

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

CARLA MADUREIRA VALENTE LOPES

**GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE EDUCACIONAL: AS AVALIAÇÕES COMO  
INSTRUMENTO DE REFLEXÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

JUIZ DE FORA

2016

CARLA MADUREIRA VALENTE LOPES

**GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE EDUCACIONAL: AS AVALIAÇÕES COMO  
INSTRUMENTO DE REFLEXÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

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

Orientador: Prof. Dr. José Alcides Figueiredo Santos

JUIZ DE FORA

2016

CARLA MADUREIRA VALENTE LOPES

**GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE EDUCACIONAL: AS AVALIAÇÕES COMO  
INSTRUMENTO DE REFLEXÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

---

Prof. Dr. José Alcides Figueiredo Santos (Orientador)

---

Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

---

Prof(a). Dr(a). Mylene Cristina Santiago

Dedico este trabalho aos meus pais, Clara e José (*in memoriam*), fonte de superação. Ao meu namorado eterno e aos meus filhos que me ensinaram que os sonhos quando divididos ganham a força do terremoto e a leveza de um cometa.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e pelos ensinamentos de fé e amor.

À Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, por incentivar o crescimento profissional dos servidores através deste mestrado.

Ao ex Secretário de Estado de Educação, Wilson Risolia Rodrigues, por acreditar na educação pública de qualidade através da formação gestora dos profissionais de educação do estado do Rio de Janeiro.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, professores e tutores do curso, profissionais comprometidos, dedicados e inspiradores, que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional.

Ao professor Dr. José Alcides Figueiredo Santos, pela orientação e contribuição na realização deste trabalho.

As queridas Assistentes de Suporte Acadêmico, Marina Terra e Mônica, pela paciência, apoio e contribuições decisivas na realização desta pesquisa.

À banca de defesa, pelas ricas contribuições.

À equipe do colégio pesquisado, pela colaboração na realização do trabalho, em especial a diretora, líder impecável na condução de uma comunidade em prol de uma educação de qualidade.

Aos meus amigos, em especial aos AAGEs da Serrana I e a técnica Doralice Barreiro, pelo incentivo, pelo carinho e por colocarem-se ao meu lado, desde o primeiro dia do curso.

Aos amigos que fiz na jornada do mestrado profissional em Juiz de Fora, em especial, à Christianne, Cristiana, Gisele e Simone, pelos risos incontáveis durante as madrugadas de estudo, pelo carinho e pela força nos momentos que passei longe da família.

A incansável amiga irmã, Karina, pela motivação incessante nas horas de desânimo e cansaço.

À minha família, que muito torceu por mim, e compreendeu que a ausência física tinha um propósito maior.

Ao meu namorado, Reinaldo, pela interminável paciência e companheirismo diante dos momentos de leitura e estudo e pela compreensão da ausência nas madrugadas frias.

Aos meus maiores tesouros, Victor e Aline, inspiração diária na observação da responsabilidade e dedicação para com as tarefas acadêmicas.

Quem gosta de viver não tem preguiça de reinventar, nem medo de ousar. Quem gosta de viver não tem medo de ternura, da gentileza, do amor. Quem gosta de viver, educa!...

Gabriel Chalita

## RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado focaliza um colégio de ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro, referência para a comunidade local, com bons resultados de aprovação, com monitoramento da frequência escolar, com planejamento de projetos pedagógicos e apoio da Universidade local, mas com desempenho abaixo da meta projetada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) no Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) em Língua Portuguesa e Matemática ao final da Educação Básica, na série histórica acompanhada. Na dissertação são abordados os objetivos, limites e contribuições da avaliação externa frente ao fazer pedagógico e da avaliação interna aliada aos projetos interdisciplinares como instrumentos de favorecimento ao desempenho escolar. Os objetivos definidos para este estudo foram problematizar a avaliação externa como instrumento colaborativo e/ou impositivo ao processo ensino aprendizagem, e o desencontro entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo colégio e o que é esperado pela SEEDUC-RJ através do desempenho do colégio na avaliação externa do SAERJ. O aporte teórico da investigação realizada está apoiado em Soares (2002), Vieira (2007), Lück (2009), Soligo (2010), Bonamino e Sousa (2012), Alves e Soares (2013) e Crahay e Baye (2013) na busca de contribuições que possam melhorar a aprendizagem com base nos resultados da avaliação externa, sendo esse um instrumento de informações que apresentam dados importantes para a tomada de decisão no processo ensino aprendizagem. Para tanto, utilizamos como metodologia uma abordagem qualitativa e como instrumentos: entrevista semiestruturada com a equipe gestora e professores e, análise documental. Esta investigação confirmou a necessidade de reflexão sobre a utilização dos dados produzidos pela avaliação externa no âmbito escolar, sobre a apropriação de resultados como estímulo ao replanejamento pedagógico e da necessidade do investimento em formação contínua dos docente e da equipe gestora para a melhoria da qualidade educacional, envolvendo os alunos e responsáveis nas decisões pedagógicas.

**Palavras-Chave:** Avaliação Externa; Avaliação Interna; Gestão Escolar; Qualidade Educacional.



## ABSTRACT

The present dissertation is developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The case of management has as central problem to identify why a high school of the state network of Rio de Janeiro, reference to the local community, with good results of approval, with monitoring of the school attendance, with planning of pedagogical projects and support of the Local University performs below the goal set by the State Department of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) in the Rio de Janeiro State Assessment System (SAERJ) in Portuguese Language and Mathematics at the end of Basic Education, in the historical series Accompanied. The dissertation addresses the objectives, limits and contributions of external evaluation in relation to pedagogical and as a counterpoint, the internal evaluation allied to interdisciplinary projects as instruments to favor school performance, highlighting the difference between the evaluation objectives of the mentioned instruments. The objectives defined for this study were to problematize the external evaluation as a collaborative and / or imposing instrument to the learning teaching process, and the mismatch between the pedagogical work developed by the college and what is expected by SEEDUC-RJ through the performance of the college in the external evaluation Of SAERJ. The theoretical contribution of the research is supported by Soares (2002), Vieira (2007), Lück (2009), Soligo (2010), Bonamino and Sousa (2012), Alves e Soares (2013) and Crahay and Baye Search for contributions that can improve learning based on the results of the external evaluation, which is an information tool that presents important data for decision making in the teaching learning process. For that, we used as a methodology a qualitative approach and as instruments: semi-structured interview with the management team and teachers, and documentary analysis. This research confirmed the need for reflection on the use of the data produced by the external evaluation in the school context, on the appropriation of results as a stimulus to the pedagogical replanning and of the necessity of the investment in continuous formation of the teacher and the management team for the improvement of the educational quality, involving students and decision makers.

**Keywords:** External Evaluation; Internal Evaluation; School management; Educational Quality.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAGE	Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CSP	Colégio São Pedro
DIESP	Diretoria Especial de Unidades Escolares e Socioeducativas
DRP	Diretoria Regional Pedagógica
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	Indicador de Desempenho do SAERJ
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Indicador de Fluxo
IFC/RS	Índice de Formação da Cidadania e Responsabilidade Social
IGT	Integrante do Grupo de Trabalho
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PDCA	Método gerencial para solução dos problemas (Plan, Do, Check, Action)
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSI	Processo Seletivo Interno

RADM	Relatório de Análise de Desvio de Metas
RIAP	Relatório de Implementação das Ações do Plano
SAD	Sistema de Avaliação de Desempenho
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERJINHO	Sistema de Avaliação Diagnóstica Bimestral do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SESC	Serviço Social do Comércio
SWOT	Matriz de análise estratégica da metodologia GIDE
TPE	Todos pela Educação
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNIFESO	Centro Universitário Serra dos Órgãos

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Eixos do Planejamento Estratégico da SEEDUC-RJ	33
Figura 2	Fluxo da GIDE .....	44
Figura 3	Árvore do IFC/RS .....	46
Figura 4	Regionais Administrativas e Pedagógicas SEEDUC-RJ .....	49

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Resultados do SAERJINHO – Língua Portuguesa – 1ª série do EM - CSP/ 2011 a 2014 .....	70
Gráfico 2	Resultados do SAERJINHO – Língua Portuguesa – 2ª série do EM - CSP/ 2011 a 2014 .....	71
Gráfico 3	Resultados do SAERJINHO – Língua Portuguesa – 3ª série do EM - CSP/ 2011 a 2014 .....	72
Gráfico 4	Resultados do SAERJINHO – Matemática – 1ª série do EM - CSP/ 2011 a 2014 .....	74
Gráfico 5	Resultados do SAERJINHO – Matemática – 2ª série do EM - CSP/ 2011 a 2014 .....	74
Gráfico 6	Resultados do SAERJINHO – Matemática – 3ª série do EM - CSP/ 2011 a 2014 .....	64

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Indicadores de desempenho educacional .....	38
Quadro 2	Avaliação Educacional .....	141

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado do SAERJ do Estado (RJ), da Regional (DRP) e da Escola (CSP) – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática – 3ª série do EM / 2011 a 2015 .....	61
Tabela 2 - Participação dos Alunos da 3ª série EM do CSP no SAERJ – Edições 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.....	62
Tabela 3 - Resultados SAERJ – Língua Portuguesa do CSP – 3ª EM – Edições 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.....	65
Tabela 4 - Resultados SAERJ – Matemática do CSP – 3ª EM – Edições 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.....	68
Tabela 5 - Taxas de Rendimento da 3ª série do Ensino Médio – CSP 2011 a 2014	76
Tabela 6 - Dados do IDERJ: Metas e Resultados do Estado do RJ, Regional Serrana I e CSP– Ensino Médio 2011 a 2013.....	78
Tabela 7 - SAERJ EM – Metas e Resultados do CSP – 2011 a 2013.....	78
Tabela 8 - Resultados de ID e IF – Ensino Médio – 2011 a 2013.....	79
Tabela 9 - Taxa de Rendimento do CSP – Ensino Médio – 2011 a 2013.....	80

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUA RELAÇÃO CONCEITUAL COM A QUALIDADE EDUCACIONAL.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 O debate sobre a avaliação em larga escala no Brasil.....</b>	<b>24</b>
<b>1.2 A política de educação do estado do Rio de Janeiro.....</b>	<b>31</b>
1.2.1 O Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ.....	34
1.2.2 A Gestão Integrada da Escola – GIDE.....	41
<b>1.3 A Diretoria Regional.....</b>	<b>48</b>
<b>1.4 A escola pesquisada.....</b>	<b>51</b>
<b>2 A ANÁLISE DE RESULTADOS E A RELAÇÃO COM AS VARIÁVEIS QUE APOIAM A QUALIDADE EDUCACIONAL.....</b>	<b>82</b>
<b>2.1 Gestão como indicador de qualidade educacional.....</b>	<b>82</b>
<b>2.2 Metodologia da pesquisa.....</b>	<b>87</b>
<b>2.3 Currículo e matriz de referência: condutores das avaliações .....</b>	<b>93</b>
<b>2.4 Apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.....</b>	<b>97</b>
2.4.1 A avaliação externa no ambiente escolar e sua correlação com o cotidiano pedagógico.....	98
2.4.2 A gestão e os resultados do SAERJ.....	112
2.4.3 A divulgação dos resultados do SAERJ e a política de bonificação.....	123
<b>2.5 Considerações para o plano de ação educacional.....</b>	<b>129</b>
<b>3 AÇÕES DIALÓGICAS COM A SEEDUC.....</b>	<b>131</b>
<b>3.1 A descontinuidade do planejamento estratégico.....</b>	<b>132</b>
<b>3.2 Levantamento de proposições acerca da avaliação externa no ambiente escolar .....</b>	<b>135</b>
<b>3.3 Plano de Ação Educacional - PAE .....</b>	<b>137</b>
3.3.1 Estratégias para análise e reflexão sobre o uso da avaliação.....	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>162</b>



## INTRODUÇÃO

A educação brasileira começou a ser avaliada, de forma sistemática, a partir da década de 1990, quando o Ministério da Educação (MEC) através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nesta década, constatou-se a redução da taxa de analfabetismo e a universalização do acesso ao ensino (CASTRO, 1999, p. 426).

Em consonância com esse cenário, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, a qual em seu artigo 9º, inciso VI, assegura “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Não obstante, diante da necessidade de atender a legislação vigente, as instâncias municipal, estadual e federal, instituem a avaliação em larga escala como um novo parâmetro de gestão nos sistemas educacionais, associando-a a promoção da qualidade do ensino, através da descentralização, responsabilização e um novo modelo de gestão democrática na educação. A tendência no emprego da avaliação é mensurar o desempenho dos alunos e o serviço educacional ofertado pelas redes de ensino e suas escolas.

Com a lide das políticas públicas educacionais para garantir a qualidade da educação e a avaliação externa como instrumento de responsabilização, surge a demanda por uma nova forma de organizar e estruturar a escola. Gestores escolares e professores recebem dados fornecidos pelas secretarias de educação com os resultados da avaliação externa e necessitam acoplá-los a outras informações relevantes que contribuam para aprimorar a prática pedagógica e administrativa da escola.

É importante destacar que as avaliações em larga escala, através dos testes padronizados, têm limites de informações e não consideram as diferenças culturais e sociais existentes, por isso se faz necessário recolher informações e dados de fontes variadas, tais como, as avaliações internas da própria escola, a avaliação do gestor, dos atores da escola, os resultados de fluxo e a infraestrutura. Todos esses dados contribuem para uma visão ampla da Unidade Escolar, para seu diagnóstico,

sua análise e para o direcionamento do planejamento do processo ensino-aprendizagem.

Novos espaços para estudos e reflexões precisam ser introduzidos no ambiente escolar, impulsionando a discussão sobre a qualidade da educação, a avaliação externa, a apropriação de resultados, o planejamento pedagógico e os resultados da avaliação interna.

Com o intuito de aprimorar a gestão das unidades escolares, em 2011, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro implantou um sistema denominado Gestão Integrada da Escola (GIDE), no qual através de uma metodologia orientada pelo método PDCA<sup>1</sup>, as unidades escolares devem estabelecer metas e desenhar um plano para alcançá-las (SEEDUC-RJ, 2014b, p. 24). Dessa forma, a Secretaria acredita ser possível mapear os problemas, identificar as causas, planejar ações e checar os resultados.

Para que os diretores se apropriassem desta metodologia foi criado um grupo de gestores de campo, denominados de Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGEs), selecionados para orientar o cumprimento da GIDE na rede e garantir o processo uniforme e padronizado em todas as escolas e regional (SEEDUC-RJ, 2014b, p. 25).

Cada AAGE acompanha de cinco a oito escolas com o objetivo de desenvolver o processo de gestão nas unidades, envolver a comunidade escolar na melhoria dos resultados educacionais e alinhar as ações entre escolas, regionais e sede, através das reuniões bimestrais de acompanhamento nos três níveis (escola, regional e sede).

Atuo como AAGE desde 2011, observando e monitorando os resultados do SAERJ, os resultados das avaliações internas e o acompanhamento da gestão, quando surgiu o interesse em analisar como a avaliação externa dialoga com a avaliação interna no ambiente escolar, e como ambas contribuem com o processo de melhoria da aprendizagem e conseqüentemente, com a qualidade da educação ofertada pelo estado do Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, pretendo analisar os resultados das avaliações internas e externas do Colégio São Pedro<sup>2</sup> e as metas projetadas pela SEEDUC-RJ para esta escola.

---

<sup>1</sup> Método de gestão que prevê o contínuo controle e melhoria de processos em quatro etapas sucessivas: planejar (plan), executar (do), verificar (check), agir (act).

<sup>2</sup> Foi utilizado um nome fictício (Colégio São Pedro) para identificação da escola pesquisada.

O Colégio São Pedro (CSP), localizado no município de Teresópolis, Região Serrana do estado do Rio de Janeiro, foi escolhido pela minha observação como AAGE em relação aos resultados obtidos nas avaliações do SAERJ e os resultados obtidos internamente. É um colégio considerado referência para a comunidade local, com bons resultados de aprovação, com monitoramento da frequência escolar, com planejamento de projetos pedagógicos e apoio da Universidade local. Sobressai o aumento da taxa de aprovação na 3ª série do Ensino Médio (EM), com queda na taxa de abandono. Entretanto, quando esses mesmos alunos são avaliados pelo SAERJ, o padrão de desempenho adequado apresenta um percentual baixo de alunos, ou seja, poucos alunos finalizam a 3ª série do Ensino Médio com as habilidades e competências esperadas para a conclusão da Educação Básica, segundo a proficiência estabelecida pelo SAERJ, e adotada pela rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Esses dados evidenciam a necessidade de aprofundar a análise pedagógica, apoiada nos resultados de desempenho das turmas em Língua Portuguesa e Matemática.

O CSP desenvolve projetos interdisciplinares e atividades culturais e sociais que possibilitam o envolvimento dos alunos em ações cotidianas inclusivas. Anualmente, são realizados projetos envolvendo o desenvolvimento da responsabilidade social, através de campanhas, como o “Eu ajudo, e vc?”, com arrecadação de mantimentos, brinquedos e vestuários para asilos e orfanatos; o vestibular social, aos sábados, com aulas ministradas por professores voluntários; o Fórum das Profissões, com profissionais da cidade e a roda de conversa com ex-alunos, os quais divulgam o percurso acadêmico e a inserção no mercado de trabalho; e não menos relevante, a parceria com o Serviço Social do Comércio<sup>3</sup> (SESC) que oportuniza a visita às exposições de artes, participação em eventos teatrais e saraus, entre outros. Estes projetos e campanhas primam pelo desenvolvimento e a formação integral do aluno como ser humano, ampliando e aprimorando não só o conteúdo acadêmico, mas também os valores imprescindíveis à formação cidadã.

Considerando que o CSP apresenta médias de desempenho na avaliação do SAERJ maiores que a regional Serrana I e que a rede estadual do Rio de Janeiro, e

---

<sup>3</sup> Criado em 1946 por empresários do comércio de bens, serviços e turismo, o SESC é uma entidade privada sem fins lucrativos com a responsabilidade social na sua essência. Tem como objetivo proporcionar o bem-estar e a qualidade de vida do comerciário, sua família e da sociedade.

considerando que a avaliação interna tem objetivos diferentes da avaliação externa, pondera-se sobre a necessidade de entendimento acerca das expectativas que a SEEDUC-RJ deposita nos resultados de desempenho das escolas e do trabalho pedagógico que as escolas desenvolvem efetivamente.

A partir do contexto apresentado, pretende-se investigar a seguinte questão: por que uma escola com bons resultados internos não possui o desempenho esperado para o final da Educação Básica na avaliação do SAERJ?

A pesquisa tem como objetivo geral buscar compreender porque uma escola com bons resultados de aprovação, acompanhamento da frequência escolar e redução do percentual de abandono, projetos interdisciplinares, parceria com a Universidade local e proficiência média no SAERJ acima da média da Regional Serrana I e do Estado, indicativos de que há preocupação com a aprendizagem, não atinge as metas projetadas pela SEEDUC.

Esse objetivo central desdobra-se em três objetivos: descritivo, analítico e propositivo. Como objetivo descritivo, a pesquisa pretende apresentar o Colégio São Pedro: a infraestrutura, o clima escolar, os projetos desenvolvidos, as taxas de rendimento, os resultados de proficiência na avaliação do SAERJ de Língua Portuguesa e Matemática da 3ª série do EM e a distribuição dos alunos por nível no padrão de desempenho, bem como apresentar os dados comparativos da unidade escolar com a Regional Serrana I e o Estado do Rio de Janeiro.

O objetivo analítico versa sobre a reflexão do processo de análise dos resultados da avaliação externa e da avaliação interna no ambiente escolar e sua influência nos rumos pedagógicos do CSP. Nesta etapa, deseja-se analisar os limites, desafios e imposições do formato da avaliação externa no ambiente escolar, a sua correlação com a avaliação interna e com os projetos pedagógicos desenvolvidos e o desencontro entre o que é esperado da escola em termos de resultado e o que ela produz enquanto instituição democrática e inclusiva. Ainda, pretende-se refletir sobre a apropriação dos resultados da avaliação interna e dos projetos pela SEEDUC-RJ e o real impacto do trabalho da escola nas metas projetadas.

Finalmente, o objetivo propositivo buscará indicar como a SEEDUC e a equipe gestora do CSP podem direcionar os trabalhos de apropriação dos resultados das avaliações internas e externas em prol da melhoria do desempenho

dos alunos na etapa conclusiva do ensino médio e refletir sobre a qualidade da educação.

Assim sendo, a dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o contexto da política de avaliação externa no Brasil e no estado do Rio de Janeiro. Em seguida, abordamos a Gestão Integrada da Escola - GIDE. Destaca-se a correlação da avaliação diagnóstica, o SAERJINHO, e posteriormente ao final do ano o SAERJ, como instrumentos avaliativos de monitoramento do percurso da aprendizagem, através de dados estatísticos, relatórios e divulgação de resultados. Além desse aspecto, descrevemos o contexto escolar do CSP, a composição da equipe gestora e docente, a estrutura física, os projetos desenvolvidos, os resultados de proficiência na avaliação do SAERJ de Língua Portuguesa e Matemática, a distribuição dos alunos da 3ª série do Ensino Médio por padrão de desempenho, as taxas de rendimento, com apresentação dos percentuais de aprovação, reprovação e abandono ao longo da série histórica de acompanhamento, de 2011 a 2015.

No segundo capítulo, à luz de Soares (2002), Vieira (2007), Lück (2009), Soligo (2010), Bonamino e Sousa (2012), Alves e Soares (2013) e Crahay e Baye (2013), teóricos que abordam os temas avaliação em larga escala, monitoramento e gestão, apresentamos o referencial teórico metodológico, onde os conceitos abordados servem de base para a análise dos resultados apresentados pela pesquisa de campo, de cunho qualitativo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas à equipe gestora e aos professores.

Na escola, foram entrevistados os cinco membros que compõem a equipe gestora: uma diretora, duas diretoras adjuntas, duas pedagogas e mais dez professores das disciplinas que compõem a matriz curricular da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, visto que o conteúdo avaliado pelo SAERJ ao final do EM é cumulativo e todas as disciplinas contribuem para o desenvolvimento acadêmico do aluno, perfazendo o total de quinze entrevistas. As entrevistas tiveram como foco correlacionar os resultados das avaliações internas e externas, observar a receptividade da escola, e, em especial, da equipe docente em relação à avaliação externa, seus limites e desafios, bem como a apropriação dos resultados destes instrumentos avaliativos e sua análise no replanejamento das ações pedagógicas.

O terceiro capítulo é propositivo e apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE) que se destina a propor ações calcadas nos dados coletados e na teoria

conceitual com contribuições que orientam o estudo do uso dos resultados da avaliação em larga escala elaborada pela SEEDUC-RJ nas unidades escolares da rede fluminense. É proposto ainda a implementação de ações junto a SEEDUC-RJ para reflexão e sugestões acerca de um instrumento avaliativo que contemple e mensure o trabalho desenvolvido pelas escolas da rede.

## **1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A QUALIDADE EDUCACIONAL**

Como descrito anteriormente, o presente trabalho pretende investigar por que o Colégio São Pedro, com bons resultados e acompanhamento do processo educativo dos alunos, não apresenta o resultado projetado pela SEEDUC-RJ no SAERJ ao final da Educação Básica.

Neste sentido, o presente capítulo abordará um panorama, no Brasil, sobre a avaliação em larga escala. Embasada pelo contexto nacional será apresentada a política educacional implantada no estado do Rio de Janeiro pela SEEDUC-RJ com ênfase no planejamento estratégico elaborado em 2011. A avaliação em larga escala, na perspectiva da SEEDUC-RJ, é instituída como um novo parâmetro de gestão para a rede de ensino fluminense para monitorar o desempenho dos alunos e corrigir problemas de gestão que impactam negativamente no aprendizado escolar.

Frente a esse cenário, foi implementado também um novo sistema de gestão escolar: a Gestão Integrada da Escola (GIDE) com metodologia própria com intuito, de acordo com a SEEDUC-RJ, de instrumentalizar as escolas da rede na promoção da qualidade educacional.

Em seguida, descrevemos o Colégio São Pedro. Apresentamos as taxas de rendimento aferidas pelo Censo Escolar, os projetos interdisciplinares desenvolvidos, a infraestrutura e o clima escolar, bem como os resultados de proficiência na avaliação do SAERJ de Língua Portuguesa e Matemática da 3ª série do ensino médio, a distribuição dos alunos por nível no padrão de desempenho e os dados comparativos desta unidade escolar com a Regional Serrana I e com o Estado do Rio de Janeiro.

No contexto escolar, será exposto o trabalho de acompanhamento da gestão através da metodologia GIDE e suas ferramentas de monitoramento do processo ensino aprendizagem. Nesta linha, será abordado não só como a gestão introduz os dados das avaliações externas e como lida com os resultados das avaliações internas, mas também como elas se relacionam no atendimento as expectativas que a SEEDUC-RJ tem do alcance das metas projetadas.

## 1.1 O debate sobre a avaliação em larga escala no Brasil

Com o advento da busca pela universalização da educação básica, ocorrida a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil passou por grandes transformações educacionais, entre elas, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que ampliou recursos, e exigiu maior responsabilização dos entes federados.

A política educacional voltada para a descentralização institucional e financeira atrelada à avaliação dos sistemas de ensino fortalece o papel da avaliação externa no âmbito educacional, como dispõe o artigo X da LDB:

é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. (BRASIL, 1996).

Assim, a partir da década de 1990, após a promulgação da LDB (1996) é determinada a avaliação nos diferentes níveis do sistema educacional, cabendo a União o disposto no inciso VI, do artigo 9º da LDB, o qual

assegura processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996).

Diante disso, a avaliação externa ganha destaque e é vista como instrumento de gestão educacional, voltado para a melhoria dos resultados dos serviços públicos. Nesta perspectiva, a avaliação externa deve ser compreendida “como um processo de avaliação diagnóstica que produz informações significativas sobre a realidade educacional” (GOUVEIA et al., 2014, p. 22) e possibilita o monitoramento do desempenho dos alunos com vistas à qualidade do ensino.

Nesta mesma década, com a aplicação da avaliação amostral do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC), em substituição ao Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), foi possível mensurar o desempenho dos alunos das escolas públicas da rede urbana, através da utilização de testes padronizados e questionários



socioeconômicos a nível nacional. Nos testes, os alunos respondem a itens de Língua Portuguesa, com foco em leitura e interpretação, e Matemática, com foco na resolução de problemas. (INEP, 2011).

