resultados. Nesta avaliação o professor não é obrigado a resolver as questões que os alunos fazem, porém o sistema só permite que novas avaliações sejam geradas se os dados da anterior tiverem sido devidamente lançados no sistema.

A descrição do funcionamento virtual do PAAE mostra o aparato disponibilizado às escolas estaduais para que elas operem no sistema e consigam resultados da aprendizagem escolar ao longo de um ano letivo. Esta operacionalização está condicionada a um bom funcionamento do sistema e a outros fatores, tais como: a capacidade das pessoas de usar a informática como um instrumento a favor da aprendizagem escolar, as condições do laboratório de informática, a gestão escolar e a gestão do programa na escola.

1.2.5 A teoria do PAAE

Avaliar um programa exige, segundo a autora Carol Weiss (1998), que se compreendam “as premissas teóricas em que o programa se baseia” (p. 56). Para esta autora os caminhos pelo qual o programa pode ou não funcionar são relevantes para se conhecer e explicar o êxito ou o fracasso do programa. Ela propõe que o avaliador trace, a partir de afirmações claras, a possível relação causa/efeito das atividades que compõem o programa até que este produza o resultado final. Weiss (1998) nomeia esta relação de “elos causais que unem os *inputs* do programa aos seus *outputs* esperados” (p. 56).

Com base nas considerações dessa autora é possível construir uma teoria implícita do programa PAAE que dê visibilidade ao que se espera do seu funcionamento na prática da escola.



Fonte: elaborado pela autor baseado no livro “Avaliação” de Carol Weiss (1988)

Figura 4 -Teoria do programa PAAE: alguns mecanismos pelos quais as aplicações das avaliações do PAAE podem provocar melhoria nos resultados dos alunos.

Outras três teorias podem ainda ser elaboradas para a realidade da escola. Nestas o ponto de partida é a aplicação das avaliações: 1) o professor aplica as avaliações; os professores analisariam tópicos em que os alunos mais erraram; haveria o replanejamento; o ensino desses tópicos melhoraria; os alunos teriam

menos prejuízos na aprendizagem integral dos conteúdos curriculares e ampliariam sua aprendizagem; 2) aplica-se a avaliação; a escola analisaria onde está a deficiência no ensino; a escola elaboraria capacitações e estudos dos professores; os professores teriam mais condições de ensinar; os alunos aprenderiam mais; 3) aplica-se a avaliação *online*; os alunos ficariam mais interessados; os resultados, por saírem mais rápido, permitiriam a correção imediata e o conhecimento pelo aluno e professor das dificuldades na aprendizagem; os alunos se autoavaliariam; os alunos se comprometeriam mais, se dedicariam mais aos estudos e aprenderiam mais.

As respostas geradas nas atividades destas cadeias ilustram o ideal de funcionamento do PAAE e é através delas que se pode observar a distância entre o real e o ideal.

1.3. O caso de gestão: do estado de Minas Gerais à SRE de Janaúba.

Conhecer alguns dados do Estado de Minas Gerais ajuda a entender o desafio da implementação de um programa de avaliação que busca atingir a gestão curricular em cada sala de aula das escolas públicas mineiras.

Segundos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população mineira em 2010 era de 19.597.330 habitantes distribuídos em 853 municípios. A extensão territorial do Estado de 586.522 km² coopera para a existência de uma grande diversidade sócio-econômico-cultural da população mineira.

Seus dados educacionais mostram também números expressivos. Se considerada toda a sua rede de escolas são mais de 17 mil estabelecimentos de ensino, conforme ilustrado abaixo:

**Tabela 3 - Total de Estabelecimentos por Dependência Administrativa -
Minas Gerais 2013**

Dependência Administrativa	Localização	Total
ESTADUAL	ZONA RURAL	336
	ZONA URBANA SEDE DISTRITO	591
	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO	2756
ESTADUAL Total		3683
FEDERAL	ZONA RURAL	10
	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO	46
FEDERAL Total		56
MUNICIPAL	ZONA RURAL	4230
	ZONA URBANA SEDE DISTRITO	803
	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO	4419
MUNICIPAL Total		9452
PRIVADA	ZONA RURAL	40
	ZONA URBANA SEDE DISTRITO	392
	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO	3952
PRIVADA Total		4384
TOTAL GERAL		17575

Fonte: Cadastro de Escolas (Agosto/2013). SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais.

Nos 3683 estabelecimentos de ensino estaduais são atendidos, aproximadamente 2 milhões e 400 alunos.

Em relação aos dados exclusivamente do ensino médio, Minas Gerais teve no ano de 2012, 2200 escolas estaduais que atendiam, segundo dados do IBGE 2012, 732.261 alunos.

A distribuição das escolas estaduais nos diferentes municípios mineiros varia muito e cada um deles pode ter de uma a pouco mais de 20 unidades escolares.

Há uma densa distribuição de escolas nos vários municípios, o que torna complexa a ação das secretarias de desenvolver os programas e projetos de governo da maneira mais equitativa possível nas diferentes regiões do Estado.

Entre os desafios do Estado o ensino médio se tornou alvo de ações e projetos pontuais dispostos a alavancar os resultados deste nível de ensino. Alguns projetos e programas foram e estão sendo desenvolvidos com a disposição de melhorar os resultados educacionais desta etapa de escolaridade. As ações são

globais e ora buscam atingir a parte física da escola, ora as pessoas, professores e alunos em especial.

Este é um quadro bem amplo da situação do Estado de Minas Gerais em relação ao ensino médio. Nas diferentes regiões do Estado alguns problemas se agigantadas por agregarem outros de ordem diversas, tais como econômicas, sociais, infraestruturais como é o caso da SRE de Janaúba, localizada na região norte do Estado a qual será analisada em seguida, junto aos dados que mostram o uso do PAAE e evidenciam o problema do caso de gestão.

1.3.1 Evidenciando o problema do caso de gestão

As informações disponibilizadas no sistema PAAE pelo Instituto Avaliar ajudam a formar um quadro diagnóstico do uso PAAE pelas escolas mineiras. Dessas informações se inferem os níveis de utilização do sistema e se obtém a primeira interface do problema de gestão que esta pesquisa ora deseja abordar, a saber, como é o uso do PAAE pelas escolas de ensino médio.

Segundo o Instituto Avaliar, em 2013, somavam cadastrados no sistema PAAE 13.664 professores dos quais, 12.006 tinham o perfil ativo, ou seja, estavam habilitados pelo gestor para operar no sistema e 1.658 fizeram *login* mas não foram habilitados. A justificativa para não habilitação de professores é múltipla, uma vez que qualquer professor com seu CPF pode se cadastrar no sistema. São exemplos de justificativas para a não habilitação: professores que não atuam mais na escola e/ou foram desabilitados por deixar de atuar no ano de escolaridade.

Segundo o Instituto Avaliar o número de cadastrados é expressivo e representa a quase totalidade de professores atuantes no primeiro ano do ensino médio do estado. Esse dado revela um diagnóstico importante para o caso de gestão pois significa que a primeira condição para uso do sistema é satisfeita.

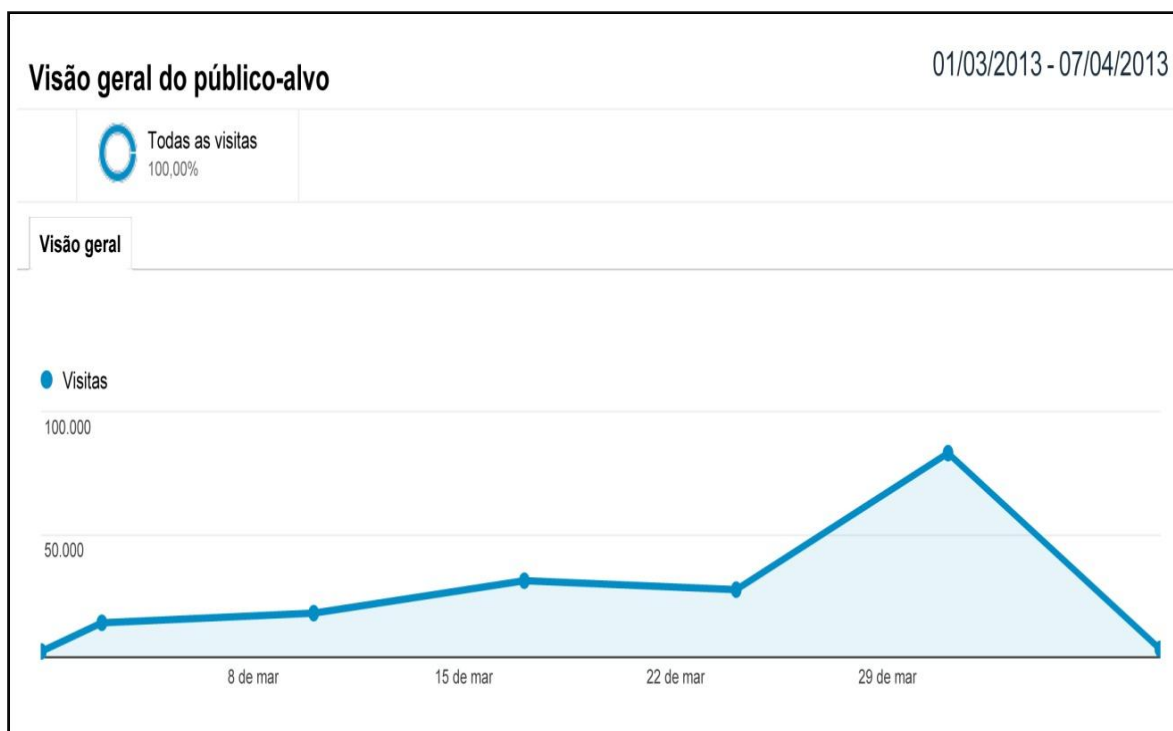
Outro dado relevante indica o acesso às provas obrigatórias e contínuas. Em 2013 foram disponibilizados os seguintes períodos para aplicação do PAAE:

- 01/03 a 07/04: 1ª prova (obrigatória);
- 01/11 a 20/12: 2ª prova (obrigatória);
- 15/05 a 31/08 e 15/10 a 31/10: avaliação contínua (facultativa).

Nestes três períodos foram registrados, respectivamente, os seguintes números de acessos: 179.541; 192.472 e; 122.764.

Os gráficos seguintes revelam o comportamento dos acessos em cada um dos períodos anteriormente citados.

Gráfico 1 –Acessos de professores à 1ª avaliação obrigatória PAAE no ano 2013



Fonte: Instituto Avaliar (2014).

A primeira avaliação obrigatória de 2013 registrou um cômputo de 179.541 acessos entre os meses de março e início de abril. A leitura do gráfico indica que o crescimento do número de acessos é contínuo e atinge o ápice no final de março. Esse comportamento pode ser explicado por três possíveis causas: a passagem do período imediato ao início do ano letivo, a liberação dos recursos para aplicação das avaliações e o fim do período desta aplicação.

É interessante correlacionar o comportamento dos acessos à rotina da escola, pois daí se infere algumas condições para uso do sistema PAAE, especificamente em relação ao uso da avaliação obrigatória inicial. No caso em tela, é comum no início do ano letivo haver certo tumulto, por conta de fatores relacionados à organização da escola, do quadro de servidores, do recebimento de alunos, entre

outros. Esses fatores cooperam para justificar o maior número de acesso no final de março.

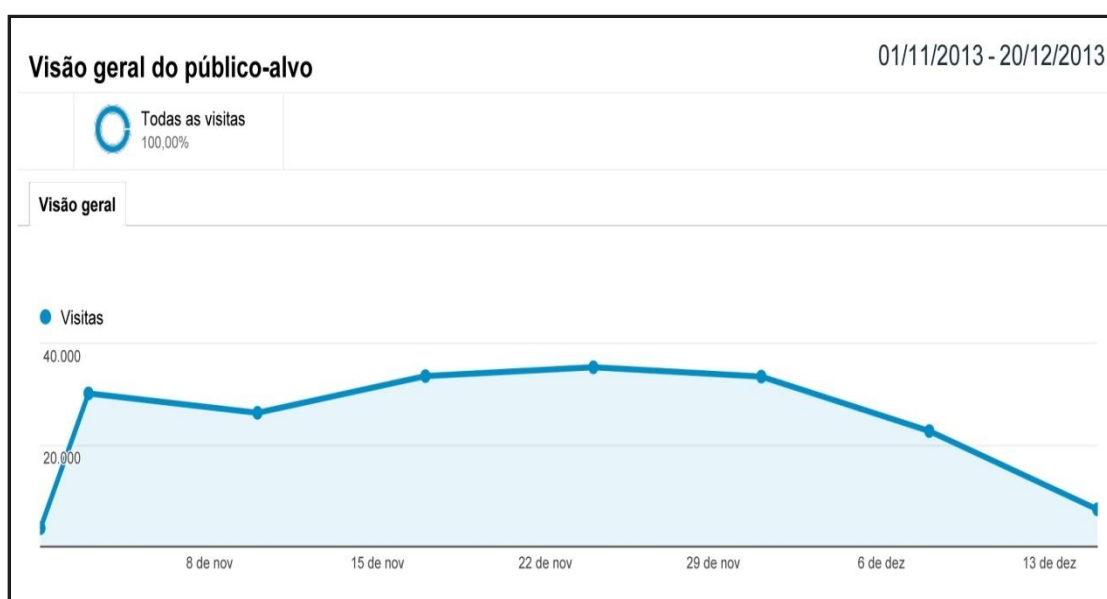
A segunda hipótese para o comportamento observado diz respeito à liberação dos recursos para impressão de provas. Por conta dos procedimentos para aquisição de materiais, próprios do processo licitatório, decorre-se um tempo que traz, por consequência, certo atraso na aplicação das avaliações.

Outra explicação possível se refere ao período destinado à realização das primeiras avaliações obrigatórias do ano. O registro é expressivo justamente quando se aproxima do final deste período, ou seja, o início de abril. Durante todo o período destinado à aplicação a SRE e SEE fazem o acompanhamento das inserções via relatórios emitidos pelo sistema PAAE. Através desses relatórios, as escolas são alertadas quanto à necessidade de realizar e findar o processo dentro dos prazos estabelecidos e é possível que muitas deixem para concluí-lo no final do período simplesmente por serem retardatárias.

Estas três possíveis justificativas para o comportamento dos acessos representados no gráfico 1 são apontadas aqui como hipóteses, visto que, não há nenhum estudo que as confirme.

O gráfico 2, a seguir, mostra o comportamento relativo à segunda avaliação obrigatória de 2013, no final do ano letivo.

Gráfico 2- Acessos de professores à 2ª avaliação obrigatória PAAE no ano 2013

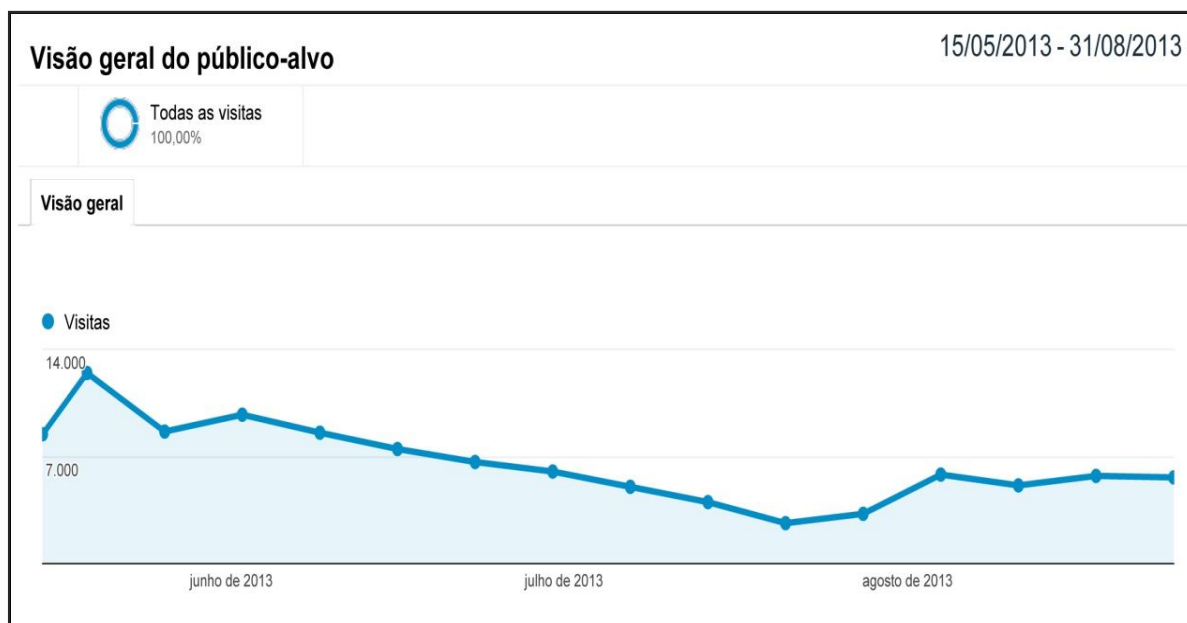


Fonte: Instituto Avaliar (2014).

A leitura desse gráfico mostra um comportamento distinto em relação à primeira aplicação. Com um registro total de 192.472 acessos, aproximadamente 13 mil a mais do que em relação ao primeiro período, a segunda aplicação registra nos intervalos semanais certa estabilidade no número de acessos dos professores. Não há aqui que se falar em um momento de ápice e sim em constância no comportamento de ascensão que segue naturalmente para redução, em vista da inserção dos resultados.

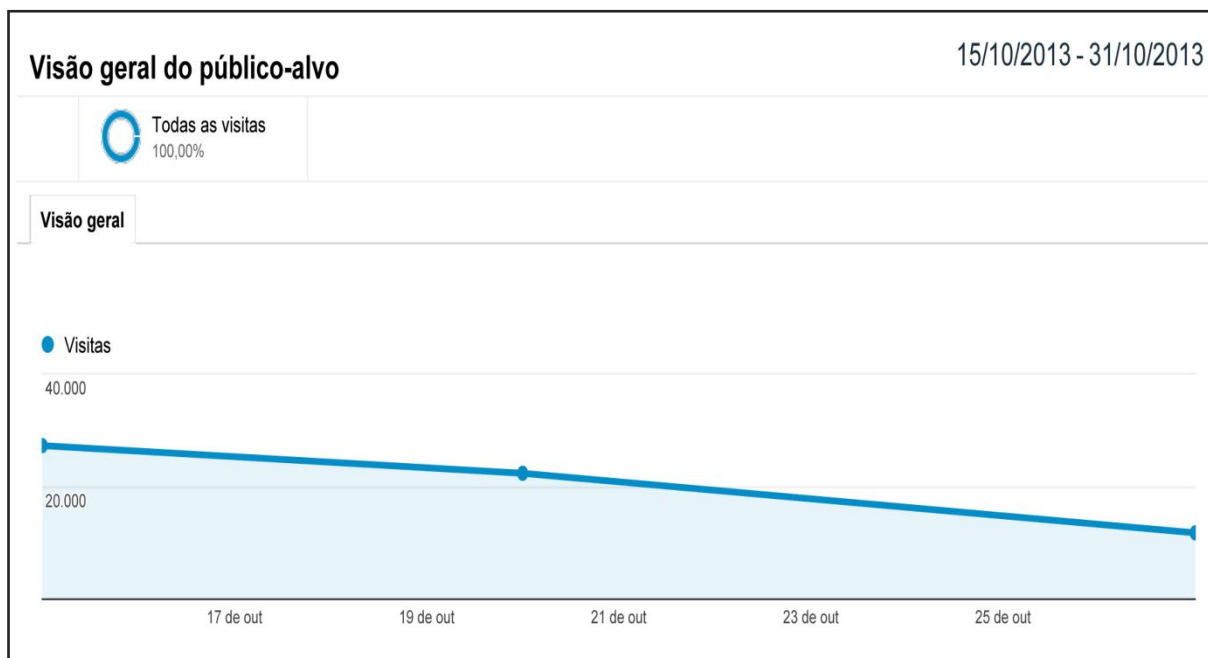
Os próximos dois gráficos representam o acesso nas avaliações contínuas ao longo de 2013.

Gráfico 3. -Acessos de professores à avaliação contínua PAAE
1ª abertura do sistema no ano de 2013



Fonte: Instituto Avaliar (2014).

Gráfico 4 -Acessos de professores à avaliação contínua PAAE
2ª abertura do sistema no ano de 2013



Fonte: Instituto Avaliar (2014).

O total de acessos às avaliações contínuas no período retratado nestes gráficos é de 122.764, números pouco expressivos se comparado aos números de acessos das avaliações obrigatórias. Em relação a situação ilustrada, considera-se o fato de que o professor pode gerar uma prova por mês e que foram disponibilizados cinco meses para essa geração. Numericamente, os acessos das contínuas deveriam representar, em relação às obrigatórias, uma proporção mínima de 5 para 2. Dito de outra forma, se as avaliações contínuas fossem geradas conforme a proposta do programa, seu acesso deveria corresponder a um número 2,5 vezes maior que o acesso dos professores às avaliações obrigatórias.

A leitura do primeiro gráfico indica que o acesso é maior no início da abertura do período disponibilizado para operação das avaliações contínuas, seguido de progressiva redução dos acessos e novo crescimento no final do período. O segundo gráfico indica também que o número de acessos é mais substancial no início de abertura do período de lançamentos e cai progressivamente durante o decorrer do tempo destinado a avaliação.

Por se tratar de um evento não obrigatório, não há uma forma de controle do trabalho dos professores em relação às avaliações contínuas. Fica a cargo da escola e do próprio professor a disposição para usar esse tipo de avaliação nos momentos em que considerarem mais oportuno.

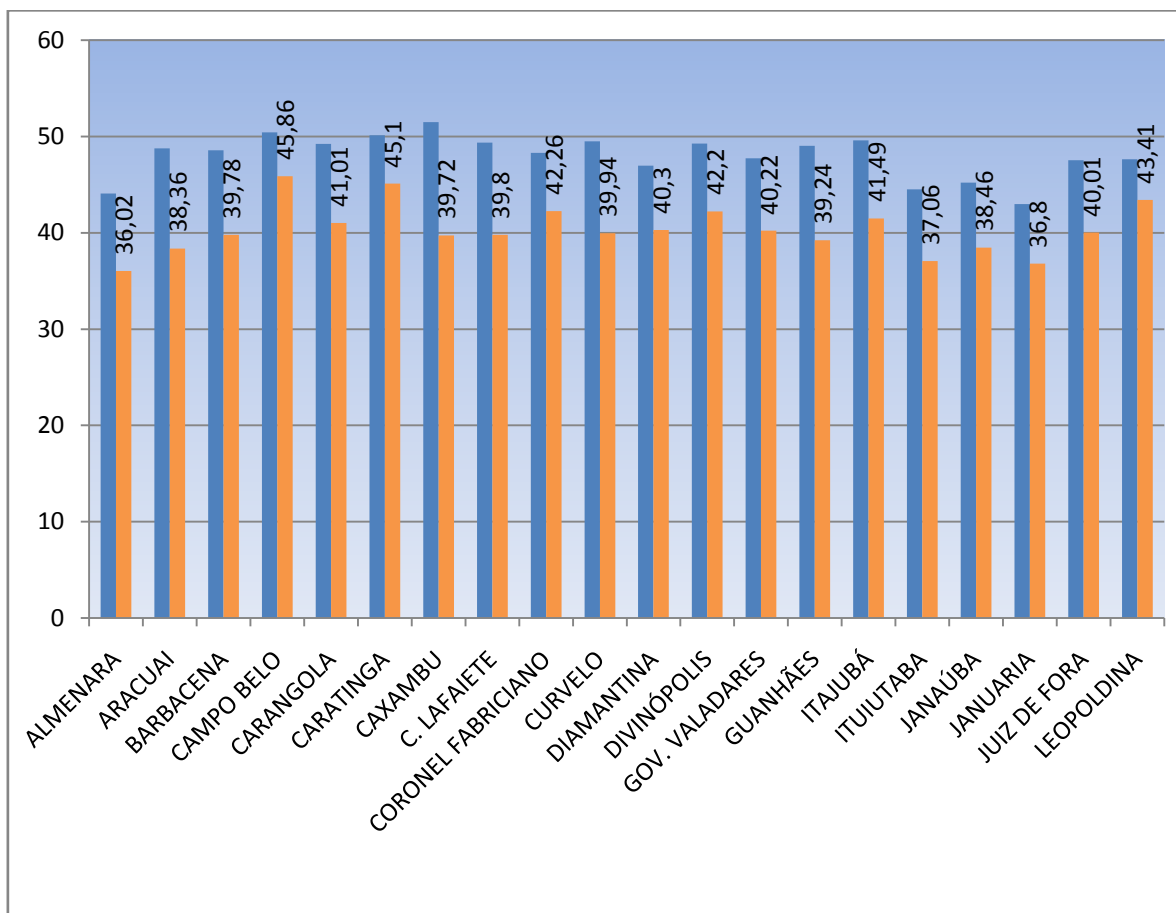
O diagnóstico dos acessos ao sistema PAAE, feito através dos dados aqui apresentados, revela que este programa é usado pelos professores, mas não de forma maximizada, uma vez que a utilização de um dos tipos de avaliação do programa, as contínuas, está distante de corresponder proporcionalmente ao número de professores e/ou períodos disponibilizados à avaliação. A maior utilização das avaliações obrigatórias em detrimento das contínuas pode ser explicada não só pelo caráter obrigatório das primeiras, mas também pelo fato de a escola receber recursos para a sua aplicação e prestar contas da utilização desses recursos, sob a supervisão da SRE e da SEE/MG.

Em vista desses dados levantam-se questionamentos pertinentes ao caso de gestão desta pesquisa: o PAAE é apropriado pela escola com as finalidades propostas por seus idealizadores ou apenas é cumprido como mais uma atividade obrigatória da escola? Esta questão será respondida com base na pesquisa aqui realizada.

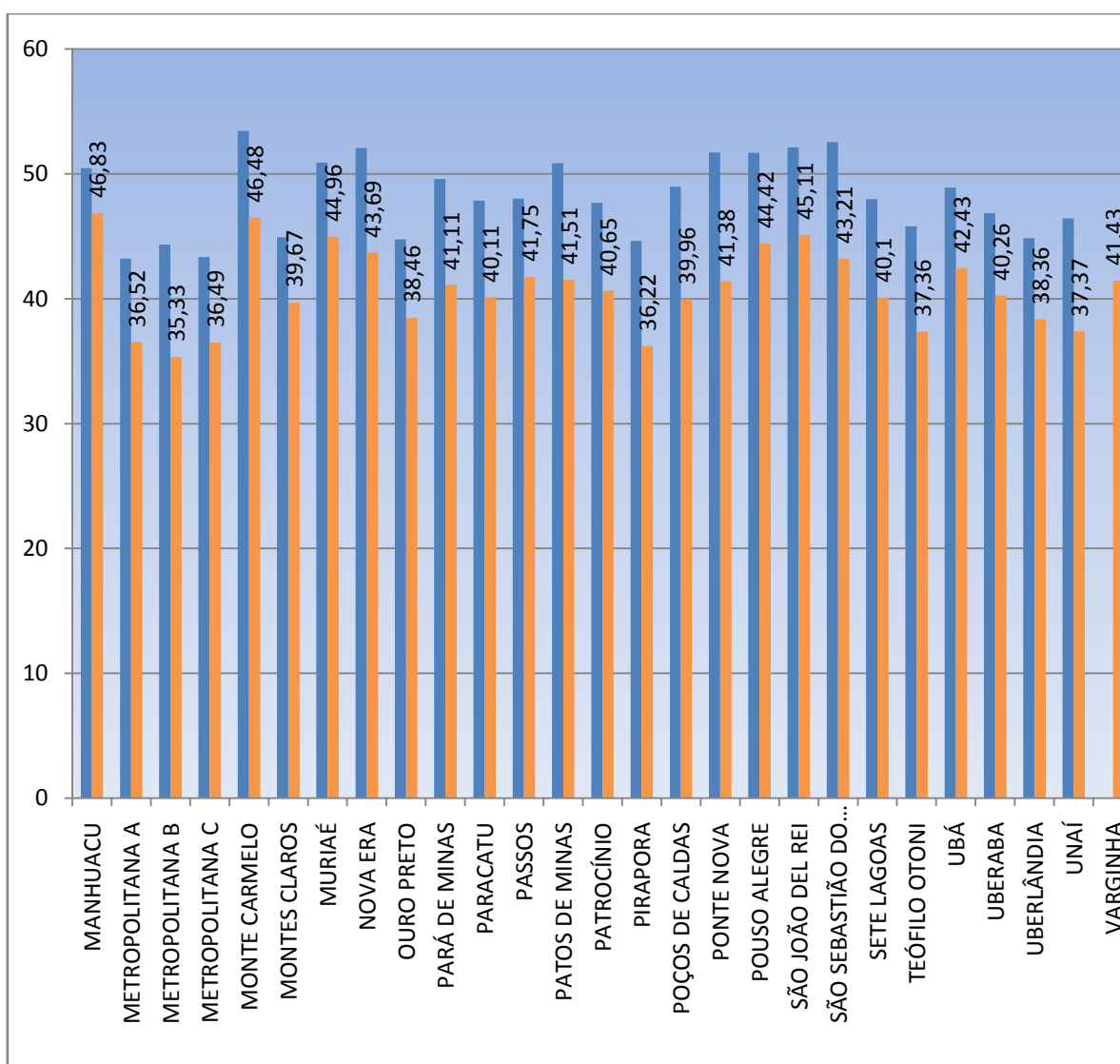
Outro dado relativo ao PAAE que merece atenção é a comparação dos resultados das avaliações obrigatórias, por meio da qual espera-se mensurar a aprendizagem agregada pelo aluno durante o ano letivo, ou seja, entre a avaliação diagnóstica (obrigatória inicial) e a avaliação de aprendizagem anual (obrigatória final). O gráfico a seguir ilustra a média de desempenho geral alcançada pelos alunos na última avaliação obrigatória do ano 2013 por SRE.