De acordo com Gouveia et al. (2014):

O SAEB, já na sua primeira aplicação, realizada ao final dos anos 1980, estava sintonizado com a perspectiva diagnóstica. Desde o seu início, estava destinado à produção de informações e resultados entendidos como “subsídios para a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino” (ALVES et. al., 2005). Assim, a partir dos subsídios oferecidos pelo SAEB, o MEC e as secretarias estaduais e municipais poderiam definir ações com os objetivos de diagnóstico, buscando a “[...] correção das distorções e debilidades identificadas e dirigir seu apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento e redução das desigualdades ainda existentes no sistema educacional brasileiro”. Além desse objetivo, a realização da avaliação e a divulgação de seus resultados constituem uma forma “[...] de o poder público prestar contas de sua atuação a alunos, professores, pais e a sociedade em geral, proporcionando uma visão clara do processo de ensino e das condições em que ele é desenvolvido (MEC/INEP, 2005)” (GOUVEIA et al., 2014, p.29).

O sistema de avaliação em larga escala é um dos pilares da política educacional do MEC para diagnosticar e monitorar a qualidade do sistema educacional.

Em 1993, o SAEB teve como alicerce o estudo do rendimento do aluno, o perfil e práticas docentes e o perfil dos diretores e formas de gestão escolar. Em 1995, foi incluído o ensino médio e a rede particular de ensino na amostra do SAEB, tendo adotado instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais dos alunos.

Em 1995, a Teoria da Resposta ao Item (TRI) passou a integrar a metodologia de análise de resultados das avaliações, permitindo a comparabilidade de resultados ao longo do tempo e a manutenção de itens âncora, isto é, itens comuns ao longo das edições aplicadas, ou seja, é construída uma escala para cada disciplina, em que três séries avaliadas são incluídas, possibilitando nesta linha, mensurar o desempenho do aluno ordenando do mais baixo para o mais alto, através da aplicação de itens comuns entre as séries. Ainda segundo o INEP (2011) foi decidido que as etapas finais de escolarização seriam avaliadas, o que hoje corresponde ao 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

As médias dos alunos são apresentadas em uma escala de desempenho, onde são descritas as competências e habilidades adquiridas por aquele grupo de

alunos avaliados em Língua Portuguesa e outra escala única para Matemática. A escala é cumulativa para todas as séries avaliadas, permitindo que os alunos possam ir acumulando habilidades ao longo da vida escolar.

Consoante Klein (2003), a escala de proficiência “é um conjunto de números ordenados, obtido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que mede a proficiência (habilidade) em uma determinada área de conhecimento. A probabilidade de se acertar um item aumenta à medida que a proficiência (habilidade) aumenta”. É possível, assim, identificar o que os alunos sabem e são capazes de fazer em um determinado ponto da escala através da interpretação e estabelecer relações com o desempenho escolar. Diante disso, identificam-se as habilidades já alcançadas e as que ainda necessitam ser desenvolvidas.

Klein (2003) enfatiza que a interpretação da escala é cumulativa no sentido de que, à medida que a proficiência aumenta, novas habilidades são acrescentadas às que os alunos já dominam, ou seja, entende-se que a aluno agrega valores contínuos ao seu desempenho.

A escala de proficiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é única para todos os anos de aplicação e anos escolares (séries), logo se utilizam itens comuns. De acordo com Klein (2003), esses itens podem ser comuns entre anos escolares e, em um determinado ano escolar, entre aplicações ou edições consecutivas da avaliação, ou melhor, para que seja possível comparar os resultados de diferentes testes em diversas situações, mesmo quando as provas não são as mesmas, mantêm-se alguns itens já aplicados anteriormente para que o resultado do desempenho dos alunos possa ser comparado.

Dessa forma, a utilização de itens comuns possibilita que os alunos de todos os anos sejam postos em uma mesma escala de proficiência. Depreende disso que a escala de proficiência interpretada oferece subsídios aos sistemas de ensino e as equipes escolares para aferição do ponto no qual um grupo de alunos se encontra e do replanejamento de ações pedagógicas que possibilitem o avanço dos educandos no seu desempenho escolar.

Em 1997, para aprimorar o processo de monitoramento da qualidade, o SAEB introduziu as “Matrizes de Referência”, a qual deu suporte para a construção dos descritores e como base para a construção dos itens da prova utilizados para avaliar o desempenho do aluno nas diferentes disciplinas.

Em 2005, com a ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>4</sup>, acrescentam-se duas avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, para avaliar o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, e auxiliar os governantes no direcionamento e utilização dos recursos financeiros e técnicos visando a melhoria da qualidade do ensino. Dessa maneira, os estados e municípios começaram a conhecer o desempenho de seus alunos, de suas escolas e das redes.

Segundo o INEP:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. (BRASIL, 2011).

Com isso, um dos focos de análise passou a ser o desempenho dos alunos nas avaliações externas e a proposição de ações e redirecionamento de recursos para a melhoria dos índices educacionais. Aliada a avaliação externa, o SAEB adota um questionário socioeconômico, o qual é respondido pelos alunos, professores e diretores, e produz informações sobre aspectos internos e externos da escola, entre os quais se pode destacar o capital cultural e social dos alunos, e a forma de gestão e práticas pedagógicas de diretores e professores.

Segundo Gouveia et al. (2014, p. 34) “desde 2005 o Brasil conta com um sistema de avaliação do Ensino Fundamental e Médio, para diagnóstico e rendição de contas” que pode ser evidenciado por meio de indicadores e índices, os quais apresentam informações expressivas sobre a realidade educacional avaliada.

---

<sup>4</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica estabelecido pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 09 set. 2016.

Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) formulou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino (BRASIL, 2016). Esse indicador é calculado com base na taxa de rendimento escolar, onde os índices de aprovação são obtidos através do Censo Escolar, e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Esse indicador assumiu a função de direcionar as políticas públicas educacionais e estabelecer metas para a melhoria da qualidade educacional ofertada no país (BRASIL, 2016).

A cultura de avaliação educacional ganhou contorno quando, nas últimas décadas, o país aumentou a taxa de escolarização da população e reduziu as taxas de analfabetismo, universalizando o acesso ao ensino básico. Com isso, as avaliações educacionais em larga escala ganharam espaço e tornaram-se uma realidade no país, pois possibilitavam um diagnóstico das regiões, dos estados, das redes de ensino, e apresentavam dados numéricos sobre o ensino ofertado pelas escolas brasileiras.

As avaliações educacionais em larga escala apontam a precariedade do ensino oferecido pelas instituições públicas e particulares na educação básica nacional. Ademais, o problema deixou de ser exclusivamente de estrutura, no sentido de ausência de prédios escolares ou de oportunidade de aprendizagem, como no caso do analfabetismo e congregou o desafio da eficácia escolar (RIO DE JANEIRO, 2011b).

Perante a legislação, a avaliação externa é um dos instrumentos centrais para mensurar a qualidade do ensino ofertado pelas instituições públicas, pois apoiado nos resultados destas, é possível redirecionar as políticas públicas de investimentos e ações pedagógicas de compromisso com o aprendizado.

Pontes (s.d.) afirma que os sistemas externos de avaliação

estão dando mostra de ser uma tendência irreversível na atual conjuntura educacional brasileira, e mesmo mundial [...] o simples surgimento deles foi suficiente para produzir algumas mudanças significativas e positivas no quadro da educação nacional. Uma das mais importantes delas é uma maior transparência dos resultados educacionais, que tem permitido, inclusive, dimensionar mais precisamente as grandes lacunas de qualidade que precisam ser devidamente preenchidas pelos esforços movidos pelas autoridades e profissionais da educação. (PONTES, s.d., p. 122).

Dessa forma, os dados e resultados aferidos pela avaliação externa podem colaborar para apresentar uma “visão racional dos sistemas de ensino e suas escolas, e suscitar um maior senso a participação e responsabilidade entre os profissionais diretamente responsáveis por promover o progresso educacional do Brasil.” (PONTES, s.d., p. 123).

Neste sentido, a avaliação externa é uma das fontes de dados que a escola produz para embasar, planejar e propor ações pedagógicas com busca da melhoria da qualidade, mas não é a única forma de conquistar bons resultados no desempenho dos alunos.

O ideal seria que a análise dos resultados, no nível escolar, oportunizasse o repensar das práticas de sala de aula, e combatesse o fracasso escolar, através de uma reflexão-ação em busca do aprimoramento da gestão pedagógica e, conseqüentemente, na melhoria no desempenho dos alunos.

Alguns outros fatores, tais como: o clima escolar, o nível socioeconômico dos alunos, a formação dos professores, a gestão integrada e a infraestrutura da escola influenciam, em maior ou menor grau, na aprendizagem e nos resultados de desempenho dos alunos.

Alves e Soares (2013) consideram o contexto socioeconômico das escolas o fator mais importante para a análise de resultados educacionais, apesar de serem utilizados questionários a serem respondidos pelos alunos nas avaliações em larga escala, onde é mensurada a escolaridade, a ocupação profissional dos pais e a renda familiar, ainda se perpetua a existência da desigualdade, pois o resultado da avaliação externa não contempla as condições desiguais entre os estabelecimentos de ensino.

Contudo, é difícil mensurar a influência de cada um desses fatores, mas conhecê-los e diagnosticá-los possibilita as políticas públicas planejarem estratégias relevantes na busca de melhorias da qualidade do ensino ofertado.

Por outro lado, não se pode atribuir à escola o papel de eliminar a determinação social, mas é imperativo que ela seja capaz de fazer com que todos os seus alunos tenham um desempenho melhor que o esperado frente a sua condição social. A educação é um elemento importante na promoção da igualdade de oportunidades e é na escola que se vislumbra a possibilidade de redução da origem social dos indivíduos sobre seu desempenho acadêmico e social.

O Plano Nacional de Educação (PNE) decênio 2014/2024<sup>5</sup>, uma exigência constitucional, estabelece diretrizes, metas e estratégias condutoras de políticas públicas com vistas à qualidade e equidade no processo educacional e necessita estar alinhado aos planos distrital, estaduais e municipais, pois é uma referência e um compromisso com a melhoria da educação, conforme mencionado na Meta 7:

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb em 2021: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014, p.31)

Conforme o PNE, a oferta de educação básica de qualidade para todos apresenta-se como um complexo e grande desafio para as políticas públicas e “(...) a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tem adquirido importância central tendo em conta a garantia do direito à educação, a melhoria da qualidade de vida da população e a produção de maior equidade e desenvolvimento econômico-social do País.” (BRASIL, 2014, p.31).

Para fomentar a qualidade da educação básica, o PNE indica

que os gestores educacionais e os professores busquem monitorar e acompanhar os resultados do IDEB, procurando implementar ações que incrementem a qualidade da aprendizagem. Cada escola e cada sistema tem uma realidade que deve ser examinada, tendo em vista a superação articulada de possíveis fragilidades encontradas. (...) Implica também melhor definição e articulação entre os sistemas de ensino e unidades escolares, processos de organização e gestão do trabalho escolar, melhoria das condições de trabalho e valorização, formação e desenvolvimento profissional de todos aqueles que atuam na educação. É fundamental ainda definir e implementar dinâmicas curriculares que favoreçam aprendizagens significativas. (BRASIL, 2014, p. 32).

No IDEB, em 2009, o Estado do Rio de Janeiro ficou na 26ª posição entre os estados da federação, no Ensino Médio, o que apontava para a necessidade de uma ação efetiva e focada na melhoria da qualidade da educação ofertada pela rede estadual, repercutindo sobre a Secretaria de Educação e as escolas (RIO DE JANEIRO, 2014b).

Nesta perspectiva e consoante a política nacional, em 2010, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) elaborou medidas que

---

<sup>5</sup> Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

propiciassem as escolas públicas estaduais atingissem um novo patamar e alcançassem as metas propostas pelo Ministério da Educação, através do IDEB, na qual o Brasil deve chegar à média 6,0 (seis) em 2021 nos anos iniciais do ensino fundamental; e 5,2 no ensino médio; garantindo um padrão de qualidade na educação.

Com isso, surge à necessidade de gerenciamento, implementação, medição de resultados e a tomada de ações corretivas para monitoramento da rede pública estadual, então, foi elaborado um planejamento estratégico em consonância com o modelo em curso no país desde os anos de 1990 (RIO DE JANEIRO, 2014b).

## **1.2 A política de educação do estado do Rio de Janeiro**

Como destacado na seção anterior, em 2009, o estado do Rio de Janeiro ficou na 26ª posição no resultado do IDEB entre os estados da federação brasileira. Este penúltimo lugar na avaliação da educação nacional demandou uma mobilização dos governantes para a melhoria da qualidade educacional na rede e a consequente melhoria no ranking do IDEB do Ensino Médio.

Segundo a LDB/96, cada ente federativo: União, Estados e Municípios têm competências e incumbências para gerir a educação básica. No Art. 10º, VI, desta lei, é delegado ao Estado assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Com a incumbência de garantir o ensino médio, e tendo o IDEB como principal indicador de qualidade educacional da rede, no último bimestre de 2010, a SEEDUC-RJ reformulou as suas ações e elaborou um planejamento estratégico apoiado na transparência, com foco na melhoria do aprendizado do aluno. A meta global era tornar a rede estadual do Rio de Janeiro uma referência nacional e estar entre os cinco melhores estados da federação no IDEB do ensino médio de 2013 (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 27).

Ao final de 2010, a SEEDUC-RJ realizou um diagnóstico da rede e identificou cinco problemas que afetavam a qualidade da educação: (i) baixo rendimento dos alunos e falta de interesse pela escola; (ii) docentes e servidores desestimulados; (iii) gestão escolar pouco profissionalizada; (iv) baixo investimento e ineficiência do gasto e, (v) ruídos na comunicação e pouca transparência (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 11).

Diante dos fatos e objetivando melhorar a qualidade da educação do Estado do Rio de Janeiro e alavancar os resultados educacionais, a SEEDUC-RJ elaborou um planejamento estratégico segmentado em quatro eixos: (1) estruturação dos processos de gestão centrais, (2) Sistema de monitoramento e acompanhamento, (3) meritocracia, e (4) políticas de ensino, este último, como estratégia de impacto direto.

O eixo estruturação dos processos de gestão centrais implantou mecanismos de acompanhamento mais eficazes e melhoria da gestão na sede e na rede, reorganizando as regionais e estreitando a comunicação entre as instâncias da rede.

O segundo, sistema de monitoramento e acompanhamento, compreende o SAERJ, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) e a Gestão Integrada da Escola (GIDE).

Paralelamente ao investimento em gestão, o terceiro eixo, concebe a política de valorização do mérito através do alcance de metas e do processo seletivo interno (PSI) para funções estratégicas, pois se identificou a necessidade de tornar mais atrativa à carreira de magistério, intensificar o processo ensino aprendizagem, comunicar o planejamento e as ações de maneira eficiente e melhorar a qualidade da gestão na sede e nas unidades escolares (RIO DE JANEIRO, 2014b).

E por último, mas não menos importante, as políticas de ensino, com destaque para o currículo mínimo e a correção de fluxo escolar.

Conforme o Relatório de Gestão e Políticas Públicas de 2014, (RIO DE JANEIRO, 2014b) o planejamento estratégico foi elaborado para sanar os problemas apresentados pela rede, os quais estão diretamente relacionados à baixa qualidade da educação pública estadual.

A figura 1 exemplifica os eixos do planejamento estratégico descritos.



**Figura 1: Eixos do Planejamento Estratégico da SEEDUC-RJ**



Fonte: RIO DE JANEIRO, 2014b.

Cada um desses pilares demandou um estudo de identificação de problemas e as possíveis ações, tendo os eixos de atuação como premissas norteadoras do planejamento estratégico. A organização da rede estadual era primordial para que todos os demais eixos pudessem avançar então, o investimento em gestão foi o eixo estruturante de todo o planejamento estratégico (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 25).

Para alcançar a meta projetada foram definidas a missão, a visão e os valores da instituição, os quais preveem ofertar educação pública e gratuita de qualidade, garantindo o acesso e permanência dos alunos na escola, tendo como visão atingir grau de excelência na oferta de ensino público e incorporar a meritocracia, gestão, modernização, eficiência, qualidade e transparência (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 9).

Para o aprimoramento e acompanhamento do processo ensino aprendizagem a SEEDUC-RJ utiliza o IDEB como indicador bianual de qualidade para acompanhar seus resultados educacionais e criou um indicador estadual, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ), para monitorar o processo ensino aprendizagem ao longo dos bimestres e anualmente, a fim de aferir a qualidade escolar do Estado do Rio de Janeiro.

Com isso, a rede pública passou a ser monitorada de forma sistemática, segundo a SEEDUC-RJ “para agilizar a tomada de decisões e corrigir possíveis desvios na trajetória definida” (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 27), pois foram estabelecidas metas anuais e bimestrais, através do IDERJ e IDERJINHO, para toda

a rede com o objetivo de “monitorar se o planejamento estratégico está obtendo resultados” (ibid, p.28).

Para entender como foi implementada a avaliação em larga escala e o monitoramento da rede educacional fluminense, abordaremos a seguir, o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ e as legislações que embasam essa política e seus indicadores, bem como a Gestão Integrada da Escola com foco no suporte ao gestor escolar.

### 1.2.1 O Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ

A partir da implantação do Planejamento Estratégico, em 2011, as políticas públicas de ensino são apresentadas no Relatório de Gestão e Políticas Públicas “como programas e ações capazes de gerar impacto em todas as escolas da rede estadual” (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 37) apoiadas no estabelecimento de um currículo mínimo, avaliações diagnósticas bimestrais, avaliações de desempenho anuais, adoção de um programa de metas e processo seletivo para funções pedagógicas, dentre outras ações.

Nesse cenário nacional de consolidação da avaliação em larga escala, o estado do Rio de Janeiro implantou o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) através da Resolução nº 4.437, de 29 de março de 2010, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos da rede pública estadual nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A finalidade principal é monitorar o padrão de qualidade do ensino e planejar ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade (RIO DE JANEIRO, 2010).

Contudo, foi verificada a necessidade de produzir diagnósticos e sistematizar dados sobre o desempenho dos alunos nos níveis e modalidades de ensino ofertadas pelo estado e, ainda, diante da imperativa necessidade de produzir indicadores que possibilitem a comparabilidade entre indicadores nacionais e estaduais com vistas à implementação de políticas públicas de educação, a SEEDUC-RJ reestruturou o SAERJ, através da Resolução SEEDUC nº 5131, de 25 de julho de 2014, compondo-o por dois programas de avaliação: a avaliação anual – SAERJ e a avaliação bimestral – SAERJINHO.

O SAERJ é uma avaliação externa em larga escala, diagnóstica, censitária, anual, aplicada às séries/anos concluintes das etapas de ensino nas escolas

estaduais, de aplicação obrigatória, avaliando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática baseada na mesma Matriz de Referência do SAEB (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 16).

Esta avaliação, segundo o disposto no Artº 3, da Resolução SEEDUC 5131, tem como objetivos:

- I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação pública estadual;
- II - produzir diagnósticos da realidade educacional estadual;
- III - sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos nos níveis e modalidades ofertados pelo estado;
- IV - produzir informações sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo ensino-aprendizagem;
- V - produzir indicadores que possibilitem comparabilidade entre indicadores nacionais e entre anos/séries escolares com vistas à construção de séries históricas;
- VI - fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, visando à melhoria da qualidade da educação. (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 16).

Estes objetivos estão em consonância com o Plano Estadual de Educação (PEE/RJ) instituído pela Lei nº 5597 de 18 de dezembro de 2009, a qual em seu art. 4º afirma que o Estado instituirá o Sistema de Avaliação e acompanhará as metas estabelecidas. Neste sentido, o desafio é garantir o direito social de conclusão da Educação Básica, com a qualidade necessária ao progresso de todo e qualquer indivíduo, na construção de uma política pública que acompanhe o serviço educacional ofertado. Contudo, os objetivos do SAERJ indicam a preocupação com os resultados e não com o processo ensino-aprendizagem.

Outrossim, o SAERJINHO, outro programa de avaliação instituído pela SEEDUC-RJ, apresenta características semelhantes ao SAERJ, por ser uma avaliação externa em larga escala, diagnóstica, censitária, porém de aplicação bimestral.

O SAERJINHO tem como característica avaliar o 5º e 9º anos do ensino fundamental e as três séries do EM nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e na 3ª série do EM, avaliar a escrita através de instrumento de produção textual. Esta avaliação apresenta uma Matriz de Referência bimestral elaborada a partir do Currículo Mínimo adotado pela rede estadual. Ainda como o SAERJ, é de aplicação obrigatória nas escolas da rede que ofertem as séries/anos avaliados.

Os objetivos expressos no art. 5º, da Resolução SEEDUC/5131, diferem do SAERJ, tendo em vista que o SAERJINHO tem como finalidade:

- I - oferecer suporte didático-pedagógico e informações diagnósticas que viabilizem uma gestão pedagógica de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos e com o Currículo Mínimo;
- II - produzir informações sobre processo ensino-aprendizagem, estabelecendo uma análise contínua do desenvolvimento do aluno;
- III - produzir resultados sistemáticos por aluno, turma, escola e regional;
- IV - fornecer ao professor informações sobre o desenvolvimento do aluno, permitindo que a prática docente se ajuste às necessidades discentes durante o processo ensino-aprendizagem;
- V- contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação estadual. (RIO DE JANEIRO, 2014).

A rede escolar estadual utiliza o SAERJINHO como um dos instrumentos que compõe a média bimestral do aluno e o resultado dos alunos neste instrumento dá origem ao Indicador de Desempenho (ID) de cada escola. Esta determinação está prevista na portaria SEEDUC/SUGEN nº 419/2013, em seu Art. 4, § 5º, o qual define o SAERJINHO como um instrumento obrigatório na composição da nota bimestral do aluno, cabendo ao professor definir seu valor/nota e registrar em seu diário de classe, ou seja, os mesmos procedimentos adotados em relação a todos os instrumentos de avaliação utilizados para compor a média do aluno.

Com isso, no ambiente escolar, as avaliações externas convivem com as avaliações internas e conforme o INEP,

As avaliações em larga escala distinguem-se das avaliações internas, na medida em que estas são feitas pelo professor ou pela própria instituição de ensino para fazer julgamentos de valor e propor alternativas no âmbito da sala de aula ou da instituição. Enquanto as avaliações em larga escala são elaboradas por um órgão externo às escolas, com a finalidade de fazer juízos de valor e propor alternativas em âmbito mais amplo que o da instituição de ensino (INEP, 2011).

O SAERJINHO é um instrumento de avaliação em larga escala, elaborado por instituição externa ao ambiente escolar. Esta avaliação externa faz parte nota bimestral do aluno, como indicado pela SEEDUC-RJ e tem características e finalidades diferenciadas da avaliação interna, elaborada pelos professores.

A avaliação em larga escala faz parte do contexto escolar, contudo faz-se necessário refletir sobre a sua relação com a avaliação interna e os demais projetos desenvolvidos pela escola.

Segundo a SEEDUC-RJ, “uma importante função do processo avaliativo é possibilitar a regulação da aprendizagem e (...) a avaliação da aprendizagem não se esgota em si mesma. Avaliamos para intervir, para agir e corrigir os rumos do nosso trabalho” (RIO DE JANEIRO, 2013, p.4). Considera-se que o diagnóstico fornecido pela avaliação externa é de suma importância para o aluno, para os pais ou responsáveis, para o professor e para os gestores escolares, pois, segundo a SEEDUC-RJ,

os alunos podem montar seu plano de estudos de acordo com seu desempenho, os responsáveis podem acompanhar o desenvolvimento da educação de seus filhos, o professor pode modificar o rumo do seu plano de aula, e os gestores podem planejar políticas direcionadas a combater as principais defasagens detectadas (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 39).

O sistema de avaliação externa, segundo informações do site oficial da SEEDUC-RJ, “tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhoria da qualidade da educação (...)” funcionando como um subsídio para ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade (RIO DE JANEIRO, 2015).

Desta forma, percebe-se o destaque que a avaliação externa tem no desenho da política pública atual do estado. A avaliação está presente no cotidiano escolar e frente a ela surgem limites, desafios, imposições e contribuições ao processo ensino aprendizagem.

Para acompanhar os resultados educacionais da rede fluminense foi criado em 06 de janeiro de 2011, por meio do Decreto nº 42.793, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ), que é um indicador de metodologia análoga à do IDEB, e permite o monitoramento regular da rede estadual e o planejamento de intervenções pedagógicas na correção dos rumos educacionais.

O IDERJ avalia anualmente, o nível de proficiência da rede, medido pelo SAERJ e o tempo médio gasto para completar o segmento, ou seja, as taxas de aprovação obtidas após o término do ano letivo (fluxo).

A SEEDUC-RJ para esclarecer e ampliar o entendimento a respeito dos indicadores e sua correlação criou uma tabela para facilitar a visualização e a compreensão de todos os gestores e professores.

**Quadro 1: Indicadores de desempenho educacional**

PERIODICIDADE	INDICADOR	Tempo para apreensão das competências	Proficiência na apreensão das competências
Bianual	IDEB	Indicador de Fluxo	Prova Brasil / ANEB
Anual	IDERJ	Taxa de Aprovação (IF)	SAERJ (ID)
Bimestral	IDERJINHO	Taxa de Aprovação Parcial (IF)	SAERJINHO (ID)

Fonte: SEEDUC 2014b.

O quadro 1 apresenta o IDEB, com periodicidade anual e o IDERJ e o IDERJINHO elaborados pela SEEDUC-RJ, aplicados anualmente e bimestralmente, respectivamente, para aferir e monitorar a eficácia e a eficiência da educação básica na rede estadual fluminense.

O IDERJ com vistas a subsidiar ações pedagógicas e acompanhar a evolução da qualidade da educação da rede de ensino é produto de dois indicadores: Indicador de Desempenho (ID) e Indicador de Fluxo (IF).

O Indicador de Desempenho (ID), segundo nota explicativa da SEEDUC-RJ,

é o índice que varia entre 0,0 (zero) e 10,0 (dez), medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos do último ano de cada ciclo escolar no exame do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, em quatro níveis de proficiência: baixo, intermediário, adequado e avançado. (RIO DE JANEIRO, 2012).

Com isso, o SAERJ avalia o desempenho dos alunos concluintes da primeira e segunda etapa do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e do Ensino Médio (3ª série) da rede pública estadual nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A finalidade principal é monitorar o padrão de qualidade do ensino e planejar ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade.

Aliado ao ID temos o indicador de fluxo (IF), o qual

é uma medida resumida da promoção dos alunos em cada nível de ensino que considera a taxa de aprovação nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para cada unidade, variando entre 0,0 (zero) e 1,0 (um) (RIO DE JANEIRO, 2012).

Desse modo, o IDERJ possibilita a comparabilidade entre o índice estadual e o nacional, pois é concebido como uma medida destinada a comparar grupos de variáveis relacionadas e com diferentes graus de importância, ou seja, o fluxo escolar obtido através do IF e o desempenho aferido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos nos exames do SAERJ, o ID.

O indicador denominado Índice Bimestral de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERJINHO) é utilizado para acompanhar bimestralmente a evolução do desempenho de cada unidade escolar e calculado de forma equivalente ao IDERJ. Neste indicador as metas são proporcionais a meta anual do IDERJ, ou seja, no primeiro bimestre as metas correspondem a 70% da meta anual, no segundo bimestre, 80% e no terceiro bimestre 90%. Este indicador bimestral possibilita o acompanhamento de resultados visando à correção de desvios e ao alcance da meta anual.

Os dados que compõem o IDERJ foram produzidos de forma similar ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual hoje é referência na condução de políticas públicas em prol da qualidade da educação. O IDEB é calculado a partir da taxa de rendimento obtido no Censo Escolar e as médias de desempenho na Prova Brasil e no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, ou seja, a taxa de aprovação que apresenta o tempo gasto para a conclusão do segmento de estudo e a proficiência dos alunos na saída dos segmentos, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

No IDEB, para aferir a média de desempenho dos alunos na saída dos segmentos avaliados é aplicada a Prova Brasil e o SAEB, no IDERJ é aplicado o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ, anualmente, e o SAERJINHO, bimestralmente.

A SEEDUC-RJ, através dessa política educacional, apresenta os resultados quantitativos das avaliações em larga escala, porém o desafio passa pela utilização desses resultados e sua interferência no ambiente escolar.

Soligo (2010) observa a necessidade de formar opiniões e indivíduos capacitados para problematizar o processo e os resultados, visto que a fase atual é a da avaliação em larga escala. Segundo o autor

(...) muitas dúvidas são levantadas e problemas expostos em torno do processo de avaliação, da legitimidade, da necessidade e da eficiência do sistema de avaliação (em larga escala) da educação brasileira, significando que as dúvidas clamam por maiores esclarecimentos. Por sua vez, professores, técnicos e gestores esclarecidos terão condições de trabalhar com os resultados dos testes em favor da qualidade do ensino em seus estabelecimentos. (SOLIGO, 2010, p. 07).

Com isso, a formação continuada para gestores e equipe docente pode suscitar reflexões sobre métodos pedagógicos, projetos e ações multidisciplinares

que possam contribuir na melhoria da qualidade da educação, através da interpretação dos dados fornecidos pela avaliação, tendo como foco as metas de aprendizagem definidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição educacional. Logo, a avaliação em larga escala aparece como um instrumento indicador de condições para a análise da qualidade da educação ofertada em cada escola (SOLIGO, 2010, p. 8).

Nas escolas da rede estadual fluminense, a avaliação externa e seus resultados coexistem com a avaliação interna e esta última segue as diretrizes e determinações da SEEDUC-RJ, pois por se tratar de “uma rede pública de ensino é de sua competência normatizar os procedimentos avaliativos que orientarão os professores na elaboração dos instrumentos que serão utilizados na avaliação dos discentes”. (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 2).

A avaliação da aprendizagem segue as diretrizes da portaria SEEDUC/SUGEN nº 419, de 27 de setembro de 2013, a qual estabelece normas de avaliação do desempenho escolar. No Art. 1º da referida Portaria é esclarecido como a SEEDUC-RJ orienta a avaliação:

Considera-se como avaliação ação didático-pedagógica intencional que, baseada nos processos de ensino-aprendizagem e referendada no diálogo entre as diretrizes curriculares emanadas pela Secretaria de Estado de Educação e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, observe a autonomia relativa da escola e possibilite o atendimento ao princípio da garantia do padrão da qualidade de ensino (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 11).

Nesta linha, verifica-se o objetivo da SEEDUC-RJ em orientar o processo avaliativo, o qual cumpre diversas funções, sejam nas avaliações externas ou internas, a fim de garantir ao discente o acesso a uma educação de qualidade.

A avaliação interna tem caráter diagnóstico e formativo, de forma contínua e sistemática, e pode utilizar diferentes instrumentos que recolham informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem, permitindo que os instrumentos sejam adequados à diversidade e as circunstâncias em que ocorre o processo ensino aprendizagem.

As regras de formatação da avaliação interna estão descritas no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, mas seguem as orientações da Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419/2013.



Outrossim, no artigo 4º desta mesma portaria, para as avaliações bimestrais deverão ser utilizados, no mínimo, três instrumentos avaliativos diversificados para composição da nota bimestral do discente, sendo a Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem – SAERJINHO – um dos instrumentos avaliativos obrigatórios para a composição da nota.

O SAERJINHO, instrumento avaliativo externo, compõe a nota bimestral do aluno e apresenta relação com a avaliação interna nesse processo de ensino aprendizagem, logo, a responsabilidade sobre os resultados da avaliação sejam eles da avaliação interna ou externa, devem ser refletidos e analisados envolvendo não só o que se ensina e como se ensina nas instituições escolares, mas também os fatores que interferem no ambiente escolar e o contexto local da unidade escolar.

Entendendo que a avaliação e seu resultado devem auxiliar o progresso do conhecimento e o replanejamento de ações que não apresentaram resultados satisfatórios, ou seja, verificar como ocorre a aprendizagem e a construção dos conhecimentos diagnosticados pela avaliação, pode auxiliar a sanar as dificuldades encontradas e a melhorar o desempenho dos alunos.

Assim, os dados obtidos através dos instrumentos padronizados refletem apenas um dos aspectos do processo ensino aprendizagem, mas apontam para a necessidade de acompanhamento das demais dimensões que compõem a escola.

### 1.2.2 A Gestão Integrada da Escola – GIDE

Frente à necessidade de melhorar a gestão das unidades escolares e alavancar os resultados do desempenho escolar, ao final de 2010, a SEEDUC-RJ elaborou um planejamento estratégico com foco na qualidade da educação. Para introduzir a metodologia que vincula o planejamento de cada escola à melhoria contínua do processo ensino aprendizagem foi implementado um sistema denominado Gestão Integrada da Escola (GIDE). (SEEDUC, 2014b, p.24).

A GIDE, metodologia de acompanhamento da gestão, foi instituída através de um convênio entre a SEEDUC-RJ e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)<sup>6</sup> e seu principal objetivo é melhorar significativamente os indicadores da

---

<sup>6</sup> INDG foi fundado pelos professores José Martins de Godoy e Vicente Falconi Campos com o objetivo de prestar consultoria para a obtenção de resultados através da implementação de um sistema de gestão. A difusão de métodos e técnicas gerenciais para as empresas e organizações públicas e privadas, apresentam resultados substanciais na redução das despesas, na melhoria da

atividade fim da escola, padronizando as ações exitosas. Espera-se que a escola cumpra “sua missão de integrar o aluno e formar o cidadão, através do desenvolvimento de conhecimento, atitudes e habilidades referentes a sua idade/escolaridade e vivência de valores cidadãos” (GODOY, MURICI, 2009a, p. 18). Este sistema de gestão integrada da escola associa os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional e tem como referência as metas do IDEB e do ENEM (GODOY, MURICI, 2009a, p. 15).

Neste caminho foi realizado um Processo Seletivo Interno (PSI) para escolher 250 professores da rede estadual, a serem capacitados pelo INDG, os quais levariam a metodologia às escolas, acompanhando a implantação do Plano de Educação do Estado. Este grupo de trabalho, atualmente, é nomeado de Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE).

Nas unidades escolares, o AAGE auxilia os diretores na implementação da metodologia e no acompanhamento das ações. De acordo com a lei nº 2.200 de 13/05/2013 são atribuições do AAGE:

- Criar um clima de cooperação entre as pessoas levando as escolas a interagir na busca de metas e resultados.
- Realizar treinamento dos envolvidos para que possam executar as ações propostas nos planos de ação pedagógico e ambiental.
- Dar suporte à metodologia, realizando atividades de apoio, sistematizando as atividades.
- Orientar o Gestor e a Comunidade escolar na identificação dos problemas da escola, levando-os à definição de metas e elaboração dos planos de ação para melhoria dos resultados.
- Verificar a execução e eficácia das ações propostas nos planos de ação, com vistas ao alcance das metas estabelecidas.
- Orientar a definição de ações corretivas para os desvios identificados, bem como orientar o registro/disseminação das práticas bem-sucedidas (RIO DE JANEIRO, 2013c, p.12).

O AAGE tem a função de implementar a metodologia de gestão GIDE, parte do planejamento estratégico da SEEDUC-RJ, além de auxiliar no diagnóstico, planejamento, acompanhamento, análise e execução das ações que propiciem a melhoria da aprendizagem e da qualidade da educação.

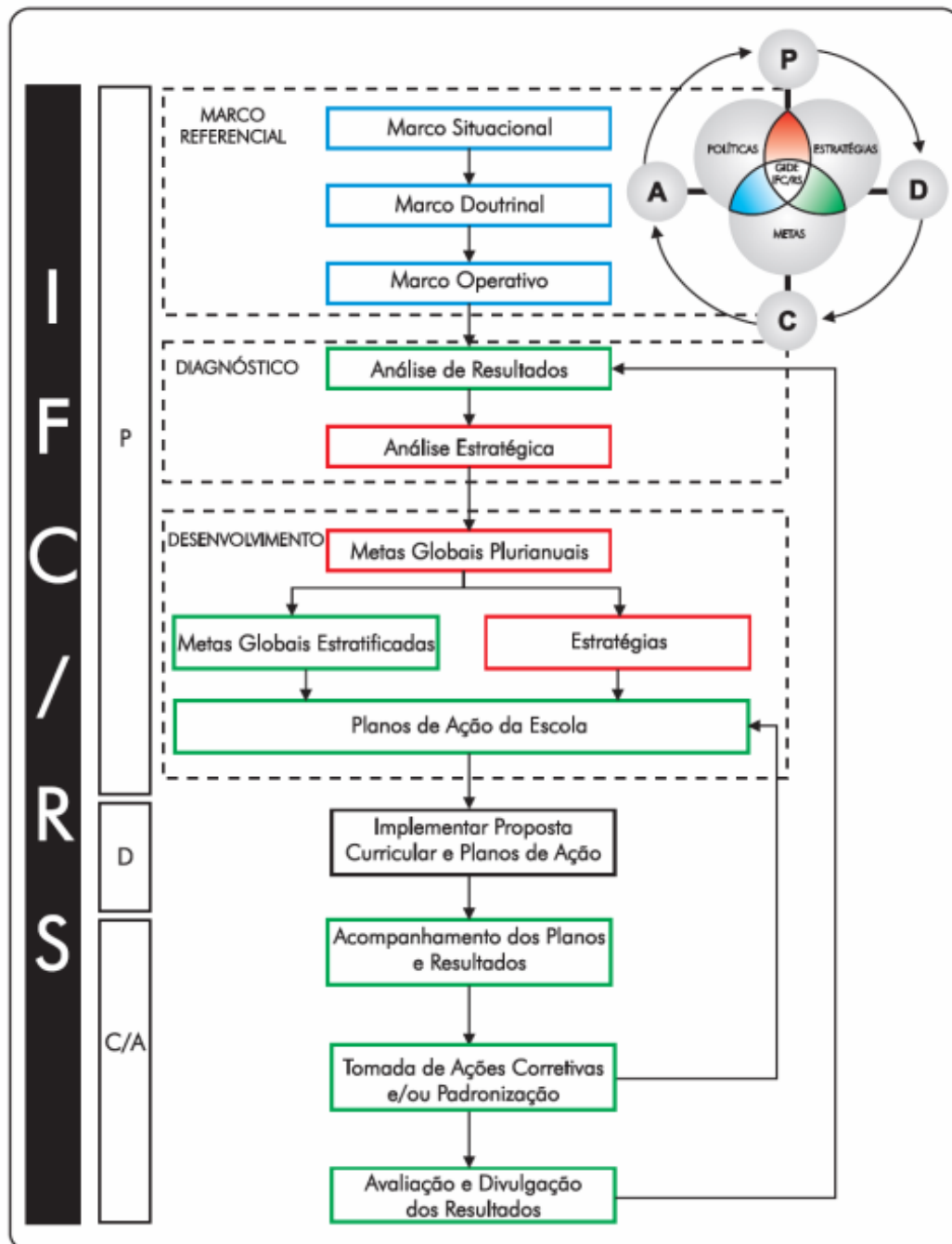
O método gerencial de solução de problemas, PDCA, utilizado pela GIDE está baseado em quatro etapas assim definidas:

- P - Planejar, composto por 1) estabelecer metas e 2) elaborar planos de ação;
- D - Executar, compreendendo 3) educar e treinar para executar planos e 4) executar o trabalho conforme os planos;
- C - Verificar, contendo 5) avaliar a execução das ações e 6) avaliar os resultados; e
- A - Ações corretivas, compostas de 7) padronizar as ações bem-sucedidas e 8) tratar os desvios de resultados.

Em cada uma dessas etapas, há o estabelecimento de ações a serem cumpridas em consonância com a comunidade escolar.

Como é possível observar na figura 2 apresentada a seguir, a etapa *P*, no método utilizado pela GIDE, abrange a fase do planejamento, onde deve-se definir o Marco Referencial em discussão com os diferentes segmentos da escola. O marco referencial abrange o marco situacional, onde a percepção da realidade de mundo, de ser humano e de educação são explicitados pela comunidade escolar; o marco doutrinal define a direção da escola, na descrição de sua identidade, missão e visão de futuro e o marco operativo “é composto pelos critérios de ação específicos para os aspectos relevantes da escola, como conteúdo, metodologia, planejamento, entre outros, tendo em vista a missão, visão e valores estabelecidos” (GODOY, MURICI, 2009a, p. 32).

Figura 2: Fluxo da GIDE



Fonte: GODOY, MURICI, 2009a, p. 25.

Ainda na figura 2, a etapa nomeada *D* compreende implementar os planos e executar as ações conforme previsto. A etapa *C/A*, denominada de verificação e execução de ações respectivamente, fornece informações para avaliar a execução das ações e os resultados e, retomar, a tomada de ações corretivas, que permite a correção de rumos e/ou o registro das boas práticas implementadas (GODOY, MURICI, 2009a).

Fechando o PDCA da Gestão Integrada da Escola deve-se divulgar os resultados para comunidade, pois é fundamental que alunos, pais, professores e funcionários conheçam os resultados finais alcançados.

Segundo a metodologia GIDE, a comunidade escolar deve participar de todas as etapas, auxiliando desde a coleta e análise dos dados e fatos na etapa do diagnóstico até as ações de correção a serem implementadas no planejamento.

A GIDE, além de orientada pelo método PDCA, está associada ao Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS)<sup>7</sup>, que tem como objetivo mensurar o desempenho da escola de forma tangível no cumprimento de sua missão. O IFC/RS, através de variáveis observáveis e consideradas impactantes para a conquista de bons resultados, as quais são aferidas quantitativamente e seus resultados, oportunizam a tomada de decisões específicas no planejamento das ações que envolvam as dimensões diagnosticadas: ensino aprendizagem, ambiental e de resultados. No anexo A é apresentada a descrição e os parâmetros para cálculo manual do IFC/RS.

Este indicador, o IFC/RS, é calculado e projetado anualmente, e expresso através de uma variação de 0,0 a 1,0, no qual a escola procura superar seus próprios resultados e identificar onde é necessária uma atenção maior por parte do gestor escolar e sua equipe.

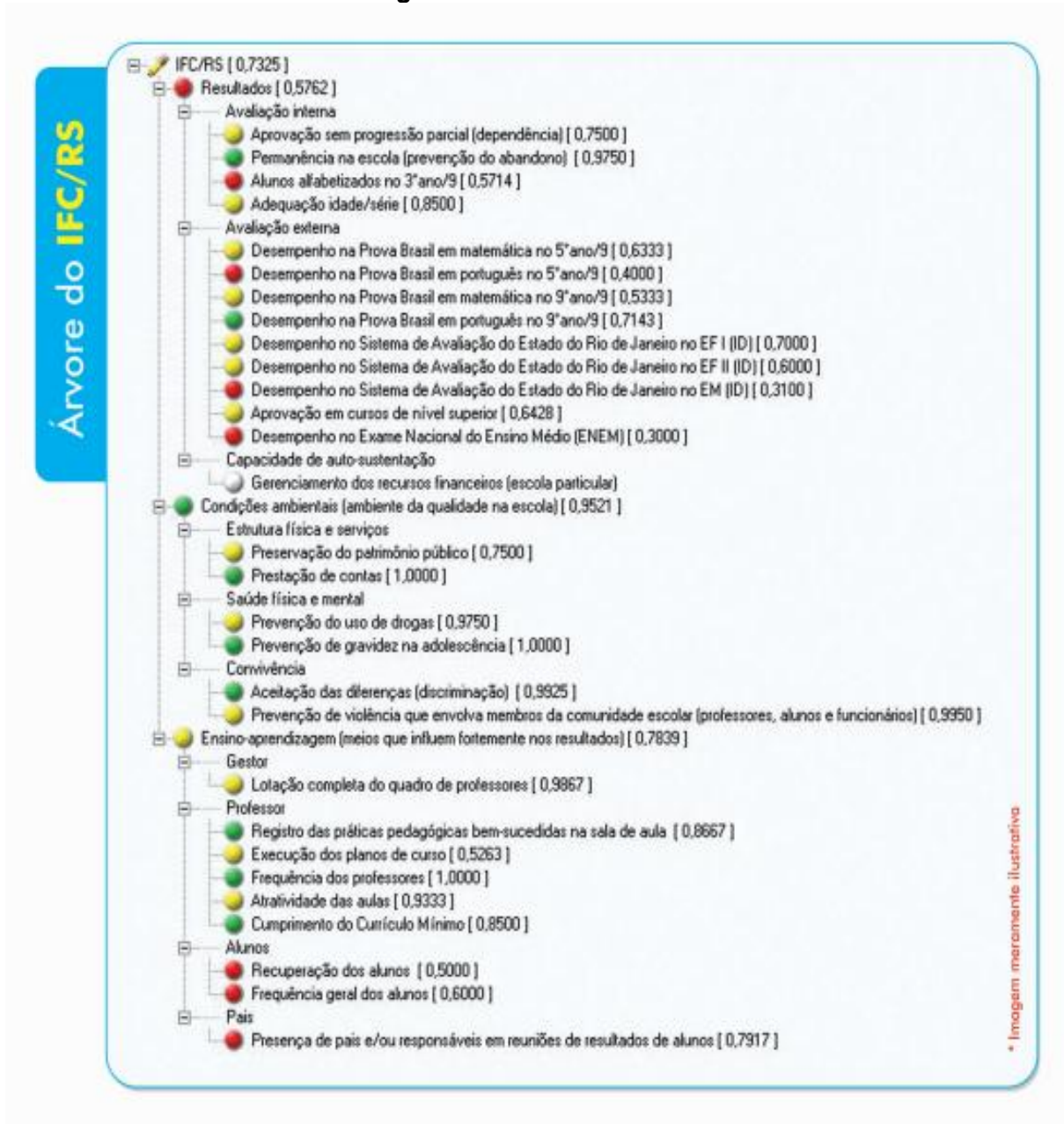
Por conseguinte, a SEEDUC-RJ, através da implementação deste indicador, tem a intenção de possibilitar aos gestores das escolas acompanharem e mensurarem variáveis que contribuem para um ambiente que favoreça a qualidade do trabalho escolar.

A figura 3 apresenta uma imagem da árvore e das variáveis do IFC/RS e o colorido dos faróis expressa o atendimento da escola a cada variável mensurada, auxiliando a identificação de fatores críticos (vermelho), de fatores a serem cuidados (amarelo) e de fatores atendidos satisfatoriamente (verde). O valor do IFC/RS no topo da árvore é o somatório de todas as variáveis que compõem esse índice e que são coletados tendo como base o exercício do ano anterior.

---

<sup>7</sup> O IFC/RS foi criado pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) com a missão de oferecer às escolas um método para atingir as suas metas e identificar os seus problemas. Concomitante, é possível identificar as causas dos baixos resultados, possibilitando o planejamento de ações significativas para combatê-las, assegurando assim melhorias contínuas no processo ensino aprendizagem (GODOY, 2009b).

Figura 3: Árvore do IFC/RS



Fonte: SEEDUC – Planejamento Estratégico da SEEDUC – GIDE

A figura 3 apresenta as dimensões do indicador IFC/RS e suas respectivas variáveis, as quais permitem a identificação dos fatores que influenciam os resultados, buscando instituir a cultura de registro de dados e informações a serem analisadas no ambiente escolar. No anexo A é exibida a tabela de cálculo manual do IFC/RS, onde é apresentada cada variável, sua descrição e os parâmetros estabelecidos como ideal para cada uma.

Na dimensão “Resultados” apresenta-se os resultados finalísticos, ou seja, os resultados que são esperados da escola e que expressam o nível de seu

desempenho (GODOY, MURICI, 2009a, p. 149). Nesta dimensão, cabe destacar o acompanhamento do número de alunos que são aprovados sem progressão parcial (dependência), a permanência na escola como combate à evasão, a adequação idade série, o desempenho na Prova Brasil no 5º e 9º ano em Português e Matemática, o número de alunos aprovados em cursos de nível superior, e o desempenho no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Na dimensão “Condições ambientais” o foco está nos meios que promovem a aprendizagem eficaz (GODOY, MURICI, 2009a, p. 152), ou seja, busca-se um ambiente de qualidade na escola, desdobrado no acompanhamento da saúde física e mental, participação política, convivência e estrutura física e serviços. Ao analisar a infraestrutura e o envolvimento da comunidade na preservação do patrimônio público e na prestação de contas, bem como o cuidado com a saúde física e mental, mensurado através da prevenção do uso de drogas e da prevenção de gravidez na adolescência percebe-se o cuidado com várias esferas da vida do adolescente. Ainda nessa dimensão, os aspectos relacionados à convivência escolar são aferidos através da verificação da aceitação das diferenças e prevenção de violência que envolva membros da comunidade escolar (professores, alunos e funcionários).

Na dimensão “Ensino-aprendizagem” é possível observar meios que influenciam fortemente nos resultados e se referem ao gestor, professores, alunos e pais, tais como: a lotação completa do quadro de professores, como uma competência de responsabilidade do gestor; o registro de práticas pedagógicas bem sucedidas na sala de aula, a execução dos planos de curso, a frequência dos professores, a atratividade das aulas e o cumprimento do currículo mínimo, como variáveis de avaliação e competência do professor.

Diante disso e de posse dos resultados desses indicadores a SEEDUC-RJ e as Regionais podem analisar e propor ações visando a melhoria do trabalho a ser desenvolvido nas Unidades Escolares.

Conhecer os dados da escola, o trabalho desenvolvido no ambiente escolar, analisar e tratar essa informação deve sobrepor o nível da generalização. É necessário aprofundar o estudo dos dados e correlacioná-los as práticas existentes, para que a articulação de estratégias tenha uma base fidedigna e possa reverter o fracasso escolar. Na rede estadual do Rio de Janeiro, as escolas têm o apoio das Diretorias Regionais Pedagógicas e Administrativas na análise e estudo dos seus resultados.

### 1.3 A Diretoria Regional

De acordo com a SEEDUC-RJ, com o intuito de melhorar a gestão pedagógica e a qualidade do ensino, e considerando a necessidade de atender de forma mais imediata e dinâmica às necessidades regionais, com ênfase na descentralização de rotinas, racionalização dos recursos humanos e um melhor acompanhamento do trabalho técnico-pedagógico, o Governador do Estado do Rio de Janeiro, através do Decreto nº 42.838 de 04 de fevereiro de 2011<sup>8</sup>, transformou a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação de 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) Diretorias Regionais<sup>9</sup> Administrativas e Pedagógicas, além da Diretoria Especial de Unidades Escolares e Socioeducativas (DIESP).

Segundo o referido decreto em seu Art. 7º, as Regionais Pedagógicas terão as seguintes atribuições:

- I- acompanhar a implantação da metodologia de gestão escolar;
- II- participar do processo das avaliações externas e diagnósticas, acompanhando permanentemente os resultados dos indicadores;
- III- supervisionar a implantação de programas e projetos pedagógicos;
- IV- supervisionar o cumprimento do regimento, calendário escolar, matrícula e frequência, em consonância com as diretrizes da SEEDUC;
- V- supervisionar as inspeções realizadas nas Unidades Escolares, de acordo com as diretrizes da SEEDUC;
- VI- acompanhar e oferecer suporte à formação dos profissionais da rede estadual de sua área de abrangência;
- VII- realizar a interface com a Regional Administrativa e áreas técnicas da SEEDUC, apontando as necessidades das Unidades Escolares, com foco pedagógico.