O gráfico a seguir ilustra a média de desempenho geral alcançada pelos alunos na última avaliação obrigatória do ano 2013 por SRE.

Gráfico 5 - DESEMPENHO MÉDIO (%) DOS ALUNOS PORSRES - PAAE/2013 NAS AVALIAÇÕES OBRIGATÓRIAS



(Continuação do gráfico 5)



Fonte: Instituto Avaliar

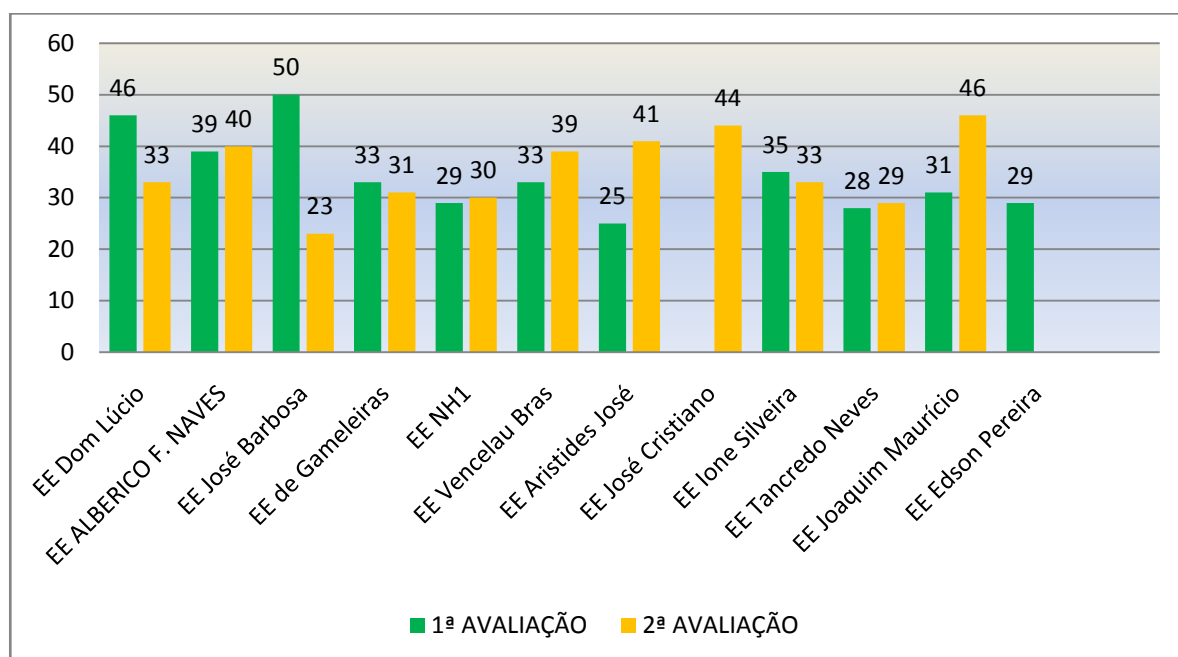
*O resultado da 1ª avaliação da SRE de Varginha não foi informado.

Nos textos oficiais sobre o PAAE não são dados padrões de desempenho nas avaliações que permitam classificar o desempenho dos alunos em satisfatórios ou insatisfatórios. Essa é uma informação que só pode ser feita após os resultados da 2ª avaliação obrigatória e deveser inferida através da comparação das médias alcançadas peloente avaliado, seja ele a SRE ou a escola, em relação à 1ª avaliação obrigatória. O gráfico 5 ilustra a leitura do desempenho das SREs na duas avaliações obrigatórias. Precipuamente sobre as médias das SREs nota-se que, em relação à 2013, a informação transmitida pelo gráfico é que os alunos não agregaram

conhecimentos ao longo de um ano, visto que suas médias gerais na primeira avaliação diagnóstica são maiores do que na avaliação da aprendizagem feita ao final do ano letivo. Atente-se para o fato de que os resultados das SREs não servem à comparação entre as mesmas, uma vez que, os alunos não estão sujeitos às mesmas avaliações, tal como ocorre nas avaliações Proeb e Proalfa. Especificamente sobre 2013, é pertinente também trazer à tona a informação de que nesse ano a 1ª avaliação não teve os mesmos parâmetros da 2ª avaliação obrigatória, pois nesta o número de questões de nível difícil foi maior. Este dado implica que a comparabilidade dos resultados de uma SRE não pode, excepcionalmente, ser aplicada em 2013.

A fim de endossar o problema de gestão seguem abaixo dois gráficos em que a situação atípica de 2013 não ocorreu. O primeiro traz resultado de algumas escolas da SRE de Janaúba em 2010 e o segundo traz a média das SREs logo após a extensão do programa no estado de Minas Gerais.

GRÁFICO 6 - DESEMPENHO MÉDIO (%) DAS ESCOLAS DA SRE JANAÚBA NAS AVALIAÇÕES OBRIGATÓRIAS DE 2010

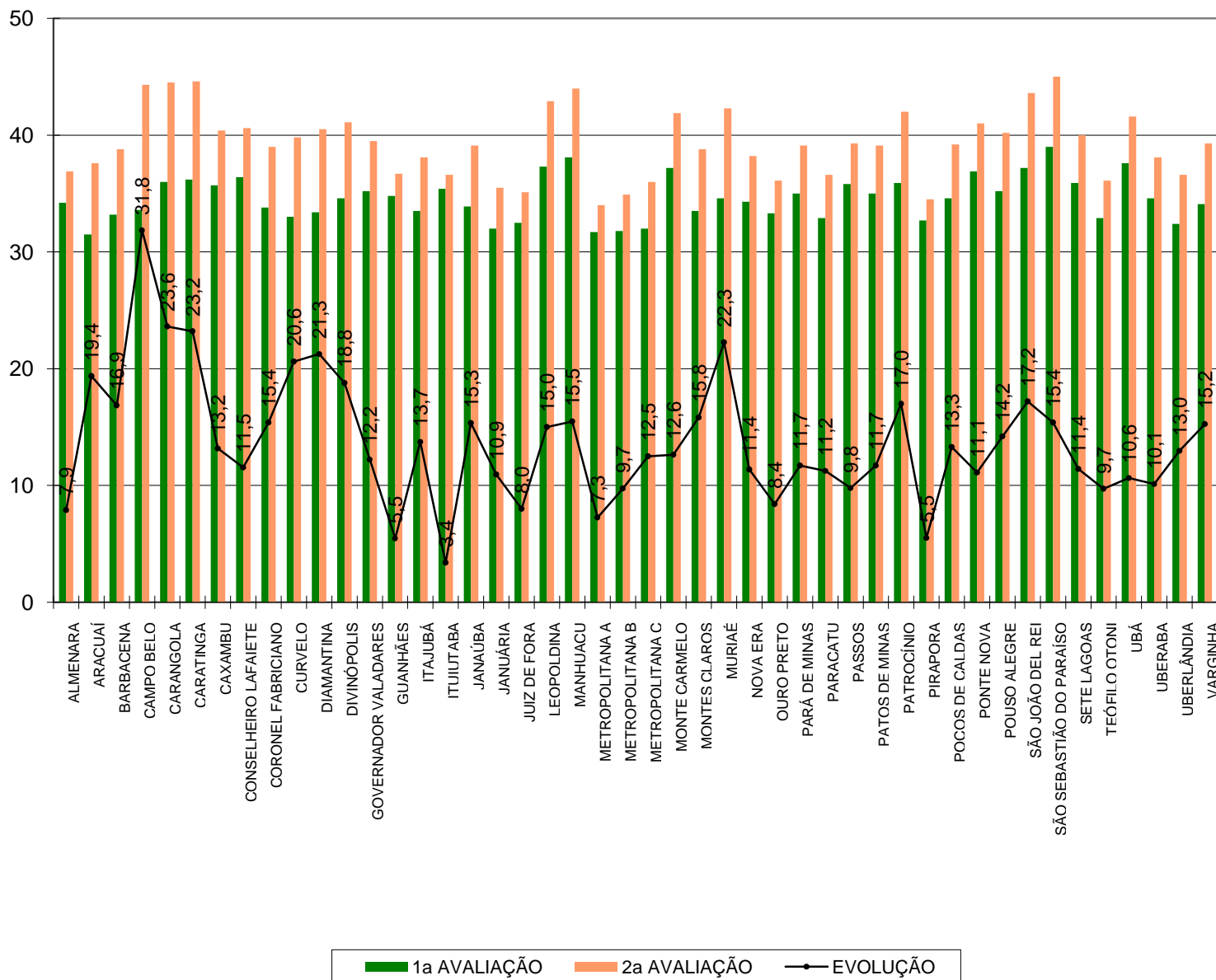


Fonte: Instituto Avaliar 2012

**As escolas que não têm resultados em qualquer dos gráficos não concluíram devidamente o processo de avaliação, por isso suas médias não foram fornecidas.*

GRÁFICO 7 – EVOLUÇÃO DO DESEMPENHO MÉDIO (%) DOS ALUNOS
NAS AVALIAÇÕES OBRIGATÓRIAS PAAE POR SREs EM 2008

(%)



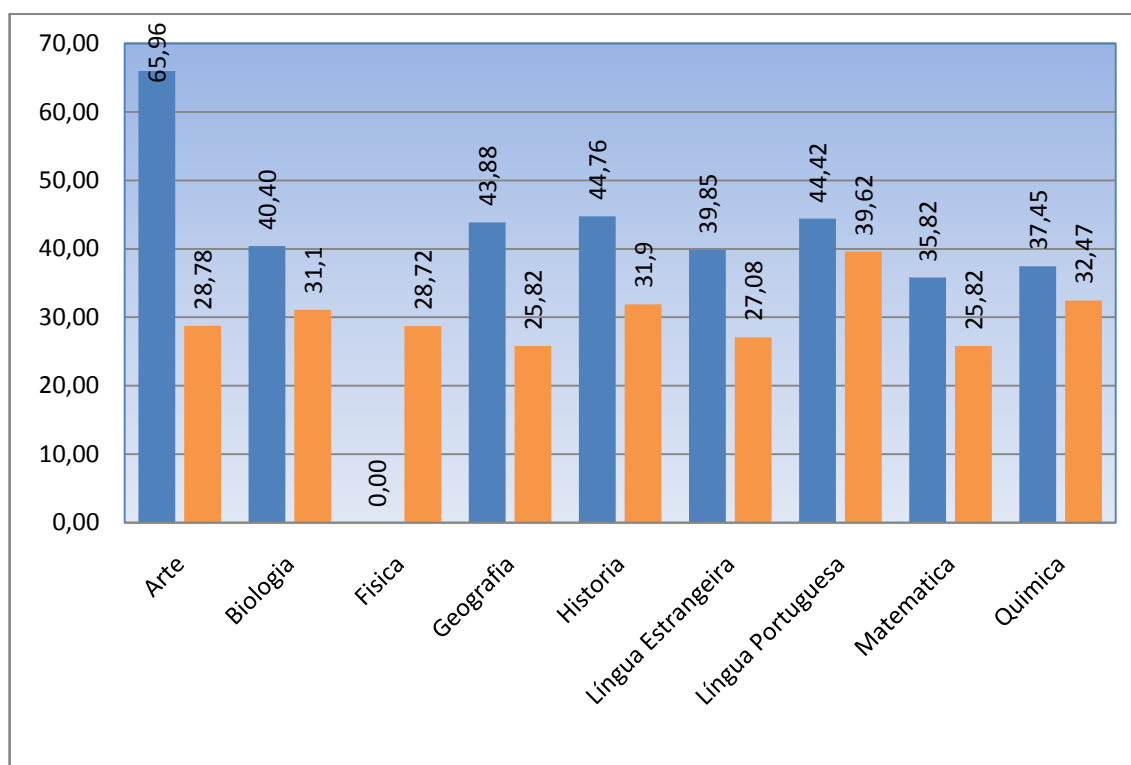
Fonte: Instituto Avaliar 2009

Diferentemente do gráfico 5, o gráfico 6 e, sobretudo, o gráfico 7 apresentam resultados mais positivos do desempenho final dos alunos em relação ao seu desempenho inicial. Em 2008, como se vê no último gráfico, as médias gerais das SREs se elevaram consideravelmente.

De maneira geral, o comportamento das médias alcançadas pelos alunos é diferente quando se analisam os resultados das SREs e das escolas. Nos gráficos ilustrados, as escolas têm níveis de desempenho final que não seguem o que se observou no comportamento das SREs, relativamente ao dado de 2008. Uma vez que o PAAE deseja transformações pontuais na sala de aula escolar importa que esta realidade seja considerada para fins de diagnóstico desse caso de gestão.

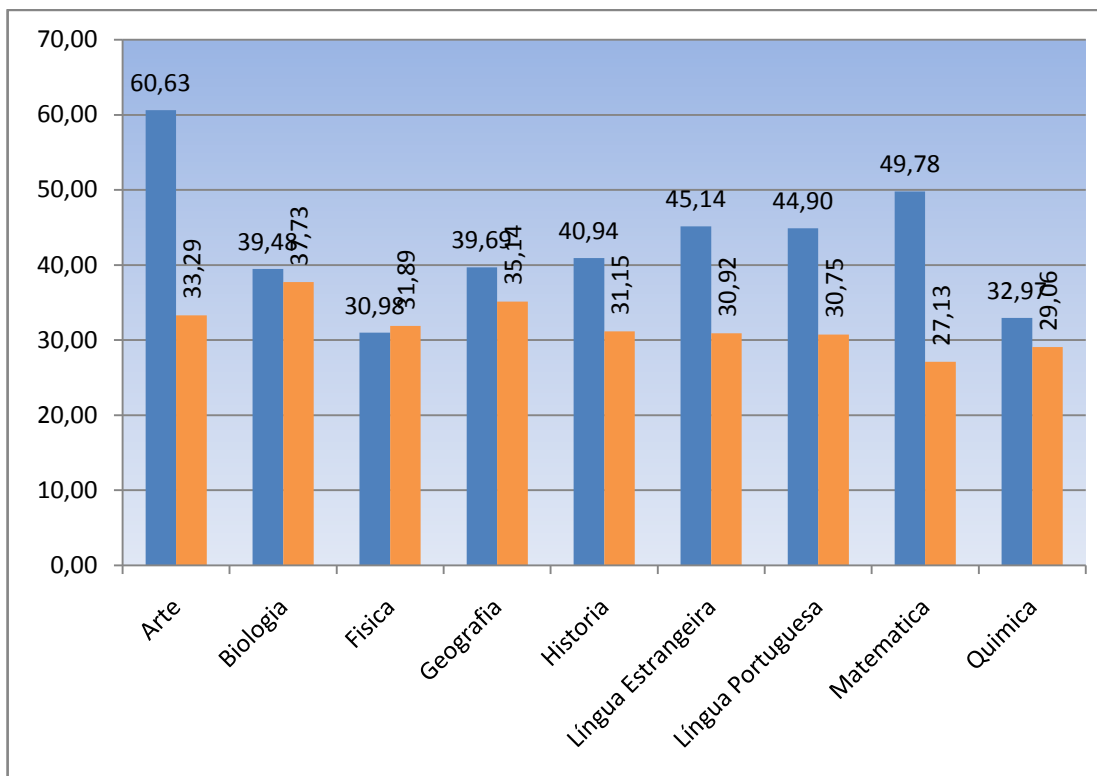
Nos gráficos seguintes são apresentadas as médias iniciais e finais de cada disciplina nas avaliações obrigatórias PAAE atingidas pelas escolas pesquisadas neste trabalho, em 2013. Por causa da particularidade desse ano não se fará, a partir dos gráficos dados, nenhuma comparabilidade, apenas uma análise genérica.

GRÁFICO 8 - DESEMPENHO MÉDIO (%) DE ALUNOS NA EE MA NAS AVALIAÇÕES OBRIGATÓRIAS EM 2013 - POR DISCIPLINA



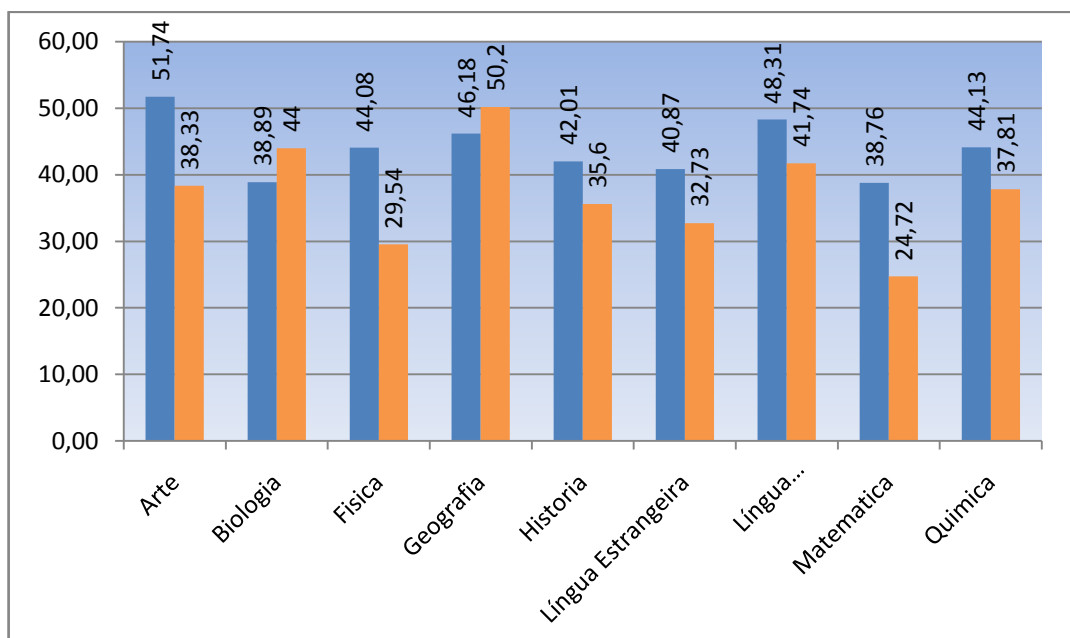
Fonte: Instituto Avaliar/2013.

GRÁFICO 9 - DESEMPENHO MÉDIO (%) DE ALUNOS NA EE RS NAS AVALIAÇÕES OBRIGATÓRIAS EM 2013 - POR DISCIPLINA



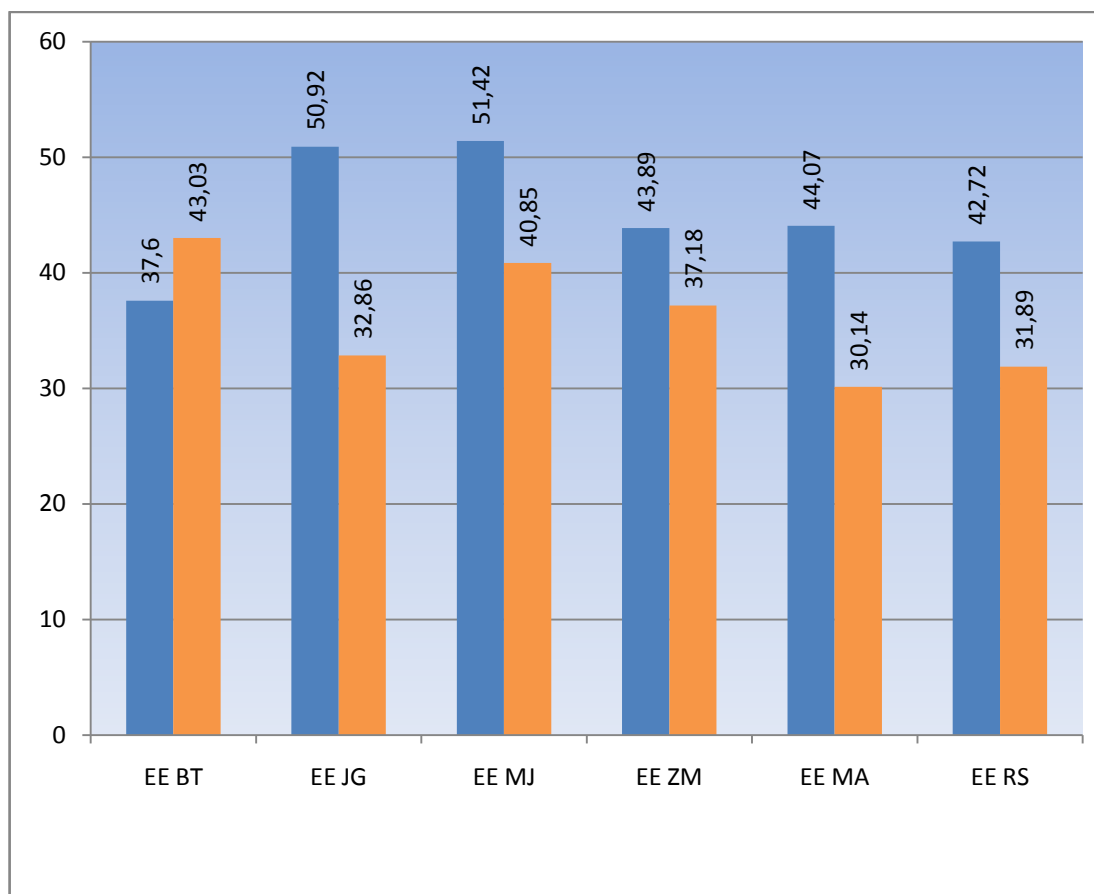
Fonte: Instituto Avaliar/2013.

GRÁFICO 10 - DESEMPENHO MÉDIO (%) DE ALUNOS NA EE ZM NAS AVALIAÇÕES OBRIGATÓRIAS EM 2013 - POR DISCIPLINA



Fonte: Instituto Avaliar/2013.

GRÁFICO 11 - MÉDIA (%) GERAL DAS ESCOLAS PESQUISADAS NAS AVALIAÇÕES OBRIGATÓRIAS EM 2013



Fonte: Instituto Avaliar

Os gráficos expostos revelam que, em média, os alunos não acertam 50% das questões propostas a eles após a exposição aos conteúdos curriculares ensinado nas escolas. Isto sugere que os alunos findam o ano com pouco domínio do conhecimento esperado. Diante deste quadro, é pertinente questionar se aquilo que é considerado como conhecimento agregado tem relação com o trabalho feito pela escola em função do PAAE e em que medida o PAAE influencia a administração curricular de modo que os alunos demonstrem ter maior apreensão dos CBCs. Além disso, cabe perguntar também como a escola usa o sistema PAAE e os resultados de suas avaliações? Que distância existe entre o que está projetado e o que realmente acontece na prática escolar?

Toda essa exposição tem o propósito de apresentar a primeira dimensão do problema de gestão do caso em análise, ou seja, apropriação e uso do sistema PAAE a favor da melhoria da aprendizagem escolar. O problema aqui configurado revela que as avaliações mais utilizadas do programa são as obrigatórias e isso

indica limitações no uso do PAAE, uma vez que, as avaliações contínuas dão boas condições para o alcance dos objetivos propostos.

Adiante, apresenta-se a segunda dimensão do problema de gestão que é a realidade da SRE de Janaúba e seus resultados insatisfatórios de desempenho. O uso do PAAE a favor da melhoria da aprendizagem escolar, na realidade específica de Janaúba, é o que mobiliza essa pesquisa.

1.3.2 Conhecendo a SRE de JANAÚBA

A SRE de Janaúba está localizada no norte de Minas Gerais e é denominada a 44ª regional do Estado. Criada a cerca de 10 anos, ela atende a dezessete municípios que subsistem basicamente graças à agricultura. Trata-se de uma SRE nova que busca a melhoria gradativa de seus resultados educacionais. Numa análise comparativa de seu desempenho às demais SREs do Estado, Janaúba ocupou, em 2012, nas avaliações sistêmicas estaduais do 3º ano do EF em língua portuguesa, a 36ª posição. Sua proficiência média é 585,7 enquanto a maior e menor proficiência atingida entre as SREs foram respectivamente: 642,6 e 551,7. A média do Estado é 598,6.

No PROEB o desempenho da SRE de Janaúba a coloca em diferentes posições conforme a disciplina avaliada. O quadro a seguir detalha essas posições:

Tabela4 – Posição SRE Janaúba em relação a sua proficiência média no Estado de Minas Gerais (Avaliação SIMAVE 2012)

Posição	Média Janaúba	Maior médiaEstado	Menor MédiaEstado	Média Estado
5º EF – Língua Portuguesa (41ª POSIÇÃO)	209,6	237,5	192	214,4
5º EF – Matemática (39ª POSIÇÃO)	229,1	268,9	201,3	237,1
9º EF – Língua Portuguesa (46ª POSIÇÃO)	236,6	266	235,6	254,5
9º EF – Matemática (42ª POSIÇÃO)	256,2	285,5	246,3	267,4
3º EM – Língua Portuguesa (45ª POSIÇÃO)	255,5	287,8	253,5	273,8
3º EM – Matemática (43ª POSIÇÃO)	270,6	306,3	258,7	285,3

Fonte: elaborada pela autora com base na Revista SIMAVE (MINAS GERAIS; UFJF, 2012)

Embora a SEE/MG não ranqueie as SREs com base nas proficiências médias alcançadas nas avaliações externas, o quadro acima ilustra bem a situação pouco confortável da SRE de Janaúba em relação às demais do Estado. Seus resultados indicam que a qualidade do ensino nesta região é preocupante.

Segundo dados do censo 2011, os 17 municípios que fazem parte desta SRE têm: 110 escolas estaduais, 337 municipais, 25 particulares que atendem juntas mais pouco mais de 91 mil alunos.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP) mostram que, em 2011, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas estaduais dos municípios teve por menor e maior resultado, nos anos iniciais, 3.6 e 6.8, nos anos finais 2.2 e 5.6.

Na última edição da avaliação da Aneb/Saeb, ocorrida em 2011, não houve participação de nenhuma escola estadual do 3º ano do ensino médio da regional da SRE de Janaúba. Os últimos resultados a que se têm acesso se referem à edição do Saeb 2009. Considerando o fato de essa avaliação ser amostral e não gerar resultados por escola, comparam-se apenas os índices referentes às médias das escolas estaduais no nível nacional, que foi 260,24, à media estadual que foi 269,31

em língua portuguesa e 264,14 e 279,61, respectivamente, em matemática. As tabelas a seguir ilustram esses dados:

Tabela 5 – Médias das proficiências de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos de 3ª série de Ensino Médio – Brasil, Estaduais do Brasil e Estaduais de Minas Gerais (2011)

DISCIPLINA	MEDIAS DOS LOCAIS		
	BRASIL	ESTADUAL BRASIL	ESTADUAL MINAS GERAIS
L. PORTUGUESA	267,63	260,24	269,23
MATEMÁTICA	273,86	264,14	279,61

Fonte: Inep/Daeb

Nas avaliações estaduais esta SRE figura entre as que possuem índices pouco satisfatórios, porém esses índices têm progredido em alguns anos, especialmente nos iniciais do ensino fundamental. Veja os últimos dados da avaliação PROALFA e PROEB:

Tabela 6 - Resultado PROALFA – REDE ESTADUAL (2006 a 2011)

ANO	PROFICIÊNCIA	NÍVEL DE DESEMPENHO		
		BAIXO	INTERMEDIÁRIO	RECOMENDÁVEL
2006	491,5	31,0%	22,0%	47,0%
2007	578,4	10,0%	10,0%	80,0%
2008	558,8	11,0%	13,0%	76,0%
2009	542,6	15,1%	16,0%	68,8%
2010	569,6	6,7%	11,0%	82,3%
2011	578,1	5,3%	9,7%	85,0%

Fonte: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – SIMAVE

Tabela 7 - Resultado PROEB da REDE ESTADUAL/PROFICIÊNCIA MÉDIA (2010 - 2011)

DISCIPLINA	ANO	ENS. FUNDAMENTAL		ENS. MÉDIO
		5º ANO	9º ANO	3º ANO
PORTUGUÊS	2010	211,4	241,6	264,8
	2011	205,35	231,23	251,26
MATEMÁTICA	2010	198,9	229,2	254,1
	2011	222,15	242,9	265,29

Fonte: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica - SIMAVE

Outros indicadores que também são importantes destacar são os de rendimento e de distorção idade série. Dados do censo escolar 2009 indicam que, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, as taxas de rendimento escolar são boas, especialmente se comparadas com a situação dos anos finais e médio. Essa qualidade aos poucos chega aos anos finais do ensino fundamental. Quanto às taxas de distorção idade série há problemas sérios e localizados, especialmente nas áreas rurais. Veja quadros abaixo:

**TABELA 8 -SRE DE JANAUBA: TAXA DE RENDIMENTO ESCOLAR 2009
– REDE ESTADUAL**

ANO DE ESCOLARIDADE	ABANDONO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO
ENS. FUND – ANOS INICIAIS	0.8%	99,2%	0%
ENS. FUND -ANOS FINAIS	4,7%	83,9%	11,4%
ENSINO MÉDIO	7,6%	86%	6,4%

Fonte: Censo Escolar 2009

**TABELA 9 -SRE DE JANAUBA: TAXA DE TAXA DE DISTORÇÃO (%) – 2010 -
REDE ESTADUAL**

MODALIDADE E NÍVEIS DE ENSINO	RURAL	URBANA
ENSINO FUNDAMENTAL	17,5	17,1
ANOS INICIAIS	6,4	5,7
ANOS FINAIS	29,1	24,9
ENSINO MÉDIO	31,4	28,9

Fonte: Censo Escolar 2010

A administração dos projetos e programas estaduais pela SRE/Janaúba tem contribuído para a gradativa reversão do quadro negativo nos índices dos resultados

das escolas e o PAAE busca atingir justamente os anos em que se percebem as mais lentas mudanças, o ensino médio. Refletir sobre a situação do PAAE neste nível de ensino ajudará a melhorar a qualidade educacional que hoje é ofertada a este grupo de alunos.

1.3.3 O ensino médio da SRE de Janaúba

Em todos os dezessete municípios que compõem a SRE existe pelo menos uma escola de ensino médio. Em sua totalidade estas escolas somaram, em 2013, 46 unidades e atenderam a 13.549 alunos.

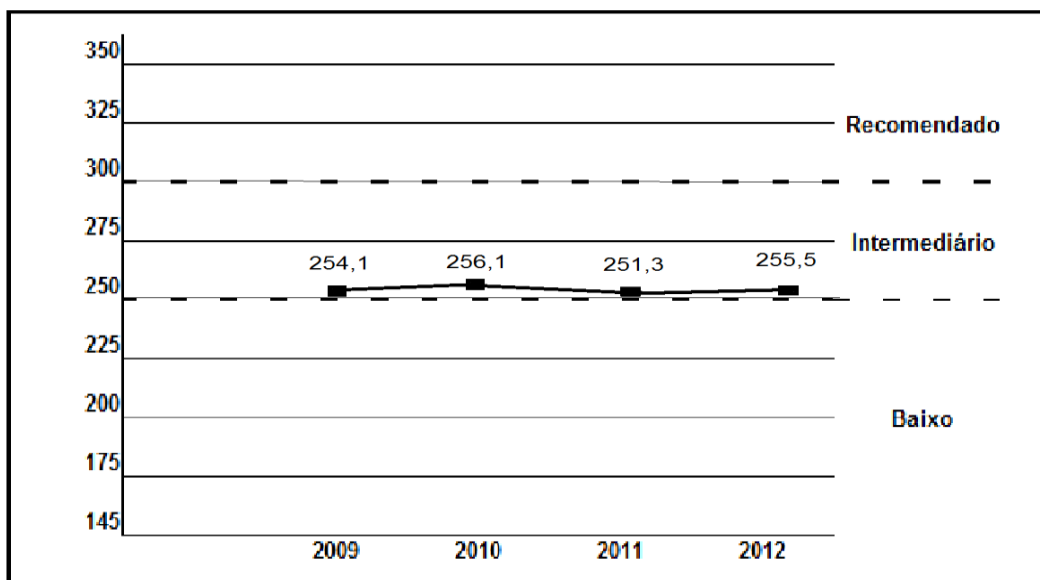
De maneira geral as escolas de ensino médio da SRE têm uma infraestrutura composta por quadra de esportes, banheiros dentro do prédio, biblioteca, sala de recursos multimídia, entre outros espaços vitais ao funcionamento da escola. Todas, segundo dados da Superintendência de Tecnologia de Informações Educacionais, possuem laboratórios de informática conectados à internet.

Segundo dados SIMADE (2013), as escolas da regional receberam para os alunos do ensino médio, até 2013, recursos de natureza pedagógica tais como, livros didáticos, livros literários e kits multimídias(CDs, DVDs) e kits para uso nos laboratórios de ciências.

O contingente de pouco mais de 13 mil alunos atendidos na atualidade nas escolas da SRE de Janaúba apresenta proficiências educacionais que o qualificam em língua portuguesa como alunos que aprenderam o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar. Esse padrão médio de desempenho, dado pelas avaliações externas estaduais, indica que os alunos apenas iniciaram “o processo de sistematização das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram” (REVISTA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO, p. 19 2012). Em matemática, estes alunos não dominam o que é minimamente esperado deles nesta etapa de escolaridade. “Eles ficam abaixo do esperado, na maioria das vezes, tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado, quanto na execução de tarefas de avaliação”(idem).

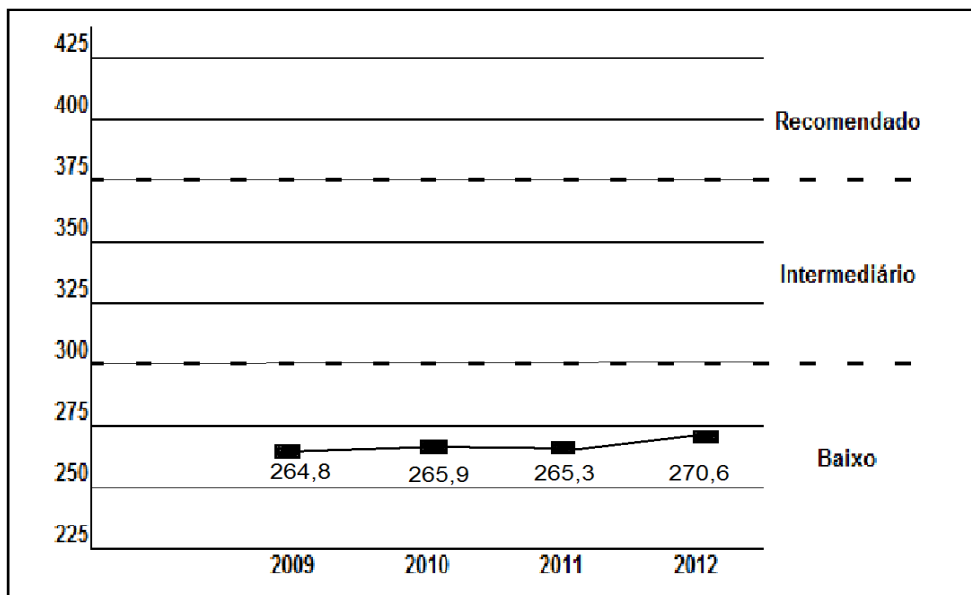
Este é um quadro que apresenta pouca transformação ao longo dos anos. A evolução das proficiências média do ano 2009 a 2013 do ensino médio em língua portuguesa e matemática são as seguintes:

Gráfico 12 – Evolução da proficiência média em Língua Portuguesa – Ensino Médio – SRE Janaúba (2009 a 2012)



Fonte: Revista SIMAVE 2009 e 2012

Gráfico 13 – Evolução da proficiência média em Matemática – Ensino Médio SRE Janaúba (2009 a 2012)



Fonte: Revista SIMAVE 2009 e 2012

O

diag
nósti

co da aprendizagem do ensino médio, dado pelas avaliações estaduais, dá a dimensão dos resultados da regional.

Nas avaliações do SIMAVE o ensino médio da SRE de Janaúba atingiu as respectivas proficiências para português e matemática em 2012: 255,5 e 270,6. A interpretação destes resultados, feita à luz da análise da descrição de desempenho conforme as escalas de proficiência, diz que, os alunos desta jurisdição, de maneira generalizada, agregaram, em Português, as habilidades do 5º ano (ou 4ª série) e 9º ano (8ª série), tais como: localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios, identificar o tema de um texto; identificar o conflito gerador e finalidade do texto, interpretar texto verbal, inferindo informação; identificar o significado de uma expressão em texto informativo, interpretar história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito etc., e também as apresentadas abaixo:

- Inferem o sentido de palavras de uso cotidiano em provérbios, notícias de jornal;
- Inferem o sentido de expressões de maior complexidade, pelo grau de abstração;
- Inferem o sentido em textos narrativos simples (relatos jornalísticos, histórias e poemas);
- Inferem o sentido de texto recorrendo a estruturas gramaticais (apelo no uso imperativo);
- Identificam informação implícita em textos narrativos simples;
- Identificam o tema de textos narrativos, informativos e poéticos;
- Interpretam texto publicitário com auxílio gráfico, correlacionando-o com enunciados verbais;
- Interpretam texto de jornal, com informações em gráficos (boletins meteorológicos);
- Estabelecem relações entre tese e argumentos em pequenos textos jornalísticos de baixa complexidade;
- Identificam efeito da exploração de recursos ortográficos/morfossintáticos como a repetição de estrutura sintática e a composição de palavras. (ESCALA SIMAVE – 3º MÉDIO).

As competências descritas acima pertencem ao nível 250 a 275 do intervalo da escala de proficiência de português. Como a média geral da SRE está num ponto baixo deste intervalo, entende-se que os alunos apenas iniciaram o processo de consolidação das competências apontadas acima. Estar neste nível significa não ter consolidado as habilidades mínimas esperadas para a etapa final da educação básica.

A proficiência alcançada em matemática indica que os alunos agregaram, assim como ocorreu em português, as habilidades do 5º ano (ou 4ª série) e 9º ano (8ª série), tais como: reconhecer o valor posicional dos algarismos em números naturais, ler informações e dados apresentados em gráfico de coluna, estabelecer relação entre unidades de medida de tempo, fazer cálculos de adição, subtração, multiplicação ou divisão por meio de uma técnica operatória e as descritas: “Utilizam o conceito de progressão aritmética (PA); Interpretam tabelas de dupla entrada com dados reais”. (ESCALA SIMAVE – 3º MÉDIO). Estas competências pertencem ao intervalo 250 a 275 na escala, primeiro nível em que se inicia a análise atual do desempenho propriamente dito dos alunos do 3º ano do ensino médio.

A retomada da tabela nº 4, que trata dos resultados do PROEB/SIMAVE ao longo dos anos 2008 a 2012, permite que se conclua que não há um crescimento progressivo dos resultados. Esse comportamento indica que falta ao ensino médio a capacidade de qualificar minimamente, seus alunos, em relação às habilidades demandadas pela SEE/MG.

Acrescenta-se à leitura do desempenho dos alunos do ensino médio nas avaliações estaduais a distribuição dos mesmos nos padrões de desempenho. Atualmente, o Estado possui três: o baixo, o intermediário e o recomendável.

Em Língua Portuguesa no SIMAVE, ter um baixo desempenho no ensino médio equivale a apresentar uma proficiência média de até 250 pontos na escala. Estar neste nível significa não ter desenvolvido as habilidades mais sofisticadas envolvidas na compreensão de textos ou, como apresentado na Revista Pedagógica do PROEB, ter um desempenho correspondente ao que se espera de um aluno que terminou os cinco primeiros anos de escolaridade.

Já a análise do padrão de desempenho intermediário, equivalente ao nível 250 a 300 na escala de proficiência, possibilita afirmar que os alunos deste nível desenvolveram habilidades propensas a uma leitura autônoma, embora ainda não sejam leitores proficientes. Estes últimos são aqueles capazes de “... interagir com textos de tema e vocabulário complexos e não familiares.perceber o ritmo do texto, firmando o pacto pretendido pelo autor ou criando um ritmo todo seu” (Revista SIMAVE 2012, p. 48). As habilidades de leitor proficiente são percebidas no nível recomendável, correspondente ao intervalo acima de 300 da escala.

Em matemática ser baixo desempenho é ter uma proficiência de até 300 pontos na escala e ter desenvolvido apenas as habilidades mais elementares da matemática, tais como calcular adição com números naturais de três algarismos, reconhecer o valor posicional do algarismo, formas geométricas planas, etc. Ser do intermediário é estar com uma proficiência de 300 a 375 e ter domínio de habilidades mais elevadas que incluem cálculos e raciocínios mais elaborados relacionados aos diferentes campos da matemática: espaço e forma, grandezas e medidas, geometria, números, operações e álgebra. Por fim, ser do recomendável, nível acima de 375 na escala, é ter as habilidades mínimas esperadas aos alunos que fundam o ensino médio, quais seja, dominar os usos da linguagem matemática, aplicar os conceitos da matemática a situações problemas, interpretar, selecionar, organizar, relacionar dados para tomar decisões e resolver situações problemas, etc.

A média de proficiência dos alunos do ensino médio da SRE os posiciona como alunos que têm uma leitura autônoma, mas que ainda não são leitores proficientes e que possuem, em matemática, apenas o mais elementar dos conhecimentos esperados. Estes dados por si só são preocupantes.

Quando se analisa o percentual de estudantes por Padrão de Desempenho nota-se um quadro mais preocupante ainda. Na edição do PROEB 2012, em língua portuguesa apenas cerca de 20% dos alunos do ensino médio conseguiram atingir o nível recomendável, enquanto aproximadamente 35% ficaram no intermediário e mais de 45% no baixo, em língua portuguesa; em matemática os dados são mais sofríveis: pouco mais de 70% dos alunos ficaram no baixo e cerca de 27% no intermediário e apenas 2,2% no recomendado.

Quando se analisa a trajetória dos resultados acompanhadas da distribuição de alunos por padrão de desempenho, vê-se que o quadro é quase estável. Não há grandes evoluções, em alguns momentos observa-se até retrocessos nos resultados favoráveis do ano anterior.

Tabela 10 – Evolução do Percentual de Estudantes do SRE Janaúba por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa -2009 a 2012

ANO	% BAIXO	% INTERMEDIÁRIO	% RECOMENDADO
2009	44,5	39,8	18,7
2010	44,9	35,6	19,5
2011	50,3	33,9	15,8
2012	46,2	35,3	18,5

Fonte: SIMAVE/PROEB

Tabela 11 – Evolução do Percentual de Estudantes do SRE Janaúba por Padrão de Desempenho em Matemática - 2009 a 2012

ANO	% BAIXO	% INTERMEDIÁRIO	% RECOMENDADO
2009	74	23,6	1,0
2010	73,5	24,9	1,6
2011	76,5	22,1	1,4
2012	70,3	27,3	2,2

Fonte: SIMAVE/PROEB

A conclusão a que se chega a partir da análise do desempenho dos alunos do ensino médio da SRE de Janaúba é que estes vêm a anos demonstrando certa dificuldade em romper o limite que atribui a este nível de ensino os piores índices da educação básica na jurisdição. Esta constatação permite ainda que se diagnostique que a qualidade do ensino médio na SRE não é boa e que o problema é mais grave em relação à matemática.

É neste contexto que se analisa a realidade de operacionalização do PAAE nas escolas que o desenvolvem desde 2006 sob a supervisão e acompanhamento direto dos gestores do programa.

1.3.4 Caracterização geral das escolas pesquisadas

As escolas pesquisadas estão localizadas nos municípios de Janaúba, sede da regional, Porteirinha, Jaíba, Espinosa, todas são urbanas e oferecem os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Dados do SIMADE informam que

estas escolas atenderam juntas, em 2013, a um universo de 3894 alunos no ensino médio.

Todas têm uma estrutura composta por diferentes espaços escolares, tais como bibliotecas, sala de recursos, um ou dois laboratórios de informática com acesso a internet, salas de direção, secretaria e quadra de esportes coberta. De maneira geral, a estrutura física de todas as escolas é boa e permite uma boa realização do trabalho pedagógico. Todas contam também com o diretor e pelo menos um vice-diretor e um pedagogo responsável pelo acompanhamento do serviço pedagógico.

Em relação aos resultados educacionais estas escolas apresentam ao longo dos anos proficiências médias que são bem próximas ou superiores à média da regional que, no caso específico do 3º ano do ensino médio foram em língua portuguesa e matemática, respectivamente 256,1 e 265,9 em 2010; 251,3 e 265,3 em 2011 e; 255,5 e 270,6 em 2012. Os resultados destas escolassão:

Tabela 12 - Proficiência média de Língua Portuguesa e Matemática 3º ano médio das escolas pesquisadas (2010 a 2012)

Município	Escola	Ano avaliado	Proficiência	
			LP	MAT
Janaúba	EE JG	2010	279,2	285,6
		2011	271	282,4
		2012	275,9	288,7
	EE RS	2010	251,7	257,1
		2011	246,6	260,2
		2012	247	266,4
	EE MA	2010	254,7	256
		2011	239,5	247,1
		2012	257,5	257,7
Espinosa	EE BT	2010	271,3	268
		2011	257,7	265,6
		2012	268	270,9
Porteirinha	EE MJ	2010	273,1	282,5
		2011	266,2	283,4
		2012	261	274,8
Jaíba	EE ZM	2010	265,6	274

	2011	248,1	275,5
	2012	264,2	273,8

Fonte: elaborado pela autora baseado no site <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados-antiores/resultadosescala/>

Algo comum nas instituições pesquisadas é o tempo fluente de atuação dos gestores e a pouca rotatividade de professores. A média de tempo de atuação de cada gestor é de 8 anos. Em duas das instituições o dirigente ocupa o cargo anteriormente a 2006 permanecendo até a realização desse trabalho, ou seja, são gestores que vivenciaram o PAAE desde a sua implementação na escola.

Nestas escolas todos os professores são graduados ou possuem especialização e muitos deles têm seus nomes registrados nas principais formações dos projetos das escolas-referência, incluindo os treinamentos do PAAE e de implementação do CBC. Este grupo participou diretamente das reuniões e capacitações que deram os contornos iniciais ao PAAE e aos CBCs e os implementaram como piloto antes da divulgação e oficialização junto às demais escolas estaduais.

Este é o quadro que ilustra, de maneira genérica, o campo em que se fará a pesquisa. Estas escolas se assemelham às demais escolas da regional mas tiveram, em determinado momento acesso privilegiado a informações e formações, na forma de capacitações, sobre o programa analisado. Sobre elas pesa a responsabilidade de responder neste momento o que está acontecendo à medida em que o PAAE está sendo desenvolvido. O próximo capítulo se preocupa em formular esta resposta. É neste capítulo que se buscará verificar se as suposições e ideias apresentadas na teoria do subitem 1.2.5 conectam os inputs do programa de tal forma que ele atinja o objetivo pretendido.

1.4. Consideração para a análise dos dados

Este capítulo buscou apresentar e discutir as informações sobre o PAAE e sua política de modo a entender o que é o programa, quais são seus objetivos, como se deu sua implementação e, paralelo a isso, contextualizou-se o programa no estado de Minas Gerais e o campo de análise de operacionalização do programa, a SRE de Janaúba. Em síntese, este capítulo revela o PAAE como uma política governamental que concebe a influência da avaliação como fator de mudança das

práticas educacionais desenvolvidas no interior das escolas e conseqüentemente da melhoria dos resultados do trabalho escolar.

Por meio da leitura do desenvolvimento do programa em seis instituições de ensino médio busca-se no próximo capítulo demonstrar o que as escolas fazem com e a partir do PAAE de forma a visualizar na prática o que está acontecendo na escola. É aqui que se analisam as falas dos gestores e professores e os documentos que revelam os usos do PAAE e subsidiam a construção do Plano de Ação Educacional.

2. ANÁLISE DO CASO: O USO DO PAAE NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA SRE DE JANAÚBA.

A pretensão de se analisar, a partir dos dados obtidos junto ao Instituto Avaliar, de documentos diversos da escola e da SRE, das entrevistas feitas junto aos gestores e aplicação de questionários aos professores do 1º ano do ensino médio, como é a utilização do PAAE nas seis escolas pesquisadas fez com que se apresentasse, após a explanação da metodologia de pesquisa, o seguinte percurso neste capítulo: conceituação de gestão do currículo na atualidade levantando, paralelamente, dados que contextualizam a situação das escolas pesquisadas e o uso do PAAE nesta contextualização a fim de que se perceba como é a gestão curricular das seis escolas e se o PAAE fortalece ou não o currículo; reflexão sobre qual é o real significado dado ao PAAE pelo gestor e professores; verificação, a partir do uso concreto do PAAE, de quais ações se aproximam, se distanciam ou acontecem em conformidade com as proposições do programa, buscando estabelecer elementos que talvez justifiquem estes tipos de usos; levantamento de fatores que interferem na implementação do programa relacionados ao contexto da prática. Neste aspecto ressaltou-se a importância do papel do gestor e do professor na efetivação das ações do programa como atores que têm atribuições distintas mas correlacionadas.

Este capítulo está dividido em quatro seções. Considerando a explícita intenção do PAAE de fortalecer o currículo, a primeira seção deu especial relevo à questão da gestão do currículo na escola a partir do aporte teórico de autores que tratam esse tema na atualidade e concebem o modo de elaboração da proposta curricular de uma escola que está sujeita, por um lado, na observação das orientações curriculares de sua rede ou entidade mantenedora e por outro, nos aspectos relacionados à realidade em que esta escola se insere. Roldão (1999), Pacheco (2011) e Canavarro (2003) autores, que concebem o forte protagonismo do professor na implementação do currículo, foram referência desta seção. Aqui também buscou-se compreender, a partir das colocações dos gestores e professores, se a posição do PAAE na gestão curricular tem o *status* conferido nos documentos oficiais que institucionalizam o programa.

Na seção 2 o interesse foi conhecer como o programa é visto na escola por seus operadores. A concepção que o gestor e o professor têm sobre as ferramentas dispostas a sua utilização ajuda a entender certas condições para implementação do programa: a aceitação, nível de conhecimento sobre o programa e compreensão de suas intenções. As considerações feitas nesta seção buscaram dar resposta para como a escola entende o oferecimento do subsídio técnico e pedagógico para avaliar a aprendizagem.

Na seção 3, registrou-se o ápice deste trabalho, pois é nela que se faz a leitura de como o PAAE está sendo feito na prática escolar. Como é a utilização dos instrumentos e ferramentas indexados aos tópicos do CBC, disponibilizados à escola pelo sistema *online*. Aqui se realizou uma análise reflexiva dos elos causais que ligam os *inputs* do programa com a expectativa de entender se realmente os diagnósticos obtidos pelo PAAE permitem a professores e escolas planejar intervenções pedagógicas em atendimento a necessidades específicas dos alunos. A reflexão se fundou na premissa de que tanto o diretor como o professor exercem papel referencial na gestão do PAAE. O modo como eles conduzem as ferramentas do programa interfere na sua implementação e nos resultados obtidos. Sob o aspecto relacionado aos resultados, a forma notória de verificá-los é a partir do próprio sistema PAAE, na avaliação da aprendizagem anual, por isso importou que nesta seção também se fizesse um paralelo dos resultados das escolas entre as avaliações diagnósticas (inicial) e da aprendizagem (final) a fim de verificar se existe um uso do programa que realmente provoca melhoria nos resultados dos alunos

Na seção 4 elencaram-se os fatores que interferem na implementação do programa relacionados ao contexto da prática. Novamente o papel do gestor, considerado um elo importante na implementação de políticas, foi analisado junto ao papel do professor como gestor do programa num âmbito físico um pouco menor, que é a sala de aula.

2.1 Metodologia

Esta seção explica a metodologia desenvolvida nesta pesquisa a fim de tornar claro o modo como se obtiveram os dados que sustentaram as análises feitas e que ampararam as conclusões e, conseqüentemente, a construção do PAE no capítulo 3.

Inicialmente é pertinente esclarecer que a abordagem da pesquisa teve cunho qualitativo, sendo por isso denominada pesquisa de base qualitativa. Foi realizado um estudo de casos num grupo representativo de seis escolas dentro do universo da SRE. Os métodos utilizados para coleta de dados foram: a entrevista, o questionário e consulta a fontes de dados. Duarte (2004), em estudo sobre métodos de pesquisa qualitativa, chama a atenção para uma crença difundida no meio acadêmico de que alguns dos métodos da pesquisa qualitativa, especialmente a entrevista, carecem de confiabilidade devido ao seu viés excessivamente subjetivo. A autora justifica que esta crença ganhou espaço por conta da forma como os investigadores usaram este procedimento, muitas vezes sem um relato minucioso tanto do procedimento quanto da análise do que se pesquisou. A autora, apesar da ressalva feita, esclarece que determinadas situações são melhores investigadas com uma entrevista bem realizada e explicada

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004. p. 215)

Nesta perspectiva, a análise da implementação do PAAE numa realidade específica está sujeita à leitura de como seus operadores o realizam. Isto é, caracteristicamente, um mapeamento de práticas delimitado ao uso (ou não) do programa e ao modo de sua utilização. A coleta destas informações ganha expressividade ao se levantá-las diretamente com os profissionais da escola pois assim é possível compreender qual é a dimensão da utilização real do programa. Buscou-se, ao realizar as entrevistas, deixar bem claro ao entrevistado quais eram os objetivos da pesquisa e, com foco nestes, o pesquisador conduziu o momento da abordagem. Um fator precedente à entrevista cooperou para a condução da conversa com os gestores: o conhecimento, com certo nível de profundidade, pela pesquisadora, do contexto investigado. As seis escolas, por serem espaço de

operacionalização do PAAE há um bom tempo, tinham também conhecidas algumas experiências pessoais dos entrevistados com o exercício da gestão da escola e dos professores que responderam aos questionários.

Para a realização da entrevista houve um planejamento explicitado aos gestores. Nesta etapa foram feitas duas ações: repasse a cada um deles, via e-mail, dos principais tópicos a serem dialogados e agendamento prévio do dia de realização da entrevista. Das seis gestoras uma não se dispôs a participar da entrevista gravada, mas aceitou responder às questões por escrito. No total participaram da entrevista, conforme os moldes pretendidos, cinco gestoras. Duas delas formadas em pedagogia, duas em letras e uma em história. Três delas têm formação em nível de pós-graduação, precisamente, especialização em ensino-aprendizagem, linguística aplicada e processo de ensino da língua portuguesa. O menor e maior tempo de atuação das profissionais entrevistadas como gestoras escolares foram respectivamente, 2 e 10 anos. A média de tempo de atuação na gestão escolar do grupo pesquisado é de oito anos.

Além da entrevista, que foi feita exclusivamente com os diretores escolares, foram também aplicados, em todas as escolas pesquisadas, questionários aos professores de todas as disciplinas avaliadas no programa no 1º ano do ensino médio. O questionário, aplicado pelas pedagogas de cada escola durante as reuniões de planejamento, foi disponibilizado a um professor de cada disciplina, preferencialmente àqueles que já usavam o PAAE há mais tempo. A previsão inicial era ter um retorno de 54 questionários respondidos, visto que são avaliadas as disciplinas de artes, língua estrangeira, língua portuguesa, matemática, biologia, física, química, história e geografia, totalizando nove disciplinas. A devolutiva, no entanto, foi de 41 questionários, correspondentes a cerca de 75% do total disponibilizado.

Dentre os respondentes, seis são docentes de língua portuguesa, cinco de história, cinco de geografia, cinco de matemática, quatro de física, quatro de química, quatro de biologia, quatro de língua estrangeira e quatro de artes. Neste conjunto, 50% são apenas graduados e os outros 50% possuem especialização em sua área de formação.