Já as Regionais Administrativas, apesar de trabalharem em consonância com as Regionais Pedagógicas, pois acumulam as atribuições, são definidas no Art. 8º, as atribuições específicas:

- I- orientar e acompanhar a aquisição de bens e serviços pelas Unidades Escolares;
- II- planejar a distribuição dos recursos financeiros de acordo com as necessidades da Regional Administrativa, da Regional Pedagógica e das Unidades Escolares, em consonância com as diretrizes da SEEDUC;

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374646/DLFE-23505.pdf/decreto428382011.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

<sup>9</sup> Regionais: Baixadas Litorâneas, Centro Sul, Médio Paraíba, Metropolitana I, Metropolitana II, Metropolitana III, Metropolitana IV, Metropolitana V, Metropolitana VI, Metropolitana VII, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Serrana I e Serrana II. (RIO DE JANEIRO, 2014 b)

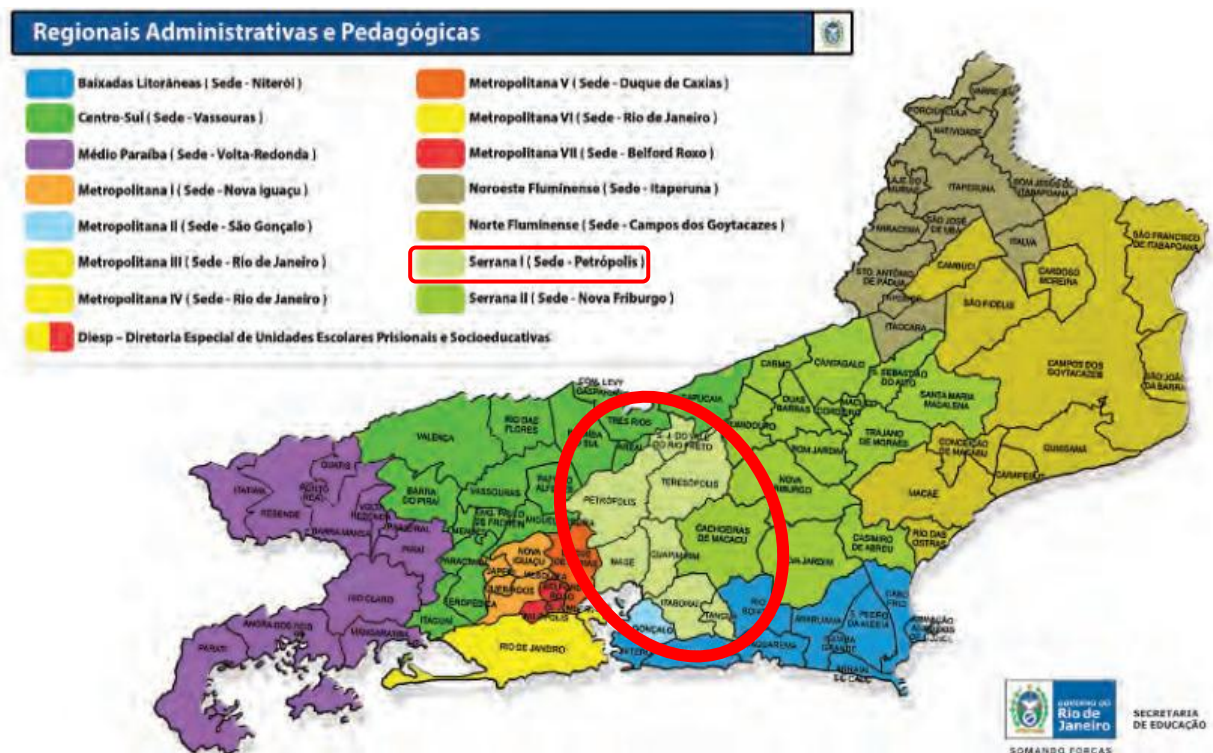


- III- orientar e acompanhar a prestação de contas dos recursos financeiros da Regional Administrativa, da Regional Pedagógica e das Unidades Escolares, em consonância com as diretrizes da SEEDUC;
- IV- controlar e orientar os processos administrativos e de pessoal das Unidades Escolares a partir das diretrizes da SEEDUC;
- V- supervisionar as obras da rede física e controle patrimonial nas Unidades Escolares, de maneira a garantir a execução conforme padrão de qualidade da SEEDUC;
- VI- realizar a interface com a Regional Pedagógica e áreas técnicas da SEEDUC, apontando as necessidades das Unidades Escolares, (Administrativa, Financeira, Pessoal, Infraestrutura e Tecnologia com foco pedagógico).
- VII- supervisionar e acompanhar os serviços e bens contratados cuja execução e entrega, respectivamente, sejam nas Unidades Escolares ou nas sedes das Regionais, em colaboração com o gestor do contrato.

Neste novo formato, a SEEDUC-RJ distribuiu as 1357 escolas pelas Regionais para que esse acompanhamento fosse mais próximo possível da realidade regional de cada município.

Na figura 4 é apresentado o mapa geográfico do estado do Rio de Janeiro com a divisão das Regionais Administrativas e Pedagógicas, conforme determinado pelo Decreto 42.838, de 04 de fevereiro de 2011. As 14 diretorias regionais estão distribuídas entre a região metropolitana, totalizando sete, e os municípios do interior, mais sete.

**Figura 4: Regionais Administrativas e Pedagógicas / SEEDUC-RJ**



Fonte: RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 23.

A Regional Serrana I<sup>10</sup>, com sede em Petrópolis, atende sete municípios, com um total de 75 escolas públicas nas modalidades de Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Curso Normal, Ensino Médio Integrado, Dupla Escola e Educação de Jovens e Adultos. Contudo, por motivos operacionais, os municípios de Guapimirim, Itaboraí, Magé e Tanguá, pertencentes à região metropolitana segundo a Lei Complementar Estadual n. 130/2009, integram a regional Serrana I.

O presente estudo de caso se passa em Teresópolis, município localizado na região serrana do Estado do Rio de Janeiro, ocupando uma área de 770.601km<sup>2</sup> e, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população em 2015 era de 175.060 habitantes, sendo então o 18º município mais populoso do estado. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,730.

A região onde atualmente situa-se Teresópolis era habitada no século XVI por índios timbiras, antes mesmo da chegada dos portugueses. Certo progresso foi visto quando os escravos que fugiam das plantações de cana da Baixada formaram o Quilombo da Serra. A fazenda de Santo Antônio, como foi chamada, posicionava-se no caminho que ligava a Corte Real até a província das Minas Gerais, onde o primeiro povoamento de maior importância foi formado. Após ser escolhido como ponto de repouso aos comerciantes que vinham de Minas até o Porto da Estrela, o povoado começou o seu lento processo de progressão. Em 6 de julho de 1891 elevou a freguesia à condição de município, emancipando-a de Magé e nomeando-a de Teresópolis, em homenagem à imperatriz Teresa Cristina, que havia falecido dois anos antes. Desde então, a cidade se desenvolveu rapidamente, após a chegada e, posteriormente, a desativação do trem, para dar lugar à rodovia Rio-Teresópolis, que liga a cidade até a capital. [...] Formada por três distritos, 49 bairros oficiais e outras localidades mais afastadas do centro urbano, tem sua identidade ligada diretamente ao turismo natural, abrigando uma sede do Parque Nacional da Serra dos Órgãos e Estadual dos Três Picos, além de ser sede do Centro de treinamento da Seleção Brasileira de Futebol, no bairro da Granja Comary, e de contar com outras edificações com valor histórico, cultural ou ambiental, embora muito da história não tenha sido preservada nesses monumentos. (TERESÓPOLIS, 2016).

Município de pequeno porte, Teresópolis, conta com 09 escolas estaduais no atendimento ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio e uma dessas escolas está situada no centro da cidade, com 89 anos de atividades: o Colégio São Pedro – CSP, objeto desta pesquisa.

---

<sup>10</sup> A Regional Serrana I é composta pelos municípios de Teresópolis, Petrópolis, São José do Vale do Rio Preto, Magé, Guapimirim, Itaboraí e Tanguá.

O presente estudo de caso privilegia a análise dos dados do Colégio São Pedro através da composição da equipe gestora e docente, da estrutura física, dos projetos desenvolvidos, dos resultados de proficiência na avaliação do SAERJ de Língua Portuguesa e Matemática, da distribuição dos alunos da 3ª série do ensino médio por padrão de desempenho, das taxas de rendimento, com apresentação dos percentuais de aprovação, reprovação e abandono ao longo da série histórica de acompanhamento, de 2011 a 2015.

#### **1.4 A escola pesquisada**

A escola pesquisada está situada no centro da cidade, próxima ao comércio, e de fácil acesso ao transporte urbano e rural. A economia da cidade está voltada para o setor terciário, com a prestação de serviços como maior fonte geradora do Produto Interno Bruto (PIB). O setor primário contribui com a agropecuária, mas este é o menos relevante para o crescimento econômico do município.

A cidade é voltada para o turismo, pois conta com diversos atrativos naturais, entre eles, o Parque Nacional da Serra dos órgãos (PARNASO) e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, além de rotas, trilhas, montanhas e cachoeiras na área do ecoturismo.

Nos últimos anos, foi ampliada a oferta de instituições de ensino superior no município, com a instalação de novas unidades do Centro Universitário Serra dos Órgãos e da Universidade Estácio de Sá, instituições particulares, que oferecem diversos cursos de graduação e também cursos de pós-graduação e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituição pública, com o curso de graduação em Turismo.

No município há 16 instituições que oferecem o Ensino Médio, entre particulares e públicas, sendo está última de oferta obrigatória e de competência do governo estadual.

O Colégio São Pedro foi originalmente criado pela Deliberação nº 124, de 04 de fevereiro de 1926, de acordo com informações do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (CSP, 2013/2015). O Decreto 20.561, de 27 de setembro de 1994, ampliou a oferta de suas competências. O colégio recebeu este nome em homenagem a um amigo do doador que construiu o prédio e o doou ao Governo e hoje faz parte do Patrimônio Histórico Estadual devido a sua arquitetura neoclássica.

No final da década de 1970, foi construído um anexo nos fundos do terreno para acomodação de novas salas de aula.

Atuando em prédio próprio, atualmente, o CSP tem 1056 alunos matriculados nos três turnos de atendimento, distribuídos em 36 turmas, e é destaque junto à comunidade devido à procura no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) para matrícula de ingresso na 1ª série do Ensino Médio. Os alunos são oriundos dos bairros adjacentes e o terceiro turno atende aos alunos que trabalham no comércio central.

De acordo com o site QEd<sup>11</sup> e os dados disponibilizados pelo Censo Escolar em 2015, a escola possui as seguintes dependências e espaços de aprendizagem: 12 salas de aulas, 01 biblioteca, 01 Sala de Professores, 01 Sala da Coordenação Pedagógica, 01 Laboratório de Informática, pátio, refeitório e cozinha equipados. No laboratório, a escola dispõe de 16 computadores para uso dos alunos com acesso a internet, além de aparelhos de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor e televisão a disposição do corpo docente. O auditório, não mencionado no site QEd, dispõe de equipamento multimídia para aulas e som ambiente para teatro. A quadra esportiva funciona em um espaço que deveria ser destinado ao lazer, pois é um pátio de recreação e de circulação em área descoberta, conforme mencionado no PPP (CSP, 2015, p. 19).

Ainda neste documento a Equipe Escolar demonstra preocupação com o espaço escolar e afirma:

Se o espaço da escola oferecer um ambiente onde este estudante possa interagir com o outro - estudantes e professores - e, diante deste ambiente, ele participar de uma aula que lhe desperte para uma reflexão sobre o seu papel na sociedade, é possível começarmos uma transformação no sistema educacional da nossa cidade, do Estado do Rio e porque não do Brasil. Nesta perspectiva a arquitetura da escola deverá oferecer um ambiente acolhedor e prazeroso para acontecer a "magia do conhecimento". (CSP, 2015, p. 19)

O ambiente escolar é visto como um dos elementos que oportuniza condições de melhoria da qualidade e do processo ensino aprendizagem pela comunidade escolar do CSP.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/168599-ce-higino-da-silveira/sobre>>. Acesso em: 17 set. 2016.

A equipe gestora é composta pela diretora geral, duas diretoras adjuntas, uma orientadora pedagógica e três professores articuladores na liderança pedagógica frente ao corpo docente e discente. Essa equipe se reúne quinzenalmente em horário previamente estabelecido, com pauta, registro das situações a serem resolvidas e direcionamento de ações para o próximo período, estipulando dessa forma um alinhamento entre os membros da equipe na liderança pedagógica e administrativa do colégio.

A gestora iniciou suas atividades profissionais em 1998, na rede estadual, como professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II, do Colégio São Pedro. Em 2002, foi convidada a assumir a função de diretora adjunta. Em 2009, com a aposentadoria do diretor, passou a exercer a função de diretora geral. Em 2011, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC-RJ – implantou uma política de meritocracia e divulgou o Processo Seletivo Interno (PSI) para provimento de diversas funções escolares. A diretora se inscreveu no PSI, tendo sido aprovada e permanecendo na função até o presente momento, contabilizando 17 anos de efetivo exercício na rede estadual de educação, sendo 06 anos na liderança gestora do colégio. É graduada em Letras, com MBA em Gestão Educacional.

As diretoras adjuntas e a orientadora pedagógica também são oriundas do PSI e assumiram a função em janeiro de 2015. Ambas participaram do curso de formação com foco na gestão integrada e acompanham os resultados históricos do colégio e sua estreita relação com o processo pedagógico.

O trabalho pedagógico no CSP é realizado por 96 docentes no atendimento aos três turnos de funcionamento, mas iniciou o ano letivo de 2016 com 83 docentes cadastrados no quadro de horário. As disciplinas de português, biologia, sociologia e filosofia, em algumas turmas ainda apresentam carência de professores e aguardam o encaminhamento de profissionais, o qual é feito pela Regional Serrana I.

O quadro docente, majoritariamente, é composto por professores concursados e nos últimos três anos, apenas cinco docentes solicitaram licença para aposentadoria, as quais foram supridas por professores em regime de hora extra, ou seja, lotação provisória. Há ainda o contrato temporário, onde o professor se inscreve no site da SEEDUC-RJ, e é selecionado pelo currículo para assumir a turma/disciplina onde há carência.

A diretora conduz o processo pedagógico seguindo as diretrizes pedagógicas da SEEDUC-RJ. No início do ano letivo, há um período destinado à elaboração do planejamento anual, onde a equipe e os professores definem as ações e os projetos a serem implementados. Acontecem ainda reuniões pedagógicas previamente agendadas para alinhamento e acompanhamento das ações estabelecidas. Todos os professores recebem por e-mail a descrição dos projetos e o andamento das ações. Os dados e resultados do processo de avaliação do colégio aqui apresentados foram coletados durante o trabalho de acompanhamento da Gestão Escolar, na função que ocupo de AAGE, e registrados em arquivos de monitoramento dos resultados disponibilizados pelas ferramentas do programa de trabalho da GIDE.

O colégio coleta as informações e as registra para monitoramento e acompanhamento histórico e os arquivos eletrônicos fazem parte da documentação escolar podendo ser utilizados para comparação e análise de metas já conquistadas, bem como para o direcionamento das ações calcadas em dados e evidências.

A avaliação da aprendizagem segue as diretrizes da portaria SEEDUC / SUGEN nº 419, de 27 de setembro de 2013, a qual estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e está descrita no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar. O Art. 4º da portaria 419/2013, estabelece que nas avaliações bimestrais deverão ser utilizados, no mínimo, três instrumentos avaliativos diversificados para composição da nota bimestral do discente, sendo a Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem – SAERJINHO – um dos instrumentos avaliativos obrigatórios para a composição da nota.

Até então, o professor podia definir seus instrumentos avaliativos e o valor de cada um deles sem precisar do consentimento da equipe gestora e dos demais professores da unidade escolar. Com a normatização da portaria esses e outros procedimentos foram definidos e estabelecidos, logo algumas situações pedagógicas necessitaram de ajustes. A equipe gestora realizou uma reunião com os professores onde foi definido o valor de cada instrumento a ser registrado no diário de classe, inclusive o valor do SAERJINHO. Diante desse fato, o professor necessita dividir a pontuação de cada instrumento avaliativo aplicado, de acordo com o que foi estabelecido no PPP, conforme descrito:

As avaliações bimestrais terão o mínimo de duas provas ou dois tipos de atividades, no valor de 4 pontos, no máximo, onde a segunda recupera a primeira e mais 2 pontos na avaliação do SAERJINHO nas disciplinas contempladas ou 2 pontos de conceito a critério do professor contemplando a participação efetiva na execução dos trabalhos solicitados e a disciplina do aluno para as demais disciplinas. Cada bimestre vale 10 pontos estando o aluno aprovado ao alcançar 20 pontos. (CSP, 2015, p. 18).

Como orientado, não é possível que o professor redistribua a pontuação ou estabeleça outro critério avaliativo, de acordo com as situações pedagógicas por ele elaboradas, pois ficou definido no PPP 2013/2015, conforme “observações do ano de 2013 em reuniões com os professores, temos um novo começo, uma nova trama a ser construída ou desconstruída até 2015”. (CSP, 2015, p. 3).

Em relação aos conteúdos a serem ministrados, o currículo mínimo elaborado por um grupo convidado de professores da rede estadual é suporte para o plano de curso anual e para o SAERJINHO e está em consonância com as matrizes de referência das avaliações externas. A SEEDUC-RJ credita a esse formato uma linha de ação contínua para o processo ensino aprendizagem e o sucesso discente, porém os professores questionam a autonomia escolar e pedagógica na elaboração dos conteúdos a serem ministrados e na elaboração da avaliação, visto que o SAERJINHO é uma avaliação em larga escala, não é elaborada pelo professor e faz parte da composição da média bimestral do aluno simultaneamente a avaliação interna.

No Estado do Rio de Janeiro, o currículo mínimo estabelece um parâmetro para toda a rede estadual, conforme afirma a SEEDUC/RJ:

serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências, habilidades e conteúdos básicos que devem estar contidos nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. (RIO DE JANEIRO, 2014b).

Frente a esse formato, o currículo mínimo da rede estadual norteia os planos de curso e de aula e estabelece parâmetros avaliativos. A SEEDUC-RJ afirma que uma importante função do processo avaliativo é possibilitar a regulação da aprendizagem (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 4), pois dessa forma é possível coletar informações e fundamentar novas decisões sobre o processo pedagógico.

O acompanhamento da aprendizagem ocorre paralelamente ao resultado da avaliação aplicada pelo professor, ou seja, a recuperação de estudos é reconhecida como um direito do aluno, de forma paralela e está definida na Portaria nº 419/2013, no art. 10:

A recuperação de estudos é direito de todos os discentes que apresentem baixo rendimento, independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos básicos.

Parágrafo Único - Considera-se baixo rendimento, para fins de atendimento ao estabelecido no *caput* deste artigo, quando o aproveitamento do discente, em cada instrumento de avaliação aplicado, for inferior a 50% (cinquenta por cento) da nota estabelecida (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 19).

Bimestralmente, o sistema operacional da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, o Conexão Educação, disponibiliza relatórios com o objetivo de possibilitar o monitoramento das médias, da frequência escolar, da recuperação paralela e das turmas/disciplinas críticas, ofertando dados que permitem uma ação efetiva da equipe gestora no acompanhamento e monitoramento dos resultados.

Conta-se ainda com o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) composto pelo Indicador de Desempenho (ID) e pelo Indicador de Fluxo (IF). Esses indicadores têm como objetivo subsidiar ações pedagógicas e acompanhar a evolução da qualidade do aprendizado do ciclo escolar, bem como o tempo necessário para assimilar o conteúdo proposto, visto que é possível identificar através do resultado individual da avaliação do SAERJINHO em qual descritor o aluno não obteve êxito.

Para atingir a meta do IDERJ, a escola conta com as metas desdobradas bimestralmente, IDERJINHO, as quais servem de suporte na condução do planejamento e do direcionamento das ações com foco na melhoria e na qualidade da aprendizagem. Caso o colégio não tenha atingido a meta proposta é orientado que o gestor realize uma reunião com os professores para analisar as possíveis causas do problema. Essa reunião é denominada Reunião de Análise de Desvio de Meta (RADM), e é produzido um documento onde são elaborados ações e procedimentos, com datas e responsáveis pela execução. Dessa maneira, é possível retomar e utilizar a recuperação, as aulas de reforço e as atividades



pedagógicas autorreguladas<sup>12</sup> para resgatar o conteúdo, em um tempo próprio para cada aluno.

Nos conselhos de classe é realizado um acompanhamento da aprendizagem dos alunos, pois a equipe gestora e os professores se reúnem para analisar o desempenho das turmas e dos alunos nas diferentes disciplinas. O acompanhamento é feito através do Mapão de Notas disponibilizado pelo sistema Conexão e apresentado aos presentes via data show. Além dos dados numéricos expressos através das notas, são registradas informações sobre alunos que necessitam de reforço ou acompanhamento específico. Identificados os casos críticos, estes são registrados pela equipe gestora que, em momento posterior, convoca o aluno individualmente para verificar o desempenho/comportamento e, se necessário, solicita a presença dos responsáveis a fim de estabelecer parceria na vida acadêmica.

Para implementar o conselho de classe de forma participativa e integrada, a escola inseriu há alguns anos um relatório denominado Ata de Turma, onde cada turma registra suas dificuldades em relação às disciplinas e aponta sugestões para superar essas dificuldades. Essas atas são preenchidas, bimestralmente, pelo monitor acompanhado da orientadora pedagógica em reunião com a turma, onde as informações revelam as insatisfações, as dificuldades e apontam as possíveis soluções. No dia do conselho de classe, a ata é lida pela orientadora pedagógica e os pontos são refletidos pelos professores da turma e equipe pedagógica/gestora. Com isso, a participação discente é indireta e burocrática, pois os apontamentos não são discutidos e refletidos por todos os envolvidos. Após o conselho, há a devolutiva para a turma com as medidas elaboradas pela equipe docente e gestora em relação às dificuldades apontadas.

Com o monitoramento da frequência, os alunos infrequentes são identificados tão logo atinjam três (3) faltas no mês, consecutivas ou interpoladas, a família é contatada e convocada a explicar a ausência do aluno. O controle da frequência vem resultando em queda na taxa de abandono na série de acompanhamento histórico 2011, 2012, 2013 e 2014, segundo dados divulgados pelo INEP. Em 2011, a taxa de abandono no Ensino Médio foi de 12,1%; em 2012 essa mesma taxa caiu

---

<sup>12</sup> Atividades elaboradas pela SEEDUC-RJ destinadas a reposição de conteúdos/carga horária, de forma individual, com o intuito de estimular o envolvimento do estudante com situações concretas e contextualizadas de pesquisa, aprendizagem colaborativa e construções coletivas entre os próprios estudantes.

para 7,5%; e em 2013, a taxa de abandono ficou em 1,9%. Em 2014, o percentual aferido foi de 0,8% no Ensino Médio.

O Grêmio estudantil é atuante e tem eleição a cada dois anos. Cada turma tem um professor conselheiro, um monitor e um vice-monitor, eleitos pelos alunos. Bimestralmente acontece o Café com Monitores, momento de análise dos rumos pedagógicos, envolvendo monitores e equipe técnica pedagógica, direcionado pela gestora.

No PPP, biênio 2013/2015, o Grêmio Escolar é descrito como

parte integrante da gestão escolar o Grêmio Estudantil em seu estatuto e regimento mantém relações estreitas com o progresso e organização da vida escolar, estimulando a participação dos alunos e servindo de veículo de informação e interação. É uma entidade autônoma representativa dos interesses dos estudantes da Unidade Escolar com finalidade educacional, cultural, desportiva e social. O Grêmio Estudantil visa concorrer para o preparo dos alunos, para o exercício da cidadania e para participação ativa e solidária na vida social. Deve oferecer aos alunos oportunidade de livre elaboração, discussão e desenvolvimento de ideias e de sua organização em projetos de natureza educativa (CSP, 2015, p. 16).

O grêmio estudantil é um dos organismos colegiados da escola, e sua existência implica no exercício da cidadania e participação na vida social. Neste sentido, a gestão participativa pressupõe a criação de mecanismos para que as decisões sejam compartilhadas, assegurando a participação dos vários segmentos da escola, enfatizando a corresponsabilização no processo de gestão.

O PPP 2013/2015 descreve como a escola projeta essa gestão participativa e democrática

A Gestão Democrática é necessariamente participativa, pessoas e grupos devem ter espaço para influenciar nos rumos da instituição na sua forma e no seu funcionamento fazendo e vivendo a educação. Há necessidade de compartilhar responsabilidades, avaliar alternativas e favorecer a tomada coletiva de decisões através da formação da consciência crítica estão vinculados especialmente o conselho fiscal, a comissão de representantes da AAE (Associação de Apoio ao Educando), Grêmio Estudantil, professores e funcionários, comissão de representantes de pais, representantes de turma e professores conselheiros (CSP, 2015, p. 5).

Dentro dessa perspectiva de trabalho, o CSP optou por trabalhar com a ideia de Pedagogia de Projetos, criada no século passado por John Dewey, que se baseava na concepção de que “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura”.

Nessa concepção, o conhecimento e o currículo são abordados de forma diferenciada, possibilitando uma aproximação da identidade e das experiências dos alunos, e um vínculo dos conteúdos escolares entre si e com os conhecimentos e saberes produzidos no contexto social e cultural.

A pedagogia de projetos, metodologia de trabalho do CSP, segue o Currículo da SEEDUC-RJ, embasa o planejamento coletivo semanal/bimestral, e é elaborado pelas áreas de conhecimento, observando a diversidade local e cultural.

No ano de 2015, os projetos estavam alinhados às legislações vigentes, e sobressaem por integrarem as disciplinas entre os quais, destacam-se: “A diversidade somos nós”, sobre diversidade de gênero como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), e diferenças étnico-raciais que são abordados de forma consciente, inserindo os alunos numa realidade social. Outro projeto desenvolvido no espaço escolar foi "Que abuso é esse?", o qual versa sobre violência sexual muito encontrada de forma domiciliar silenciosa. Neste último, um membro da equipe escolar participou do I Encontro de Violência Sexual e Rede de Atendimento em Teresópolis com intuito de multiplicar as informações coletadas para os professores e estabelecer uma parceria com o Ministério Público na identificação de casos nas turmas e na escola.

Na vertente de inovação pedagógica e inclusão com equidade, destaca-se a Rádio Escola, meio de comunicação que veicula informações, ofertando músicas nos recreios; a Mostra de Ciências, com invenções científicas e tecnológicas; a “Linha de Cuidado”, em parceria com o Centro Universitário Serra dos Órgãos (Unifeso), onde acontece um apadrinhamento anual de estudantes pelos profissionais da área de Saúde para receberem tratamentos médicos, odontológicos e psicológicos, colaborando para a formação de um jovem com mais condições de atuar na sociedade, influenciando inclusive no quadro social e emocional familiar.

Quanto à organização de espaço e tempos escolares, há foco na interação e construção social de cidadania, destacando-se a Praça do Xadrez, a biblioteca com o projeto “Jovens Leitores em Ação”, a contação de histórias, o cardápio de leituras e a declamação de poesias nos recreios. O acesso e a permanência dos alunos no contato com diferentes práticas leitoras, estimula o desenvolvimento cognitivo, cultural e social, já que a leitura é essencial na contextualização dos conteúdos, em todas as disciplinas das áreas do conhecimento.

Os projetos apresentados trabalham no desenvolvimento de outras competências, as quais não são requeridas pelas avaliações em larga escala. Entretanto, essas outras habilidades ampliam as competências socioemocionais, as quais facilitam a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e impactam no bem-estar do aluno.