A justificativa pela opção de uso do questionário se fundamenta em duas premissas: a primeira é a de que esse é um meio rápido de se atingir um grupo

maior de pessoas num menor espaço de tempo, e a segunda é a pertinência desse método possibilitar certo distanciamento entre o pesquisador, que nesse caso é o gestor do programa no órgão regional e as pessoas que, em tese, deveriam fazer idêntico uso do programa. Esta última justificativa é relevante por considerar o distanciamento uma medida de prevenção, não indutiva de respostas dadas em função daquilo que o outro (o pesquisador) possa querer ouvir. Afinal de contas, se houvesse uma abordagem direta ou o uso de outro meio de pesquisa, os professores poderiam dar respostas não condizentes com a realidade a fim de evitarem algum constrangimento com o gestor regional do programa. 91437091

Além dos questionários, foi realizada pesquisa documental nas escolas, na SRE e junto ao Instituto Avaliar. Nas escolas coletaram-se informações no seu PPP e em seus arquivos sobre o PAAE. Nesses documentos cuidou-se de verificar quais eram as informações registradas e/ou organizadas pela escola. Estas pesquisas foram um tanto frustradas pois há poucos registros sobre o programa nos documentos da escola. Não houve nenhuma busca, nesta pesquisa, a fim de saber o porquê dos registros da escola sobre o PAAE serem bastante sintéticos. Essa pesquisa documental examinou ainda dados da própria SRE sobre a relação entre escola e PAAE, em especial os registros que informavam os cursos de capacitação em que se teve presença registrada das escolas pesquisadas. Junto ao Instituto Avaliar obteve-se também dados não acessados pelos gestores regionais do programa, tais como alguns gráficos e outras informações cujo interesse maior é da SEE/MG. Na Coleta junto ao sistema PAAE e/ou Instituto Avaliar é importante destacar a dificuldade em obter dados, especialmente, por causa da limitação do sistema que só permite o acesso a informações do ano corrente. Assim, no ano de 2014 não se acessa nenhum dado do ano 2013. Essa limitação ocasionou demora na obtenção de dados do sistema, uma vez que, tudo era obtido junto aos diretores do Instituto Avaliar e este, por sua vez, só podia repassar informações mediante autorização da Diretoria de Avaliação da SEE/MG. Das informações requeridas algumas poderiam ser obtidas junto às escolas, porém nenhuma delas tem arquivos com resultados do PAAE, apenas avaliações que são usadas como modelos para repassar aos professores.

A análise documental se justifica por permitir o acesso a informações disponibilizadas que também ilustram uma das dimensões da gestão do PAAE na

escola. Através deste instrumento pode-se levantar hipóteses ou interpretações sobre uso do programa e resultados de sua implementação.

2.2 A gestão do currículo e o PAAE

Os temas avaliação e currículo são correntes no ambiente escolar porque juntos eles estabelecem uma relação de interdependência no qual o primeiro busca revelar, medir, diagnosticar o que foi apreendido do segundo. A forma como o currículo é trabalhado, a contemplação do conjunto de saberes selecionados num documento oficial, reconhecido nas escolas públicas como programa curricular, dão ensejo para que a gestão curricular seja objeto de reflexão e análise. O PAAE aobuscar fortalecer o currículo permite que se infira níveis de gestão deste currículo exercidos pelas escolas e é esta a intenção desta seção.

2.2.1 Primeiras considerações sobre a questão da gestão curricular.

A discussão sobre o currículo escolar não é nova. O termo, derivado do latim, *currere* que significa correr, curso ou carro de corrida, remete à ideia de algo que acontece numa determinada ordem, sequencialmente. É essa acepção que a escola toma para si, quando institui o currículo como algo ordenador do que ensinar nas escolas. A inserção do currículo no contexto escolar ocorreu de maneira gradual, porém seu sentido por muito tempo resguardou a ideia tradicional de currículo como um programa universal, um conjunto de conhecimentos organizados numa sequência tal que permitisse ao professor o ensino concreto de uma determinada disciplina. Idealmente, nesta concepção, as etapas do processo de ensino respeitam a linearidade da matéria lecionada, cujos tópicos são centralizados num documento escrito (o currículo oficial). São adotados recursos, como o livro didático, para garantir que sejam repassados aos alunos os conhecimentos pré-estabelecidos. Nota-se assim que o currículo tem, nesta concepção tradicional, um caráter exclusivamente prescritivo

Silva (2006) aponta que o surgimento dos primeiros registros históricos que insere o currículo no meio educacional data do século XVI e estava ligado à ideia tradicional de currículo. Ela cita Hamilton e alguns exemplos de registros:

Datam do século XVI, os registros históricos de quando, e em que circunstância, aparece, pela primeira vez, a palavra *curriculum* aplicada aos meios educacionais. Tais registros evidenciam que currículo esteve ligado à idéia de "ordem como estrutura" e "ordem como seqüência", em função de determinada eficiência social. Assim, na Universidade de Leiden (1582), os registros constam que "*tendo completado o curriculum de seus estudos*" o certificado era concedido ao aluno. Na Universidade de Glasgow (1633) e na GrammarSchool de Glasgow (1643), o *curriculum* referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas. (SILVA, 2006. p. 482. Grifo do autor)

O decurso do tempo legitimou a necessidade do currículo no ambiente da escola e sua gestão ganhou espaço ao se tratar das políticas educacionais. À frente são apresentadas algumas informações sobre a gestão curricular no atual contexto da gestão pública.

2.2.2 A questão da gestão curricular no ambiente da gestão pública atual.

A matéria currículo se tornou recorrente nas teses que discutem ou tratam da educação dada sua importância. Atualmente o termo se vê envolto numa nova discussão, especialmente por causa das mudanças na interpretação do papel do professor e do gestor escolar na gestão do currículo, das interferências que o contexto da escola traz para a definição do currículo desejado para uma realidade específica, dos contornos que os programas institucionais de avaliação dão à dinâmica vivida nas escolas e, entre outros marcos, das transformações na concepção do significado de currículo na contemporaneidade.

Nos termos de Roldão (1999, p. 24), "currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar". Canavarro (2003, p. 5) por sua vez, ao abordar o currículo num estudo sobre o ensino da matemática, diz: "um currículo que não se esgota nos manuais escolares, mas implica necessariamente a intervenção do professor – não pode, por aquilo a que se propõe, ser à prova de professor". Já Pacheco (2011, p. 378) afirma:

[...]currículo implica complexidade e conflito, construído no dissenso, já que sobre o conhecimento há várias perspectivas que traduzem as funções da escola. Deste modo, a questão central do currículo, porque não existe neutralidade em qualquer decisão que sobre ele

seja tomada, processa-se em torno desta perene e essencial questão: *Qual é o conhecimento mais valioso?* (Grifo do autor)

É perceptível, nas considerações citadas, que houve uma reformulação recente na interpretação do conceito de currículo em relação ao seu conceito tradicional. Esses autores reconhecem a importância desse documento para a educação institucional, mas não o concebem como algo estático, pré-definido. Nas discussões mais recentes, nas quais se insere a proposição de Pacheco (2011), a questão da gestão curricular tem ganhado bastante destaque. Mas afinal, o que é gestão curricular? Segundo Roldão (1999. p. 25), é “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados”, sendo que tais decisões devem ser tomadas pelos atores que integram a instituição escolar.

Essa é a diferença que dá maior visibilidade ao processo – e ao conceito – de **gestão curricular** e maior responsabilidade aos gestores locais do currículo – as escolas e os professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com o seu conjunto concreto de alunos. (ROLDÃO, 1999. p. 26)

As afirmações anteriores não negam a existência de decisões ou instituição de propostas curriculares oficiais pelas entidades mantenedoras públicas, nem tão pouco afirmam que as concepções tradicionais deixaram de existir, apenas mostram que decisões específicas sobre a gestão curricular serão também exercidas pela escola e seus docentes. É este poder transferido também à escola que caracteriza uma importante inovação na questão da gestão e fortalecimento do currículo.

2.2.3 A experiência de gestão curricular nas escolas pesquisadas – traços comuns

O Estado de Minas Gerais, ao instituir o CBC, cumpriu uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) que expressa a necessidade dos Estados elaborarem seus currículos e definirem seus conteúdos mínimos. Este conjunto de conteúdos descreve os conhecimentos e habilidades que os alunos devem aprender em cada disciplina ofertada nas escolas públicas. O estabelecimento do CBC, como documento a ser obrigatoriamente observado pelas instituições públicas de educação básica do estado configura uma das ações que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino – como recomendam os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000a) – e, na medida em que se configura como parâmetro curricular no âmbito estadual, uniformiza o processo de ensino-aprendizagem nas diversas regiões de um Estado tão heterogêneo quanto o de Minas Gerais.

Sucintamente, o histórico da implantação do CBC em Minas se deu com a instituição de dois projetos pilotos, o PDPI – Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional e o PDP – Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores, ambos implementados em 2003 nas escolas-referência através de grupos de estudo de professores denominados Grupo de Desenvolvimento Profissional - GDP. Foram nestes grupos que a discussão sobre o documento a ser instituído como proposta oficial curricular de Minas foi iniciada. Após estas primeiras discussões se elaborou versões preliminares do CBC que foram também analisadas e estudadas pelo GDP, antes da disseminação nas demais escolas do Estado.

A instituição do CBC representa o primeiro marco para configurar a gestão curricular da escola, uma vez que, é este documento que orienta a definição do que ensinar aos alunos mineiros, com vistas ao desenvolvimento de habilidades também expressas.

Com referência neste documento, as experiências de gestão do currículo em Minas são marcadas por ações que contemplam o CBC: nas capacitações de professores, nos projetos político-pedagógicos das escolas, nos planejamentos anuais, nos projetos e programas de iniciativa da própria escola e/ou ordenados pela SEE/MG, como é o caso do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), na seleção de materiais didáticos que amparam o ensino, no planejamento diário do professor e nos momentos de avaliação da aprendizagem.

De maneira geral, a gestão do currículo nos moldes apresentados anteriormente torna um tanto similar o caminho percorrido pelas escolas, embora os modos de fazer diverjam entre elas. No caso específico das seis escolas pesquisadas é comum o fato de todas terem participado das capacitações que antecederam a oficialização do CBC como parâmetro curricular oficial do Estado. Os professores destas escolas participaram da discussão inicial para elaboração do CBC junto à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e também o disseminaram nos 17 municípios da regional de Janaúba. Na fase de discussão inicial os professores chegaram a permanecer durante 30 dias em Belo Horizonte, junto a outros professores do estado

discutindo, estudando, analisando, sob a coordenação de docentes da UFMG, os moldes do currículo. Estes eventos recebiam o nome de Imersão, dado o período de permanência do professor e o foco central da discussão. Em outra fase, a discussão era local, realizada em cada escola com professores internos e externos ou em semanas de atividades que receberam o nome de Disseminação, cuja preocupação era expandir a discussão entre os professores de tal forma que a versão preliminar do currículo fosse, de fato, discutida com os docentes que o implementariam nas instituições escolares.

Durante a fase de implementação do CBC estas seis escolas também tiveram participação proeminente, pois começaram a desenvolver a proposta antes das demais escolas.

Após a implementação estas escolas ainda registraram, nos eventos de capacitação, presença obrigatória de seus professores.

Da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das seis escolas abstrai-se a contemplação do CBC como parâmetro da definição do que ensinar aos alunos e a valorização da participação dos docentes como membros ativo nesta decisão em todas elas.

Essas informações mostram que além da preocupação com o cumprimento da formalização curricular – uma vez que em Minas Gerais seguir o CBC é determinação obrigatória - a tomada de decisões sobre este currículo se dá de forma democrática nos espaços escolares. Os gestores e os professores têm poder de decisão sobre a gestão curricular. Desse modo resgata-se o papel do professor e gestor frente ao currículo, ainda que a observação do CBC seja um dever imposto de fora, pela SEE.

A análise do PPP demonstra também que é comum às escolas pesquisadas o fato de todas considerarem que os projetos da escola contemplam as habilidades recomendadas pelo CBC. No PPP de todas elas, esta afirmação é explícita ou inferida mediante análise dos projetos e suas competências.

É comum também, a partir da análise do PPP das escolas pesquisadas, o fato de todas manifestarem que os projetos da escola contemplam as habilidades pretendidas no CBC. Em algumas escolas esta afirmação é explícita, em outras chega-se à afirmativa por inferência, uma vez que nestes casos o PPP relaciona os

projetos que serão trabalhados e as competências que estes buscarão desenvolver. Da análise destas competências chega-se às habilidades que aparecem no CBC.

Comum também é, às seis escolas, a afirmação de que há a observação do CBC tanto na elaboração do planejamento anual, quanto dos planejamentos diários e nas avaliações.

As escolas citam ainda que o Programa de Intervenção Pedagógica buscará recuperar a aprendizagem do aluno tornando-os competentes em determinadas habilidades. Neste ponto os textos dos PPPs das escolas ora indicam que estas habilidades se referem aos conhecimentos do CBC e ora se referem a habilidades avaliadas nas provas sistêmicas porque passam a instituição.

A análise desses PPPs e dos registros da SRE constata como tais escolas pretendem funcionar e como têm trabalhado em relação à gestão curricular. O foco das leituras e análises realizadas permitiu traçar uma comparação dos percursos registrados pelas escolas que indicam como acontece umadas dimensões da gestão curricular, qual seja a organização e registro do currículo.

2.2.4. O PAAE e o fortalecimento do currículo nas seis escolas pesquisadas.

A exposição sobre o PAAE no primeiro capítulo mostrou que dentre as justificativas para sua criação pelo ente público está o fortalecimento do currículo. Não obstante, o que se constata na realidade, a partir da análise do PPP e das entrevistas realizadas com os gestores e dos questionários aplicados aos professores, é que o PAAE exerce influência sobre a gestão curricular, embora não seja unânime sua utilização como instrumento de definição de o que se deve ensinar. . Como na maioria dos PPPs analisados, o da EEJG registra o uso do PAAE na seção “Processo de avaliação da aprendizagem”, afirmando que a escola fará a

análise dos resultados da avaliação interna da aprendizagem realizada pela Escola e os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública -SIMAVE-, constituído pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB -, pelo Programa de Avaliação da Alfabetização -PROALFA - e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar -PAAE -- [que]devem ser considerados para elaboração, anualmente, pela Escola, do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). (PPP da EEJG. 2012. p. 32)

O exemplo de registro acima expõe a forma como o PAAE é comumente visto pela escola em seu documento mais significativo. Nenhuma das escolas analisadas registrou maiores detalhamentos sobre o programa em seu PPP. Essa ausência de informação leva à consideração de que o uso do PAAE se dá somente com as orientações fornecidas pela SRE/SEE/MG, pelo próprio sistema PAAE e/ou através dos manuais.

Após a análise dos PPPs, buscou-se junto aos profissionais das escolas o levantamento de informações que revelam como se dá a relação PAAE e gestão curricular. Gestores e professores enumeraram os instrumentos que julgavam mais importantes na definição do que ensinar aos alunos. Os gestores estabeleceram, de maneira geral, o seguinte ordenamento: o CBC, o livro didático, a experiência e o conhecimento do professor e o PAAE. Apresentaram também, segundo suas concepções, o papel do PAAE neste contexto. A maior parte deles, exatamente quatro gestores, enfatizaram que o programa é significativo para que a escola defina seu planejamento anual e melhore seu trabalho. O PAAE é considerado por este grupo uma referência importante para a ação pedagógica do professor.

Na EEJG, por exemplo, a definição do planejamento anual está condicionada aos resultados do PAAE. A gestora dessa escola afirma que o planejamento anual só deve ser apresentado pelos professores depois das aplicações do PAAE e com projeção de melhoria dos resultados atingidos. Resposta similar é dada pela gestora da EEZM, para quem o planejamento das futuras ações do professor está sujeito aos resultados da primeira aplicação PAAE. Já a gestora da EEMA confere ao PAAE o *status* de ferramenta de controle sobre o uso do currículo, fazendo com que professores, independentemente de seu maior ou menor comprometimento, se atentem à necessidade de melhorar seu trabalho. Em suas palavras:

O uso do PAAE fortalece o currículo porque ele norteia o professor. Como a gente tem vários tipos de professores, a avaliação gerencia o trabalho dele. Eu vejo ele [o PAAE] como um gerenciador. Para o professor que é aplicado, dedicado, o PAAE veio fortalecer o trabalho dele, veio incentivar, porque ele vai ter um motivo a mais para planejar, atrás de uma estratégia diferente na sala de aula. Agora, o professor que é desestimulado com o trabalho, o PAAE veio falar com ele: "Não moço, acorda pra vida porque você tem uma resposta

pra dar". De certa forma, querendo ou não, o PAAE fortalece o trabalho da escola. (informação verbal)⁸

Essas colocações revelam o conhecimento das gestoras sobre a intenção de a avaliação possibilitar um diagnóstico inicial da aprendizagem e, através do programa, fortalecer o currículo e o trabalho pedagógico realizado na escola. Apenas uma resposta divergiu dessas anteriormente citadas e conferiu ao PAAE posição irrelevante frente ao planejamento escolar, referindo-se à avaliação como uma folha onde estão impressas questões que serão apenas retomadas em sala de aula. Segundo esta gestora,

Não existe um planejamento em função das aplicações do PAAE, a não ser o uso da prova para planejar as aulas normalmente (corrigir em sala com os alunos). Mas planejar para o PAAE não, não existe. [...] Com o PAAE ou sem PAAE a escola já trabalha com o CBC. A única coisa que acontece é o aproveitamento das avaliações do PAAE como suporte. O PAAE não tem tanta influência em relação ao CBC não, por si só o CBC já exerce uma influência grande sobre os planejamentos. Ele já está contemplado na proposta da escola.⁹

Entre os professores, o CBC também é considerado o elemento mais importante na definição do que ensinar aos alunos. Este posicionamento, de certa forma, é esperado como a resposta mais natural dos docentes. Afinal, houve por um tempo um trabalho de divulgação disposto a tornar certo e sabido que a proposta oficial do estado era o CBC. Além deste fator, os professores escutam essa afirmativa constantemente dos representantes da SRE e SEE/MG, em cursos de capacitação e documentos que chegam à escola.

Após o CBC, o livro didático e o conhecimento e a experiência do professor vêm, respectivamente, como segundo e terceiro elementos mais importantes na definição do que ensinar aos alunos.

Desse modo, o PAAE, mesmo sendo apontado como uma opção importante para o (re)planejamento por mais de 80% dos pesquisados, não é considerado um dos instrumentos mais utilizados na definição do que ensinar. Houve até apontamentos de que o programa seria dispensável, dado o tempo que o professor usa para tabular as respostas e lançar gabaritos.

⁸ Informação fornecida pela Diretora da EEMA em Janaúba (MG), em 2014.

⁹ Informação fornecida pela Diretora da EEBT em Janaúba (MG), em 2014.

Quanto à relação PAAE e fortalecimento do currículo, os professores manifestam três tendências diferentes, conforme as quais o PAAE fortalece o currículo porque: (1) permite o direcionamento do planejamento, (2) subsidia a intervenção pedagógica e (3) permite ao professor avaliar o trabalho realizado em sala. Cerca de 30% consideram que o PAAE fortalece o currículo por permitir que o diagnóstico obtido nas avaliações seja usado a favor do planejamento. Para este grupo, o PAAE é “um critério para seleção dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos” (informação verbal)¹⁰; “orienta a elaboração dos planos de aula” (informação verbal)¹¹; “fundamental, porque através dos resultados dos alunos, o professor detecta quais habilidades e competências que precisam ser trabalhadas com maior frequência” (informação verbal)¹²; “o PAAE é “uma ferramenta de suporte também utilizada para o auxiliar na consecução dos objetivos de cada disciplina”(informação verbal)¹³; “o PAAE ajuda a planejar as aulas de acordo com as questões da prova”(informação verbal).¹⁴

O detalhamento de como o PAAE é usado no planejamento foi obtido na entrevista com os gestores. Diante da questão que interrogava sobre o que é feito após a aplicação das avaliações obrigatórias, a realização do planejamento foi resposta recorrente. Ao detalharem como isso ocorria, a maior parte das gestoras relatou que a discussão dos resultados da avaliação se dá nas reuniões de docentes e, em função dos resultados das avaliações, os tópicos do CBC em que há maior índice de erros se tornam prioridades no trabalho.

Quanto à intervenção pedagógica, 20% dos registros dos questionários dos professores expuseram o entendimento de que a avaliação tem como finalidade atender dificuldades dos alunos e/ou executar o plano demandado pela direção escolar/SRE/SEE. Segundo esse grupo de professores: “o PAAE ajuda a planejar as ações de intervenções pedagógicas para a aprendizagem dos alunos.” (informação verbal)¹⁵; “[...] dá suporte para a elaboração do plano de intervenção que a escola deve apresentar para a SRE”(informação verbal)¹⁶; “(o PAAE

¹⁰ Informação fornecida pelo professor de Física da EEMJ em Janaúba (MG), em 2014.

¹¹ Informação fornecida pelo professor de História da EEJG em Janaúba (MG), em 2014.

¹² Informação fornecida pelo professor de L. Portuguesa EEZM em Janaúba (MG), em 2014.

¹³ Informação fornecida pelo professor de Química da EEZM em Janaúba (MG), em 2014.

¹⁴ Informação fornecida pelo professor de L. Estrangeira da EEBT em Janaúba (MG), em 2014.

¹⁵ Informação fornecida pelo professor de Física EEZM em Janaúba (MG), em 2014.

¹⁶ Informação fornecida pelo professor de Biologia da EERS em Janaúba (MG), em 2014.

possibilita) identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica e oferecer dados diagnósticos da aprendizagem escolar para subsidiar o planejamento do ensino” (informação verbal)¹⁷; “serve como mediador para que as ações de intervenção aconteçam e que a aprendizagem dos alunos e professores possam acontecer” (informação verbal)¹⁸.

Sobre este posicionamento, os gestores também ratificaram o uso do PAAE e sua relação com o currículo via intervenção pedagógica, dando o detalhamento das ações que a escola realiza:

Diretora da EEJG: Após a aplicação das avaliações, a escola pega os resultados, imprime os resultados, senta novamente com estes professores e discute os resultados e aí elaboram um plano de intervenção para atender os alunos que tiveram o maior nível de dificuldades.

Pesquisadora: Mesmo que as avaliações não identifiquem os alunos individualmente?

Diretora da EEJG: Sim, os professores, após os primeiros contatos com os alunos conseguem perceber o que eles sabem. (informação verbal)¹⁹

De acordo com os resultados das provas o especialista senta com o professor para discutir e reorganiza o PIP (plano de intervenção pedagógica). Embora a Secretaria (SEE/MG) estimule a gente no meio do ano pra elaborar o PIP a gente já decide, desde o início do ano, o que fazer para melhorar a aprendizagem daqueles alunos. (informação verbal)²⁰

Entender o fortalecimento do currículo via PAAE como atendimento às dificuldades dos alunos expressa também uma das interfaces do programa e suas intencionalidades.

Cerca de 15% dos pesquisados, valoriza a prova como um instrumento em si mesmo, ou seja, o professor tem no programa a oportunidade de elaborar as questões de suas provas. Para esse grupo, o PAAE fortalece o currículo porque “ajuda na elaboração de questões e avaliações, testes para o nível de conhecimento dos alunos.” (informação verbal)²¹; “[...] verifica as habilidades que os alunos têm”

¹⁷ Informação fornecida pelo professor de L. Estrangeira da EEMJ em Janaúba (MG), em 2014.

¹⁸ Informação fornecida pelo professor de História da EEZM em Janaúba (MG), em 2014.

¹⁹ Informação fornecida pela diretora da EEJG em Janaúba (MG), em 2014.

²⁰ Informação fornecida pela diretora da EEMA em Janaúba (MG), em 2014.

²¹ Informação fornecida pelo professor de Geografia da EERS em Janaúba (MG), em 2014.

(informação verbal)²²; “[...] certifica o que foi aprendido em sala”(informação verbal)²³;

Esta última consideração, que também aparece na fala de um gestor, é interessante por destacar um aspecto relevante das intencionalidades do PAAE. A formulação de questões de avaliação não é um procedimento simples. Mattos et al.(2011) destacam que, na criação do programa, uma de suas intenções se voltava para a orientação dos processos internos de avaliação da aprendizagem escolar. O programa busca a superação de diferenças marcantes entre os momentos de avaliação ocorridos sob a responsabilidade da escola e os momentos de avaliação em larga escala. Considerando estas duas situações, o foco do PAAE é tornar os tipos de questões vivenciadas na avaliação cotidiana da escola pouco conflitantes com os tipos de questões das avaliações externas. Pode-se afirmar que, dentro da proposta de governo do Estado de Minas Gerais e baseado nas ideias de Luckesi (2011), o PAAE intenciona não só avaliar, mas também ensinar os professores a avaliar e faz isso por meio do oferecimento, especificamente, dos modelos de questões avaliativas.

Cerca de 15% dos professores apontaram críticas negativas ao PAAE como agente fortalecedor do currículo, ou por aspectos relacionados ao próprio programa ou ao público de alunos. De acordo com este grupo, “as questões propostas são muito interessantes, mas algumas são difíceis para o aluno responder devido ele ter a matéria somente no 9º e 1º ano médio” (informação verbal)²⁴; “[o PAAE] é dispensável” (informação verbal)²⁵; “ajuda a detectar as dificuldades, mas perde a eficiência porque o aluno não se compromete a fazer a leitura da prova” (informação verbal)²⁶; “(o PAAE) diagnostica a aprendizagem do aluno, mas não condiz com a sua (do aluno) realidade” (informação verbal)²⁷;

Os alunos não têm maturidade para as provas PAAE. Eles simplesmente marcam um X na opção escolhida sem ao menos ler as questões. A maioria termina as provas em menos de cinco minutos. Tem sido uma enorme perda de tempo. Os alunos não

²² Informação fornecida pelo professor de biologia daEE ZM em Janaúba (MG), em 2014.

²³ Informação fornecida pelo professor de Química daEE MA em Janaúba (MG), em 2014.

²⁴ Informação fornecida pela professora de Arte daEE ZM em Janaúba (MG), em 2014.

²⁵ Informação fornecida pelo professor de Geografia da EE RS em Janaúba (MG), em 2014.

²⁶ Informação fornecida pelo professor de L. Portuguesa daEE MJ em Janaúba (MG), em 2014.

²⁷ Informação fornecida pelo professor de L. Portuguesa da EEBT em Janaúba (MG), em 2014.

levam o PAAE a sério. Aos professores sobra um enorme trabalho. (informação verbal)²⁸

Aproximadamente 20% dos professores não se manifestaram sobre a relação PAAE e fortalecimento do currículo ou deram respostas que não indicavam uma opinião clara.

Entre os gestores apenas uma, entre as entrevistadas, apontou uso irrelevante do programa para a melhoria do trabalho como o CBC. Sua fala evidencia essa percepção:

Eu não vou mentir, se eu disser que a escola trabalha com o gráfico, faz o levantamento dos resultados...Isso não acontece, não. Mas a prova é repassada para os professores e eles são orientados a planejar de acordo com o CBC e usarem a prova como instrumento de apoio pra trabalhar em sala de aula. Eu só queria fazer uma observação: com relação à prova do PAAE, deveria haver uma maior preparação, as pessoas deveriam estar mais envolvidas para a prova funcionar. Na minha opinião, o diagnóstico que acontece não é um diagnóstico real. Os alunos muitas vezes respondem sem ler as questões por serem aplicadas duas, três provas por dia. Os alunos ficam loucos para irem embora logo; não vêem tanta importância na prova do PAAE e aí eles não se concentram bastante e acaba não sendo um diagnóstico real. (informação verbal)²⁹

As respostas dos professores sobre a relação PAAE e currículo como recurso que serve ao planejamento, à intervenção pedagógica e à funcionalidade da avaliação de verificar a aprendizagem, têm conformidade com o que se encontra nos documentos oficiais. A criação do programa teve como pressupostos servir à implementação do CBC e provocar intervenções pedagógicas:

O pressuposto inicial para a criação do PAAE foi de que um programa de avaliação da aprendizagem interno às escolas, com foco nos padrões curriculares implícitos aos Conteúdos Básicos Comuns – CBC, proposta curricular de Minas Gerais ainda em processo de elaboração à época, estaria mais próximo do professor e seria potencialmente uma fonte orientadora para a implementação do CBC, oferecendo indicadores do quê explorar em cada habilidade/tópico de conhecimento e do quê seria estruturante para uma formação básica, portanto obrigatório como aprendizagem de todos os alunos e, por isso, foco das avaliações e foco das

²⁸ Informação fornecida pelo professor de Matemática da EEBT em Janaúba (MG), em 2014.

²⁹ Informação fornecida pela diretora da EEBT em Janaúba (MG), em 2014.

intervenções pedagógicas. Outro pressuposto foi de que um sistema ágil, moderno e bem estruturado, disponível aos professores para acesso de forma contínua, de qualquer região e localidade do estado, cujo modelo de avaliação tivesse como foco o processo da aprendizagem em andamento, possibilitaria ao professor acompanhar a evolução dos alunos durante o ano letivo e, a partir desses dados, fazer tanto a gestão curricular quanto oferecer atendimento escolar a alunos específicos, turmas e disciplinas de acordo com suas necessidades reais. (MATTOS; MATTOS; SIMÕES, 2014, p. 3).

De maneira geral, a análise da relação PAAE e currículo, através dos instrumentos aqui realizados, permite inferir que o programa exerce algum tipo de influência sobre o uso do currículo oficial. Conclui-se isto com base nos percentuais de professores (65%) que apontaram o PAAE como importante para o planejamento, para a realização da intervenção pedagógica e para a avaliação da aprendizagem, além do relato das gestoras sobre o que é feito na escola após a aplicação do PAAE. No entanto, considerando os dados aqui apresentados, não é possível afirmar que o modo como o PAAE é utilizado atualmente seja eficiente para fortalecer o currículo nas dimensões projetadas por seus idealizadores. Pela análise realizada, conclui-se que não há preocupação com o registro do PAAE em documentos da escola; o número de professores que apontaram críticas ao programa, somados ao número dos que não se posicionaram sobre a relação currículo e PAAE é expressivo, representando aproximadamente 35% dos pesquisados; e a posição do gestor sobre o uso irrelevante do programa é significativa por revelar um uso coercitivo ao mesmo tempo em que desconsidera as ferramentas disponibilizadas para a escola.

Muitas falas dos pesquisados vão ao encontro do que se lê nos documentos oficiais. Cerca de 15% dos professores apontaram críticas negativas ao PAAE que revelam rejeição ao programa. Nas posições deste segundo grupo as causas dessa rejeição estão relacionadas à falta do comprometimento dos alunos, aos difíceis níveis das questões e ao aumento do trabalho que o PAAE gera. Esse posicionamento sinaliza duas vertentes de problemas implicados ao PAAE: a primeira relacionada ao próprio programa e a segunda relacionada à própria escola.

As questões de avaliações do programa são destinadas ao 1º ano do ensino médio. Se a escola afirma que elas são difíceis ou distantes da realidade ela está revelando que seus alunos têm conhecimento aquém do esperado para o ano avaliado e, nesse caso, deveria usar a avaliação com muito mais propriedade, ou

seja, utilizar os diagnósticos gerados para planejar com vistas a melhorar os resultados, sistematizar a avaliação contínua como prática na escola, usar a avaliação para fundamentar capacitações, etc

O que se conclui da relação PAAE e currículo é que, ampliar a discussão sobre o programa com os operadores, melhorar sua divulgação e conhecer as dificuldades da escola pode cooperar para o fortalecimento do CBC e consubstanciar como positiva a relação PAAE e currículo.

2.3. A gestão do PAAE na escola

Jefferson Mainardes (2006), no artigo “Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”, propõe um interessante conjunto de questões que ajudam a analisar a trajetória de um programa educacional. Citando Richard Bowe et al. (1992),³⁰ Mainardes (2006, p. 50) assinala

[...] que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Nesta perspectiva, Bowe et al. (1992, apud MAINARDES, 2006, p.50) ainda propõem que tal análise deve abordar “um ciclo contínuo”, constituído por contextos “inter-relacionados [que] não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”.

Aderindo às proposições desses autores, a análise do PAAE enquanto política pública e sua gestão nas escolas serão realizadas a seguir, a partir da apresentação de quatro contextos: o de influência, o de produção de texto, o da prática e o dos resultados relacionados ao programa. Sobre o contexto de influência far-se-á uma análise do programa em si, sem relacioná-lo à prática das escolas; já quanto aos demais contextos, a análise da prática é necessária e por isso serão

³⁰BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

trazidos os dados coletados na entrevista, nos questionários e na análise documental, a fim de entender a implementação e uso do PAAE.

2.3.1. O contexto de influência do PAAE

Este é o contexto de origem da política pública e do discurso sobre ela. Ocorre quando se inicia o planejamento da política reivindicada por grupos de interesse que buscam influenciar a definição das finalidades e a formulação da proposta. Mainardes (2006,p. 51) assinala que é

[...] nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social.

Sem divagar pelo caminho mais minucioso, que explica os modos de influência exercidos pelas arenas públicas de ação, pode-se afirmar que, no caso específico do PAAE, o contexto de influência foi a onda de políticas de avaliação educacional, instituída nos anos de 1990, em diversos países da América Latina. Vários estudiosos explicam o fenômeno da expansão dessas políticas. Brooke (2006), por exemplo, denomina este movimento de “migração de políticas”. João Barroso (2005) o define por “efeito de contaminação”. Independente dessas denominações é fato que a avaliação assumiu, conforme a ótica de muitos administradores públicos, uma forma de controle – sobre os serviços educacionais prestados pelo Estado – e um instrumento relevante à melhoria do ensino.

Em vista dos objetivos que levaram à criação do PAAE, apresentados no capítulo 1, é pertinente analisar os seguintes fatores do contexto de influência no qual esse programa foi concebido: a criação do SIMAVE; os resultados das avaliações escolares anteriores à implementação do PAAE; e o programa de governo do Estado de Minas Gerais, especialmente a concepção de educação adotada pela administração pública.

Falar em sistemas de avaliação é falar sobre políticas de regulação e responsabilização. A regulação consiste em modos de intervenção do poder público

no sistema econômico ou de serviços, para equilibrar algo que está desajustado. Conforme Barroso (2005) aponta, falar em regulação no âmbito da doutrina militar implica fazer referência a um conjunto de operações que buscam atingir um determinado objetivo com o melhor resultado, em melhores condições e com menos esforço. A tradução deste conceito requer que entendamos a regulação como um conjunto de ações concatenadas em torno de um fim. Já no campo da economia, segundo o mesmo autor, regulação significa controle de elementos autônomos que são interdependentes. Neste caso, a finalidade da regulação é orientar e coordenar a ação dos agentes econômicos. Em termos mais amplos, Barroso (2005,p. 728) observa que

Para lá destas acepções mais correntes, a elucidação do significado de regulação conheceu um notável incremento com o desenvolvimento da teoria dos sistemas. De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de quaisquer sistemas (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar perturbações, analisar e tratar informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens correntes a um ou vários de seus executores.

Sobre esta última colocação repousa a ideia de regulação aplicada aos sistemas de avaliação da educação. A intenção reguladora do Estado inaugura, com os sistemas de avaliação, uma reestruturação do papel estatal na administração pública em geral e, conseqüentemente, no sistema público de ensino. Tal reestruturação resulta em maior centralização, mediante instauração de instrumentos de controle, tais como avaliações em larga escala e currículo básico comum; instauração da lógica de mercado pela adoção do princípio da eficiência; prestação de contas do desempenho da escola em avaliações externas e política de custo mínimo. Sobre a centralização e o controle, citando Lessard, Brassard e Lusignan (2002, p. 35),³¹ Barroso (2005, p.732) afirma que o Estado

³¹ LESSARD, C.; BRASSARD, A.; LUSIGNAN, J. **Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes**: les cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique), de la France et du Royaume-Uni. Montréal: LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 2002.

adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitoração e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados.

Sobre a lógica de mercado, Araújo e Silva (2011, p. 208), com base em Oliveira (2009),³² esclarecem:

A avaliação sistêmica configura-se aí como mecanismo de regulação, derivado de políticas econômicas. Baseia-se na aferição do desempenho dos alunos nas escolas, buscando legitimar práticas e informar à sociedade o que acontece no sistema educacional, como forma de prestação de contas. Outro elemento comum entre as políticas educacionais dos países latinos, o financiamento *per capita*, sobre o que não cabe aqui aprofundar, também deriva de políticas econômicas e define uma política de custo mínimo por aluno, independentemente das diferenças de aprendizagem. Exige, ainda, complementações a serem alcançadas por meio da concorrência entre escolas, municípios e estados.

A política de responsabilização é algo muito similar à de regulação. Brooke (2006) destaca que em termos de responsabilização importa que se tornem públicas as informações sobre os resultados do trabalho da escola e que os membros da instituição sejam tratados como corresponsáveis por esses resultados. Assim sendo, Brooke (2006, p. 380) aponta como elementos dos sistemas de responsabilização: a publicidade dos níveis de desempenho das escolas, especialmente as diferenças entre elas; o uso de instrumentos padronizados (testes, por exemplo) para averiguar tais níveis; o uso de parâmetros para a análise dos resultados e classificação do desempenho (bom ou ruim) da escola; critérios para aplicação de incentivos ou sanções.

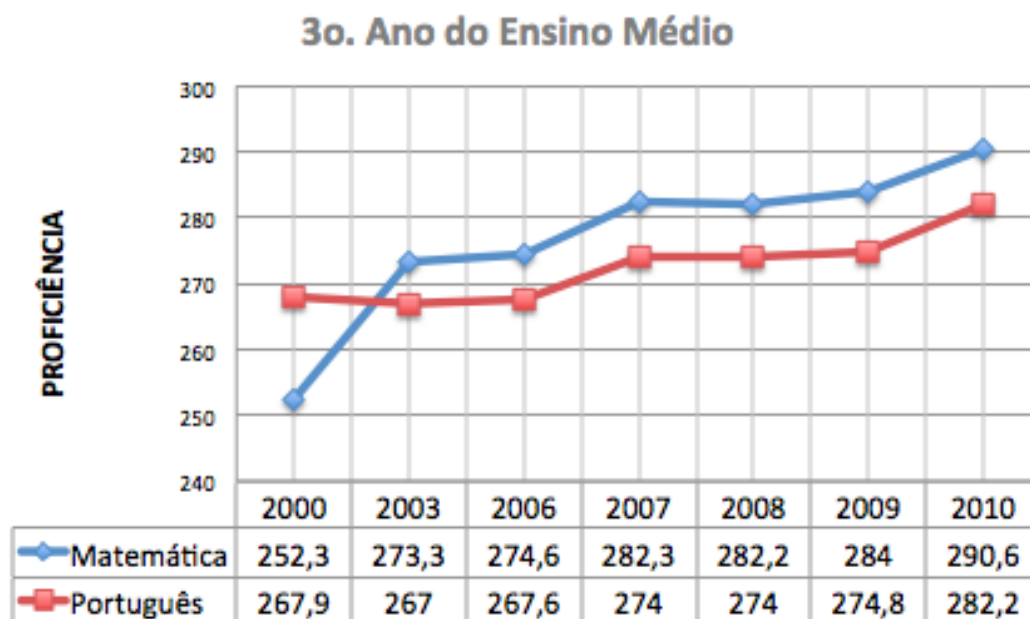
O SIMAVE configurou a reestruturação do papel do Estado na educação ao ser instituído como um sistema que possibilitava o controle sobre os resultados escolares nas avaliações sistêmicas, a prestação de contas do serviço público à população, uma forma de melhorar a eficiência dos serviços prestados e de tornar a equipe escolar corresponsável por tais resultados. Tal como ocorreu em outros estados brasileiros e também em outros países, a cultura avaliativa, aliada a outras ações, se instituiu como meio de melhoria da qualidade do ensino.

³² OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**. Brasília, DF: UnB, v. 15, n. 28, p. 45-62, 2009.

Uma forte influência para a implementação dos programas de avaliação no país foi a amenização considerável do desafio da expansão do acesso ao ensino. Tão logo a questão de ordem quantitativa da educação se apresentou como um problema superado ou cujos esforços de superação já haviam se mostrado suficientes para diminuí-lo, ganhou espaço nas agendas das políticas educacionais a necessidade de superação dos problemas de ordem qualitativa. A partir do final da década de 1980, a questão do acesso dá espaço à preocupação relativa à qualidade da aprendizagem daqueles que acessam a escola. A materialidade da alteração de foco das políticas educacionais ganhou forma com as propostas de gestão eficiente, cujo grau da eficiência é detectado pelos resultados obtidos nas avaliações. A mensuração de resultados passa então a ser fator comprobatório da qualidade das instituições escolares; os sistemas de avaliação, o modo de aferir tais resultados; e o Estado assume, nesta nova dinâmica, o papel regulador e avaliador dos sistemas de ensino.

O PAAE do SIMAVE se insere neste contexto e suas pretensões mais amplas não divergem do que foi exposto anteriormente. Seu foco de atuação é pensado para uma etapa específica de escolaridade, o ensino médio, cujos resultados nas avaliações sistêmicas se mostravam mais preocupantes do que as demais etapas. Uma visualização do gráfico da evolução dos resultados do desempenho dos alunos do 9º e 3º do ensino médio desde 2000 – ano de implantação do SIMAVE – ajuda a entender a situação deste nível de ensino:

Gráfico 14 -Resultados de Desempenho 2000 a 2010
Proeb – 3º ano do EM.



Fonte: Revista SIMAVE (MINAS GERAIS; UFJF, 2012)

A leitura do gráfico revela que existe um movimento de ascendência nas proficiências médias alcançadas pelos alunos mineiros, desde a implementação do SIMAVE em 2000. No entanto esse crescimento é tímido, quase nulo, entre os anos de 2000 a 2006, em língua portuguesa; de 2003 a 2006, em matemática; e de 2007 a 2009, em ambas as matérias. Conclui-se, com base no gráfico, que embora as médias de proficiência tenham aumentado quase que continuamente (à exceção do intervalo de 2000 a 2006, em língua portuguesa), tal crescimento foi pouco expressivo, pois os alunos permaneceram nos mesmos níveis de desempenho, quais sejam, o nível baixo em matemática e o intermediário em língua portuguesa. Isso implica que os alunos egressos do ensino médio não aprendem o esperado para esse de escolaridade e as escolas não demonstram superação das dificuldades que impedem que a aprendizagem escolar melhore com o decorrer do tempo.

Contudo, considerando que 2008 foi o ano em que o PAAE foi estendido a todas as escolas do Estado e que os alunos que cursaram o 1º ano do ensino médio em 2008 realizaram, em tese, as avaliações de 2010, nota-se uma resposta bastante positiva nos resultados de proficiência deste ano. Embora não seja possível afirmar que a boa resposta se deva ao PAAE (e esta também não é, neste momento, a intenção deste trabalho), é possível conjecturar que a implantação do programa PAAE, em seu início, possa ter contribuído para uma leve melhoria nos resultados do aluno do ensino médio.

Outro fator que explica este contexto é a adoção pelos administradores públicos de uma sistemática e contínua prática da avaliação como inerente ao ensino. Araújo e Silva (2011), ao dissertarem sobre o SIMAVE, fazem uma breve retrospectiva da reforma que influenciou a concepção de educação dos governos de Minas Gerais nos últimos 30 anos e resgatam as ações desses governos em relação à educação, especificamente sobre a avaliação sistêmica do ensino. Inicialmente, os autores lembram que a avaliação se tornou prioridade na reforma da educação e princípio de garantia da qualidade. Esta reforma sofreu influência tanto dos movimentos sociais organizados por trabalhadores da área de educação, que reivindicavam a abertura política, quanto de organismos internacionais. Sobre os movimentos sociais, os autores observam que, nos anos de 1980, “o espaço pedagógico constituiu-se em espaço de discussão de políticas educacionais, tendo culminado na organização conjunta da SEE/MG com outras instituições do I Congresso Mineiro de Educação, no ano de 1983” (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 213).

Conectadas ao que acontecia no contexto mais amplo do país, as políticas locais para a educação concebidas pelos governos estaduais implantavam programas de avaliação como alternativas favoráveis à melhoria do ensino. Isto foi um movimento forte e marcante iniciado na década de 1980.

Araújo e Silva (2011) afirmam que a reforma do sistema educacional em Minas percorreu três governos e durou onze anos, de 1983 a 1994. Já Pedrosa e Sanfelice (2005) consideram que o processo de reforma mineira continuou até 1998. Neste período, foram estabelecidas prioridades na reforma mineira da educação, tais como:

[...] autonomia da escola, nos aspectos financeiro, administrativo e pedagógico; fortalecimento da direção da escola através do reforço do poder de decisão do diretor e do colegiado; implementação de programas de aperfeiçoamento e capacitação, com o treinamento de professores, especialistas e funcionários; avaliação do sistema estadual de educação, prevista pela constituição estadual [...] (ROCHA, 2006, p. 176, apud ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 214)³³

Essas prioridades suscitaram a criação de projetos como o ProQualidade e a Gestão da Qualidade Total na Educação (GQTE)³⁴, destinados a subsidiar o cumprimento das metas estabelecidas na reforma da educação mineira. Ambos foram financiados pelo Banco Mundial e adotaram medidas de intervenção seguindo modelos de gestão empresarial.

Mais recentemente, entre os anos de 2003 a 2006, o Governo do Estado implantou outro tipo de reforma, denominado Choque de Gestão, com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços públicos por meio da reorganização e modernização das instituições. Renata Vilhena (2006) conceitua o Choque como uma combinação de medidas orientadas para o ajuste estrutural das contas públicas com iniciativas voltadas para a geração de um novo padrão de desenvolvimento. Entre as ações desenvolvidas, encontra-se a celebração do acordo de resultados, cuja finalidade é a fixação de metas de desempenho específicas para órgãos e entidades. No bojo dessas iniciativas, a política de avaliação da educação sofreu mudanças em sua concepção. O SIMAVE manteve “as características iniciais quanto aos objetivos de monitoramento da qualidade da educação” É neste contexto que a política de responsabilização relacionada ao SIMAVE é mais latente, dado os contornos bem definidos da celebração de acordos com metas preestabelecidas e a

³³ ROCHA, Carlos Vasconcelos. Política e mudança institucional: a reforma da educação pública de Minas Gerais. In: SOUZA, Celina; DANTAS NETO, Paulo Fábio (Org.). **Governo, políticas públicas e elites políticas nos estados brasileiros**. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

³⁴ O Pró-Qualidade e o Programa Gerência da Qualidade Total na Educação (GQTE) são programas que integraram a política educacional do Estado de Minas Gerais a partir de 1991. O programa GQTE buscava regulamentar o art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, e o art. 196, inciso VII, da Constituição Federal de Minas Gerais de 1989, que dispõem sobre a gestão democrática do ensino na forma de lei. O Pró-Qualidade foi implantado em 1993, com a assessoria da Fundação Christiano Ottoni (FCO), que integra a Escola de Engenharia da Universidade de Minas Gerais. Originalmente destinado ao setor empresarial, foi estendido para setores da administração pública, especificamente para educação. Integrou-se ao projeto Pró-Qualidade, que só foi oficializado em 1994, a partir da assinatura do acordo entre Secretaria de Educação/MG e Banco Mundial

(Retirado da Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBPAAE) – v.25, n.2, p. 233-246, mai./ago. 2009).

possibilidade de premiações e punições.

Em linhas gerais, segundo as concepções de ensino adotadas pelos governos do Estado desde a década de 1980, a avaliação sistêmica é vista como um instrumento a favor da melhoria da qualidade do ensino, de modo que todos os mandatos deste período investiram em políticas de avaliação tendo em vista esta finalidade (ARAÚJO; SILVA, 2011; PEDROSA; SANFELICE, 2005). O PAAE surgiu neste processo, como se verá a seguir.

2.3.2.O contexto da produção de texto do PAAE

O contexto da produção de texto, como o próprio nome indica, manifesta-se pela materialização escrita daquilo que se idealizou no contexto de influência. Esses dois contextos estão, portanto, intrinsecamente relacionados à medida que um manifesta, documentalmente, as pretensões do outro. No entanto, Mainardes (2006, p. 52) adverte que esta “relação simbiótica” não é tão simples, pois existe entre tais contextos uma distinção em relação à natureza de seus interesses:

O contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, [enquanto] os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política.

Textos políticos, neste caso, compreendem documentos oficiais, sistemas informatizados, manuais, pronunciamentos, etc. Na trajetória do PAAE, os textos majoritariamente usados têm relação com a ferramenta que dá base ao programa, o sistema informatizado, pelo qual os documentos são disponibilizados – junto ao formato impresso – diretamente às escolas. São encontrados assim, nas mídias escrita e virtual, documentos como os manuais para acesso ao sistema, o passo a passo para geração de provas, as oficinas, cartazes de divulgação do programa, resoluções, ofícios e instruções normativas.

Sobre isso, é pertinente apresentar dados da pesquisa feita com os professores. Considerando o fato de que o PAAE usa a tecnologia em seu desenvolvimento, a pesquisa arguiu os professores sobre se há dificuldade ou não

em utilizar o sistema e, em caso afirmativo, qual a causa da dificuldade. cerca de 25% dos pesquisados têm pouca dificuldade em utilizar o sistema, 70% não têm dificuldade alguma e dois (o que representa aproximadamente 5%) professores têm muita dificuldade.

Entre os que têm muita dificuldade, apenas um apontou uma dificuldade relacionada especificamente ao PAAE, por achá-lo muito complexo. O outro não vê problema no programa, mas sim na infraestrutura necessária ao seu funcionamento. Em sua opinião, acessar o PAAE é muito difícil por causa da qualidade do sinal da internet.

Entre os 25% dos professores que afirmaram ter pouca dificuldade, oito apontaram a causa da dificuldade a fatores externos, tais como o sinal da internet, a falta de acesso a computador e a falta de preparação para uso do sistema. Esta última causa foi relatada por seis destes oito professores. Os outros três assinalaram causas relacionadas ao programa, tais como sistema complexo e alteração das provas entre uma avaliação e outra.

De maneira geral, os documentos que oficializam o PAAE não apresentam dificuldades ao entendimento do programa pelos operadores, uma vez que poucos são os relatos que apontam dificuldades em seu uso. Nesse caso específico, os documentos aqui tratados englobam não apenas aqueles que tratam de instruções para uso, acesso ao sistema, mas também documentos que exploram a fundamentação, concepção e ideais do programa.

2.3.3 O contexto da prática do PAAE – uso do programa pelos professores e gestores escolares.

O contexto da prática se desenvolve no local onde se manifestam as limitações e possibilidades dos textos políticos, ou seja, é onde a política se concretiza ou não. Segundo a conceituação de Boweet al. (1992),³⁵ citada por Mainardes (2006, p. 53):

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas

³⁵ Cf. nota 28.

não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Esse contexto tem especial relevo na análise que se pretende realizar sobre o PAAE, pois ao observá-lo, conforme lembra Mainardes (2006), constata-se que professores e gestores não são passivos à política do programa; eles a interpretam e tomam posições que geram consequências para seu processo de implementação. Em vista desse processo, na entrevista com os gestores buscou-se, num primeiro momento, esclarecer uma condição para a interpretação do processo de implementação do PAAE: a resistência ao programa. A questão proposta buscou saber como os professores percebem a aplicação das avaliações. Os gestores afirmam que, de maneira geral, não existe uma resistência direta à avaliação, mas a necessidade de lançamento dos gabaritos pelos professores causa certo desconforto por causa do tempo demandado nesta atividade. Uma gestora observou que “sempre há aqueles que são mais resistentes, e eles são assim com qualquer coisa, não só quanto ao PAAE” (informação verbal);³⁶ outra salientou que “[...] sempre existem os professores que levam mais a sério e os que apenas querem simplesmente cumprir as etapas do processo [...]” (informação verbal);³⁷ uma terceira fez comentário semelhante, atestando que essas diferenças nos perfis comportamentais dos professores são recorrentes nas considerações das gestoras.

Gestora da EEMA: “Olha, eu não diria resistência. Às vezes há falta de compromisso por parte de alguns. Falta entusiasmo.”

Pesquisadora: Essa falta de motivação é muito representativa? Você tem professores mais motivados ou menos motivados?³⁸

Gestora da EEMA: “Eu diria 50%, meio a meio. Isso compromete. Às vezes a gente chega ao ponto de ter que exigir do professor um tempo mínimo para que ele fique com o aluno na sala de aula na hora da aplicação. Olha que absurdo! A gente tem que falar com ele: “não pode encerrar a aplicação antes de tantas horas”. Porque senão ele não vai incentivar o aluno a ler a questão, a reler, vai deixar o aluno fazer de todo o jeito. Avaliação tem muito disto, às vezes o aluno domina, mas se ele não se empenha na hora da resolução da prova certamente o resultado não vai ser bom. O professor não

³⁶ Informação fornecida pela diretora da EEJG, em Janaúba (MG), em 2014.

³⁷ Informação fornecida pela diretora da EEZM, em Janaúba (MG), em 2014.

³⁸ Tais questões foram feitas durante a entrevista, em função das colocações da entrevistada. Esta é uma ação permitida, dado o fato de a entrevista ter como base um roteiro semiestruturado.

rejeita a aplicação, mas, de repente, não empenha como precisaria empenhar.” (informação verbal)³⁹

Infere-se daí que a obrigatoriedade de participação das escolas no programa faz com que os professores não tenham resistência, mas participem sem crer nos resultados obtidos no PAAE. Segundo a última gestora citada, não existe resistência

[...] a ponto de dizer que as provas não serão aplicadas. Eles [os professores] aplicam com tranquilidade, mas demonstram, para nós da direção, equipe pedagógica, que há uma falha no PAAE, algo que deve ser mudado. Eles não acreditam que vai haver um resultado positivo com a aplicação do PAAE.

Pesquisadora: O que quer dizer resultado positivo?

Gestora: Bom desempenho dos alunos. A prova é muito difícil (informação verbal)⁴⁰

De maneira geral percebe-se então que, segundo os gestores, não há propriamente uma resistência ao programa, mas sim comportamentos mais ou menos proativos quanto à avaliação – o que varia conforme o perfil dos professores. Isso se verifica também quanto às avaliações obrigatórias e as contínuas do PAAE. Quatro gestoras reafirmaram que, embora não haja resistência, há diferença de comportamento dos professores frente às obrigatórias, em relação a qual o envolvimento é maior, pois, esta “tem prazo e precisa ser cumprida à risca, por isso ela é mais levada a sério” (informação verbal).⁴¹ Outra gestora tem opinião um pouco diferente:

Atualmente [o PAAE] é tranquilo. No primeiro momento, assim que ele chegou, eles [os professores] ficaram meio agressivos. Ficou parecendo que os professores se sentiram vigiados. Mas depois eles acostumaram, e hoje tanto faz, a contínua ou a obrigatória a receptividade é a mesma, porém a avaliação obrigatória tem prazo e precisa ser cumprido à risca (informação verbal).⁴²

Uma das gestoras aponta ainda uma diferença maior, que chega à falta do uso das avaliações contínuas em detrimento das obrigatórias:

³⁹ Informação fornecida pela diretora da EEMA, em Janaúba (MG), em 2014.

⁴⁰ Informação fornecida pela diretora da EEBT, em Janaúba (MG), em 2014.

⁴¹ Informação fornecida pela diretora da EEJM, em Janaúba (MG), em 2014.

⁴² Informação fornecida pela diretora da EEMA, em Janaúba (MG), em 2014.

Nós trabalhamos com as obrigatórias, somente com as obrigatórias. Não há resistência a ponto de boicotar a prova, mas há uma baixa receptividade. [Por quê?] Os professores não acreditam na prova, porque ela é muito difícil. (informação verbal).⁴³

Além disso, buscou-se verificar também se os professores conhecem os objetivos do PAAE, desde o mais amplo aos mais específicos. Pouco mais de 75% dos professores afirmaram que o objetivo maior do PAAE é avaliar/diagnosticar a aprendizagem do aluno, no sentido de verificar aprendizagens consolidadas ou em desenvolvimento; 12% consideram que a intenção é promover a intervenção e aproximadamente 12% afirmaram que o PAAE quer avaliar a escola, a prática docente ou o conhecimento do professor.

Sobre o objetivo específico do programa, os professores destacaram, nesta ordem: realizar intervenção pedagógica, elaborar o planejamento, usar do CBC em sala de aula, fazer com que o aluno aprenda mais e o professor estude mais.

Segundo Mattos (2007. p. 2) o objetivo do PAAE é melhorar a qualidade do ensino na educação básica, por meio da articulação entre avaliação e as ações educacionais. O programa se preocupa em orientar os processos internos de avaliação da aprendizagem a fim de fornecer diagnósticos que fundamentem as ações educacionais desenvolvidas pela escola, no intuito de provocar tal melhoria. As respostas dos questionários aplicados aos professores das escolas pesquisadas indicam que eles conhecem as intencionalidades do programa. No entanto, suas considerações sobre o fato de serem submetidos à mesma avaliação que os alunos formulam um discurso que não se aproxima do contexto de produção textual do PAAE. O programa estabelece que o propósito de a avaliação ser realizada também pelo professor é estimular sua autoavaliação sobre o domínio dos tópicos do CBC e provocar uma reflexão sobre a didática aplicada em sala de aula. Não há, nos documentos oficiais, expressão que atribua à resolução da avaliação pelos professores a intenção de avaliá-los com um caráter julgador feito por outrem, seja a escola ou a SRE. A intenção manifesta é estimular autoavaliação e reflexão sobre a prática.

Mattos et AL (2007. p. 11) ressaltam que a eficácia de um programa de ensino pressupõe domínio da proposta curricular pelos professores e essa premissa

⁴³Informação fornecida pela diretora da EEBT, em Janaúba (MG), em 2014.

[...] fundamentou a ideia de introduzir na avaliação do PAAE, com o propósito de estimular a autoavaliação dos professores e provocar a busca de uma atualização contínua, a criação de um dispositivo de avaliação do docente em relação ao que ele ensina do CBC para os seus alunos. Os dados de desempenho do docente são importantes para ele se autoavaliar em relação ao domínio dos tópicos do CBC bem como analisar o próprio entendimento sobre as habilidades e seus respectivos detalhamentos, assim como refletir sobre a forma didática que utiliza nas aulas com o objetivo de que seus alunos desenvolvam essas habilidades. Os dados relativos aos professores, quando consolidados para a escola, os órgãos regionais ou para o sistema são elementos importantes para o planejamento de cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional.