A praça do Xadrez é um espaço onde o aluno pode desenvolver as habilidades de raciocínio com a prática do jogo, o qual é estimulado nas aulas de Educação Física, onde as regras são trabalhadas, possibilitando a criação de táticas, previsão de ações e resolução de conflitos.

O PPP descreve como a escola concebe o espaço físico na formação humana

Pensamos no espaço físico escolar capaz de estabelecer canais do afeto, da saúde, da convivência harmônica através do oferecimento de um ambiente esteticamente cuidado pela natureza e pela arte, cujos princípios permitam tornar a escola uma continuidade do lar e da comunidade (CSP, 2015, p. 6).

Além do espaço físico, a promoção cultural também faz parte da atenção da escola para com o aluno. A escola possui parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC), onde acontece uma programação cultural mensal.

A Gincana da Matemática e o Projeto Formiguinha foram elaborados após a constatação dos baixos resultados nas disciplinas de Matemática, Química e Física. A Gincana da Matemática contou com atividades que envolviam desafios lógicos a serem resolvidos pela turma e a montagem de um mural com gráficos que representavam o resultado semanal. O Projeto Formiguinha surgiu como proposta de aulas de reforço com alunos monitores a fim de tirarem dúvidas dos próprios colegas no contra turno, com o apoio dos professores presentes no dia, na escola. As turmas com melhor média nas disciplinas envolvidas ganharam um passeio cultural, como premiação do semestre.

O CSP desenvolve projetos interdisciplinares e atividades culturais e sociais que possibilitam o envolvimento dos alunos em ações cotidianas inclusivas. Nessa perspectiva, a escola prima por uma educação voltada para a formação integral do aluno, através do desenvolvimento dos aspectos sociais, culturais e pedagógicos, conforme descrito na missão do colégio e registrado no PPP 2013/2015:

Promover o desenvolvimento da atitude crítica-reflexiva, do espírito investigativo através de um ensino com qualidade, formando cidadãos preparados para o mercado de trabalho e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e capaz de viver com sustentabilidade. (CSP, 2015, p. 10).

Após a descrição do ambiente escolar e dos projetos desenvolvidos pelo CSP, faz-se necessário aprofundar os resultados das avaliações externas em comparação com os resultados da Regional Serrana I e do Estado do RJ, para aprofundar a análise investigativa do por que uma escola com bons resultados de aprovação, monitoramento da frequência escolar, projetos interdisciplinares e parceria com a Universidade local, ainda está aquém das expectativas de desempenho esperado para o final da Educação Básica na avaliação do SAERJ?

Conforme mencionado na Revista do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ 2014, os resultados obtidos nos testes de proficiência das avaliações externas podem ser agrupados em diferentes situações de desempenho, onde são apresentadas as descrições de habilidades e competências apoiadas em aspectos cognitivos que indicam o rendimento dos alunos. Cada grupo é denominado de Padrão de Desempenho e evidencia pedagogicamente onde se encontra um grupo de alunos e orienta as intervenções pedagógicas de professores e gestores.

Os Padrões de Desempenho apresentam características próprias de acordo com a etapa de escolaridade e a disciplina avaliada e eles serão apresentados conforme forem sendo citados.

A tabela 1 apresenta a proficiência dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, no Estado do Rio de Janeiro, na DRP (Diretoria Regional Pedagógica) que engloba todas as escolas estaduais da Regional Serrana I, e no Colégio São Pedro, em Língua Portuguesa e Matemática, nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.

**Tabela 1 – Resultado do SAERJ do Estado (RJ), da Regional (DRP) e da Escola (CSP) – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática – 3ª série do EM / 2011 a 2015**

SAERJ Ano	Proficiência LÍNGUA PORTUGUESA			Proficiência MATEMÁTICA		
	RJ	DRP	CSP	RJ	DRP	CSP
2011	264,6	273,2	295,6	269,2	276,3	306,0
2012	260,3	268,8	288,8	263,5	269,5	287,5
2013	265,6	274,1	287,5	261,6	267,1	286,0
2014	255,5	260,7	278,4	256,2	259,8	274,5
2015	259,0	264,7	279,7	259,2	262,9	276,5

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo CAED/SAERJ 2015.

Apreciando a Tabela 1, observa-se uma queda consecutiva na proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na 3ª série do EM na avaliação externa do SAERJ, nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, no CSP comparando a escola com os resultados já alcançados por ela. Contudo os dados quantitativos apresentados na Tabela 1 evidenciam um cenário favorável nesta escola visto que os resultados são superiores à média estadual e regional de proficiência no SAERJ em ambas as disciplinas avaliadas.

Em 2015, houve uma pequena recuperação de pontos denotando crescimento nas duas disciplinas avaliadas e nessa mesma edição a presença dos alunos foi a maior registrada nos anos relacionados.

A participação dos alunos do CSP no SAERJ em 2011 foi de 65,3%, ou seja, de 317 alunos previstos, 207 realizaram a avaliação. Em 2012 e em 2013 houve crescente participação, tendo sido obtido 73,7% e 82,5%, respectivamente, de participação na avaliação, ou seja, de 353 alunos previstos em 2012, 260 realizaram a avaliação e de 274 previstos em 2013, 226 realizaram a avaliação. Em 2014, dos 304 alunos previstos, 226 realizaram a avaliação, totalizando 74,3% de participação, denotando queda em relação ao ano imediatamente anterior. Em 2015, dos 212 alunos previstos para a realização da avaliação, 195 compareceram, totalizando 92,5% de participação, ou seja, a maior já registrada nas edições observadas. Há que se considerar que aumenta a participação dos alunos, mas o padrão de desempenho em ambas as disciplinas avaliadas no CSP não apresenta aumento considerável. A tabela 2 facilita a visualização da participação dos alunos ao longo das edições do SAERJ.

**Tabela 2 – Participação dos alunos da 3ª EM do CSP no SAERJ - Edições 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015**

<b>Edição</b>	<b>Nº de Alunos Previstos</b>	<b>Nº de Alunos Avaliados</b>	<b>Participação (%)</b>
<b>2015</b>	212	196	92,5
<b>2014</b>	304	226	74,3
<b>2013</b>	274	226	82,5
<b>2012</b>	353	260	73,7
<b>2011</b>	317	207	65,3

Fonte: CAED UFJF / REGIONAL SERRANA I – Elaborado pela autora.

Analisando a participação, conforme disposto na tabela 2, onde a proposta inicial era de avaliar todos os alunos matriculados na 3ª série do ensino médio, mas

constatado que nem todos os alunos participaram da avaliação, surge o questionamento em relação a legitimidade do resultado de desempenho dos alunos por escola.

Um percentual pequeno de participação dos alunos pode indicar que os melhores alunos foram convidados a realizar a avaliação e os demais foram dispensados, apontando uma seleção que pode distorcer o resultado final do desempenho.

Diante disso, o PNE em seu Art. 11, § 1º, indica o percentual mínimo de participação dos alunos no sistema de avaliação:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica (BRASIL, 2014).

A intenção do sistema é avaliar todos os alunos matriculados, contudo a realidade apresentada na tabela 2 exibe que nos anos de 2011, 2012 e 2014, o CSP não atingiu a participação mínima definida pelo PNE.

O impacto que a ausência de alunos virá a ter sobre os resultados gerais depende diretamente do tamanho do universo considerado. No caso do CSP, em 2015, o percentual de alunos ausentes certamente não afetou a proficiência média do ensino médio, visto que 92,5% dos alunos compareceram a avaliação.

Comparando a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa na 3ª série do EM, no ano de 2013, o CSP apresentou queda enquanto o estado do RJ e a Diretoria Regional Pedagógica (DRP) conseguiram superar os resultados apresentados nos anos de 2011 e 2012. Em relação ao resultado da DRP que engloba todas as escolas estaduais da Regional Serrana I, verifica-se que o resultado de 2014 da escola, apesar de ter sido o menor da série histórica, superou o resultado da Regional e o resultado Estadual. Na Regional e no Estado houve uma queda no ano de 2012 na proficiência, mas uma recuperação e uma superação em 2013, caindo novamente em 2014 e crescendo em 2015.

Esse resultado “serrote”<sup>13</sup>, indica que os valores aferidos sobem e descem, caracterizando que as ações não foram conclusivas para solucionar as dificuldades

---

<sup>13</sup> Segundo Godoy e Murici (2009, p. 137) o efeito serrote acontece quando as melhorias conquistadas não são padronizadas e se perdem ao longo do tempo.

e denotam falta de acompanhamento das situações pedagógicas no âmbito regional e estadual. Em 2015, em todas as instâncias nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática houve crescimento em relação ao ano imediatamente anterior, destacando que o resultado do CSP superou o da Regional e o do Estado do Rio de Janeiro quando avaliada a 3ª série do Ensino Médio, etapa conclusiva da Educação Básica.

A queda nos resultados de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática tornam-se ínfimos quando comparados aos resultados do padrão de desempenho ao longo da série histórica. O resultado de desempenho é medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos nos exames do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) em quatro níveis de proficiência: Baixo, Intermediário, Adequado e Avançado.

O percentual de alunos por padrão de desempenho causa preocupação quando constatado que em ambas as disciplinas avaliadas, Língua Portuguesa e Matemática, encontramos uma crescente presença de alunos no nível Baixo e Intermediário, ou seja, ainda não dominam as competências adequadas para a conclusão da educação básica, segundo a matriz de referência das avaliações e o intervalo determinado pelo padrão de desempenho.

O Movimento Todos pela Educação (TPE)<sup>14</sup> publicou em sua página na internet que apenas 9,3% dos alunos da 3ª série do ensino médio aprenderam o considerado adequado em matemática em 2013, e 27,2% em português, com base na proficiência dos alunos nas avaliações da Prova Brasil e do SAEB. Esses números foram menores do que os verificados em 2011 e impactam na Meta 3 do TPE que indica: todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano de escolaridade.

O TPE considera que tem aprendizado adequado o aluno que atinge ou supera na 3ª série do ensino médio 300 pontos em Língua Portuguesa e 350 em matemática. Cabe então analisar os níveis de proficiência em Língua Portuguesa alcançados pelos alunos da 3ª série do EM no CSP.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/34223/relatorio-do-movimento-todos-pela-educacao-apresenta-estudos-ineditos/>>. Acesso em: 22 out. 2016.



**Tabela 3 – Resultados SAERJ / Língua Portuguesa do CSP – 3ª EM – Edições 2011, 2012, 2013, 2014, 2015**

Edição	Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Baixo	Intermediário	Adequado	Avançado
2015	279,7	53,8	Intermediário	24,60	39,00	29,70	6,70
2014	278,4	52,7	Intermediário	26,01	34,08	35,43	4,48
2013	287,7	42,1	Intermediário	17,26	38,94	40,27	3,54
2012	288,8	50,7	Intermediário	21,62	33,20	34,36	10,81
2011	295,6	40,5	Intermediário	15,00	35,70	37,20	12,10

Fonte: CAED UFJF / REGIONAL SERRANA I – Elaborado pela autora.

A tabela 3 apresenta a escala de proficiência em Língua Portuguesa, e segundo o TPE, os alunos do CSP não apresentam o aprendizado adequado em nenhuma edição avaliada no período de 2011 a 2015, quando observa-se a proficiência média da disciplina avaliada. Contudo, o nível “Adequado” compreende o intervalo de 300 a 350 pontos, onde verifica-se uma queda, discreta, mas persistente no período de 2011 a 2015.

A mesma tabela exhibe que em 2014, 60,1% dos alunos encontravam-se no padrão de desempenho baixo e intermediário em relação às habilidades exigidas para a conclusão da Educação Básica, ou seja, mais da metade dos alunos não adquiriram as habilidades necessárias para a conclusão do Ensino Médio em Língua Portuguesa.

Conforme a descrição exposta nas revistas pedagógicas da coleção SAERJ 2014, o padrão de desempenho baixo indica que

Os alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho demonstram um desenvolvimento ainda incipiente das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, de acordo com a Matriz de Referência. Nos testes de proficiência, tendem a acertar apenas aqueles itens que avaliam as habilidades consideradas basilares, respondidos corretamente pela maior parte dos alunos e, portanto, com maior percentual de acertos. A localização neste padrão indica carência de aprendizagem em relação ao que é previsto pela Matriz de Referência e aponta, à equipe pedagógica, para a necessidade de planejar um processo de recuperação com esses alunos, a fim de que se desenvolvam em condições de avançar aos padrões seguintes (CAED, 2014, p. 26).

No CSP, em 2014, 26% dos alunos encontravam-se nesse padrão em Língua Portuguesa. As considerações apresentadas sobre o padrão de desempenho referem-se às habilidades avaliadas nos testes de proficiência, contudo é necessário aprofundar a análise sobre os conteúdos disciplinares e o processo de aprendizagem desenvolvido pelos alunos, além de repensar o modelo de sistema

educacional e a metodologia empregada hoje nas salas de aula. Nota-se a necessidade de mudanças profundas, pois do contrário, as intervenções atuais apenas conseguem melhoras lentas e pontuais.

Soligo (2010) salienta que a responsabilidade por desenvolver competências e habilidades ainda não dominadas pelos alunos não recai somente sobre as séries avaliadas, mas sobre todo o corpo discente, técnico e gestor da escola e das demais séries, já que a avaliação do SAERJ e as demais avaliações em larga escala, consideram a aprendizagem acumulada durante todo o percurso do aluno até a série avaliada.

Neste mesmo ano, 2014, e na mesma disciplina, 34,1% dos alunos estavam no padrão de desempenho Intermediário, no qual

(...) os alunos ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas avaliadas pela Matriz de Referência, para a etapa de escolaridade em que se encontram. Contudo, respondem itens com menor percentual de acerto e que avaliam habilidades mais complexas, quando comparados com o verificado no padrão anterior. A equipe pedagógica deve elaborar um planejamento em caráter de reforço para os alunos que se encontram neste padrão, de modo a consolidar aquilo que eles já aprenderam, sistematizando esse conhecimento e dando suporte para uma aprendizagem mais ampla e densa (CAED, 2014, p. 26).

Em 2015, no nível baixo o percentual diminuiu para 24,6% e no nível intermediário aumentou para 39,0%. Contudo, conclui-se que houve aumento no resultado de proficiência em Língua Portuguesa, com um percentual de alunos migrando do nível baixo para o intermediário de desempenho na avaliação, mas um número maior de alunos demonstrou ter aprendido o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar, conforme apresentado na tabela 3, pois somente 29,7% dos alunos atingiram o nível adequado em Língua Portuguesa.

Observa-se que o percentual de alunos no padrão de desempenho Adequado em Língua Portuguesa cai a cada ano. Ainda tal qual a Revista do SAERJ 2014, o padrão de Desempenho Adequado informa que

as habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, baseadas na Matriz de Referência, são demonstradas pelos alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho. Esses alunos demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização, ao responder aos itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em consonância com o seu período escolar. É preciso estimular atividades de aprofundamento com

esses alunos, para que possam avançar ainda mais em seus conhecimentos. (CAED, 2014, p. 26).

Em contrapartida, houve um aumento na participação de alunos neste último ano, atingindo 92,5% dos alunos esperados para a realização da avaliação. Conclui-se que com quase 93% de participação dos alunos, menos de 1/3 destes terem conquistado o padrão de desempenho adequado, que segundo a Revista do Sistema de Avaliação da Rede Estadual publicada pelo CAEd (2014), os alunos que se encontram neste padrão demonstram dominar as habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, constitui um dado preocupante para a equipe gestora.

Não se espera com esses dados transformar a escola em espaço de preparação para os testes, mas sim, oportunizar que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento necessário para a construção de competências e habilidades requeridas para o nível de escolaridade que se encontram (SOLIGO, 2010, p. 11) ampliando a aprendizagem.

Em 2014 percebe-se um aumento significativo dos alunos no padrão baixo de desempenho, enquanto nos padrões intermediário e adequado para a etapa avaliada há queda em relação aos dados do ano anterior.

Com os resultados de 2015, observa-se que o desvio padrão foi o maior das edições analisadas, tendo obtido 53,8, ou seja, segundo o CAEd (2014) valores maiores de desvio padrão indicam que os alunos da escola constituem uma população mais heterogênea do ponto de vista do desempenho no teste, ou seja, mais desigual, de modo que se percebem casos mais extremos de desempenho, tanto para mais quanto para menos. Somente 29,7% dos alunos encontram-se no padrão de desempenho adequado, demonstrando ter adquirido um conhecimento apropriado e substancial ao que é previsto para sua etapa de escolaridade. Conclui-se, portanto, que apenas 1/3 dos alunos que concluem a Educação Básica dominam um maior número de habilidades complexas em Língua Portuguesa.

Na proficiência de matemática, a realidade é ainda mais crítica, conforme apresenta a tabela 4 e segundo o TPE os alunos do CSP estão distantes da pontuação considerada adequada para a conclusão desta etapa de ensino, 350 pontos em matemática.

**Tabela 4 – Resultados SAERJ / Matemática do CSP – 3ª EM - Edições 2011, 2012, 2013, 2014, 2015**

Edição	Proficiência Média	Desvio Padrão	Baixo	Intermediário	Adequado	Avançado
2015	276,5	50,0	48,70	43,60	4,60	3,10
2014	274,5	54,3	50,22	39,91	6,73	3,14
2013	286,0	46,7	36,73	54,42	5,31	3,54
2012	287,5	50,1	41,31	47,49	6,95	4,25
2011	306,0	49,1	22,20	59,40	12,10	6,30

Fonte: CAED UFJF / REGIONAL SERRANA I – Elaborado pela autora.

A tabela 4 exibe queda na proficiência nos anos de 2011 a 2014, com pequeno crescimento em 2015, contudo os alunos estão distantes da meta considerada adequada pelo TPE se observarmos a proficiência média registrada.

Na análise do resultado de matemática no SAERJ aplicado na escola, na edição de 2014, 90,13% dos alunos encontravam-se no padrão baixo e intermediário, sendo que 50,22% desses alunos da 3ª série do Ensino Médio, isto é, 114 alunos dos 226 avaliados encontravam-se no padrão baixo de desempenho, ou seja, não demonstraram as habilidades e competências adequadas para o ano de escolaridade no qual se encontravam.

Depreende que, ao concluírem a educação básica, os alunos não adquiriram as habilidades necessárias para prosseguirem nos estudos. Na edição de 2014, em matemática, conforme os dados divulgados, apenas 6,73% dos alunos, isto é, 16 alunos atingiram o padrão de desempenho adequado para a 3ª série do ensino médio. Os demais alunos ficaram aquém do esperado para a etapa conclusiva da educação básica. Salienta-se o aumento do número de alunos no padrão de desempenho baixo e a redução do número de alunos no padrão intermediário o que resultou no padrão de desempenho baixo na edição de 2014, na avaliação de matemática, do SAERJ.

Em 2015, 48,7% dos alunos encontram-se no padrão baixo, porém ainda é um valor alto se considerarmos que quase metade dos alunos avaliados demonstrou carência de aprendizagem na etapa conclusiva da Educação Básica. O percentual de alunos nos padrões adequado e avançado diminuiu, totalizando 7,7%, logo cresceu o percentual de alunos no padrão de desempenho baixo e intermediário, chegando a 92,3% dos alunos avaliados. No padrão Adequado apenas 4,6% dos alunos avaliados dominam as habilidades básicas para a etapa conclusiva da educação básica.

O desvio padrão na edição de 2015 foi de 53,8 %, o mais alto das edições em análise, da onde se conclui que as notas dos alunos estão distantes da média considerada adequada para esse ano de escolaridade. Os dados sinalizam a necessidade de um trabalho ainda mais incisivo no sentido de promover a ascensão dos alunos aos níveis que representam um aprendizado mais evidente. De acordo com o TPE, em matemática o CSP encontra-se aquém do nível aferido nacionalmente de 9,3% de proficiência em 2013.

Em ambas as disciplinas avaliadas pelo SAERJ, observa-se queda consecutiva na proficiência média dos alunos nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, se compararmos aos resultados já alcançados pela escola, além do decréscimo do padrão de desempenho do intermediário para o baixo, em matemática, na edição de 2014.

Em Língua Portuguesa, o CSP vem mantendo o padrão de desempenho intermediário, contudo oscila de 33,20% a 38,94% dos alunos neste padrão. Esses resultados podem servir de base para propor ações gestoras no âmbito escolar e redimensionar ações na esfera das políticas públicas, quer dizer, no âmbito escolar a análise sistemática desses resultados pode contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido pelo colégio, por conseguinte, os dados coletados na escola buscarão averiguar se as práticas desenvolvidas em sala de aula podem estar relacionadas com os resultados obtidos nos testes de desempenho.

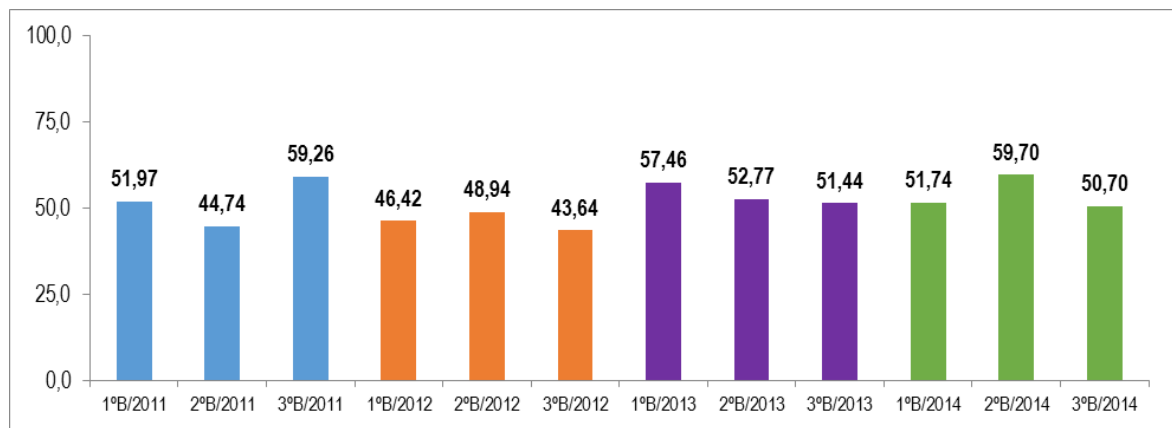
Assim, os resultados de desempenho dos alunos da escola na avaliação do SAERJ poderão agir como um elemento complementar de diagnóstico, indicando o que precisa de intervenção, possibilitando uma reflexão sobre o currículo e as práticas escolares no ambiente da sala de aula. Certamente, os dados obtidos a partir dos resultados da avaliação do SAERJ podem colaborar com a promoção da qualidade educacional, pois possibilitam verificar/diagnosticar algumas situações de desempenho e propor ações para enfrentá-las.

Retornando a tabela 1 e comparando os dados do CSP com a DRP e com o Estado do RJ, em Matemática, percebe-se queda nas três instâncias. Ao verificar os níveis de proficiência em matemática na tabela 4, verifica-se que 90,1% dos alunos do CSP em matemática estão nos padrões: baixo e intermediário, em 2014. Ao concluir a Educação Básica, neste mesmo ano, apenas 9,8% dos alunos que realizaram a avaliação do SAERJ em Matemática estão nos padrões de desempenho adequado e avançado.

Apesar de não serem os mesmos alunos que estejam sendo avaliados ao final da 3ª série do EM, cabe relacionar esses dados ao percentual de participação e ao desempenho esperado ao final da educação básica.

Na avaliação bimestral, SAERJINHO, o resultado analisado de forma transversal apresenta estabilidade, pois a turma avaliada na 1ª série do ensino médio em 2011 é a turma que realizou a avaliação na 2ª série em 2012 e concluiu a 3ª série em 2014, e assim sucessivamente, separadas pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme apresentado nos gráficos a seguir.

**Gráfico 1 – Resultados do SAERJINHO – Língua Portuguesa – 1ª série do EM - CSP / 2011 a 2014**



Fonte: CAED UFJF / REGIONAL SERRANA I – Elaborado pela autora.

O gráfico 1 apresenta o percentual de acertos dos alunos no SAERJINHO em Língua Portuguesa, ao longo dos três bimestres letivos, durante o período de 2011 a 2014. O resultado apresenta-se de forma constante e observa-se que em 2011 houve um crescimento considerável do 2º para o 3º bimestre, diferente do registrado nos demais anos observados, onde verifica-se uma queda.

Contudo, retomando a tabela 1, na página 51, pode-se relacionar a proficiência média do CSP na avaliação do SAERJ de 2013, a qual ocorre ao final do ano letivo, geralmente em novembro, tendo o colégio atingido 287,5. Os resultados apresentados no gráfico 1 correspondem ao SAERJINHO, os quais servem para monitorar e acompanhar o desempenho. O aluno que cursou a 1ª série do ensino médio em 2011 participou da avaliação do SAERJ em 2013.

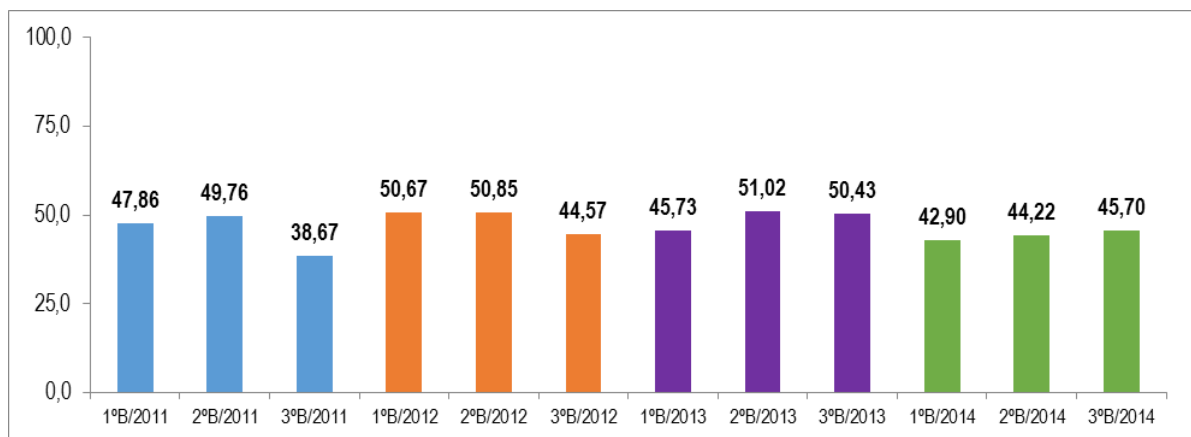
No ano de 2011, conforme exibido na tabela 2, o maior resultado observado

em Língua Portuguesa das edições avaliadas, 295,6, em contrapartida, nesse mesmo ano, registrou-se o menor percentual de comparecimento dos alunos a avaliação.