Explicitamente, nenhum professor relacionou o PAAE à oportunidade de se autoavaliar e melhorar a didática de suas aulas. Houve as indicações, já citadas, de que o programa possibilita o (re)planejamento do processo de ensino, no entanto, não houve referências evidentes à mudança de didática a fim de melhorar a aprendizagem dos tópicos do CBC. Somente um gestor destacou a oportunidade de autoavaliação permitida pelo PAAE. Em suas palavras, o programa é “uma forma de avaliar o professor. Ele [o professor] também se autoavalia. Muitas vezes ele erra e o aluno acerta, então se faz uma intervenção tanto do professor quanto do aluno.” (informação verbal).⁴⁴

Restou à análise inicial saber se os professores têm dificuldade em usar o sistema. Segundo três gestores entrevistados, a dificuldade existente está relacionada ao não domínio da informática. Um deles acrescentou ainda uma dificuldade relacionada ao sistema (lembrando que em sua escola a prova é realizada totalmente *online*). Em suas palavras:

Quem não domina a informática tem um pouco de dificuldade sim. Muitas vezes o serviço pedagógico acaba ajudando até porque ou não tem computador em casa, ou o tempo que o professor tem na escola não é suficiente, ou quando todos estão lançando o sistema trava – às vezes a gente consegue só à noite ou de madrugada. A dificuldade é mais neste sentido, dedominar mesmo informática. Agora, quem domina, é fácil o sistema, não tem problema nenhum, não. (informação verbal)⁴⁵

⁴⁴Informação fornecida pela diretora da EEJG em Janaúba (MG), em 2014.

⁴⁵Informação fornecida pela diretora da EEJG em Janaúba (MG), em 2014.

Os demais gestores não apontaram que existam dificuldades; afirmaram que o programa é tranquilo ou que, em caso de algum tipo de dificuldade, a equipe escolar ou outros professores dão o suporte necessário para resolvê-lo.

A posição dos professores quanto à dificuldade foi analisada no item 2.2.2, que trata do contexto da produção textual. Como se viu, segundo a ótica dos professores, o sistema PAAE não é difícil, embora haja apontamentos de 15% dos docentes, entre os que têm pouca dificuldade, de que falta preparação para uso do sistema.

Apesar da existência de algumas adversidades referentes ao PAAE, tais como baixa receptividade de alguns professores e uso restrito das avaliações contínuas, as primeiras análises permitem inferir que são satisfeitas algumas das primeiras condições para implementação e uso do programa na escola: baixa resistência, conhecimento das suas intencionalidades por seus operadores e facilidade para usar o sistema.

É mister lembrar novamente o que Bowe et al. (1992, p. 22), citados por Mainardes (2006, p. 53), dizem sobre a não passividade daqueles que executam a proposta política na prática:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

No contexto do PAAE verificar a (re)interpretação da política passa necessariamente não apenas pelas abstrações dos professores sobre conhecimentos relacionados aos objetivos e/ou ao modo de receber o programa, mas também pela análise de como ele tem sido, de fato, usado na prática. Dessa

forma algumas perguntas direcionadas a obter esta informação foram apresentadas tanto aos gestores quanto aos professores.

Os gestores foram questionados sobre o uso das avaliações contínuas e quais professores mais as utilizam; se a utilização do PAAE mudou o comportamento dos professores em relação ao uso dos CBCs e o aprimoramento do seu planejamento de aulas/prática escolar; e ainda se os resultados das avaliações PAAE têm sido usados para detectar as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos e o que é feito (se é) após a identificação.

O questionamento aos gestores abordou apenas a utilização das avaliações contínuas porque as avaliações obrigatórias do sistema, como o próprio nome indica, são obrigatórias, não cabendo à escola a opção de não realizá-las. Em torno das obrigatórias existe uma logística que torna imperativo o seu uso – um bom exemplo disso é o repasse de recursos para aplicação escrita e consequente prestação de contas.

A conclusão a que se chega, novamente, a partir das falas das gestoras é que as avaliações contínuas não são, via de regra, tão utilizadas pelas escolas. Para duas gestoras um bom número de professores as utiliza, porém um deles não sabe discriminar os docentes dessas disciplinas. A outra não só discrimina os que utilizam como também apresenta a justificativa disso:

[...] os professores usam as avaliações contínuas. Percebo que o uso é maior pelos professores de história, geografia, português que têm uma dedicação maior, uma preocupação de estar sempre voltando no banco de dados (informação verbal).⁴⁶

Outro gestor é sucinto e apenas diz que “é ilusão achar que os professores usam as contínuas. Não, eles não usam, só fazem a que é obrigatório” (informação verbal).⁴⁷ Mais duas gestoras ainda acrescentam o seguinte:

Os professores não usam muito a contínua porque, imediatamente, você consegue imprimir uma, só que, depois que você imprime, se você não lança todo o gabarito do aluno, você não consegue imprimir outro no outro mês. Então, muitas vezes, eles não utilizam este instrumento porque fica difícil eles estarem lançando estes gabaritos

⁴⁶ Informação fornecida pela diretora da EEZM em Janaúba (MG), em 2014.

⁴⁷ Informação fornecida pela diretora da EEBTem Janaúba (MG), em 2014.

todo mês. Não tem este tempo. Quem mais utiliza são os professores de português e matemática; acho que por causa do fato destas disciplinas serem muito cobradas nas avaliações do PROEB. (informação verbal).⁴⁸

O que eu mais percebo [aplicar as contínuas] é o de português. Ele mesmo faz questão de aplicar a prova dele, isso porque ele já sabe: da falta de comprometimento de alguns colegas e que a forma de aplicar interfere no resultado. Às vezes isso vira até briga, ele faz questão de aplicar a prova dele, de acompanhar a correção. (informação verbal).⁴⁹

A gestora da EEJG expõe uma exigência do programa que se torna, paradoxalmente, um fator desestimulador ao uso de uma das ferramentas do PAAE. Poucos foram os professores que justificaram o maior (ou menor) uso das avaliações contínuas, mas estes deixaram subentendido que a exigência do lançamento de dados no sistema como condição para uma nova geração de provas é motivo para o baixo uso das avaliações facultativas do PAAE.

Quanto à identificação dos professores que usam mais as contínuas, não foi possível perceber tendências quanto a uma disciplina específica, como apontada no relato da gestora da EEMA. Novamente o perfil dos professores mais comprometidos aparece como diferencial no uso do programa.

A dinâmica demandada pela avaliação contínua do PAAE ao professor consiste em selecionar tópicos trabalhados em sala para que o sistema gere questões relativas à matéria; imprimir avaliação; corrigi-la conforme gabarito fornecido pelo sistema; tabular e lançar dados para que o programa disponibilize gráficos com o resultado lançado. Ao que tudo indica, isso é considerado trabalhoso para o professor, pois é “difícil eles estarem lançando estes gabaritos todo mês” (informação verbal).⁵⁰

É possível questionar, a partir da exposição do uso das contínuas, o que pode levar os professores a tão pouco utilizá-las. Nesse caso específico, torna-se necessário levar em consideração qual é o procedimento adotado na e pela escola para conduzir seus processos de avaliação interna. Isso porque, idealmente, o uso das contínuas busca justamente subsidiar os processos de avaliação interna. Aqui

⁴⁸ Informação fornecida pela diretora da EEJGem Janaúba (MG), em 2014.

⁴⁹ Informação fornecida pela diretora da EEEM em Janaúba (MG), em 2014.

⁵⁰ Informação fornecida pela diretora da EEJGem Janaúba (MG), em 2014.

coube considerar o questionamento feito aos gestores escolares sobre como acontecem as avaliações, feitas na forma de testes, provas escritas, gerenciadas pela própria escola, por seus professores, para avaliar aquilo que foi ensinado num determinado período letivo aos alunos.

A descrição do que acontece revela que as diferenças entre os procedimentos do PAAE e os da escola são grandes. Nas escolas, segundo os relatos das gestoras, são os professores que criam, com total autonomia, suas avaliações, aplicam a seus alunos, corrigem e transformam em notas ou conceitos o que foi avaliado e, ao final, transferem esses resultados ao diário de classe. O modo de abordar estas avaliações é similar ao que ocorre na Teoria Clássica de Testes (TCT), no que tange à forma de analisar os resultados obtidos nas provas. Eles são feitos através de escores brutos ou padronizados. Com base em Pasquali (2009), é possível ilustrar a relação do modo de avaliação da escola e sua interface com a TCT:

A TCT se preocupa em explicar o resultado final total, isto é, a soma das respostas dadas a uma série de itens, expressa no chamado escore total (T). Por exemplo, o T em um teste de 30 itens de aptidão seria a soma dos itens corretamente acertados. Se for dado 1 para um item acertado e 0 para um errado, e o sujeito acertou 20 itens e errou 10, seu escore T seria de 20. (PASQUALI, 2009)

A comparação não exprime outras similaridades porque, segundo os relatos das gestoras, a autonomia dos professores para a elaboração dos testes é total e não existe uma linha definida ou predeterminada que os obrigue a seguir este ou aquele modelo de avaliação. Cada professor elabora questões a seu modo, do jeito que entende ser melhor, sem uma orientação específica da escola ou da SRE/SEEMG. Dito de outra forma, não é possível identificar se o professor trabalha com padrões curriculares fundamentado em uma teoria de avaliação explícita, ainda que a escola afirme utilizar o CBC como referência do que ensinar e, conseqüentemente, do que avaliar.

O modo tradicional de avaliação da escola se contrapõe ao modo de avaliação do PAAE. As leituras feitas a partir dos documentos oficiais do PAAE identificam que as avaliações desse sistema usam a mensuração da aprendizagem segundo os princípios da Teoria da Resposta ao Item (TRI). O principal ponto comum entre a TRI e o PAAE consiste no fato de os testes desse programa não se

interessarem por um escore total e sim pela estimativa de habilidades do aluno frente a um item específico, como se observa na figura a seguir, que, segundo o *Guia de elaboração e revisão de questões de múltipla escolha do PAAE* (MG; INSTITUTO AVALIAR, s/d), é um item destinado ao ensino médio e busca avaliar a habilidade do aluno de aplicar o conceito de energia e suas propriedades para compreender situações envolvendo circuitos elétricos simples:

A ilustração a seguir, representa um circuito elétrico residencial composto por uma lâmpada com interruptor, duas tomadas e por um ferro elétrico inicialmente desligado. Considere-o um circuito ideal.

Legenda

- Interruptor
- Tomada

(Vestibular FUVEST 2001. http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_simulado/simulados/download/02_06_s.pdf. Acesso em: 18 fev. 2010. Adaptado.)

A) Opção correta

Nesse circuito, constata-se que:

- A) a corrente elétrica na lâmpada permanece constante ao ligar o ferro elétrico.
- B) a corrente fornecida pelo gerador permanece constante ao ligar o ferro elétrico.
- C) as ligações elétricas da lâmpada e do ferro elétrico do circuito foram feitas em série.
- D) o acionamento do interruptor interfere no funcionamento da lâmpada e do ferro elétrico.

B), C) e D) distratores

Fonte: Guia de Elaboração e Revisão de Questões de Múltipla Escolha, 2011. Disponível em <http://paae.institutoavaliar.org.br>

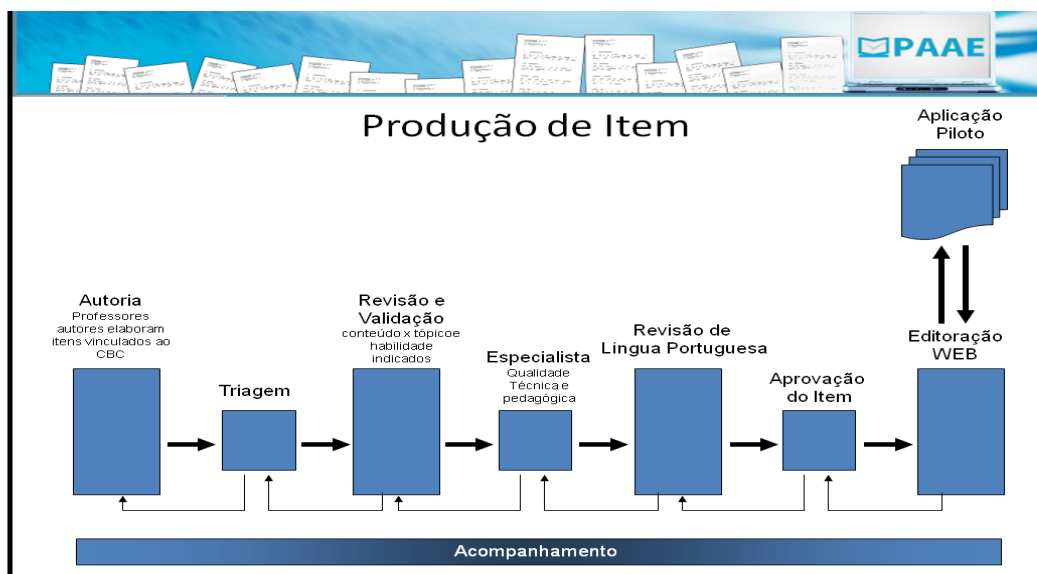
Figura 5 – Item de avaliação do PAAE

Outras características das avaliações do PAAE que as contrapõem aos modelos adotados pelas escolas são a adoção dos critérios de periodicidade, confiabilidade e comparabilidade dos testes. O primeiro se refere ao período em que ocorre a avaliação; no caso do PAAE, ele é definido pelas intencionalidades dos tipos de avaliação do programa: a diagnóstica, feita na entrada do aluno no 1º ano do ensino médio, com a intenção de identificar a situação do conhecimento já acumulado pelo aluno e subsidiar o planejamento do processo de ensino em função desta situação; a formativa, realizada durante todo o ano com a aplicação das contínuas, que busca fazer com que os educadores façam intervenções necessárias à melhoria do processo; e a somativa, feita na saída do aluno do 1º ano do ensino médio e também durante os bimestres letivos com as contínuas, cujo objetivo é

verificar aprendizagens consolidadas. Este critério de periodicidade também é percebido na dinâmica da avaliação realizada pela própria escola; o diferencial em relação ao PAAE é a vinculação à intencionalidade de cada um dos momentos. De maneira geral, a escola usa com mais frequência a avaliação somativa, ao final dos bimestres letivos.

Os critérios de confiabilidade e comparabilidade envolvem conceitos da psicometria, quaissejam, testes cujas questões são construídas em formatos que permitem a mensuração do processo mental do indivíduo respondente. Embora não seja intenção desta pesquisa aprofundar a discussão sobre aspectos relacionados à elaboração dos testes é pertinente esclarecer ambos os critérios porque eles são, segundo os idealizadores do PAAE, utilizados nas questões do programa.

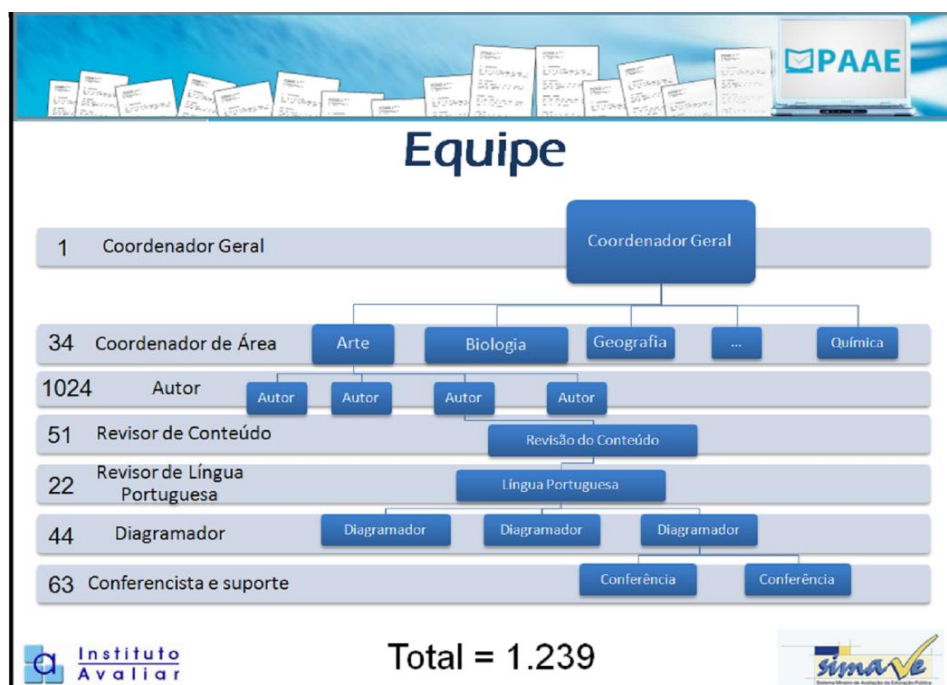
De maneira geral, a confiabilidade está relacionada ao fato de os resultados terem a credibilidade de manifestar a realidade. Sendo “medidas confiáveis são replicáveis e consistentes, isto é, geram os mesmos resultados” (MARTINS, 2006, p. 2). No PAAE, a confiabilidade, também nomeada de “sintonia com o ensino” no *Guia de elaboração de questões de múltipla escolha* (MG; INSTITUTO AVALIAR, s/d, p. 8), é revelada de dois modos: na forma de elaboração dos testes e no documento de referência do que será avaliado, o CBC. A avaliação do que os alunos estão aprendendo em sala deve ser adequada ao nível do ensino e aos objetivos do CBC, independentemente do momento em que são aplicadas as avaliações. Quanto à elaboração, são definidos em cada item: nível de ensino, disciplina, nível de dificuldade, eixo do currículo, habilidade e detalhamento da habilidade avaliada. Essas informações definem a matriz de avaliação baseada no CBC. A ilustração a seguir revela o passo a passo para construção de um item do PAAE:



Fonte: Instituto Avaliar

Figura 6 – Passos para produção de um item de avaliação do PAAE

Nesta estrutura estão envolvidos mais de 1.200 pessoas com especialização para atuar nas diferentes etapas de construção dos itens, conforme se vê na próxima figura:



Fonte: Instituto Avaliar

Figura 7 – Recursos humanos envolvidos na elaboração do item PAAE

O critério da comparabilidade se refere à possibilidade de mensurar conhecimentos adquiridos ao longo de um período em momentos distintos, antes e depois da instrução da disciplina escolar, diante de questões que possuam diferentes níveis de dificuldade. Com exceção do ano de 2013, o critério da comparabilidade entre as provas obrigatórias do PAAE sempre foi observado. No caso do ano 2013 a comparabilidade não pode ser observada porque as avaliações aplicadas no início do ano foram estruturadas com um número de itens de níveis fáceis que não manteve proporção na segunda avaliação obrigatória, pois nesta o número de questões de nível difícil foi bem maior.

As diferenças percebidas entre a dinâmica das avaliações de responsabilidade das escolas e a do PAAE indicam que as escolas fazem uma clara opção por ações típicas da TCT. A subutilização das avaliações contínuas revela também que na cultura dessas escolas o trabalho com a tecnologia ainda não se consolidou, mesmo quando o recurso facilitaria o trabalho dos professores, como o de avaliar.

Quanto ao ensino do CBC, retomando a relação entre o fortalecimento do currículo e o PAAE, abordada no subcapítulo 2.2.4, buscou-se também averiguar se a implementação do PAAE mudou o comportamento dos professores em relação ao CBC. Quatro gestoras afirmaram que houve mudança, atribuída ao fato de o PAAE impor o ensino obrigatório do CBC nas escolas estaduais. Nas palavras de duas dessas gestoras:

Com certeza a experiência com o programa tem somado ao planejamento com o CBC. Os professores percebem que são obrigados a usar o CBC, na adianta querer fugir, usar outro material... tem que usar o CBC e pronto (informação verbal).⁵¹

[O PAAE] Incentivou e começou a cobrar. Eles perceberam assim: se eles não usarem o CBC na sala de aula, as avaliações que vêm, tanto do PAAE quanto do SIMAVE, tudo vai ser em cima do CBC. Então, não adianta a gente não trabalhar o CBC, pois é este o foco que nós temos que ter (informação verbal).⁵²

⁵¹ Informação fornecida pela diretora da EEMJ em Janaúba (MG), em 2014.

⁵² Informação fornecida pela diretora da EEJG em Janaúba (MG), em 2014.

Para outra gestora, o PAAE não mudou o uso que se faz do CBC, pois segundo ela “o CBC, por si só, já exerce uma grande influência” (informação verbal)⁵³.

Não obstante, os gestores revelam que é tácito o uso do CBC e que o PAAE (independentemente do perfil mais ou menos comprometido dos docentes) exerce influência determinante sobre o ensino do currículo obrigatório em detrimento de outros conteúdos e materiais didáticos.

Os gestores concordam também, de forma unânime, com o fato de o PAAE contribuir com a melhoria do plano de aula dos professores, como expõe a diretora da EEZM:

Sim, procuram, a partir de todo trabalho realizado anteriormente, fazer o planejamento, replanejar, focando nas dificuldades, nos tipos de questões que eles têm mais dificuldades, a questão com referência ao conteúdo [...] porque há o momento em que aquele conteúdo que está sendo cobrado na prova ainda não teve a oportunidade de ser trabalhado em sala de aula. Aí ele faz essa revisão: “será que poderia trabalhar antes, será que tá no momento certo e se ele está fazendo de acordo como o que deveria?” É importante porque é também o momento de fazer esta análise (informação verbal)⁵⁴

Aos gestores foi ainda apresentada esta última questão: “Os resultados das avaliações PAAE têm sido usados para detectar as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos? O que é feito após a identificação?”. Apenas um dos entrevistados disse que as avaliações não eram usadas com esta intenção porque se realizava em sua escola apenas o que é obrigatório no programa. Outro gestor afirmou que, embora o programa tenha essa potencialidade, não é possível afirmar com convicção se isto é realizado ou não, dado o fato de nunca se ter registrado sistematicamente este acompanhamento. Os demais gestores consideraram que os resultados são favoráveis à melhoria do desempenho dos alunos, uma vez que, suas dificuldades frente ao CBC são detectadas. Alguns gestores até apontam o que é realizado em termos práticos na escola em função dos resultados dos alunos:

[...] o resultado sai por aluno: o que ele errou; qual dificuldade que ele apresentou; e após isso o serviço pedagógico senta com os

⁵³ Informação fornecida pela diretora da EEBT em Janaúba (MG), em 2014

⁵⁴ Informação fornecida pela diretora da EEZM em Janaúba (MG), em 2014.

professores e identifica, citando mesmo o nome do aluno, a dificuldade dele. Convoca os pais, pra dar uma “arrochada” nele, convoca o serviço da bibliotecária para dar uma aula a mais para aqueles alunos sobre o assunto, com atividades de leitura, etc. (informação verbal).⁵⁵

O PAAE, considerando nossa escola, é uma oportunidade rica para nossos alunos e professores. É uma oportunidade que busca sanar as dificuldades proporcionando esta formação integral de cidadão. O conhecimento básico e tudo aquilo que ele precisa para prosseguir na sua vida profissional (informação verbal).⁵⁶

A gestora da EEJG comete um pequeno equívoco ao afirmar que no ensino médio, até 2013, o resultado era dado por aluno – resultados nominais eram publicados apenas no PAAE Do ensino fundamental. Entre as questões levantadas com os gestores essa foi a que obteve mais divagação quanto àqueles que responderam afirmativamente. Percebe-se, nas duas falas anteriores, algo pouco concreto ou factível e ainda certa confusão com o que ocorre nas avaliações PAAE do ensino fundamental.

Já os professores foram questionados sobre o funcionamento do sistema na prática: quais são os tipos de avaliações (obrigatórias e contínuas) mais utilizadas e por que e quais ações são realizadas após suas aplicações. Com base neste último questionamento, buscou-se verificar a relação entre currículo e PAAE. Os professores questionados foram unânimes em responder afirmativamente que adotam o PAAE. Considerando o fato de que adotar o programa quer dizer usar todas as avaliações disponibilizadas, tais professores foram inquiridos sobre os dois tipos de avaliação e aproximadamente 70% afirmaram usar tanto as obrigatórias quanto as facultativas, ou seja, as avaliações diagnósticas, as contínuas e a da aprendizagem (ou final); enquanto que 29% dos professores afirmaram que usam somente as atividades obrigatórias, ou seja, a avaliação diagnóstica e a da aprendizagem. Apenas um professor disse não usar nenhuma das avaliações.

Quanto à frequência de aplicação das avaliações, as respostas à questão “Entre as avaliações do PAAE (obrigatórias e contínuas) qual você utiliza com mais frequência?” indicam que a aplicação das avaliações contínuas é pequena ao longo do ano. Enquanto as obrigatórias têm apenas duas ocorrências – uma no início e

⁵⁵ Informação fornecida pela diretora da EEJG em Janaúba (MG), em 2014.

⁵⁶ Informação fornecida pela diretora da EEZM em Janaúba (MG), em 2014.

outra no final do ano letivo –, as contínuas podem ser aplicadas em todos os bimestres, sendo assim mais frequentes. No entanto, somente 20% dos professores afirmaram que aplicam mais a contínua do que a obrigatória. Os outros 80% afirmaram que aplicam, com mais frequência, a obrigatória – o que significa que aplicam as contínuas no máximo e apenas uma vez ao ano, contradizendo a afirmação antecedente de que usavam as duas avaliações.

Quanto às ações realizadas após as aplicações das provas, é pertinente retomar o que está previsto a esse propósito nos documentos oficiais do programa, antes de analisá-las. O ideal proposto pelo PAAE é o de que a aplicação das avaliações constitua um instrumento que favoreça a melhoria do padrão de aprendizagem dos alunos. Este resultado está relacionado à potencialidade do PAAE de provocar qualificação dos professores em relação à prática de avaliação e à metodologia de ensino e avaliação e fortalecimento do currículo. Para que este ideal se realize, logo após as aplicações das provas algumas ações práticas devem ser tomadas pela escola. Em relação à aplicação na forma impressa são, no mínimo, estas as ações concretas que a escola de executar: tabular respostas, inserir gabaritos e gerar resultados; analisar os resultados obtidos; realizar capacitação dos profissionais, ciclos de estudos, se houver necessidade; planejar com foco na melhoria dos resultados diagnosticados e em observação do currículo oficial; acompanhar a evolução do aluno.

Quando se questiona os professores sobre o que é feito após a aplicação nota-se que, à exceção dos professores de duas escolas, todos afirmaram realizar as atividades demandadas imediatamente após a aplicação, ou seja, tabulação de respostas, inserção de gabaritos e geração de resultados/gráficos no sistema. Numa das escolas em que não houve ocorrência desta opção pelos professores, obteve-se do gestor a informação de que é a equipe pedagógica quem alimenta o sistema PAAE com a inserção dos gabaritos e geração de resultados. Na outra, a aplicação já é totalmente online e isso dispensa a realização destas ações. Esta situação chamou a atenção, pois na maior parte das respostas dos professores destas duas escolas a ação realizada pelos docentes após a aplicação ficou restrita ao “planejamento de aula”. Nas demais escolas, a realização das ações recomendadas pelo programa (inserção de gabaritos, geração de provas) foi admitida por quase todo o corpo docente.

Somente a opção “acompanhamento individualizado dos alunos” registrou pouquíssimas marcações. Sobre isto é importante frisar que o PAAE do ensino médio não permitia, até 2013, acompanhamento individualizado, pois não fornecia, como o PAAE do ensino fundamental, resultados por alunos, e sim por turmas. Assim sendo, é aceitável que os professores não conseguissem, a partir do programa, realizar o acompanhamento de seus alunos individualmente.

Embora, aproximadamente, 70%, dos professores tenham afirmado usar a Avaliação contínua, somente 1/3 deste grupo disse usá-la com o fim de acompanhar o desenvolvimento do aluno em relação ao seqüenciamento e desenvolvimento do currículo.

De maneira geral os professores vêem a contínua como um parâmetro, um modelo para elaboração de suas próprias provas. Dois professores pesquisados disseram usar as contínuas apenas para mostrar que está acessando o sistema PAAE.

2.3.4 O contexto da prática do PAAE – gestão do programa na escola.

A realização das atividades do PAAE nas escolas de ensino médio envolve também ações de responsabilidade da equipe gestora, que são executadas externamente às salas de aula, tais como: divulgar as informações sobre o programa aos professores, prepará-los para a realização das atividades, administrar a avaliação do programa a que o docente é submetido e elaborar ações a partir dos resultados observados na avaliação. Estas informações indicam a qualidade da gestão do programa *in locu*.