Maior percentual de proficiência contra a menor participação na avaliação pode suscitar algumas reflexões ou questionamentos, entre os quais, os alunos foram selecionados ou indicados para realizarem a avaliação? Os professores promoveram um boicote a participação dos alunos na avaliação anual, o SAERJ? Essas e outras indagações perpassam pela análise de resultados da avaliação externa.

A seguir, o gráfico 2 apresenta o percentual de acerto da 2ª série do Ensino Médio.

**Gráfico 2 – Resultados do SAERJINHO – Língua Portuguesa – 2ª série do EM - CSP / 2011 a 2014**



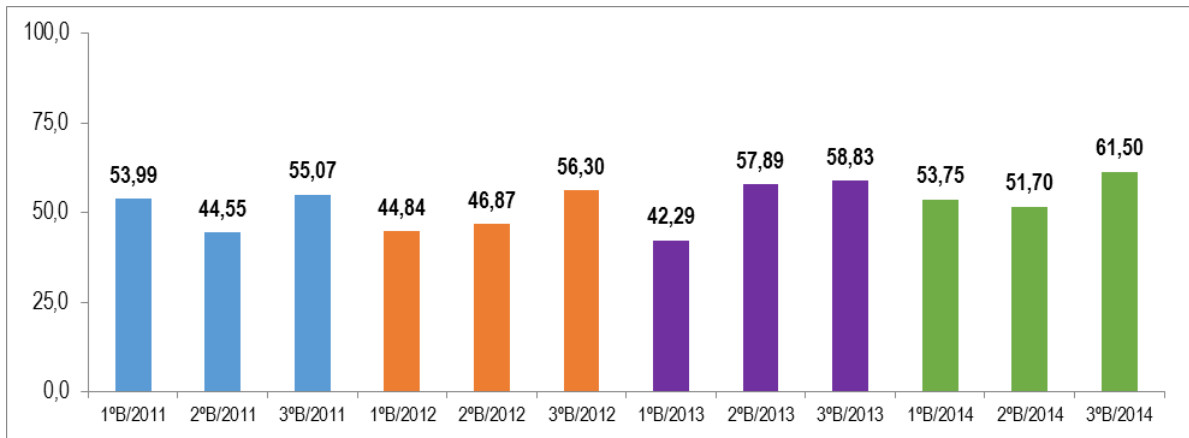
Fonte: CAED UFJF / REGIONAL SERRANA I – Elaborado pela autora.

O gráfico 2 apresenta um percentual contínuo e abaixo da média de 50% de acertos na avaliação do SAERJINHO em Língua Portuguesa, nos anos de 2011 e 2014. Contudo se acompanharmos de forma longitudinal, por disciplina, os alunos que em 2011, iniciavam o ensino médio, em 2012 estavam na 2ª série e em 2013, concluíram a 3ª série do Ensino Médio, mantiveram a média. Na tabela 3, observa-se que os alunos do EM em 2013, alcançaram 40,27, ou seja, esses alunos conquistaram o nível adequado e 3,54, alcançaram o nível avançado na avaliação do SAERJ em Língua Portuguesa. Em especial, nesse ano, o percentual de alunos no nível baixo (17,26) foi o menor das edições analisadas, no período de 2011 a

2015. A participação foi expressiva, pois 82,5% dos alunos compareceram a avaliação.

Continuando a análise, temos o gráfico 3, onde observa-se a 3ª série do EM.

**Gráfico 3 – Resultados do SAERJINHO – Língua Portuguesa – 3ª série do EM - CSP / 2011 a 2014**



Fonte: CAED UFJF / REGIONAL SERRANA I – Elaborado pela autora.

Neste gráfico, a análise nos permite afirmar que os alunos da 3ª série do EM evoluíram ao longo dos bimestres, em todos os anos apresentados. Sugere-se que superaram as dificuldades apresentadas na 2ª série do EM, no gráfico 2, e obtiveram melhor desempenho nas avaliações bimestrais.

Ao entrelaçarmos o gráfico 3 com as informações da tabela 1, apresentado na página 51, identifica-se que os alunos que concluíram em 2013, foi o grupo que apresentou maior crescimento nas avaliações do SAERJINHO, ao longo dos bimestres de 2013 e o maior nível conquistado pelos alunos, 40,27, no padrão adequado.

Esse estudo demonstra que em média os alunos obtiveram um aumento no desempenho e conforme demonstrados nos gráficos, comprovam ganhos na aprendizagem destes alunos em seu percurso no Ensino Médio.

Bonamino e Oliveira (2013) descrevem dois modelos para o desenho das avaliações voltadas para a qualidade da educação: o seccional e o longitudinal, esse último ainda bem pouco explorado no cenário nacional. O desenho seccional é utilizado pelas avaliações nacionais e pelos sistemas próprios de avaliação, tal qual o SAERJ, onde os testes são aplicados ao final do ano letivo e não possibilitam a comparação de resultados, pois os alunos, professores e gestores podem não



serem os mesmos nos anos subsequentes. Para as autoras, essa é uma das limitações das avaliações externas, ou seja,

Essa limitação se traduz na falta de sintonia na relação temporal entre o aprendizado do aluno e as medidas contextuais da escola, o que inviabiliza alguns dos objetivos das avaliações educacionais em vigor, como a oferta de explicações confiáveis sobre o efeito dos fatores escolares no aprendizado dos alunos. Isto acontece porque os instrumentos cognitivos tipicamente testam cada aluno apenas uma vez. Como a medida de desempenho é o resultado do aprendizado dos alunos ao longo de muitos anos, essa medida não pode ser explicada em função do passado recente (BONAMINO e OLIVEIRA, 2013, p.38).

Diante disso, verifica-se a aprendizagem do aluno de forma isolada, pois os fatores que influenciam no aprendizado não são observados no desenho seccional das avaliações externas, e quando se pensa na aferição da aprendizagem do aluno esses resultados não acrescentam informações que possibilitem uma análise mais aprofundada.

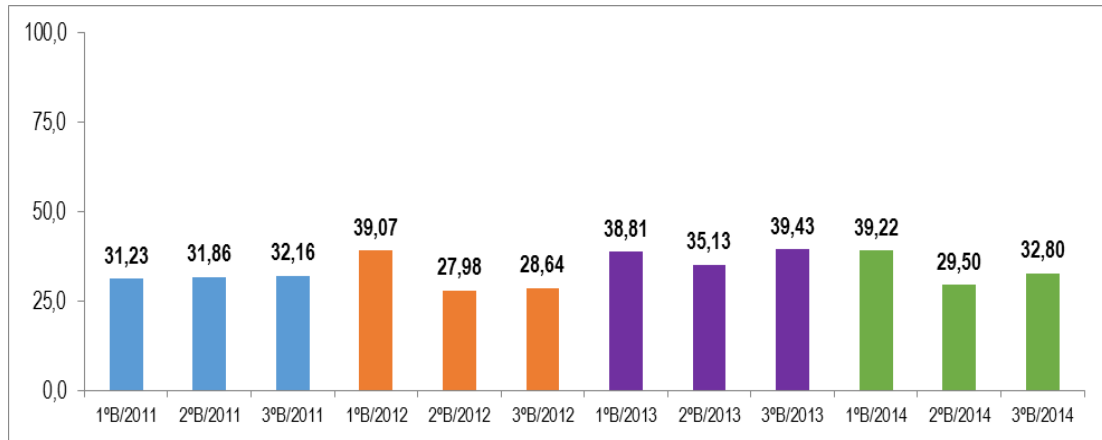
Outrossim, o SAERJINHO foi pensado com o desenho longitudinal, onde o mesmo aluno é avaliado ao longo do ano letivo, possibilitando a aferição do valor agregado ao processo de ensino e aprendizagem.

Os desenhos longitudinais têm por base a distinção entre desempenho e aprendizagem e, segundo Bonamino e Oliveira (2013, p. 40) vêm sendo considerado a melhor estratégia de observação de aprendizagem já que fornecem maior precisão nas estimativas de mudanças temporais do que os estudos seccionais, pois focam a mudança do desempenho dos alunos de um ano para outro e permitem calcular o crescimento do aprendizado do aluno dentro de determinada escola.

Não apenas é possível acompanhar o crescimento ano a ano como também possibilita intervenções no processo pedagógico. Ademais, monitorar os resultados com o intuito de melhorar a qualidade da oferta educacional influenciará na aprendizagem dos alunos.

Os gráficos a seguir apresentam o percentual de acerto dos alunos na avaliação bimestral do SAERJINHO em Matemática, no período de 2011 a 2014, por série.

**Gráfico 4 – Resultados do SAERJINHO – Matemática – 1ª série do EM - CSP / 2011 a 2014**

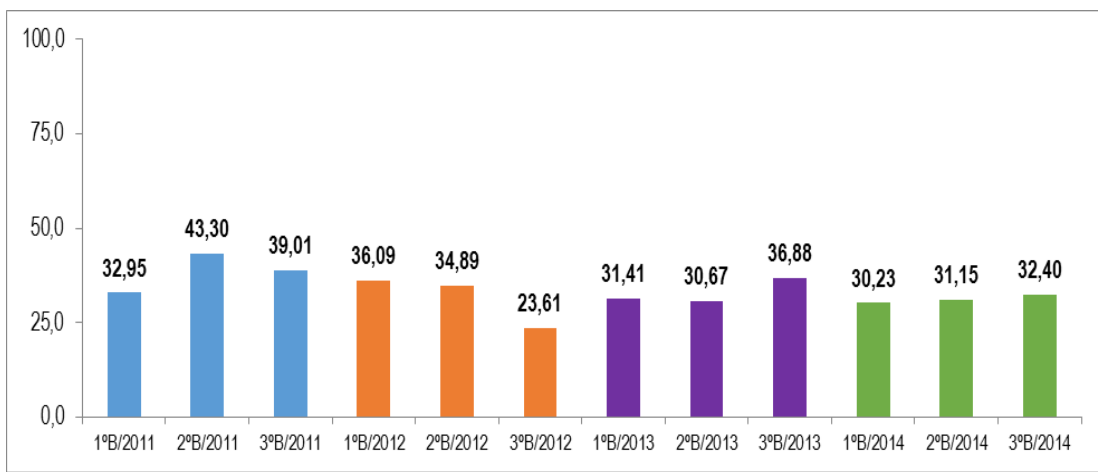


Fonte: CAED UFJF / REGIONAL SERRANA I – Elaborado pela autora.

O gráfico 4 apresenta um percentual muito baixo de acertos na avaliação de matemática do SAERJINHO na 1ª série do EM ao longo dos anos observados. Observa-se que as médias não chegam a 40% de acertos, logo pode-se considerar a necessidade de rever o planejamento das atividades pedagógicas e acompanhar o conteúdo que é solicitado nesta avaliação bimestral.

Dando continuidade na análise, o gráfico 5 apresenta o percentual de acertos da 2ª série do ensino médio.

**Gráfico 5 – Resultados do SAERJINHO – Matemática – 2ª série do EM - CSP / 2011 a 2014**

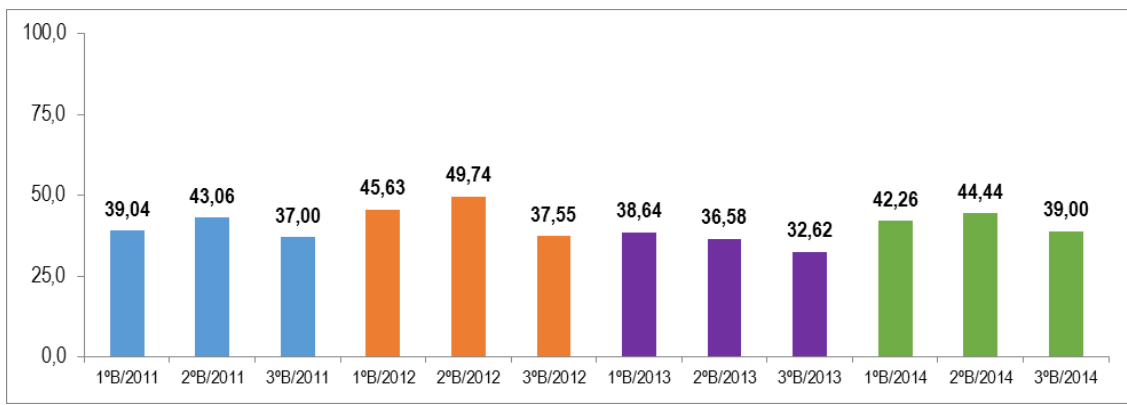


Fonte: CAED UFJF / REGIONAL SERRANA I – Elaborado pela autora.

O gráfico 5 exibe déficit na aprendizagem de matemática, ou seja, essa disciplina requer atenção ao longo do ensino médio, visto que o percentual de acertos é baixo na avaliação do SAERJINHO nesta série avaliada. Os alunos, ao longo da série histórica de acompanhamento, não ultrapassam o percentual de 40% de acerto na avaliação de matemática, com exceção do 2º bimestre de 2011. Nas demais edições o percentual de acerto nesta disciplina ficou entre 23,61% e 39,01%.

Prosseguindo no acompanhamento, expõe-se o gráfico da última série do ensino médio.

**Gráfico 6 – Resultados do SAERJINHO – Matemática – 3ª série do EM - CSP / 2011 a 2014**



Fonte: CAED UFJF / REGIONAL SERRANA I – Elaborado pela autora.

No gráfico 6 percebe-se melhora nos resultados, apesar dos alunos na média de acertos, não demonstrarem conhecimento de 50% do que é exigido na avaliação do SAERJINHO, como exibido ao longo dos anos nesta etapa de escolaridade, 3ª série do EM. A melhora se dá em relação aos dados da 1ª e 2ª séries apresentados nos gráficos 4 e 5. Contudo, há que se analisarem os demais fatores que envolvem a aprendizagem, visto que o SAERJINHO é um dos instrumentos avaliativos, obrigatório, que compõem a média bimestral do aluno, conforme determina a portaria 419/2013<sup>15</sup>, em seu artigo 4º, § 5º, já mencionada anteriormente. O SAERJINHO compõe a média e seu resultado influencia também na avaliação

<sup>15</sup> Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419 de 27 de setembro de 2013, estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências.

interna, visto que ambas as avaliações contemplam os conteúdos do currículo mínimo e mensuram a aprendizagem do aluno bimestralmente.

Portanto, é importante considerar o resultado de Língua Portuguesa e Matemática exibidos nos gráficos, uma vez que o SAERJINHO compõe a média bimestral, aponta baixo índice de aprendizagem, está atrelado aos conteúdos do currículo mínimo e apresenta ao professor as habilidades e competências que o aluno ainda não domina. O resultado desta avaliação bimestral é divulgado por série, disciplina, turma, aluno no site do CAED e é disponibilizado aos alunos e aos professores.

Ainda em conformidade com a Portaria 419/2013, art. 4º

A avaliação do desempenho escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Curso Normal, na Educação Profissional e na Educação para Jovens e Adultos - EJA tem caráter diagnóstico, reflexivo e inclusivo, devendo oferecer suporte para o replanejamento do trabalho pedagógico, a partir da identificação dos avanços e dificuldades apresentados pelo discente, sendo registrada pelo Professor em Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC-RJ, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar. (RIO DE JANEIRO, 2013).

Por conseguinte, cabe ao professor em sua análise pedagógica, realizar interpretações sobre o processo de aprendizagem desenvolvido pelos alunos e aprofundar a análise dos conteúdos disciplinares e da Matriz de Referência da avaliação diagnóstica.

Relacionando os resultados da avaliação do SAERJINHO da 3ª série do ensino médio ao longo dos bimestres e filtrando a informação da taxa de rendimento, onde a aprovação, a reprovação e o abandono representam dados a serem monitorados, nos referidos anos de análise, temos o seguinte demonstrativo:

**Tabela 5 – Taxas de Rendimento da 3ª série do Ensino Médio – CSP 2011 a 2014**

Dados	% de Aprovação	% de Reprovação	% de Abandono
2011	83,6	4,4	12,0
2012	86,2	11,4	2,4
2013	96,6	2,6	0,8
2014	92,3	7,1	0,6

Fonte: INEP/2014 – Organizado pela autora.

Em 2013, na 3ª série do EM do CSP, o percentual de abandono e reprovação atingiram percentuais menores em relação aos outros anos apresentados.

Verifica-se que há um crescimento em relação à taxa de aprovação nos anos apresentados e uma queda significativa na taxa de abandono. Logo, alunos que desistiam de estudar, agora ficam na escola. Cabe investigar, portanto, se são aprovados, mas sem as habilidades e competências essenciais para a etapa conclusiva da educação básica, uma vez que o IDERJ da escola está abaixo da meta projetada pela SEEDUC-RJ ou se a meta está muito alta e em descompasso com o trabalho realizado pelo CSP.

Através dos percentuais de abandono percebe-se que em 2011, os dados de reprovação eram menores do que os dados de abandono, diante desse dado, pressupõe-se que os alunos abandonavam os estudos durante o ano escolar antes do resultado final de reprovação.

Em 2012, a taxa de abandono caiu, porém a taxa de reprovação aumentou consideravelmente, ou seja, a escola conseguiu manter a frequência dos alunos, mas eles não conseguiram sucesso na aprendizagem. Em 2013 e 2014, a taxa de abandono continuou descendente respectivamente, porém a reprovação foi menor em 2013, ou seja, esse foi o ano com melhor taxa de aprovação.

O CSP vem monitorando a frequência bimestralmente e desenvolvendo estratégias para que alunos com alto índice de infrequência retornem à escola. Pelos dados exibidos no quadro5, observa-se que a taxa de abandono vem sendo gradativamente controlada pela equipe gestora.

As taxas de rendimento escolar são acompanhadas bimestralmente através do desempenho interno e da frequência escolar, de forma que a equipe gestora possa planejar ações preventivas para as situações de reprovação e de abandono.

Para avaliar o desempenho do Colégio São Pedro faz-se necessário relacionar o seu resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) do Ensino Médio ao resultado da Regional Serrana I e do Estado do Rio de Janeiro. É relevante destacar que todas as esferas (escola, Regional e Estado) têm metas estabelecidas.

Entre os anos de 2011 a 2013, os resultados do IDERJ evoluíram gradativamente na modalidade em estudo no Estado do Rio de Janeiro, como demonstra a tabela 6, mas ainda não foram divulgados os resultados deste mesmo índice relativo aos anos de 2014 e 2015. Os resultados do IDERJ no estado do Rio

de Janeiro estão atrelados a bonificação, mas com a crise financeira, a SEEDUC-RJ não divulgou esses números.

**Tabela 6 – Dados do IDERJ: Metas e Resultados do Estado do RJ, Regional Serrana I e CSP– Ensino Médio 2011 a 2013**

Dados EM Ano	Meta IDERJ			Resultado IDERJ		
	RJ	R. SI	CSP	RJ	R. SI	CSP
2011	1,7	2,4	2,2	<b>1,6</b>	<b>1,7</b>	<b>3,2</b>
2012	2,3	2,8	3,3	<b>1,6</b>	<b>1,9</b>	<b>2,6</b>
2013	2,9	3,1	3,3	<b>1,8</b>	<b>2,1</b>	<b>3,1</b>

Fonte: SEEDUC-RJ/2014 – Organizado pela autora.

O CSP, nos anos de 2012 e 2013, obteve baixo resultado no IDERJ diante da meta estabelecida, conforme apresenta a tabela 6. O CSP em 2011 superou a meta projetada de IDERJ, que era 2,2, alcançando 146,81% acima deste patamar, concluindo com 3,2. Em 2012, ficou aquém da projeção (3,3) em 78,79%, obtendo 2,6. Em 2013, conquistou 3,1 ficando a 93,93% da meta de 3,3. Observa-se crescimento de 2012 para 2013, mas abaixo do resultado histórico do próprio colégio em 2011.

Comparando o resultado do IDERJ do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro com o resultado do CSP nos anos apresentados, observa-se que o colégio ajuda no crescimento da meta global estadual, pois mesmo não tendo superado a meta estabelecida nos anos de 2012 e 2013, o CSP ficou acima da meta do Estado.

Analisando somente o resultado do CSP em relação ao desempenho nas avaliações do SAERJ, através da nota padronizada, temos os seguintes resultados, exibidos na Tabela7.

**Tabela 7 – SAERJ EM – Metas e Resultados do CSP – 2011 A 2013**

SAERJ – ENSINO MÉDIO		
ANOS	Meta Prova SAERJ	RESULTADO PROVA SAERJ
2011	3,3	4,1
2012	4,4	3,5
2013	4,4	3,4

Fonte: SEEDUC 2014.

Através da nota padronizada na avaliação do SAERJ, conforme exibido na tabela 7, observa-se queda progressiva em relação ao desempenho dos alunos da 3ª série do ensino médio. E somente em 2011, a escola atingiu a meta projetada pela SEEDUC-RJ, nos demais anos avaliados a nota ficou abaixo da meta.

O resultado de desempenho do CSP na avaliação do SAERJ mesmo não tendo conquistado a meta projetada, ficou bem acima da média de desempenho obtida pela Regional Serrana I e pelo Estado do Rio de Janeiro, conforme exposto na tabela 6.

Na tabela 8, é possível observar o fluxo escolar, através do IF, nos anos de 2011, 2012 e 2013, no Estado houve um crescimento de 10%. No CSP, no mesmo período, o IF oscilou, mas em 2013, atingiu 90%, ou seja, a cada 100 alunos, 90 foram aprovados. Este indicador também exibe bons resultados do CSP em relação às taxas do Estado e da Regional Serrana I.

**Tabela 8 – Resultados de ID e IF– Ensino Médio 2011 a 2013**

Dados EM Ano	Resultado ID			Resultado IF		
	RJ	R. SI	CSP	RJ	R. SI	CSP
2011	2,3	2,1	4,1	0,71	0,79	0,80
2012	2,2	2,4	3,5	0,74	0,79	0,75
2013	2,3	2,5	3,4	0,78	0,83	0,90

Fonte: SEEDUC-RJ/2014 – Organizado pela autora.

O indicador de desempenho (ID) no Estado se manteve em relação ao Ensino Médio, nosso objeto de análise. Nos anos de 2011 a 2013 não houve alteração considerável no desempenho dos alunos da 3ª série do Ensino Médio na rede fluminense. A avaliação externa, mensurada através do SAERJ, apresentou no desempenho de Língua Portuguesa e Matemática pequena variação.

No CSP, o indicador de desempenho (ID), observado nos anos de 2011, 2012 e 2013, denota queda, indicando alerta sobre a necessidade de reestruturar a aprendizagem, visto que ao concluírem o Ensino Médio, os alunos apresentam baixo desempenho em relação ao patamar já conquistado em 2011.

O CSP vem acompanhando os resultados de aprovação, reprovação e abandono da última etapa da educação básica, o Ensino Médio, através dos percentuais disponibilizados pelo INEP nos anos de 2011, 2012 e 2013, conforme apresentado na tabela 9.

**Tabela 9 – Taxas de Rendimento do CSP – Ensino Médio 2011 a 2013**

Dados	% de Aprovação	% de Reprovação	% de Abandono
2011	78,9	9,0	12,1
2012	75,9	16,6	7,5
2013	90,2	7,9	1,9

Fonte: INEP/2014 – Organizado pela autora.

Observa-se uma queda no percentual de alunos que abandonaram o Ensino Médio e, em 2013, segundo dados do INEP, as taxas de rendimento apresentaram bons índices no percentual de aprovação nesta etapa do ensino. O percentual de alunos aprovados no Ensino Médio em 2013 superou os demais anos históricos, segundo a tabela 9.

A constante queda dos resultados de desempenho, aqui analisados pelo ID e pela proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, comparando a escola com ela mesma, aponta a necessidade da gestão escolar voltar o olhar para a reavaliação do seu contexto a fim de se aproximar do seu aluno para ampliar o seu nível de aprendizado.

Contudo, a tabela 9 apresenta crescimento na taxa de aprovação em 2013 em detrimento a queda observada pelo ID no mesmo ano, na tabela 8.

É notório que a comparação com as demais escolas da rede estadual pode parecer ranqueamento, mas segundo o presidente do INEP, esse não é o objetivo final.

Dessa forma, a elaboração de "rankings" e a utilização de adjetivos para qualificar as escolas não demonstram o devido reconhecimento ao empenho de milhões de estudantes, profissionais da educação, familiares e demais setores da sociedade na busca de uma escola de qualidade para todos. (INEP, 2011).

A avaliação externa é um instrumento que dá suporte e mensura a evolução da escola, mas não pode ofuscar a busca de caminhos teórico-metodológicos de



equidade e qualidade, pois o objetivo maior é melhorar e oportunizar diversas formas de aprendizagem, rejeitando a ideia de apenas melhorar os resultados.

A avaliação interna e os projetos desenvolvidos pela escola exibem bons resultados, contudo há que se refletir sobre o descompasso existente entre o trabalho pedagógico desenvolvido e a expectativa das metas estabelecidas pela SEEDUC-RJ.

Dentro dessa perspectiva, articular a avaliação externa com a avaliação interna irá possibilitar aos profissionais uma reflexão coletiva na escola, a fim de que a responsabilização ocorra em parceria e oportunize que a escola possa se avaliar enquanto instituição educacional.

O trabalho colaborativo, organizado pelo gestor, ganha como pano de fundo a utilização dos dados para a tomada de decisão e a conquista da cultura institucional de avaliação, tendo como foco a melhoria do ensino. Logo, a visão sistêmica e o pensamento estratégico servem de base para o planejamento apoiado em informações tangíveis, que auxiliam o gestor na coleta de informações externas e na proposição de ações pedagógicas no interior da sua escola.

A seguir, daremos sequência à apropriação de conceitos educacionais sobre monitoramento, avaliação e gestão por resultados amparados por teóricos de renome na área, contemplando o diálogo entre a teoria e a prática, por meio da análise das ações de apropriação dos resultados do SAERJ por gestores e a interferência destes no trabalho docente, como proposta de avanço na melhoria do desempenho do aluno.