Na dinâmica da regional, a equipe gestora faz o intercâmbio direto com os coordenadores locais da SRE no que tange às informações sobre a infraestrutura de realização do PAAE. Essa equipe é composta por diretores e pedagogos que recebem, tanto da SRE quanto da SEE/MG, os informes necessários para divulgação e treinamentos na escola. Para obter os dados sobre a divulgação do PAAE na escola, os gestores responderam à seguinte questão: “Existem momentos para divulgação das avaliações PAAE na escola? Como eles são feitos em relação aos professores?”. De maneira geral, os gestores responderam que as reuniões já programadas da escola são os momentos em que se realizam a divulgação. O modo de fazer a divulgação é com o uso de cartazes ou simplesmente exposição oral aos

professores. Registra-se que, apesar do recebimento dos manuais nas escolas, nenhum gestor afirmou usá-los para divulgar o programa ou preparar os docentes para aplicação. Percebe-se, pelos relatos das gestoras, que a divulgação é um item que merece ser mais bem desenvolvido. Segundo as gestoras:

O momento em que a gente divulga as avaliações do sistema em si, com os alunos é muito pouco. A gente, os professores explicam na sala o que é a avaliação do PAAE e com os professores só na sala dos professores mesmo, na hora do recreio. É que eles já conhecem o sistema há muito tempo. Então nós avisamos: ó pessoal, as avaliações estão acontecendo. Imprimimos as avaliações, elas estão sendo reproduzidas e a partir da semana que vem, um exemplo, elas serão aplicadas. E a partir daí o professor fala para o aluno, mas de forma bem objetiva, bem sucinta, sem muitos detalhes. (informação verbal)⁵⁷

Através dos e-mails que chegam pra mim, eu imprimo as provas, quando ela é escrita, na reunião pedagógica a gente passa pros professores, uma cópia que ele tem que resolver, e como que vai ser aplicada a prova. A gente decide em conjunto o dia que vai ser aplicada, como que vai ser aplicada. Somos nós (direção e serviço pedagógico) que informamos o professor nos momentos de reunião pedagógica. (informação verbal)⁵⁸

Nós procuramos divulgar em sala de aula, com cartazes, comunicados aos pais, em reuniões de professores. A gente costuma fazer reflexão em torno da avaliação, do cronograma a ser seguido para as avaliações. Com os professores a gente utiliza as reuniões de módulo II, pois é o momento em que a maioria está reunida para falar da aplicação e da divulgação e também da importância do processo. (informação verbal)⁵⁹

Em todas as escolas existe, pelo menos, um tipo de ação destinada a divulgar o programa. Nota-se que há escolas em que o procedimento para divulgação é mais complexo, dado o número de eventos realizados. É o que se constata, por exemplo, nos relatos das gestoras da EEZM e da EEMA. Por outro lado há escolas em que o modo de divulgação é muito elementar, como se percebe no relato da diretora da EEBT. De maneira geral as reuniões correntes nas escolas são os momentos privilegiados para a divulgação do PAAE, o que não exclui a ocorrência de outros

⁵⁷ Informação fornecida pela diretora da EEBT em Janaúba (MG), em 2014.

⁵⁸ Informação fornecida pela diretora da EEJG em Janaúba (MG), em 2014.

⁵⁹ Informação fornecida pela diretora da EEZM em Janaúba (MG), em 2014.

tipos de atividades e oportunidades tais como os momentos individuais com os professores para planejamento realizado com o pedagogo da escola.

Questões que tratam da gestão do programa no âmbito geral da escola também foram apresentadas aos professores. Sobre o aspecto da divulgação, apenas um professor afirmou que não existe divulgação do PAAE na escola. A maior parte dos docentes, cerca de 70%, confirmou a resposta dada pelos gestores de que a divulgação ocorre durante as reuniões com a informação do cronograma das avaliações. Aproximadamente 30% afirmaram que a divulgação ocorre de maneira informal, em conversas nos intervalos das aulas.

Os professores também enumeraram os modos de divulgação. De maneira geral, a divulgação é realizada pelo gestor ou professor mais experiente e com uso de algum recurso, tais como cartazes. Apenas uma crítica foi apontada pelos professores ao modo como ocorrem as divulgações: a tempestividade. Poucos foram os professores que enumeraram problemas na divulgação, mas entre os que o fizeram chamou atenção o apontamento do curto tempo decorrido entre a divulgação e a realização das provas.

Quanto à preparação para a realização do PAAE, foi questionado aos gestores de que modo os professores são preparados para a aplicação PAAE. Os exemplos de respostas abaixo ilustram como ocorre a preparação:

Como os professores já têm costume, como eles trabalham com as avaliações há muitos anos, eles já conhecem a aplicação... então não há um modo específico de preparar, a gente não trabalha, a gente não faz uma reunião para preparar... a gente não faz isso não. (informação verbal)⁶⁰

Não é que eles são preparados, eles recebem a prova antes, opinam se o aluno vai ter condição ou não, se ele já trabalhou aquele assunto ou não. Mas eu falo com eles pra não se preocupar que é isso mesmo que a intenção do PAAE é avaliar onde que estamos para dar continuidade, retomar em algum assunto em função dos resultados das provas. (informação verbal)⁶¹

Normalmente nós reunimos como os professores, passamos o cronograma e eles ajudam a definir o cronograma: qual é a melhor semana, quais os dias que há menos problema com transporte, preocupações com estas barreiras que a escola sempre enfrenta.

⁶⁰ Informação fornecida pela diretora da EEBT em Janaúba (MG), em 2014.

⁶¹ Informação fornecida pela diretora da EEJG em Janaúba (MG), em 2014.

Então são os próprios professores junto com a equipe pedagógica, a gente define em conjunto. (informação verbal)⁶²

A aplicação é feita pelo especialista ajudado pelo bibliotecário. O nº de alunos é impedimento por que já se aplica a online. Ante de ser *online*, as dificuldades eram maiores porque mesmo a gente preparando o professor havia má vontade, falta de interesse. Por exemplo, o professor de inglês ia aplicar uma avaliação que não era de inglês, isso gerava, de certa forma um compromisso menor. Se o aplicador não tiver compromisso naquele momento, estabelecer um ambiente de prova (tranquilo, organizado) a prova não tem um bom resultado. O momento da aplicação *online* é melhor que a aplicação impressa. O ambiente de aplicação é muito melhor no momento virtual. (informação verbal)⁶³

A partir do exposto pelos gestores, infere-se que não há preparação para aplicação ou esta é muito incipiente, tratando de questões que se referem mais à logística demandada pela aplicação do que à preparação do professor para que as avaliações ocorram. É o que se percebe, por exemplo, nos relatos das diretoras da EEZM e da EEMA. Neste último relato fica claro que nem mesmo é o professor quem aplica as avaliações. Os professores ratificam o que foi expresso pelo gestor, pois mais de 40% deles afirmam que não há preparação, cerca de 25% dizem que são preparados através dos manuais distribuídos na escola e aproximadamente 30% dizem ser preparados pela equipe gestora. Os dados referentes à capacitação do professor para as aplicações do PAAE revelam um sério problema, uma vez que, embora exista a divulgação, fica claro que a preparação do professor não acontece de maneira eficiente.

Quanto à administração da avaliação que o professor também resolve, a entrevista com os gestores permitiu inferir que este momento acontece segundo os princípios previstos oficialmente no programa. Não há posturas adotadas pela escola que caracterizam o momento da resolução como algo controlador, aferidor de notas aos professores; enfim, é um momento para que os docentes sejam incentivados a estudar mutuamente, dialogar com outros colegas, conforme se lê nos relatos abaixo:

Os professores levam as provas pra casa e lá eles resolvem. No momento oportuno eles discutem em reunião de módulo II, com os

⁶² Informação fornecida pela diretora da EEZM em Janaúba (MG), em 2014.

⁶³ Informação fornecida pela diretora da EEMA em Janaúba (MG), em 2014.

colegas da área as questões que eles têm dúvidas ou mesmo naquelas que eles não têm dúvidas, pra conferir se estão de acordo, concordam com a mesma resposta correta... é desta forma. (informação verbal)⁶⁴

Esse ano foi feito assim: a escola tem os encontros por área. Por exemplo, eu tenho dois professores do 6º ano; sentam os dois e resolvem e neste momento eles já vão pra sala de informática e inserem o gabarito deles. Sempre os professores da mesma série juntos. Se é português, sentam todos os do mesmo ano para resolverem juntos e logo em seguida inserem os resultados no sistema. (informação verbal)⁶⁵

Recebe a prova impressa, aproveita o momento de módulo II, senta e resolve como se fosse um momento de estudo. A resolução é individual, às vezes eles trocam ideias em relação a alguma questão. A gente faz assim, mas eu nunca recebi nenhuma orientação sobre o modo de conduzir a prova do professor. (informação verbal)⁶⁶

Outra questão proposta aos gestores relacionou-se às atividades gerenciadas pela equipe gestora em função dos resultados das avaliações. Trata-se de ações relacionadas à prática de sala de aula e de ações que manifestam a reflexão sobre os resultados gerais atingidos pelos alunos da escola, com vistas a melhorá-lo. A resposta comum das gestoras foi tratar o momento pós-aplicação como uma ação que finda no sistema, já que a resposta corrente se referiu à inserção de resultados, impressão de gráfico, etc. Mesmo com a reiteração do questionamento de que a ação se referia ao fazer da gestão em função dos desempenhos alcançados nas avaliações diante da pergunta “*A escola programa algum tipo de capacitação de professores em função dos resultados observados no PAAE?*”, que tornava incisivo o teor das questões em verificar a administração do programa sob a ênfase da gestão feita pelo diretor, os gestores reafirmaram que a ação feita era o planejamento com vistas ao trabalho em sala de aula ou confirmaram a inatividade da gestão. As respostas à questão da capacitação indicam que não existe nenhuma ação voltada a melhorar as condições que tornam a administração do ensino mais eficiente. Nenhuma escola projeta ações em função dos resultados e com vistas a melhorar a atuação docente. As justificativas dadas atribuem a dificuldade de contemplar todas as disciplinas, a falta de pessoas, tempo e recursos. Apenas um

⁶⁴ Informação fornecida pela diretora da EEBT em Janaúba (MG), em 2014.

⁶⁵ Informação fornecida pela diretora da EEJG em Janaúba (MG), em 2014.

⁶⁶ Informação fornecida pela diretora da EEMA em Janaúba (MG), em 2014.

gestor disse que a partir de 2013 vinculou o resultado dos alunos na avaliação a uma das notas da avaliação de desempenho do professor. Mesmo nesta resposta não se identifica a gestão escolar utilizando os resultados do PAAE com a finalidade de melhorar o serviço da escola a partir da reflexão sobre os resultados.

No capítulo 1 foi explicitado que diferentes operadores podem utilizar os resultados do PAAE com finalidades distintas. No caso da escola os gráficos podem ser gerenciados com finalidades de “estabelecer metas de desempenho para o professor; definir ações de melhoria; orientar os professores quanto a metodologias de ensino mais adequada aos conteúdos e habilidades” (Memória PAAE). Ao se analisar as respostas dos gestores sobre o que é feito a partir da leitura do desempenho dos alunos conclui-se novamente que os resultados são lidos apenas como notas finais, com seu caráter somativo e que pouco ou nada dizem para a escola sobre a possibilidade de definição de melhorias para suas ações educacionais.

Os diferentes gráficos de desempenho da escola não são utilizados com a finalidade de fundamentar as ações educacionais que visem à melhoria do ensino. A ausência desse uso sugere que, apesar das colocações afirmativas dos docentes e professores quanto ao conhecimento do que é o programa, seus objetivos, intencionalidades e funcionamento, tal como descrito nas seções 2.2.4, 2.3.2 e 2.3.3, o programa não altera a prática do professor, não fortalece o currículo, nem tão pouco contribui para a melhoria dos resultados educacionais, tal como idealizado oficialmente. Quando se verifica que os resultados das avaliações não são utilizados para outro fim que não seja aquilo que é imediato, constata-se um fracasso do programa, uma vez que sua principal intenção deixa de ser contemplada.

A gestão escolar deixa a cargo exclusivamente do professor o exercício de alguma ação para melhoria dos resultados da escola. Não há, por exemplo, capacitações docentes para aplicação de metodologias mais adequadas ao desenvolvimento curricular; mesmo diante do constante apontamento pelos gestores das diferenças entre perfis mais e menos comprometidos de docentes, não existe como regra, utilização dos resultados para legitimar o trabalho dos professores mais comprometidos ou exigências mais rígidas para os menos comprometidos.

As responsabilidades da gestão escolar sobre o PAAE são assumidas parcialmente e, ao se analisar as que são cumpridas, nota-se que são assumidas as

de menor impacto sobre a melhoria do ensino, atividades meios, tais como imprimir relatórios, inserir dados, citadas anteriormente.

De maneira geral, o contexto da prática do PAAE, analisado com foco nas ações dos professores e gestores escolares, revela que há um discurso, que sugere um nível razoável de conhecimento das proposições ideais do programa, que, no entanto, não é verificado como prática na escola. Essa conjuntura demanda uma análise de mais um contexto definido por Boweet al. (1992), o de resultados ou efeitos.

2.3.5 O contexto de resultados ou efeitos do PAAE

O quarto contexto do ciclo de políticas proposto por Boweet al. (1992), o de resultados ou efeitos, tem por foco a preocupação em se analisar os efeitos de modo geral e específico da política implementada. A análise geral corresponde ao movimento que agrupa e analisa “aspectos específicos da mudança e conjunto de respostas observadas na prática”; a análise específica cuida de “casos particulares que tomam uma mudança ou texto político e tentam determinar seu impacto na prática” (MAINARDES, 2006, p. 54). Mainardes (2006) lembra que na análise de casos particulares (específica) há uma tendência de se negligenciar os efeitos gerais de uma política. A partir disto ele alerta que os efeitos de uma política, analisados sob uma destas duas óticas, podem ter diferentes respostas. Ele diz que “tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente” (MAINARDES, 2006, p.54).

A análise dos efeitos de uma política deve então, como sugerido por Boweet al. (1992, apud MAINARDES, 2006), envolver várias dimensões da política e a inter-relação desta com outras políticas. Para o caso do PAAE importa que se analise, dentre as implicações possíveis do programa, as dimensões relacionadas ao currículo, à avaliação e às práticas de ensino. A inter-relação entre o PAAE e outras políticas não será feita neste trabalho devido ao objetivo da pesquisa, que se interessa precisamente pelo uso do PAAE nas escolas.

O que foi analisado até aqui abre possibilidades para que se entenda se houve mudanças na administração do currículo pelo professor, se as práticas de

avaliação e ensino sofreram alterações a partir e por causa do PAAE. Nesta seção serão resgatadas muitas informações já apuradas ao longo do capítulo 2 e se responderá, a partir das colocações dos sujeitos arguidos, se o programa cumpre o papel de melhorar o ensino.

A administração do currículo pelo professor sofreu certa influência do PAAE. Isso é uma inferência feita a partir das respostas de alguns gestores e professores sobre a afirmação de que o programa os obrigou a se atentarem mais ao uso do currículo oficial por causa da influência coercitiva da prova, feita para avaliar os tópicos do CBC. Neste ponto, cabe destacar o que diz as duas gestoras que acompanharam a implementação do PAAE desde seu início nas escolas estaduais:

Sempre tem este questionamento se a prova do PAAE está dentro do CBC, se esta questão trabalhou ou não. Mas aí a gente vai ver assim: muitas vezes aplica no 8º ano um conteúdo que não é do 8º ano; a gente vai olhar, ele [o conteúdo] está lá no 6º ano; vem a bagagem dele, do 6º, 7º e 8º ano. Não avalia só o 8º, avalia toda a bagagem que o aluno tem que ter e o CBC sempre está acompanhado da prova do PAAE, nunca saiu do CBC, não. Por isso, o PAAE influencia a maior utilização do CBC. (informação verbal)⁶⁷

O CBC está contemplado na proposta pedagógica e ele [o professor] procura seguir com mais fidedignidade com tudo que é cobrado. Nós entendemos que o PAAE é mais uma maneira do professor seguir a risca o CBC. (informação verbal)⁶⁸

Embora o PAAE tenha estimulado um conhecimento mais sólido dos CBC, o mesmo não se pode dizer das práticas de avaliação e ensino. As considerações das gestoras sobre o modo como a escola conduz seus processos de avaliação interna revelam a coexistência de uma pedagogia pouco estruturada em relação aos pressupostos que embasam a realização de suas avaliações e a obrigação de cumprir as determinações da SER e da SEE-MG com seus programas. A escola não tem definido o que fundamenta a elaboração das avaliações que ocorrem sob sua responsabilidade, uma vez que, cada professor é quem elabora, do seu modo, as provas que pretende aplicar, corrige-as e mensura o desempenho dos avaliados. Por outro lado, mesmo tendo à disposição um sistema formado por um banco de questões, recursos informatizados de análise de resultados, a escola se apropria

⁶⁷ Informação fornecida por diretora da EEJG em Janaúba (MG), em 2014.

⁶⁸ Informação fornecida por diretora da EEZM em Janaúba (MG), em 2014.

deste sistema com a utilização daquilo que é obrigatório e minimiza o uso de outras ferramentas potenciais. São estas informações que permitem inferir que a prática de ensino sofreu, em função do PAAE, poucos efeitos, e as respostas das gestoras à questão: “A utilização do PAAE está provocando melhoria na aprendizagem geral dos alunos?” apoia esta percepção. Apenas uma gestora afirmou que o PAAE melhorou a aprendizagem geral dos alunos. Ela, porém, justificou sua resposta com afirmações relacionadas à oportunidade oferecida pelo PAAE de familiarizar o aluno com a tipologia de provas e gabaritos, algo que pouco se relaciona com a aprendizagem, compreendida aqui como conhecimento consolidado. Em sua resposta, a diretora diz:

Sim, com certeza. Nossa realidade, nossos alunos, por exemplo, não tinham acesso a este tipo de avaliação. O gabarito é uma novidade. Nós temos alunos do 1º ano do ensino médio que chegam sem nunca ter tido acesso a um gabarito de prova. Não são todos, mas nós temos estes casos (alunos que chegam por transferência, alunos do município). Então já é uma oportunidade desse aluno familiarizar com este tipo de avaliação e se preparar para um exame de seleção, um vestibular, de conhecer o tipo de questão. (informação verbal)⁶⁹

Uma gestora foi enfática em afirmar que o PAAE não provoca melhoria na aprendizagem geral dos alunos. Os demais não souberam opinar ou se limitaram a dar destaque à experiência da avaliação como enriquecedora da aprendizagem:

Não sei se na aprendizagem, mas no diagnóstico sim. Logicamente, se eu estou diagnosticando que está tendo aquela dificuldade, o professor querendo ou não vai ter que trabalhar aquela dificuldade. Com isso talvez leve o aluno à aprendizagem. (informação verbal)⁷⁰

A experiência de mais uma avaliação sempre enriquece a aprendizagem e soma na experiência do aluno no que se refere às provas externas de qualquer natureza. (informação verbal)⁷¹

O relato de uma gestora em especial foi mais pormenorizado em função da reflexão feita pela própria acerca da ausência de estudo sobre os resultados da escola. Para esta gestora é difícil responder quais os efeitos do PAAE sobre a aprendizagem geral dos alunos. Ela consegue afirmar que, dado o empenho de

⁶⁹ Informação verbal fornecida pela diretora da EEZM em Janaúba (MG), em 2014.

⁷⁰ Informação verbal fornecida pela diretora da EEJG em Janaúba (MG), em 2014.

⁷¹ Informação verbal fornecida pela diretora da EEMJ em Janaúba (MG), em 2014.

alguns professores, em algumas turmas é possível dizer que há melhora expressiva. Segue o trecho da entrevista em que se discutiu a questão:

É difícil eu te responder se o PAAE tem provocado melhoria na aprendizagem geral dos alunos. Para eu responder isso, eu tinha que ter segurança, eu tinha que ter esses resultados, e eu não tenho esse registro. Não temos porque a especialista não dá conta de registrar; não dá tempo; não dá conta de acompanhar todos esses projetos. (informação verbal)⁷²

Sobre os professores mais empenhados, esta gestora diz que é o seu comportamento que torna a utilização do PAAE mais completa e mais séria que a dos demais docentes. Esses professores avaliam os resultados, analisam-nos com a equipe gestora, debatem com os alunos e seus pais, comemoram os progressos dos e com os alunos, tudo isso de modo rotineiro em qualquer avaliação, não apenas com o PAAE. É em relação a estes casos que a gestora afirma que o PAAE tem provocado melhoria na aprendizagem geral dos alunos, o que se comprova pelos resultados finais (obtidos na avaliação da aprendizagem) manifestamente superiores aos da avaliação inicial (diagnóstica). O PAAE, nesta situação,

[...] é um grande facilitador, e o mais importante, ele ajuda esse professor que gosta de fazer, gosta de trabalhar com o aluno a melhorar o seu desempenho. O PAAE ajuda o aprimoramento do trabalho desse professor, aí ele se sente valorizado nesse momento, porque aí o PAAE coloca questões que são desafios pra esse professor. O nível de dificuldade proposta pra esses professores é um desafio que visa superação, não estagnação. (informação verbal)⁷³

Segundo esta gestora, o PAAE provoca melhoria geral na aprendizagem dos alunos que estão sob a tutela de um professor mais comprometido, para o qual o PAAE introduz a facilidade operacional de diagnosticar aprendizagens e desafios de superação quanto ao que se exige de conhecimento dos alunos, via níveis das questões propostas. Embora a gestora levante questões interessantes sobre o uso do PAAE em sua escola, suas colocações ratificam que falta à escola o comportamento de reflexão e autorreflexão sobre os resultados, consolidando a

⁷²Informação verbal fornecida pela diretora da EEMA em Janaúba (MG), em 2014.

⁷³Informação verbal fornecida pela diretora da EEMA em Janaúba (MG), em 2014.

percepção de que os PAAE pouco têm contribuído para a aprendizagem geral dos alunos. Afirmção que se fundamenta não em problemas do sistema, mas no uso que a escola atualmente faz do programa.

2.4– Considerações sobre o capítulo 2 - análise dos fatores associados à execução do PAAE que interferem em sua implementação.

Em Weiss (1998) encontra-se uma definição sobre a avaliação de programa que é pertinente à intenção ora proposta nesta seção de analisar os fatores associados à execução do PAAE que interferem em sua implementação. A autora diz que a avaliação busca comparar “o que é” com “o que deveria ser” buscando os “fenômenos capazes de apontar o nível de funcionamento do programa” (p. 21).

É pertinente retomar as questões levantadas no item 1.3.1 que buscam saber como a escola usa o sistema PAAE e os resultados de suas avaliações, que distância existe entre o que está projetado e o que realmente acontece na prática escolar. Dessas questões se chegam às respostas que mostram que as escolas têm um nível de utilização do PAAE, notadamente, mais limitado às ações obrigatórias do programa. Falta apropriação dos resultados das avaliações para projeção de melhorias nos resultados educacionais. Alguns objetivos do PAAE estão distantes de se concretizarem na realidade das escolas, e, ao se considerar a intenção desta pesquisa de analisar como é o uso do PAAE na SRE de Janaúba pode-se concluir, a partir de toda a exposição feita ao longo do capítulo 2, que existem problemas no programa que estão relacionados exclusivamente ao uso feito pela escola e, em menor dimensão, a problemas relacionados ao próprio sistema. O tratamento dado àquilo que se refere somente aos problemas relacionados à escola será aqui nomeado de limitações da escola em relação ao PAAE e àquilo que se refere ao programa será chamado de limitações do PAAE. Sobre as limitações da escola quanto ao PAAE, cabe assinalar o seguinte:

- Embora haja afirmações que denotem conhecimento dos professores e gestores sobre o PAAE e seus objetivos, há uma influência relativa do programa sobre o fortalecimento do currículo, uma vez que, os resultados não são analisados em vista da projeção de ações. O PAAE obriga os professores a observarem mais atentamente o CBC, mas não é instrumento prioritário na definição do que ensinar.

- A existência de diferentes perfis de professores, uns mais comprometidos que outros, provocam diferenças quanto aos níveis de uso do sistema PAAE. Quanto mais envolvido, mais comprometido com o ensino for o professor, melhor será o uso do sistema;
- Entre as avaliações do PAAE, as que são de uso obrigatório são aplicadas dentro dos momentos esperados. As avaliações contínuas, de uso facultativo, são pouco utilizadas;
- Os professores desconhecem as intencionalidades das avaliações às quais são submetidos, mesmo quando a equipe gestora conduz a aplicação dessa prova em conformidade com o que está projetado na política do PAAE, de modo que o programa não é utilizado como oportunidade de autoavaliação;
- Os gráficos do PAAE não são utilizados pela escola com a finalidade de fundamentar a execução de melhorias;
- Os gestores não assumem o nível mais amplo de gestão do PAAE com as finalidades refletir sobre seus resultados e a partir disto planejar ações que são voltadas para o ambiente externo às salas de aula;
- O programa é divulgado entre os professores, porém a preparação dos docentes para realizarem e assumirem suas responsabilidades no programa não ocorre ou ocorre de maneira insipiente;
- A escola adota uma teoria de avaliação diferente da que embasa o PAAE.

Sobre as limitações do programa, conclui-se que consistem no nível elevado de dificuldade das questões propostas frente aos níveis de conhecimentos dos alunos avaliados e às imposições de certas ações de operacionalização, tais como o lançamento das respostas de uma prova como condição para a geração de uma nova prova.

O retorno à teoria implícita do PAAE, conforme apresentado na figura 3, revela, a partir de tudo o que até aqui foi apresentado, que a disponibilização do banco de itens para acesso e geração de provas não provoca as inferências causais que resultam ao final em melhoria da aprendizagem escolar. As possíveis causas do fracasso se encontram na própria escola, que desconhece o programa em todo seu potencial e, por isso, o subutiliza. Em função disto, é difícil aplicar ao PAAE variações em suas atividades para tentar produzir um resultado diferente do que se concluiu nesta pesquisa, uma vez que o uso minimizado do PAAE não indica que o problema esteja no próprio programa. Assim, no próximo capítulo será apresentado um plano de ação destinado às escolas, visando melhorar a relação estabelecida entre estas instituições e o PAAE, mediante uma série de ações que envolvem os

aspectos relacionados à divulgação das intenções do programa diretamente aos professores, capacitação para as atividades envolvidas e análise de seus resultados, institucionalização das oficinas de elaboração de itens (já iniciada pela SEE/MG) e oferecimento de capacitações aos docentes em função dos diagnósticos apresentados pelas escolas e da demanda apresentada pela escola (ação que deverá ser realizada em parceria com a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores Magistra).

3 PROPOSTA DE AÇÃO PARA MELHORIA DA RELAÇÃO PAAE E ESCOLA.

Weiss (1998) considera que uma avaliação de programas possibilita aos seus gestores a oportunidade de saber o que está acontecendo na execução do programa e assim propor ações corretivas ao longo do percurso. Essas ações corretivas podem ser aplicadas ao caso aqui pesquisado, para que o programa seja integralmente implementado nas escolas, em proveito de todas as suas potencialidades. O conjunto das ações aqui propostas comporá um Plano de Ação Educacional (PAE) que visa ampliar a utilização do PAAE pelas escolas pesquisadas. Para formular tal plano, deverão ser observados alguns dos aspectos que limitam o uso feito pela escola do programa. De maneira geral, tais limitações, citadas no final do capítulo 2, envolvem problemas relacionados à divulgação ineficiente do programa; à falta de preparação adequada dos docentes e gestores quanto ao uso consciente e eficiente de todas as ferramentas do programa e à consciência quanto às decisões da escola sobre seu modo de conduzir e gerenciar os processos de avaliação interna e analisar os resultados imediatos do seu trabalho, com vistas a projetar soluções que melhorem estes resultados. Neste último caso, considera-se a importância da escola de entender seus desafios e dificuldades e buscar superá-los.

Em vista destas constatações, o PAE proposto busca agir em duas linhas de ação. Uma relacionada a ações que precedem o uso do PAAE e preparam os operadores para usarem o programa operacionalmente e conscientemente; outra diz respeito ao que deve ocorrer após as aplicações, desde o momento mais imediato, relacionado a questões de cunho operacional, até à realização de ações com projeções de longo prazo que podem contribuir para a melhoria do processo de avaliação interna, da prática docente e do fortalecimento do currículo. O primeiro conjunto de ações está voltado à melhoria da divulgação do programa e à preparação dos docentes e gestores; o segundo, à capacitação dos profissionais para atuar em função dos resultados observados.

3.1 Divulgação e preparação dos operadores para o uso do PAAE

Atualmente o PAAE é divulgado via sistema virtual do programa, manuais que são distribuídos às escolas e através de e-mails institucionais com os informes

oficiais da SRE e SEE/MG. Com essas ferramentas os professores podem receber as informações diretamente, no caso do sistema virtual, se acessar o sítio do Instituto Avaliar, e indiretamente, através dos gestores escolares que recebem os documentos para divulgação (manuais e informação via e-mail institucional).

Em relação a qualquer proposta de divulgação, considera-se o potencial do *marketing* significativo para atrair o público alvo. No caso do PAAE, é essencial divulgar, de modo convincente e atrativo, entre os professores as propostas do programa. *Omarketing*, neste caso, deve ser objeto de sólida reflexão, posto que o conhecimento das necessidades e da psicologia de professores e alunos pode orientar com mais precisão a implementação do programa, adaptando-o melhor à realidade de seus operadores.

Assim sendo, melhorar a divulgação do PAAE entre a comunidade escolar envolve a continuidade das ações já realizadas –quais sejam: reuniões dos coordenadores do programa na SRE com equipes gestoras, distribuição dos manuais do PAAE nas escolas e divulgação pelo *site* do programa – somada à necessária inclusão de uma alternativa mais eficiente de divulgação, que leve informações essenciais do programa diretamente aos professores. O que se propõe neste plano é a ampliação da divulgação direta aos professores, por meio de *e-mails*, mensagens telefônicas, redes sociais, etc., para que recebam diretamente informações sobre os períodos das avaliações, o funcionamento do programa, etc. A ideia é propagar o PAAE de um modo interessante, adicionando aos textos comumente usados outros portadores textuais atrativos, como vídeos, mensagens curtas e objetivas, pequenos depoimentos de professores que usam bem o PAAE.

O órgão responsável pela operacionalização das avaliações junto à Diretoria de Tecnologias deveria, assim, assumir também a responsabilidade pela formação do banco de dados referentes aos professores, alimentá-lo e cuidar que sejam divulgadas informações sobre as avaliações em tempo hábil para que todos possam se preparar adequadamente.

Paralelamente a esta ação, a SRE e a SEE/MG deverão dispor de mídias específicas, como DVDs, que trarão informações sobre o PAAE necessárias a todas as escolas que operam o programa, às quais tais mídias serão distribuídas. A utilização deste recurso se justifica pela oportunidade de unificação de informações diminuindo-se os riscos das múltiplas interpretações acerca das

informações essenciais do PAAE. O recurso da mídia deve ser usado pelas escolas nas reuniões escolares que antecedem as primeiras aplicações do ano letivo.

É certo que a preparação dos professores para uso do PAAE envolve momentos distintos: um destinado ao conhecimento das ideias do programa e outro destinado à operacionalização das avaliações propriamente ditas. O primeiro diz respeito a uma preparação que envolve tornar o professor mais consciente do que é o programa, quais são seus objetivos e como funciona. O segundo tem um caráter instrucional e diz respeito à preparação dos professores para operar no programa nos momentos que vão desde a realização das provas até a emissão dos relatórios. Ficou notório nas conclusões feitas a partir da pesquisa com professores e gestores que não existe dificuldade em operar o sistema, porém é oportuno aproveitar a realização da preparação docente para atender os dois objetivos aqui suscitados. Ambos os momentos discriminados nesta preparação podem ocorrer com o suporte da divulgação via mídia citada no parágrafo anterior. Especialmente o momento destinado à operacionalização.

Os recursos destinados a esta ação são da própria SEE/MG, através das subsecretarias, tais como a de Informações e Tecnologias Educacionais e a de Desenvolvimento da Educação Básica. Segue abaixo a planilha de ações referentes a esta etapa do PAE:

Quadro5 - 1ª etapa do PAE

Planejamento: divulgação e preparação dos operadores para o uso do PAAE	
O que será feito?	Divulgação e preparação dos docentes e gestores para a utilização do PAAE e conhecimento das suas intencionalidades.
Por que será feito	Para ampliar o conhecimento dos operadores sobre o programa e torná-los mais aptos a utilizarem suas ferramentas.
Onde será feito	Nas escolas de ensino médio da SRE de Janaúba.
Quando será feito	Três vezes ao ano: uma vez no início do ano letivo, antes da realização das avaliações diagnósticas; e duas vezes ao longo do ano, antes da realização das avaliações contínuas.
Por quem será feito	Instituto Avaliar, Daap, SRE de Janaúba, gestão escolar.
Como será feito	1. As ações de instrução existentes continuarão a ser realizadas, ou seja, via manuais de instrução, através sistema PAAE e distribuição dos manuais físicos, as

	<p>escolas receberão as informações necessárias para operar no sistema. Adiciona-se a inclusão dos DVDs como ferramenta de instrução às aplicações. Estes documentos deverão ser estudados pelas escolas, uma vez ao ano, no início do ano letivo, sob a coordenação da regional e gestão escolar;</p> <p>2. Divulgação pessoal aos professores:</p> <p>2.1. Formar banco de dados: através dos cadastros de professores no sistema PAAE se formará o banco de dados que servirão à divulgação do programa diretamente aos professores;</p> <p>2.2. Criar textos atrativos para divulgação: Daap e Instituto Avaliar criarão os informes atrativos que melhorem o entendimento dos docentes quanto ao programa e suas diferentes avaliações. Exemplos de textos que devem ser explorados: vídeos curtos, slides, etc.</p>
Quanto custará fazer	Gastos previstos: confecção de manuais físicos, DVDs; pagamentos de operadores de marketing para elaboração de propaganda sobre o PAAE.

Fonte: criado pela autora

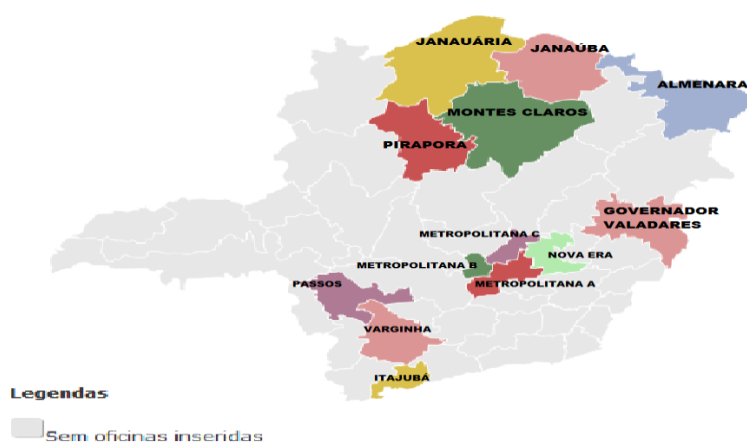
3.2 Capacitação dos operadores do para utilização dos resultados do PAAE

A capacitação dos operadores do PAAE, docentes e gestores, envolve duas situações. A primeira, disposta a ampliar o conhecimento do professor sobre a concepção da avaliação do programa instrumentalizando-o para que ele insira em sua prática esta concepção. A segunda, disposta a possibilitar à escola a apropriação dos resultados e conseqüentemente, a projeção de melhorias para as dificuldades detectadas quanto ao trabalho da escola. As ações para atingir estas proposições são, respectivamente, institucionalização das oficinas de elaboração de itens e treinamento para análise de resultados e elaboração de projetos de intervenção. Ambas as ações são descritas nas próximas seções.

3.2.1 Institucionalização das Oficinas de Elaboração de Itens

Durante os anos de 2012 e 2013 a Diretoria de Avaliação da SEE/MG e o Instituto Avaliar realizaram o evento denominado “Oficina de análise e elaboração de

questões de múltipla escolha”. Em 2012, realizaram duas oficinas, em abril e julho, e em 2013 apenas uma, em setembro. Essas oficinas foram realizadas nas SREs sob a coordenação dos membros do Instituto Avaliar, num sistema de rodízio. Essa forma de capacitação dos docentes tornava lento o atendimento de todas as SREs num curto espaço de tempo. Em 2013, apenas 13 das 47 SREs haviam participado das oficinas, conforme figura abaixo:



Fonte: <http://paae.institutoavaliar.org.br>

Figura 8. Mapa SRE que participaram da Oficina de Elaboração de Itens da SEE/MG

Não há participação nas oficinas de todos os professores, visto que, o encontro ocorre nas SREs em curtos períodos. A proposta deste PAE é que se institucionalizem as oficinas de elaboração de itens, dado seu caráter instrutivo e formador relativo à concepção da avaliação do PAAE e à prática de avaliar. O objetivo das oficinas de capacitação, os materiais usados e os responsáveis pela ação permanecem como foram idealizados pelos coordenadores da oficina. A

alteração que se propõe é quanto à forma de se alcançar o público alvo, ou seja, os professores. A ideia é realizar atividades de imersão e disseminação.

A imersão consiste na formação de um grupo composto por pelo menos três professores de cada disciplina avaliada no PAAE, que sejam efetivos na SRE de Janaúba e tenham perfil proativo. Esses professores receberiam por determinado tempo o treinamento que os tornassem aptos a dominar os conceitos e a prática elementares para a elaboração de questões de múltipla escolha. Ao final do treinamento, este grupo deverá assumir a responsabilidade de disseminar os conhecimentos adquiridos entre os demais professores da região, de forma que o máximo de professores seja atingido. Segue planilha com planejamento desta etapa:

Quadro6 - 2ª etapa do PAE

Planejamento: Institucionalização das Oficinas de Elaboração de Itens	
O que será feito?	Oficinas de elaboração de itens de múltipla escola.
Por que será feito	Para capacitar os professores para que desenvolvam as habilidades de elaboração de questões para as avaliações escolares; tornar clara a concepção de avaliação do PAAE.
Onde será feito	1ª parte: em Belo Horizonte (imersão com grupo de professores que repassarão os conhecimentos); 2ª parte: nas cinco cidades polos que formam a regional (disseminação nas escolas de ensino médio da SRE de Janaúba).
Quando será feito	1ª parte: no primeiro trimestre do ano 2015; 2ª parte: a partir do 2º trimestre de 2015 até o 1º semestre de 2016.
Por quem será feito	Instituto Avaliar, Daap, SRE de Janaúba, 30 professores das escolas de ensino médio da regional, representantes de cada disciplina avaliada no PAAE.
Como será feito	1ª etapa: <ol style="list-style-type: none"> 1. Seleção de professores para imersão; 2. Preparação, pelo Instituto Avaliar, dos professores que disseminarão o conhecimento na regional em cursos presenciais cuja duração deve ser de, pelo menos, 30 dias; 2ª etapa: <ol style="list-style-type: none"> 1. Organização da disseminação nos pólos da regional; 2. Disseminação aos professores de todas as escolas de

	ensino médio da regional.
Quanto custará fazer	Gastos previstos: ressarcimento com diárias e passagens dos professores; pagamento dos oficineiros; material para imersão e disseminação.

Fonte: criado pela autora.

3.2.2 Capacitação para apropriação dos resultados do PAAE e elaboração de projetos de melhorias.

A escola deve aprender a interpretar seus resultados e projetar ações de melhoria para os seus problemas. Assim como as avaliações em larga escala produzem informações que subsidiam a elaboração de políticas públicas, as avaliações de responsabilidade da escola devem subsidiar a elaboração de um planejamento da escola para melhorar os resultados alcançados. Neste intuito, pode-se pensar em ações que se voltam exclusivamente aos alunos com vistas a melhorar seu desempenho e ações que se voltem para outros focos, tais como os professores, e que contribuem de maneira indireta para a melhoria do desempenho dos estudantes. No caso do PAAE, a proposta deste PAE é atingir o professor, mediante o oferecimento de capacitações que busquem melhorar sua prática de ensino sobre os tópicos do CBC. A proposta passa necessariamente pela consciência da própria escola quanto a suas dificuldades. Sendo assim o primeiro passo demandado aqui é que a escola analise os resultados das avaliações do PAAE e formalize perante à SRE e à SEE/MG sua necessidade de formação continuada de professores para o ensino dos tópicos do CBC. Em seguida a SRE e a SEE condensam a demandas apresentadas pela escola para que assim se projete, em parceria com a MAGISTRA – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, minicursos direcionados aos professores da regional.

A MAGISTRA, cujo objetivo é potencializar os processos de formação dos profissionais do ensino por meio da interação pedagógica deve propiciar a formação continuada dos professores segundo sua concepção de formação, desenvolvimento profissional e metodologia. Caberá às escolas, após a organização dos minicursos, inscrever seus professores e garantir a participação dos mesmos. Segue planilha da etapa:

Quadro7 - 3ª etapa do PAE

Planejamento: Capacitação para apropriação e melhoria dos resultados do PAAE	
O que será feito?	Capacitação docente para melhoria do ensino dos tópicos do CBC.
Por que será feito	Para que os professores melhorem suas práticas docentes e, conseqüentemente, os alunos ampliem seus conhecimentos acerca dos conteúdos curriculares; Para que o currículo se fortaleça.
Onde será feito	Nas escolas de ensino médio da regional.
Quando será feito	A partir do 2º semestre do ano 2015 e durante o ano 2016.
Por quem será feito	Daap, Magistra, SRE de Janaúba e gestão escolar.
Como será feito	<ol style="list-style-type: none"> 1. Após aplicações das avaliações diagnósticas do PAAE as escolas deverão ler e analisar os resultados dados pelos sistema e consolidar as dificuldades relacionadas ao conhecimento dos tópicos do CBC. Deverão levantar possíveis causas relacionadas ao ensino desses tópicos e solicitar cursos aos professores. 2. A SRE de Janaúba consolidará as demandas e encaminhará à Daap; 3. A Daap junto à Magistra elaborarão minicursos voltados ao ensino dos tópicos do CBC a serem ofertados aos docentes; 4. As escolas farão inscrição dos professores nos minicursos e garantirão a participação dos seus professores.
Quanto custará fazer	Gastos previstos: recursos necessários aos minicursos.

Fonte: criado pela autora.

3.3 Considerações finais

A instituição de avaliações educacionais é uma ferramenta essencial à melhoria da qualidade do ensino. Ao longo deste trabalho, foram apontados exemplos de avaliações que acontecem sob a responsabilidade do poder público, com vistas a contribuir com a qualidade do ensino no país. Foram também apresentados dados dos resultados destas avaliações no contexto do estado de Minas Gerais e da SRE de Janaúba. Nestes cenários, a implementação de um programa de avaliação, o PAAE, com especificidades próprias que o qualificam e o distinguem das avaliações em larga escala quanto à ideologia, metodologia e forma de realização, revela a expectativa criada em relação à ação de avaliar sobre outras

ações desenvolvidas nas escolas em torno do ensino, tais como o planejamento e a gestão.

Tornar próximos os modos de avaliar da escola e os modos de avaliar do agente externo e ainda cuidar para que o docente gerencie o currículo através do fornecimento de um banco de itens num sistema informatizado é uma proposta inovadora e promissora, mas que demanda que a escola compreenda, aceite e se instrumentalize para usufruir o que está sendo oferecido. É neste ponto que se verifica, na prática, a proximidade da materialização da política projetada. Uma política é uma intervenção na realidade com vistas a mudá-la.

Com base no estudo de Bowe et al. (1992), citado por Mainardes (2006), concluiu-se nesta pesquisa que o contexto da prática – no qual a política está sujeita à interpretação, recriação e até à produção de efeitos diversos do que se esperava idealmente – trouxe ao PAAE implicações ao seu processo de implementação na SRE de Janaúba. Esta pesquisa concluiu que as escolas não assumiram o PAAE com propriedade. A mudança esperada pelo programa, no entanto, é gradativa e deve ocorrer a partir de ações que tornem possível às escolas entender mais amplamente o que é o programa e, assim, usá-lo com melhor proveito.

Considerando o fato de as pesquisas realizadas indicarem que os problemas decorrentes do uso do PAAE têm maiores causas reputadas à escola e menores ao programa, infere-se que o PAAE necessita de uma revisão dessas escolas sobre seus modos de agir, de analisar suas ações, de gerenciar o ensino, enfim, de se autoavaliarem.

Oportunamente a pesquisa também permitiu que a regional e a SEE/MG verificassem que os objetivos do programa não estão sendo plenamente alcançados. Essa oportunidade permite a tomada de decisões e o planejamento de ações futuras. O PAE busca responder aos resultados da pesquisa de forma a contribuir com a otimização do programa. Para tanto é necessário reafirmar o papel fundamental do gestor escolar e dos docentes como gestores em salas de aula. A atuação destes profissionais em espaços específicos de gestão é condição fundamental para o sucesso da política PAAE e de qualquer outra política disposta a transformar a dinâmica de sala de aula. Neste sentido, deve-se considerar que a implementação de qualquer projeto ou ação na execução de políticas educacionais passa, necessariamente, pela atuação destes profissionais.

O Plano de Ação Educacional propõe contar com estes profissionais, em especial o gestor escolar, para implementar a ideia defendida pela avaliação a partir do PAAE. O plano parte do contexto pesquisado, dos problemas identificados a fim de superá-los e provocar melhorias significativas na escola.

Por fim é factível que o Plano não esgota todas as possibilidades de intervenção dispostas a melhorar o uso que se faz do PAAE ele, no entanto, abre possibilidades para que os contextos da produção de texto se aproximem do contexto da prática e redundem enfim em resultados encadeados que tornem possível a melhoria dos resultados educacionais dos alunos do ensino médio da SRE de Janaúba.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Abelardo Bento . SILVA, Maria Aparecida da Roteiro. O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2011

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 101 a 132, 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso em set. 2013

BARROSO, J. Organização e **regulação** dos ensinos básico e secundário, Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005 749

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. SAEB – 2005 Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB1995_2005.pdf> Acesso em out 2013

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resultado final do Ideb 2007. Disponível em <<http://sme.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-dados-estatisticos/ideb%202007%20com%20taxas%20do%20saeb%20e%20taxas%20de%20aprovacao.pdf>> Acesso em out 2013

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Escala de Proficiência SAEB. <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf> Acesso em out 2013

BRASIL. Instituto Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Censo Escolar. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em set 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2009 e 2011**. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em set 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb 2013**. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em set 2013

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. 1ª Ed. Belo Horizonte. Fino Traço Ltda, 2012. p. 1

BROOKE, Nigel. **O futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006

CANAVARRO, A. práticas de ensino de matemática: duas professoras, dois currículos. (Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa). 2003. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3110> Acesso em maio de 2014.

CONDÉ, E. S. **Abrindo a Caixa – Elementos para Melhor Compreender a Análise das Políticas Públicas**. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=97&topic=2>>. Acesso em set 2013

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar em Revista, núm. 24, 2004, pp. 213-225 Universidade Federal do Paraná Paraná, Brasil

_____. EDUCACENSO. Brasília. Disponível em <<http://educacenso.inep.gov.br>> Acesso em nov 2013.

JANAÚBA (Município). **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual JG de 2012**, Janaúba, p. 1-17, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org Acesso em maior de 2014.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Sobre confiabilidade e validade. *RBGN*, São Paulo, Vol. 8, n. 20, p. 1-12, jan./abr. 2006. Disponível em <rbgn.fecap.br/RBGN/article/download/51/272>. Acesso em maio 2014.

MATTOS, Lúcia; MATTOS, Thácyra; SIMÕES, Maria Inez. **Memorial do PAAE**, 2010. Disponível em empaae.institutoavaliar.org.br . Acesso em 2013.

MATTOS, Lúcia; MATTOS, Thácyra; SIMÕES, Maria Inez. **PAAE: uma política que articula avaliação e currículo para a melhoria da educação básica**. Disponível em <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/LuciaMattos_GT1_integral.pdf> Acesso em abr 2014

MINAS GERAIS. Instituto Avaliar. Disponível em: <http://paae.institutoavaliar.org.br>. Acesso em set/2013.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). Disponível em www.simade.caedufjf.net. Acesso em agosto 2013

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Manual PAAE**, 2009. Disponível em: <http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/banco_objetos/manual.pdf>. Acesso em set 2013

MINAS GERAIS. Superintendência de Tecnologia de Informações Educacionais. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <eaparecida@caed.ufjf.br> em 19 set 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SIMAVE/PROEB – 2008. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2, jan./dez. 2008, anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SIMAVE/PROEB – 2010 a 2013. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução 666/05. Disponível em <http://www.educacao.mg.gov.br> Acesso em out 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Proposta Curricular/CBC. Disponível em <http://www.educacao.mg.gov.br> Acesso em out 2013.

MINAS GERAIS. Revista do SIMAVE. Disponível em http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROEB_LP_5EF_2012.pdf> Acesso em set 2013

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. 126 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Diretoria de Informações Educacionais. Disponível em <<http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>> Acesso em set 2013.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto. Porto Editora. 2001

PACHECO, J. A. **Currículo e Gestão escolar no contexto das políticas educacionais**. RBPAE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/26410/15402>>. Acesso em maio 2014.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. Rev. esc. enferm. USP vol.43 no.spe São Paulo Dec. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em maio 2014.

PEDROSA, Larisse Dias. SANFELICE, José Luis. **Minas aponta o caminho: o processo de reforma da educação mineira**. 2005. 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Realizado entre 13 a 15 de outubro de 2005. Disponível em [http://cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu21.pdf](http://cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu21.pdf). Acesso em jun 2014

Roldão, M.C. – **Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas** . ME-DEB , 1999

RIO DE JANEIRO. Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Entenda para que servem o SAERJ e o SAERJINHO. Disponível em: <<http://www.saerj.caedufjf.net/>>. Acesso: em set/2013

SILVA, M. A. **História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Anais...* v. 1. Uberlândia: EDUFU, 2006. p.4820-4828.

SIMÕES, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006a.p. 9-39

VILHENA, Renata. Humberto Falcão Martins. Caio Marini. Tadeu Barreto Guimarães (Org). **O Choque de Gestão em Minas Gerais -Políticas da gestão pública para o desenvolvimento**. Belo Horizonte. ed.UFMG 2006. Disponível em http://www.planejamento.mg.gov.br/images/documentos/choque_gestao2006.pdf. Acesso em 2014

WEISS, Carol. Avaliação. 2. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1998.

ANEXOS

Roteiro de entrevista com o diretor escolar

BLOCO 1 – O GESTOR E O PAAE

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo atua na gestão escolar?
3. Você usa o sistema PAAE? Se não, por quê?
4. Você encontra dificuldade em utilizar o sistema? Se sim, quais?

BLOCO 2 – A ESCOLA EO PAAE

1. Existem momentos para divulgação das avaliações PAAE na escola? Como eles são feitos em relação aos professores?
2. De que modo os professores são preparados para a aplicação PAAE?
3. Como a escola conduz o momento de resolução das provas pelos professores. Descreva como ele acontece (o passo a passo realizado neste momento na escola).
4. Que tipo de ação a escola realiza após as aplicações obrigatórias?
5. Existe algum planejamento escolar após as primeiras aplicações do PAAE? Se não, por quê? Se sim, como ele é feito?
6. Você considera que o PAAE favorece a identificação de necessidades de intervenção pedagógica na aprendizagem do aluno? A escola usa o programa com esta finalidade?
7. A escola programa algum tipo de capacitação de professores em função dos resultados observados no PAAE?
8. Como a escola usa as diferentes avaliações do PAAE?
9. Como a escola/o professor administra as avaliações (somente os testes e provas escritas) que ele aplica durante o ano (quem elabora, como elabora, como corrige)?

BLOCO 3 – OS PROFESSORES E O PAAE

1. Há resistências à aplicação das avaliações por parte dos professores?
2. Os professores demonstram dificuldade em usar o sistema PAAE?
3. Você percebe se há maior ou menor receptividade em relação a algum dos tipos de avaliação do PAAE (as obrigatórias ou as contínuas).
4. Os professores usam as avaliações contínuas? Se sim, quais professores usam mais.
5. A utilização do PAAE está provocando melhoria na aprendizagem geral dos alunos?
6. O uso do PAAE mudou o comportamento dos professores em relação ao uso dos CBCs?
7. Os professores usam o PAAE para aprimorar o seu planejamento de aulas?
8. Os resultados das avaliações PAAE têm sido usados para detectar as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos? O que é feito após a identificação?

Questionário do professor

Prezado(a) professor(a),

Você está diante de um questionário que integra uma pesquisa sobre O USO DO PAAE NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA SRE DE JANAÚBA. Este questionário dá fundamentação para a dissertação de mestrado a ser defendida no Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd/UFJF. Sua colaboração, ao responder às questões abaixo, será de grande importância ao estudo que se pretende realizar bem como para as possíveis melhorias que poderão ser dadas ao PAAE.

Atenciosamente,

Elisângela Aparecida da Silva

BLOCO 1 – DADOS GERAIS

1. Qual é sua formação?
2. Disciplina que leciona:

<input type="checkbox"/> L. Portuguesa	<input type="checkbox"/> Biologia
<input type="checkbox"/> Matemática	<input type="checkbox"/> História
<input type="checkbox"/> Geografia	<input type="checkbox"/> Física
<input type="checkbox"/> História	<input type="checkbox"/> L. Estrangeira
	<input type="checkbox"/> Química

BLOCO 2 – O PROFESSOR E O PAAE

1. Qual é o objetivo do PAAE?

2. Como você utiliza o sistema PAAE:
 - Somente para realizar as atividades obrigatórias do programa.
 - Para as atividades obrigatórias e para as facultativas.
 - Não faço uso do programa.
3. Entre as avaliações do PAAE (obrigatórias e contínuas) você utiliza com maior frequência:
 - as obrigatórias.
 - as contínuas.
 - Não uso nenhuma.
4. Você encontra dificuldade em utilizar o sistema?
 - Não tenho dificuldade. *(Se você escolheu esta resposta, salte a próxima questão)*
 - Tenho muita dificuldade.
 - Tenho pouca dificuldade
5. Qual é, especificamente, a dificuldade em utilizar o sistema:
 - Não domino a informática.
 - O sistema PAAE é muito complexo.
 - Não tenho acesso a computador.
 - Não há preparação para o uso do sistema.
 - Não tenho interesse em usar o programa.
 - Outro. Especificar: _____
6. Que tipo de ação você realiza após as aplicações obrigatórias. *(Se for o caso, marque mais de uma opção)*
 - As ações imediatas demandadas pelo programa (inserção dos gabaritos e geração do resultados).

- Análise dos resultados.
- Estudo dos conteúdos avaliados.
- Planejamento de aula.
- Acompanhamento individualizado dos alunos.
- Outros. Especificar: _____

7. Se você aplica as avaliações contínuas, que uso você faz dessas avaliações:

- Uso as avaliações contínuas para facilitar o meu trabalho em relação a elaboração das questões avaliativas;
- Uso as avaliações contínuas para ajudar a verificar se os alunos aprenderam o tópico do CBC que foi trabalhado em sala.
- Uso as avaliações contínuas para mostrar que estou acessando o sistema PAAE.
- Outros. Especificar: _____

8. Na sua opinião, o uso do PAAE tem como principal objetivo específico (Se for o caso, marque mais de uma opção)

- Levar os alunos aprenderem mais os conteúdos trabalhados.
- Identificar as necessidades de intervenção pedagógica.
- Elaborar o seu planejamento diário.
- Explorar mais o Currículo Básico Comum.
- Estudar mais o que deve ser ensinado aos alunos.
- Provocar autoavaliação

Comente:

BLOCO 2 – A ESCOLA E O PAAE

9. Os momentos de divulgação das avaliações do PAAE na escola ocorrem:

- Durante as reuniões planejadas para este fim.
- Em conversas informais nos espaços da escola, tais como sala de professores, salas de aula, etc.
- Não há momentos para divulgação.
- Outros. Especificar: _____

10. Os momentos de divulgação são realizados:

- Pelo gestor, nas salas de aula ou em outro espaço, com explicação aos alunos.
- Através de recursos visuais, como cartazes nas salas ou pátio da escola.
- Pelos professores, durante as aulas.
- Nas reuniões da escola (com pais, alunos e/ou assembléia)
- Outros. Especificar: _____

11. Os professores são preparados para a aplicação do PAAE:

- Pela equipe gestora da escola durante as reuniões.
- Através de material impresso.

- () Pela equipe da SRE.
- () Não há nenhuma preparação.
- () Outros. Especificar: _____

12. A equipe gestora conduz o momento de resolução das provas pelos professores. Descreva como ele acontece.

13. Após as aplicações do PAAE e a análise dos resultados a gestão escolar planeja:

- () capacitação de professores.
- () Planeja ações de intervenção para a aprendizagem dos alunos.
- () Não realiza nenhuma ação.
- () Outro. Especificar: _____

14. Compare as opções abaixo e enumere-as de 01 a 04, por ordem de importância dado por você ao papel de cada uma delas na definição do planejamento escolar, sendo: (01) primeira mais importante; (02) segunda mais importante; (03) terceira mais importante; (04) quarta mais importante;

- () livro didático
- () CBC.
- () Conhecimento e critério pessoal de cada professor.
- () PAAE.

Caso você queira descreva o papel de cada um na elaboração do seu planejamento.

Livro didático: _____

CBC: _____

Conhecimento e critério pessoal de cada professor. : _____

PAAE. : _____