## **2 A ANÁLISE DE RESULTADOS E A RELAÇÃO COM AS VARIÁVEIS QUE APOIAM A QUALIDADE EDUCACIONAL**

O capítulo 2 se destina a analisar a influência da avaliação, interna e externa, no trabalho pedagógico e na gestão da escola, uma vez que os resultados obtidos no acompanhamento da frequência escolar, na aprovação, nos projetos interdisciplinares no período observado de 2011 a 2015 são positivos, contudo as metas projetadas pela SEEDUC-RJ para este mesmo período na avaliação do SAERJ, na última etapa da Educação Básica, não foram alcançados pela escola.

Os eixos de análise dos dados são construídos a partir das entrevistas realizadas com a equipe gestora do CSP, composta pela diretora geral, duas diretoras adjuntas e duas orientadoras pedagógicas, e ainda com os professores regentes do ensino médio presentes na unidade escolar no momento da pesquisa de campo.

Neste escopo, cabe refletir sobre como o desenho da política educacional do estado do Rio de Janeiro considera o trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas e o mensura no momento em que a meta é projetada, a fim de investigar por que o Colégio São Pedro, com bons resultados e acompanhamento do processo educativo dos alunos, não apresenta o resultado projetado pela SEEDUC-RJ no SAERJ ao final da Educação Básica.

O capítulo está organizado em quatro seções. A primeira aborda as teorias e os conceitos adotados pelos autores que embasam este estudo, com foco na gestão como ferramenta de promoção da qualidade. A segunda descreve a metodologia de pesquisa utilizada e a terceira apresenta o currículo e a matriz de referência como condutores das avaliações. A quarta seção destaca a avaliação interna e externa no contexto escolar sob o ponto de vista dos entrevistados. Neste ponto, o referencial teórico irá dialogar com os achados da pesquisa de campo e será finalizado com uma síntese, apresentando as bases para a construção do Plano de Ação Educacional.

### **2.1 A gestão como indicador de qualidade educacional**

No período da redemocratização política nos anos 1980, a gestão escolar flutuava entre a área administrativa de empresas, em que a produtividade, a

eficiência e a racionalidade apresentam o produto, e o modelo implementado pelas reformas realizadas durante os governos militares.

A democratização abancava a universalização do ensino e a extensão da escolaridade, introduzindo o conceito de educação básica e exigindo a reestruturação da escola e de sua organização. Segundo Vieira (2007):

A escola, por sua vez, teve dificuldades em ajustar-se a uma clientela advinda de famílias para quem a cultura letrada nem sempre esteve incorporada ao seu cotidiano. Embora tenham sido feitos elevados investimentos para desenvolver uma educação para todos, ainda há muito por ser feito quanto a uma efetiva melhoria do sistema educacional. A gestão é parte significativa desse empreendimento. (VIEIRA, 2007, p. 49).

A participação surge como um caminho na direção de uma gestão coletiva da escola pública, atendendo aos interesses das classes marginalizadas, onde a escola seria um espaço para a formação da cidadania.

Segundo Lück (2009, p. 71):

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais.

No contexto educacional atual, o estudo da qualidade das escolas através das avaliações em larga escala funciona como um novo caminho para instrumentalizar os gestores a tomarem decisões apoiados em dados numéricos. As avaliações em larga escala acontecem nas esferas: nacional, estadual e municipal, e aparecem como instrumento avaliativo consolidado, mas com limitações para efetuar a análise dos resultados qualitativos da educação pública.

Diante deste contexto, o “Brasil passou a conviver de forma mais intensa com críticas contundentes sobre a qualidade da escola”, conforme afirma Vieira (2007, p. 49), “se é fato para o país, com certeza, também o é para os estados e municípios”.

É importante destacar que Alves e Soares (2013), Soares (2002) e Soligo (2012) enfatizam a importância da utilização do resultado das avaliações externas como instrumento de medida da qualidade educacional. Ainda segundo esses

autores, este instrumento não é o único, mas possibilita mensurar o trabalho pedagógico ofertado pelas instituições escolares.

Bonamino e Sousa (2012) apresentam a avaliação da educação em larga escala e a sua relação com o currículo na escola, indicando a possibilidade da coexistência dos resultados da avaliação externa se relacionar com o planejamento pedagógico na ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Do mesmo modo, Vieira (2007) apoia a utilização dos sistemas de avaliação para garantir a aprendizagem dos alunos e as ferramentas de gestão para acompanhar e intervir nos resultados, enquanto Crahay e Baye (2013) preocupam-se com a correlação negativa entre a diferença social dos desfavorecidos e o desempenho, salientando que a escola é um campo de determinismo social gerador de desigualdades.

Lück (2000, p. 21) agrega o papel do gestor e sua liderança na construção da autonomia como fator preponderante para “o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino”.

Nesta linha, o processo de gestão participativa advém da participação de todos nas decisões políticas, financeiras, administrativas e pedagógicas, de forma interdependente e simultânea, no ambiente escolar. Soares (2004, p. 13) destaca a importância de um “projeto para a escola que se sustente nas várias dimensões que se entrecruzam para a melhoria dos resultados nas aprendizagens escolares”.

Para Lück (2000) o exercício da dimensão política está relacionado à tomada de decisões compartilhadas e comprometidas com o sucesso escolar. O gestor articula e organiza de forma conjunta a solução dos problemas e desafios educacionais.

A autonomia financeira e administrativa conforme Neubauer e Silveira (2008) apoiam a dimensão pedagógica, visto que elas sustentam a infraestrutura da escola a fim de promover uma educação de melhor qualidade.

Entende-se que a dimensão política irá garantir o exercício das dimensões: financeira e administrativa, a fim de assegurar a autonomia pedagógica na escolha de suas diretrizes curriculares, de acordo com as especificidades locais da comunidade na qual a escola está inserida.

A autonomia é

[...] um processo a ser articulado no interior da escola e na correlação de forças com os órgãos centrais e com a comunidade, para que a instituição escolar possa assegurar educação de qualidade. Um processo que exige necessária clareza sobre o que se deseja promover, sobre a identidade – da escola e do sistema educacional – que se pretende construir e os resultados a serem alcançados (NEUBAUER, SILVEIRA, 2008, p.84).

A articulação com a comunidade escolar é a base para que a autonomia possa de fato acontecer, pois as relações de dependência e interdependência na escola acabam criando uma identidade e uma relação com o meio. Assim, a autonomia é relativa, e as escolas tornam-se responsáveis pelos seus resultados de desempenho, devendo prestar contas à sociedade.

A avaliação em larga escala e seus indicadores fornecem dados que podem ser utilizados pelas escolas no acompanhamento e na elaboração de estratégias para a construção de uma gestão participativa. Contudo, segundo Lück (2009)

a grande escassez de referências bibliográficas sobre monitoramento e avaliação em relação à educação brasileira é um indicador da desconsideração dessa fundamental dimensão da gestão educacional. O que existe diz respeito a sistemas educacionais, sobretudo em relação ao SAEB, nada havendo de substancial sobre o processo nas escolas ou mesmo na gestão dos sistemas. (LÜCK, 2009, p. 44).

Alguns estados têm procurado montar seus sistemas de avaliação e seus gestores proclamam a importância da avaliação em larga escala possibilitar um diagnóstico da escola. Segundo Franco (2008, p. 28) “produzir informações que possibilitem a interlocução com cada unidade escolar, (...) além do monitoramento da qualidade e de subsídios à formulação de políticas, a avaliação passa a relacionar-se com os temas da transparência e da responsabilização por resultados” (apud BONAMINO, BESSA & FRANCO, 2003).

No Brasil, apesar da utilização dos dados educacionais obtidos a partir das avaliações em larga escala estarem aquém do desejável, segundo pesquisas publicadas, já é possível levantar alguns fatores sobre a eficácia escolar.

Nesta pesquisa, consideraram-se três fatores, descritos por Franco e Bonamino (2005, p. 2), que influenciam a eficácia escolar: os recursos escolares, a organização e gestão da escola e a ênfase pedagógica.

Os recursos escolares compreendem o prédio da instituição, os equipamentos, as condições de funcionamento de laboratórios e espaços adicionais para atividades pedagógicas. Com base nos dados do Saeb de 2001, Franco (2008,

p. 31 apud Soares,2004) destaca a importância destes sobre o desempenho dos alunos que participaram do Pisa no ano 2000, contudo a simples existência desses recursos não constitui melhoria da qualidade educacional; é necessário que eles sejam usados corretamente e de forma coerente.

A organização e gestão da escola são dois elementos relacionados diretamente à eficácia escolar, pois considera-se que “a liderança do diretor reconhecida pelos professores é uma característica importante nesse processo” (FRANCO, 2008, p.31, apud SOARES; ALVES, 2003). Ainda conforme Franco (2008, p. 31) “os dados do Saeb de 2001 (apud SOARES, 2004) e do Saesp (apud ESPÓSITO; DAVIS; NUNES, 2000) apresentam resultado positivo da variável que captava responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados dos alunos”, ou seja, há impacto relevante para a eficácia escolar.

O terceiro fator, a ênfase pedagógica, avalia a relação entre professor e aluno no processo ensino aprendizagem. Conforme, Franco (2008, p. 30, apud Franco, Sztajn, Ortigão, 2007) constatou que os alunos testados pelo Saeb de 2001, na 8ª série, no desempenho em matemática, obtiveram êxito sobre o efeito do “ensino orientado pela reforma da educação matemática”, isto é, ênfase em raciocínios de alta ordem e em resolução de problemas genuínos e contextualizados.

Com a mesma base de dados, mas com estratégia distinta de construção da variável sobre estilo pedagógico do professor, Franco (2008, p. 33 apud Soares, 2001) encontrou efeito positivo associado aos métodos ativos de ensino, antes da implementação de controle pelo nível socioeconômico médio da escola. Contudo quando esse controle foi realizado, o efeito tornou-se estatisticamente nulo. A divergência desses resultados requer a investigação mais profunda e sistemática do efeito escola na qualidade do ensino.

Diante do exposto, pretende-se compreender as diferentes possibilidades de análise sobre a interferência desses fatores no desempenho dos alunos no CSP.

Na próxima seção será descrito o percurso metodológico, a coleta de dados, a pesquisa documental e as entrevistas realizadas.

## 2.2 Metodologia da pesquisa

Esta dissertação consiste em uma pesquisa qualitativa, cujo método é o Estudo de Caso, tendo como abordagem a perspectiva descritivo-qualitativa, a qual, segundo Godoy (1995)

tem como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural sustentado nas concepções teóricas que fundamentam a investigação. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. (GODOY, 1995, p. 62).

A coleta de dados foi realizada utilizando: (i) pesquisa bibliográfica, (ii) pesquisa documental e (iii) entrevista semiestruturada. A pesquisa bibliográfica apoiada no suporte teórico existente oportuniza ao pesquisador uma análise mais fundamentada de suas impressões. Dessa forma, várias obras foram lidas e consultadas, com o intuito de servirem como aporte teórico para as análises do material empírico coletado.

Com o propósito de subsidiar a luz da teoria a apropriação dos resultados da avaliação estadual pelo gestor e o seu uso na dinâmica escolar, apontaremos concepções teóricas de autores como Soares (2002), Vieira (2007), Lück (2009), Soligo (2010), Alves e Soares (2013), e Crahay e Baye (2013) na busca de contribuições que possam melhorar a aprendizagem com base nos resultados da avaliação externa, sendo esse um instrumento de informações que apresentam dados importantes para a tomada de decisão no processo ensino aprendizagem.

A pesquisa documental aproxima-se da pesquisa bibliográfica, mas tem como diferencial, no caso desta pesquisa, o fato de serem utilizados documentos disponíveis na escola. Assim, utilizou-se o Projeto Político Pedagógico, os resultados da avaliação externa, da avaliação interna, as atas de reuniões e planejamento, e os projetos desenvolvidos na unidade escolar.

Além disso, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas. Sobre elas Duarte (2004) defende que:

[...] entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais, específicos, mais ou menos bem delimitados em que conflitos e condições 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 em geral, é mais difícil obter com os outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Manzini (1990/1991, p. 154) corrobora afirmando que a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais. Ambos os autores concordam com a necessidade de formular perguntas básicas para atingir o objetivo da pesquisa. Elucidado o tipo de entrevista e definido o roteiro, paralelamente foi definida a população a ser entrevistada.

A princípio, a entrevista com o corpo docente priorizou os regentes de Língua Portuguesa e Matemática, as quais são disciplinas avaliadas sistematicamente pelo SAERJ, na última série do ensino médio. Com o advento da greve iniciada na rede estadual em 02 (dois) de março de 2016, que contou com a adesão de 50% dos professores, optou-se por entrevistar os professores do CSP de forma aleatória, possibilitando que os regentes das demais disciplinas e de todas as séries participassem.

Como a avaliação do SAERJ só é aplicada à 3ª série do ensino médio, entrevistar os professores das demais séries e disciplinas amplia as possibilidades de análise, visto que todos contribuem para o processo de aprendizagem, pois as demais séries participam da avaliação do SAERJINHO nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física e Biologia para o Ensino Médio.

Os professores do CSP trabalham com todas as séries do ensino médio e a equipe gestora é quem avalia ao final do ano letivo qual professor irá atuar em qual série de ensino. Alguns professores questionam o critério antiguidade da matrícula no colégio para a escolha da série, mas não acontece dessa forma. A equipe avalia o perfil do professor e da turma no momento da montagem do quadro de horário.

As entrevistas foram realizadas com 10 (dez) professores com o objetivo de compreender por que a escola apresenta bons resultados em relação à Regional Serrana I e ao estado do RJ, desenvolve bons projetos, mas a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no SAERJ, ao final da educação básica fica aquém do esperado pela SEEDUC-RJ.



As entrevistas foram previamente agendadas, e ao realizá-las o entrevistado recebeu uma ficha para preencher com dados que possibilitam traçar o perfil dos envolvidos na pesquisa, conforme apresentado na tabela 10.

**Tabela 10 – Perfil dos Entrevistados**

Identificação	Função exercida	Grau de Instrução	Tempo de atuação na Unidade Escolar
DG	Diretor Geral	Especialização	De 10 a 15 anos
DA1	Diretor Adjunto	Especialização	Menos de 01 ano
DA2	Diretor Adjunto	Graduação	De 1 a 2 anos
CP1	Coordenador Pedagógico	Em andamento: Curso de Pedagogia	De 3 a 5 anos
CP2	Coordenador Pedagógico	Especialização	De 3 a 5 anos
PLP1	Professor	Graduação	De 3 a 5 anos
PLP2	Professor	Especialização	De 10 a 15 anos
PLP3	Professor	Especialização	De 10 a 15 anos
PM1	Professor	Mestrado	De 6 a 9 anos
PM2	Professor	Graduação	De 10 a 15 anos
PB1	Professor	Graduação	De 6 a 9 anos
PQ1	Professor	Especialização	De 10 a 15 anos
PF1	Professor	Graduação	De 6 a 9 anos
PF2	Professor	Especialização	De 3 a 5 anos
PH1	Professor	Graduação	De 10 a 15 anos

Fonte: Elaborado pela Autora.

Os gestores e professores compõe a população com representatividade para a análise na qual a pesquisa se propõe, ou seja, a escolha dos entrevistados está ligada a compreensão das práticas de ensino aprendizagem e da condução gestora na apropriação dos resultados da avaliação externa no âmbito escolar. As entrevistas individuais foram realizadas com os cinco membros que compõem a equipe gestora, assim denominados para identificação na pesquisa. A diretora geral, aqui representada pela sigla DG, as duas diretoras adjuntas, DA 1 e DA 2, respectivamente e as duas coordenadoras pedagógicas, CP 1 e CP 2.

Os professores também foram identificados por siglas, conforme descrito na tabela 10, tendo sido preservado o gênero. Para estabelecer o perfil profissional dos entrevistados foi preenchida uma ficha individual com questões sobre a idade, a formação, a experiência e características funcionais.

Todos os entrevistados estão na faixa etária compreendida entre 41 e 50 anos e afirmaram que participaram de alguma atividade de formação continuada nos

últimos dois anos. Dos 15 entrevistados, 12 afirmaram que exercem outra atividade na área de educação para complementação da renda pessoal.

À medida que as entrevistas foram sendo realizadas, é possível construir hipóteses sobre o universo estudado e identificar as concepções que apoiam a relação do gestor e sua equipe com os resultados da avaliação externa, o SAERJ, e se esses resultados influenciam e/ou modificam o planejamento pedagógico dos professores na condução do currículo durante o ano letivo. Deseja-se ainda verificar “se” e “como” os projetos estabelecidos pela escola têm impacto nos resultados das avaliações.

As questões propostas na entrevista, divididas em três blocos de perguntas, têm como objetivo analisar como os diversos atores que compõe o universo escolar, cada um da sua posição, percebe a avaliação externa e sua influência no planejamento de ações pedagógicas que venham a contribuir com a melhoria do desempenho do aluno ao final da educação básica.

Porém como toda pesquisa, a confiabilidade e legitimidade dos resultados impetram seriedade e buscam a correlação da teoria com a prática, conforme Duarte (2002),

Isso demanda esforço, leitura e experiência e implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes. (DUARTE, 2002, p. 152).

As entrevistas com a equipe gestora procuraram problematizar o processo de avaliação externa, seus objetivos e limitações. De posse dos áudios e do perfil profissional desses atores pode-se analisar o uso dos resultados da avaliação externa, SAERJINHO e SAERJ, pela gestão escolar e o direcionamento da apropriação dos resultados como propulsor do planejamento de ensino ministrado na escola.

Com o advento da avaliação externa se passou a avaliar o ensino ministrado nas escolas, através de indicadores que informam a qualidade aferida, mas as relações de causa e efeito das ações pedagógicas não são exatas e lineares. Logo, as questões detectáveis e observáveis serão relevantes para a construção da

realidade e para o enfoque de determinadas questões sob a perspectiva empírico-analítica. Segundo Gatti (2010)

Sem reflexão e auto-reflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e auto-crítica não há pesquisa. Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. (GATTI, 2010, p. 13).

Libertar os conceitos pré-concebidos e analisar o impacto do resultado da avaliação externa no contexto escolar, onde a resistência entra em conflito com a falta de posicionamento ou até mesmo a falta de reflexão sobre o tema, demanda aprofundar e remexer um emaranhado de fatores associados à falta de valorização do profissional da educação e função atual de cada profissional atuante no ambiente escolar.

Por fim, a análise dos dados foi realizada através da correlação das informações coletadas com a análise do conteúdo das entrevistas, cuidando para não alterar ou desqualificar o material coletado, e sempre observando as referências feitas ao desenho, implementação e avaliação do programa.

Acompanho o Colégio São Pedro como AAGE há cerca de seis anos, e o exercício da função possibilita uma observação analítica sobre a realidade da escola, monitorando os processos educacionais e auxiliando o replanejamento das ações pedagógicas.

Acompanhar a atuação da gestão na melhoria dos resultados está diretamente vinculado ao meu fazer diário nas escolas da rede estadual. O gestor é o principal ator no processo de implementação, acompanhamento e monitoramento de resultados, pois ele lidera a comunidade escolar, contudo ele não pode ser o único responsável pela escola.

Como articulador de ações e promotor do elo entre professores, alunos, pais e comunidade, o gestor precisa se apropriar das informações e dados acerca do desempenho dos alunos nas avaliações externas, agregando subsídios que impulsionarão reflexões e agregarão evidências para direcionar as ações de intervenção na escola. Cabe ainda a ele, a sua equipe, aos docentes, ao conselho escolar, aos representantes de turma e ao grêmio estudantil detectarem as causas dos problemas pedagógicos e monitorarem os resultados continuamente acerca das ações implementadas pela escola, envolvendo a todos no processo pedagógico.

Em conformidade com Lück (2009) o monitoramento associado à avaliação no espaço escolar permite conhecer e orientar ações na promoção de melhores resultados, pois

Monitoramento e avaliação, por sua natureza, são atividades que se complementam reciprocamente, cabendo promovê-los de forma associada, uma vez que a eficácia (os resultados) observada pela avaliação depende da eficiência das ações (processos) verificadas pelo monitoramento. (LÜCK, 2009, p. 47).

O monitoramento de dados no período de 2011 a 2015 possibilitou uma análise mais próxima dos projetos desenvolvidos pela escola, registrados nos planos de ação, e nos resultados da avaliação interna. De posse desses dados foi possível correlacioná-los e identificar ações exitosas. As metas projetadas pela SEEDUC-RJ para este período não consideram o desempenho dos alunos no contexto educacional.

Entretanto, os dados coletados e registrados de forma sistemática, permitiram a comparação e a análise significativa do contexto em relação aos resultados da avaliação interna e externa, lançando novas possibilidades de compreensão da realidade escolar. Até então, os resultados das avaliações internas eram guardados com os diários de classe e não era estabelecida uma correlação de resultados ano a ano.

Com a cultura do registro e o acompanhamento dos resultados aliado à tentativa de interpretação dos dados, as informações explícitas e questionadoras eram indicativos para intervenções no cotidiano escolar, modificando a prática e a cultura escolar. Assim sendo, uma das características da gestão por resultados é a ênfase na mensuração e no controle dos resultados escolares. Essa cultura é recente entre os gestores e é necessário que os dados obtidos através da avaliação externa possam fortalecer o trabalho em equipe nas unidades escolares, possibilitando a quantificação, a mensuração e o controle, como aspectos relevantes na busca da qualidade ofertada nas escolas públicas.

A seguir será apresentada a divulgação dos resultados e a importância da análise desses dados dentro do contexto escolar, enfatizando a diferença entre os conceitos de matriz de referência e currículo, fomentando a participação do conselho escolar no planejamento do projeto educacional e refletindo sobre a gestão por resultados.

### 2.3 Currículo e matriz de referência: condutores das avaliações

Nesta seção, os conceitos matriz de referência e currículo serão apresentados como forma de esclarecer ao leitor a função de cada um e sua importância no planejamento das avaliações externas e internas. Retomaremos ao papel do gestor frente aos resultados obtidos nas avaliações externas e sua divulgação à comunidade escolar.

Atualmente os resultados das avaliações externas fazem parte do cotidiano escolar e cobram ações pedagógicas dos gestores e professores. Entende-se que essa análise de dados obtidos através do resultado de desempenho dos alunos nas avaliações externas é recente e ainda gera muita controvérsia nas reuniões pedagógicas e no ambiente escolar.

Alguns professores afirmam que o currículo escolar não pode priorizar apenas a matriz de referência das avaliações externas e acabam não utilizando esses dados e/ou resultados para o replanejamento das atividades realizadas em sala de aula. Com isso, os números divulgados acabam não propiciando a reflexão necessária.

O termo matriz de referência, segundo Bonamino (2002)

é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. (BONAMINO, 2002).

Há uma confusão em relação ao termo e ao seu real significado, pois a matriz de referência é construída tendo como base as propostas curriculares de ensino apoiada nos currículos vigentes no país e não o inverso.

Ainda conforme Bonamino (2002)

a matriz de referência não esgota o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e, portanto não deve ser confundida com uma proposta curricular (...) As propostas curriculares definem muitos outros aspectos necessários ao pleno desenvolvimento do aluno. (BONAMINO, 2002, s/p).

O currículo apresenta outros elementos que possibilitam ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos, já a matriz de referência possibilita acompanhar a evolução qualitativa da educação em relação às escolas e redes de ensino. As matrizes de referências, de acordo com Soligo (2010, p. 04), “são

importantes instrumentos para análise e problematização nas escolas, pois possibilitam perceber onde estão as deficiências que atingem a maioria dos alunos”.

As avaliações em larga escala, com foco nos resultados de desempenho, apresentam dados mensuráveis da aprendizagem dos alunos a cada etapa de ensino avaliada e informam, através da matriz de referência, as competências e habilidades a serem dominadas ao final de cada ano de estudo, com o objetivo de que as práticas docentes sejam direcionadas para a superação das dificuldades dos alunos, elevando os índices de permanência e sucesso escolar.

Soligo (2010) enfatiza a importância dos sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar na obtenção de dados para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficientes, tais como, em aplicação de recursos e em rendimento dos alunos. O enigma está em como estes resultados chegam às escolas e às suas respectivas comunidades. Nesse contexto, a matriz de referência utilizada na elaboração dos testes é descrita por Soligo (2012)

As matrizes de referência do Saeb e Prova Brasil não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado nos testes. Mesmo não sendo conteúdo e englobando apenas parte do currículo as matrizes são importantes instrumentos para análise e problematização nas escolas. A análise indicará a origem das questões e que tipos de conhecimento estão sendo cobrado nos testes. Gestores e professores necessitam conhecer e entender o processo de construção da matriz curricular para poderem problematizar a avaliação levantando críticas e soluções para problemas de aprendizagem em suas escolas e identificar situações que não aparecem nos resultados dos testes. (SOLIGO, 2010, p. 04).

Quando utilizadas como suporte no planejamento escolar, as matrizes de referência das avaliações e os resultados dos testes permitem ao professor conhecer as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos, estruturando ações pedagógicas que oportunizem a superação de dificuldades.

No Estado do Rio de Janeiro, o currículo mínimo<sup>16</sup> “é um documento que estabelece as competências, habilidades e conteúdos mínimos que orientam a elaboração dos planos de aula de cada área de conhecimento por bimestre, ano de escolaridade e modalidade” (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 37).

---

<sup>16</sup> Foi desenvolvido pela SEEDUC-RJ em parceria com a Fundação CECIERJ e contou com a participação de professores da rede estadual, orientados por professores das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro.

Conforme a SEEDUC-RJ, essa iniciativa de estabelecer uma base comum de conteúdos que alinhe a rede de ensino estadual e norteie as atividades docentes, é uma política

que garante que todos os alunos da rede estadual tenham acesso ao conteúdo mínimo necessário para o seu processo de aprendizagem, de maneira lógica, encadeada e progressiva, e sem descontinuidade no caso de haver substituição de professores ou necessidade de transferência do aluno de escola ou turma. (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 37).

Atualmente, o currículo mínimo atinge todos os componentes curriculares da matriz curricular estadual e seu uso tornou-se obrigatório após a publicação da portaria SEEDUC nº 4.866, de 14 de fevereiro de 2013.

A matriz de referência e o currículo são instrumentos complementares, sendo que a existência de um não exclui a do outro. Outras habilidades não mensuráveis, tais como as habilidades socioemocionais e as habilidades não cognitivas, fazem parte do currículo escolar e auxiliam no processo de aprendizagem de habilidades cognitivas, inclusive as selecionadas para compor a matriz de referência dos testes.

Não obstante, Grodsky et. al. (2008) entendem que os fatores socioeconômicos e culturais afetam o desempenho dos alunos nos testes padronizados, de modo que as oportunidades de aprendizagem deveriam ser igualadas, pois dessa forma todos os alunos seriam beneficiados. Entretanto, aqueles alunos com capital cultural incorporado, sobretudo no ambiente familiar, se beneficiariam mais das mesmas oportunidades dadas resultando na desigualdade de desempenho no final do processo.

Bonamino e Sousa (2012, p. 383) afirmam que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Da mesma forma, que os testes padronizados não conseguem aferir objetivos escolares relativos a aspectos não cognitivos. As autoras creditam a dificuldade de interpretação dos resultados pedagógicos quando o estreitamento do currículo é uma realidade escolar ou quando os professores passam a treinar os alunos para os testes.

Por conseguinte, Soligo (2010) se posiciona de forma contrária ao entendimento de transformar a escola em espaço de preparação para os testes das avaliações em larga escala, na sua concepção a escola deve

Oportunizar que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento necessário para a construção de competências e habilidades requeridas para o nível de escolaridade que se encontram (...) e cada instituição deve partir de seus dados para propor novas possibilidades de aprendizagem. (SOLIGO, 2010, p. 11, 13).

A escola através da apropriação de seus resultados pode sugerir novas alternativas de aprendizagem, pois o entendimento dos processos avaliativos, a utilização dos resultados das avaliações em larga escala e a análise dos resultados no ambiente escolar constituem fatos concretos que possibilitam a problematização dos processos, identificando as adversidades enfrentadas pelos alunos e oportunizando a elaboração de possibilidades pedagógicas.

Os resultados dos testes não devem constituir a única base na qual os gestores se fundamentam para tomar as decisões estratégicas no ambiente escolar, mas representam um olhar externo a respeito do processo educacional que ocorre nas escolas.

É fato que, perante as políticas públicas educacionais, as avaliações em larga escala estabelecem parâmetros de qualidade de ensino que devem ser alcançados pelas escolas e possibilitam unificar o processo ensino aprendizagem através do currículo, apresentando o que está sendo ensinado e aprendido em todas as escolas brasileiras.

Soligo (2010, p.06) indica que “uma das possibilidades de uso dos resultados está diretamente ligado à divulgação no ambiente escolar (...) servindo como instrumento de problematização sobre a qualidade da educação neste estabelecimento”.

A divulgação dos resultados deve compreender um processo mais amplo, e não apenas a apresentação de números à comunidade escolar. Os resultados oportunizam identificar fragilidades na aprendizagem dos alunos e propiciar reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula. Identifica-se que as escolas e seus gestores têm dificuldade em compreender os resultados e relacioná-los às mudanças de práticas pedagógicas.

A formação docente e dos técnicos pedagógicos faz-se fundamental para transformar a avaliação em larga escala em um projeto da escola, onde os resultados possibilitem o diagnóstico dos problemas de leitura e interpretação e na resolução de problemas.



Contudo, a qualidade da educação deve perpassar os resultados aferidos e divulgados pelos indicadores e penetrar no âmago educacional, refletindo os anseios dos alunos, professores e comunidade escolar.

Nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, os resultados do SAERJINHO demandam o desenvolvimento de análise de seus resultados e a interferência deste no processo ensino aprendizagem, visto que esta avaliação externa compõe a nota bimestral do aluno.

O entrelaçamento destes dados com os resultados das avaliações internas faz parte do cotidiano de gestores, professores e alunos da rede estadual fluminense, e impactam no planejamento de intervenções pedagógicas e projetos desenvolvidos na escola.

Na próxima seção apresentaremos os dados coletados na pesquisa de campo e sua correlação com os teóricos estudados. A análise desses indícios à luz da teoria propiciará um estudo aprofundado dos fatores contributivos para o processo ensino aprendizagem dos alunos.

## **2.4 Apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo**

Diante da descrição do caso no capítulo anterior e perante as evidências levantadas, alguns eixos podem ser alçados e analisados para dar suporte ao Plano de Ação Educacional (PAE).

Os resultados obtidos serão descritos nas próximas subseções, tendo como ponto norteador a seguinte questão: por que uma escola com bons resultados internos não possui o desempenho esperado para o final da Educação Básica na avaliação do SAERJ?

Como primeiro eixo, sobressai à entrada dos resultados das avaliações externas no ambiente escolar e sua aproximação dos diversos atores. Contudo essa ação envolve a padronização dos testes frente à identidade escolar e a autonomia docente; e a correlação dos resultados externos com os projetos desenvolvidos pela escola e os resultados das avaliações internas apoiados nas taxas de aprovação, reprovação e abandono.

Os autores Soares (2002), Vieira (2007), Soligo (2010), Bonamino e Sousa (2012), Alves e Soares (2013) e Crahay e Baye (2013), em uma perspectiva mais ampla, consideram a utilização dos resultados das avaliações externas no âmbito

escolar, através da apropriação e análise, como dados que contribuem para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

O segundo eixo, não menos importante, pauta-se no SAERJ, seus resultados e a apropriação destes na condução do planejamento e práticas gestoras. Nesse nível, investiga-se a divulgação e a apropriação de resultados, como uma ação gestora na mobilização, estudo, planejamento e implementação de estratégias que possam conduzir a melhoria do processo ensino aprendizagem.

De acordo com Lück (2009), a gestão é responsável pelo planejamento e organização do trabalho escolar, através do monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais. O gestor é o líder da comunidade e a mobilização desta, através do incentivo a participação, tem como objetivo o efetivo acompanhamento do processo pedagógico.

O terceiro e último eixo refere-se a publicação de resultados, as metas projetadas, a política de bonificação e meritocracia no contexto escolar. Vieira (2007) cita a meritocracia como entendimento de igualdade de oportunidades, mas não necessariamente de resultados.

Sem dúvida, muitos outros eixos poderiam ser mencionados e provocariam mudanças no rumo das ações, mas a proposta é priorizar a gestão escolar e seu impacto na aprendizagem/desempenho dos alunos, apresentando sugestões para a SEEDUC-RJ em relação à avaliação externa.

Os resultados da avaliação do SAERJ ao final da Educação Básica refletem alguns problemas encontrados na escola e, se pensarmos na cultura da avaliação instituída pelas políticas públicas, é possível considerar novas formas de pensar e agir após a incorporação desses resultados ao processo pedagógico escolar.

#### 2.4.1 A avaliação externa no ambiente escolar e sua correlação com o cotidiano pedagógico

A sociedade não pode ficar distanciada do que ocorre na escola e indiferente aos resultados publicados. Por isso é necessária à implementação de ações que trabalhem os resultados das avaliações externas, de forma que sejam identificados os problemas da política pedagógica, resultando em uma parceria entre a gestão e o envolvimento de professores, alunos, pais e poder público em busca da qualidade educacional.

Cabe a esfera estadual a responsabilidade de oferecer educação pública eficaz e eficiente, de forma a promover a equidade e assegurar a qualidade do serviço prestado. Desta forma, com o intuito de verificar a oferta do serviço é necessário avaliar, controlar e monitorar seus resultados educacionais.

Conforme já apresentado, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) representa uma realidade desde 2010 e o IDERJ concebe um indicativo para a política pública do Estado em relação aos resultados apresentados pelas escolas da rede, sendo esse um indicador utilizado para mensurar a melhoria da educação da escola pública. Esses resultados oportunizam a discussão educacional em diversas esferas e buscam caminhos para a qualidade e equidade da educação pública.

Por ser um instrumento que apresenta a possibilidade de investigar a gestão escolar e o desempenho acadêmico discente, a avaliação externa constitui um complemento para a busca da qualidade da escola.

Sousa e Oliveira (2010) afirmam ser o sentido das avaliações em larga escala.

O sistema de avaliação tende a se limitar a um sistema de informação educacional. Sem dúvida, a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação. Ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade. Não pode estar essencialmente a serviço de apoiar a reiterada denúncia da baixa qualidade do ensino. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p.818).

Compreende-se, segundo as autoras, que as avaliações externas produzem um manancial de informações que devem ser tratadas e compreendidas a partir do contexto local, pois de outra forma, esses dados correm o risco de ampliar as desigualdades.

Contudo, no ambiente escolar, ainda hoje é um desafio para os gestores e equipe pedagógica correlacionar a apropriação de resultados da avaliação externa com a aplicabilidade no trabalho docente, objetivando a condução da melhoria do desempenho do aluno.

Para Soares (2002) a avaliação educacional é uma medida direta de aprendizagem, com base em medidas de conhecimento e habilidades cognitivas adquiridas pelas crianças. As três funções da avaliação estão inter-relacionadas, porém são distintas, as quais Soares nomeia de métrica, analítica e pedagógica.

A função métrica é ser um termômetro da educação (...) permite fazer comparações de aprendizagem em todos os sentidos. (...) A segunda função é subsidiar o trabalho de pesquisadores em educação. Trata-se de permitir a construção de modelos analíticos para investigação do impacto que os insumos educacionais, o contexto social, as variáveis familiares e as práticas pedagógicas e de gestão escolar têm sobre o aprendizado. As bases de dados das quais dispomos hoje são boas, mas não ótimas, para este propósito. Em particular, como quase nenhuma segue os mesmos alunos de um ano para o outro, não dispomos de medidas de valor agregado, o que dificulta o trabalho de identificação dos diversos impactos descritos acima. Isto por que não é possível discernir perfeitamente se o que o aluno sabe no momento do teste ele aprendeu na turma e na escola na qual se encontra matriculado ou se aprendeu em algum momento de seu percurso educacional pregresso. (...) A função pedagógica de um sistema de avaliação é a mais importante, mas também a mais difícil. (...) Trata-se do uso de avaliação com instrumento para a melhoria do ensino e nossos sistemas de avaliação estão apenas começando a entrar neste campo. É interessante saber onde estamos e até porque estamos onde estamos, mas se não podemos usar a avaliação para chegarmos onde queremos, trata-se um grande esforço para pouco resultado. (SOARES, 2012, p. 23-24).

A avaliação educacional apesar de apresentar funções distintas preconiza o caráter contributivo na reflexão da educação nos diversos níveis. A utilização desses dados é que vai sugerir o caminho a ser percorrido em cada instância na qual a avaliação foi aplicada, considerando o contexto educacional.

Em entrevista foi solicitado à equipe gestora, composta pela diretora geral, duas diretoras adjuntas e duas coordenadoras pedagógicas que se posicionassem em relação à política e ao planejamento estratégico da SEEDUC-RJ, abordando o SAERJ e seus resultados.

A Diretora Geral do CSP afirma que a avaliação externa é uma referência para o colégio, pois ela funciona como um “termômetro” para analisar o ensino ministrado pelo colégio.

Sem dúvida nenhuma, temos a avaliação externa em nossa escola como referência, (...) é um termômetro pra ver o parâmetro de ensino que acontece em nossa unidade em relação às outras unidades, não só do município, mas também do Estado (DG, entrevista concedida em 09/06/2016).

Soares (2002, p. 24) aponta a função pedagógica do sistema de avaliação como uma das mais importantes, pois “trata-se do uso de avaliação como instrumento para a melhoria do ensino”, possibilitando a comparação de resultados, a identificação da etapa do conhecimento do discente.

Nesta perspectiva, a avaliação no ambiente escolar é percebida como um instrumento de garantia ao direito à aprendizagem dos alunos em todas as etapas

de escolarização, pois possibilitará, através dos testes padronizados e seus resultados, medir o quanto sabem e quais habilidades cognitivas já foram apreendidas e quais ainda necessitam ser trabalhadas.

A Diretora Adjunta 2, em concordância com a diretora geral, amplia sua definição

Elas [as avaliações externas] são de grande importância, pois elas mostram pra gente onde há necessidade de melhorar os serviços da unidade escolar, no caso a disciplina que precisa amarrar melhor, ou se é uma dificuldade de aprendizagem ou se é um ponto específico, através dos resultados é possível fazer um levantamento e agir (DA2, entrevista concedida em 09/06/2016).

Vieira (2007) corrobora essa concepção de avaliação como instrumento que auxilia a escola a enxergar seu próprio desempenho, identificando fraquezas e potencialidades, subsidiando ações para sua melhoria e que possibilitem a construção de uma cultura de avaliação. Perante a informação produzida pela avaliação externa, a escola passa a assumir maior responsabilidade na promoção do êxito de seus alunos.

Em entrevista, a Diretora Adjunta (DA1) confirma a definição de avaliação externa dada por sua equipe, ressaltando sua influência no ambiente escolar

Essa política realizada pelo governo, pelo governo federal tem o intuito de promover uma melhor qualidade do ensino. O objetivo geral é fazer um levantamento de como estão os nossos alunos, o nível educacional, a qualidade dos professores também, o acompanhamento em relação aos conteúdos. As avaliações externas são muito importantes porque ela é a base pra se inovar, pra se ter mudança, e conforme os resultados nós podemos avaliar que mudanças a equipe pedagógica pode fazer em relação ao currículo. (DA1, entrevista concedida em 09/06/2016).

Ao longo da entrevista, a diretora geral pontuou que ela “analisa os resultados do SAERJINHO e do SAERJ como um todo em parceria com as suas diretoras adjuntas, porém no início desse trabalho havia grandes divergências em relação a essa análise, pois não se entendia ou não se via o trabalho refletido nesses resultados”. É possível perceber, através da análise dos depoimentos acima, que a direção da escola partilha o mesmo conceito de avaliação, o que possibilita a realização de um trabalho de gestão integrado.

A Equipe Gestora precisa lidar com a avaliação externa e seus resultados no ambiente escolar. Segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 378), isso é uma forma de promover “maior transparência e a criar mecanismos de responsabilização”.

Diante disso, entende-se que prestar contas do resultado faz parte da política educacional e para melhorar a qualidade da educação é importante que todos os envolvidos tenham conhecimento das avaliações externas e seus indicadores, para que assumam suas responsabilidades e seu compromisso com o processo ensino aprendizagem.

Fernandes e Gremaud (2009) afirmam que professores e gestores são corresponsáveis pelos resultados de seus alunos, o que gera controvérsia

A polêmica atual está ligada à nova função que os exames assumem nas políticas de accountability, cujo cerne é considerar não apenas os alunos, mas escolas, professores, diretores e gestores como responsáveis pelo desempenho dos estudantes. (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 4).

Os resultados de desempenho da escola têm relação com a aprendizagem dos alunos, logo a gestão por resultados deve monitorar e avaliar essa aprendizagem, envolvendo todos os atores no compromisso pelo sucesso do aluno.

Considerando o impacto da avaliação no processo ensino aprendizagem, a Coordenadora Pedagógica 1 afirma que

A avaliação externa não pode ser o único critério para avaliar uma unidade escolar, porque as avaliações externas são padronizadas e cada comunidade, cada unidade escolar, ela tem um perfil e esse perfil tem que ser levado em conta na hora de se fazer uma análise geral da escola, e não somente a avaliação externa. Ela influencia sim, por ser padronizada ela vai dar o mesmo valor para um aluno que estuda na zona rural, que estuda na zona urbana, em uma escola de comunidade e uma escola que não é de comunidade, e isso às vezes, essa padronização atrapalha analisar a unidade escolar. (CP1, entrevista concedida em 22/06/2016).

Alves e Soares (2013, p. 190) defendem que “um sistema educacional só pode ser dito de qualidade se suas desigualdades são também consideradas na análise de seu desempenho. Os resultados sintetizados em um único número [IDEB] não contemplam as condições desiguais entre os estabelecimentos de ensino”.

Em nosso país, os dados sobre a qualidade ofertada nos sistemas educacionais são recentes, porém o IDEB é um instrumento que fornece informações significativas e de fácil compreensão para a população. Alves e Soares (2013) associam ao IDEB a ideia de resultados finalísticos, mas questionam os processos e os meios pelos quais os resultados foram obtidos, pois, no nível da

escola, ainda temos outros fatores que impactam nesse resultado sintetizado pelo indicador.

Apesar da legitimidade desse indicador, conquistada pela responsabilização (*accountability*) ao sistema educacional, e conseqüentemente, às escolas e gestores, a transparência na divulgação dos resultados e a simplicidade com que é calculada a qualidade da educação básica são elementos que permitem críticas ao processo, uma vez que existem índices mais complexos que influenciam o resultado como as desigualdades socioeconômicas e culturais.

Os autores Alves e Soares (2013) destacam fatores que implicam no contexto escolar, entre eles, o nível socioeconômico médio de cada escola e a proporção de alunos discriminados por raça/cor e também por gênero. Estes fatores são filtros que impedem o acesso a uma educação de qualidade e convivem no ambiente escolar.

Neste sentido, os professores do CSP também foram entrevistados com o intuito de verificarmos como interpretam a entrada dos resultados das avaliações externas no ambiente escolar frente à autonomia docente e à identidade escolar. O PF1 relatou que

A avaliação externa limita meu trabalho, não considerando os aspectos de construção do conhecimento dos meus alunos. Nivelava todos os alunos e aplica um instrumento uniforme, desconsiderando a individualidade do ser. Essa política deseja controlar o fazer pedagógico a favor da classe dominante (PF1, entrevista concedida em 29/06/2016).

E o PH1 complementou

A avaliação externa é um momento apenas do processo ensino aprendizagem. Ela registra um momento particular sem conexão com o todo do processo, dessa forma desconsidera as peculiaridades de cada escola, do aluno. Sei que a avaliação externa conduz as políticas públicas, mas é preciso considerar o nosso trabalho, escutar quem está dentro do processo. (PH1, entrevista concedida em 29/06/2016).

Três outros professores entrevistados, PLP2, PM2 e PB1, mencionaram a falta de pré-requisitos dos alunos que chegam ao ensino médio, culpam a rede municipal e consideraram a avaliação externa um momento distante do contexto escolar. Observa-se que, para o corpo docente, a avaliação externa é vista como um instrumento distante do processo ensino aprendizagem e que objetiva controlar o trabalho pedagógico.

Ainda assim, a SEEDUC-RJ declara que o “sistema de avaliação externa fornece informações de grande utilidade para o conhecimento e planejamento da rede estadual (...) seus resultados são discutidos e apropriados por todo o corpo escolar” (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 39)

Consoante a esse pensamento, o PLP3 declarou

Os dados da avaliação externa colaboram com o meu trabalho. No Saerjinho refaço as questões com os alunos em sala de aula e verifico o que não ficou claro e retomo o conteúdo dessas questões. É mais um instrumento para auxiliar o trabalho do professor. E as questões propostas, formatadas, introduzem uma nova linguagem no universo do aluno (PLP3, entrevista concedida em 27/06/2016).

A avaliação externa, para esse professor, permite a elaboração de uma atividade pontual de correção de questões. Portanto, também não cumpre seu papel maior definido pelo corpo de gestão da escola. Tal fato confirma o depoimento dos outros docentes sobre o distanciamento existente entre a avaliação externa e o processo ensino aprendizagem.

A partir do tratamento das informações geradas pelas avaliações externas, novas estratégias devem contribuir para o aprendizado dos alunos, considerando, por exemplo, as habilidades críticas em determinada disciplina e ano de escolaridade.

A CP2 afirma

Que o intuito [da avaliação externa] é promover uma melhor qualidade no ensino, através da verificação do desempenho dos alunos. Conforme os resultados, pode se planejar as mudanças com base no currículo, possibilitando que a equipe pedagógica possa atuar nas disciplinas críticas, aquelas com baixo resultado. O importante é verificar a causa do baixo resultado (CP2, entrevista concedida em 09/06/2016).

Destaca-se que a escola não pode analisar seus resultados tendo como suporte apenas o resultado das avaliações externas, mas esses indicam onde é preciso aprimorar as oportunidades de aprendizagem, a fim de diminuir as diferenças existentes, sejam elas culturais e/ou sociais.

A CP1 do CSP corrobora com o limite dos testes padronizados, enfatiza que não há autonomia por parte do docente e sugere que se pense em outro formato para as avaliações externas, segundo ela



A autonomia docente é uma coisa que os professores reclamam muito, porque não existe autonomia na aplicação dessas provas o que realmente foi trabalhado, o que realmente o aluno precisa aprender. Eu acho que tinha que haver uma segunda opção dentro da análise de notas do SAERJ. Tinha que haver uma segunda opção. A escola tal ganhou uma grande pontuação no SAERJ, ou numa outra avaliação externa qualquer, ou na Prova Brasil, uma escola que não tem uma boa pontuação quer dizer que é ruim, que é fraca. Tinha que haver uma maneira das pessoas entenderem o posicionamento e isso não acontece. (CP1, entrevista concedida em 22/06/2016).

A Diretora Geral interpreta de duas formas a padronização dos testes frente à identidade escolar e à autonomia docente. Ela afirma

é importante respeitar o livre arbítrio, a autonomia e o perfil de cada professor, sem dúvida nenhuma, dentro da sua disciplina, dentro da sua área, mas a gente também tem que entender que a padronização é necessária, o que está sendo perguntado aqui, tem que ser perguntado em outras escolas da mesma forma, para que haja um parâmetro. Agora já tivemos algumas avaliações externas muito distantes da realidade da sala de aula. Os professores perguntavam quem idealizou essa prova? Não entende o que é uma sala de aula. Não está sentado aqui com a gente. Então, valorizo sim uma padronização, mas quanto mais pudermos ter uma banca de professores que organizem as questões, que saibam o que é um currículo mínimo, quais são os conteúdos de cada série, de cada bimestre, de cada ano letivo, mas que tenham a consciência do que vai ser cobrado do aluno e não um distanciamento da teoria e do que realmente está sendo cobrado em sala de aula (DG, entrevista concedida em 09/06/2016).

A PM1 em entrevista relata

A padronização não fere a autonomia docente, eu gosto dessa autonomia porque a gente consegue avaliar dentro do estado inteiro dentro da unidade escolar inteira, como está o nível, aí você não vê você como professor, você vê o aluno como um todo e como está o nível de aprendizagem dele (PM1, entrevista concedida em 29/06/2016).

A PLP3 afirma que “a autonomia do professor não está somente na elaboração da avaliação, faço uso dessa autonomia no planejamento das minhas aulas”. Entretanto, os PB1, PF2 e PH1 relatam que “a avaliação externa fere a autonomia docente quando padroniza a avaliação e não possibilita enxergar o indivíduo que está realizando a avaliação”. Tais contradições reforçam a tese da diretora geral de que a avaliação externa deveria ser elaborada por uma banca de professores que trabalhem efetivamente em sala de aula, com o objetivo de minimizar o distanciamento entre a teoria e a prática.

A Portaria 419/2013, art. 34º, parágrafo único, aponta que o “planejamento da parte diversificada constará do Projeto Político Pedagógico, oportunizando o

exercício da autonomia e retratando a identidade da Unidade Escolar.” (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 31).

A autonomia escolar, muito questionada pelos professores frente à imposição da avaliação externa, pressupõe, entre outras, a organização do currículo tendo como apoio o resultado dos alunos nas avaliações externas, dados esses mensuráveis, os quais possibilitam ao gestor conduzir sua escola ao objetivo maior que é o sucesso escolar. Considera-se que a dimensão pedagógica é prioritária na gestão para resultados, logo os resultados nas avaliações podem ser considerados meios para o planejamento de práticas pedagógicas que resgatem a aprendizagem.

A PM1 em entrevista relata

A avaliação externa não influencia nos resultados da avaliação interna, são trabalhos bem diversificados, no interno trabalho conteúdos específicos e no externo trabalho principalmente pré-requisitos (PM1, entrevista concedida em 29/06/2016).

A SEEDUC-RJ através das Regionais instrumentaliza a equipe gestora das unidades escolares, para que as ações planejadas estejam apoiadas em dados obtidos através das avaliações externas: SAERJINHO e SAERJ, e internas, por meio do fluxo escolar, e a partir destes possam ser apontados caminhos para a melhoria da qualidade do ensino ministrado.

A reflexão sobre essas variáveis e sobre as relações existentes entre os aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação possibilitam o monitoramento e o acompanhamento anual da evolução da escola.

Com o apoio desses relatórios gerados pelas informações disponibilizadas, o gestor pode atuar de forma assertiva, mas, em contrapartida, esses dados apontam um processo de regulação social e monitoramento dos professores, visto que há um controle do seu fazer. A avaliação externa atua também como um mecanismo de controle nessa regulação.

Soligo (2010, p. 14) destaca que ainda que a

avaliação seja considerada apenas um instrumento de regulação [...] ao analisar os parâmetros curriculares utilizados para elaboração dos testes, não há como negar a pertinência dos conhecimentos desdobrados em competências e habilidades, [...] em um processo que preze pela equidade e melhoria da aprendizagem com a função de conduzir a educação para maior igualdade social. (SOLIGO, 2010, p. 14).

Com isso, reforça-se a necessidade de ampliar o estudo e o debate acerca da promoção de uma educação de qualidade para todos. A avaliação é um passo do processo, não representando o único instrumento, visto que as condições escolares, materiais e pedagógicas, associadas às condições sociais e econômicas de onde estão localizadas as escolas, influenciam no processo ensino aprendizagem e consequentemente nos resultados.

Durante muitos anos, a escola foi considerada o elemento base na construção de uma sociedade justa e igualitária, mas minimizar esses fatores extraescolares ainda é um desafio para essa instituição, pois a promoção de igualdades de oportunidades por si só não justifica a melhoria no desempenho escolar e na qualidade educacional.

Para lidar com inúmeras informações, Alves e Soares (2013) enfatizam os modelos hierárquicos e os descrevem

os modelos hierárquicos nos quais o aluno é a unidade de análise, mantendo-se a escola como unidade de intervenção e possibilitando-se, assim, o estudo do efeito escola. Idealmente, esses modelos deveriam sempre ser utilizados para estudos educacionais. Para o problema em tela, tomar-se-iam duas condições do aluno como resposta: seu rendimento, ou seja, sua situação de aprovação, abandono ou reprovação (dado obtido com o Censo Escolar), e seu desempenho, medido pelas proficiências na Prova Brasil. Dessa forma, seria possível uma análise mais fina da qualidade educacional quanto ao rendimento e ao desempenho dos alunos em vez de uma síntese na média da escola, que pode ser inflada pela melhora apenas de um desses dois elementos. (ALVES; SOARES, 2013, p.191).

Contudo as características da escola e o perfil do aluno não estão correlacionados e computados no resultado final do IDEB, logo para terem atendido o direito a uma educação de qualidade, os alunos que apresentam um capital cultural<sup>17</sup> inferior, necessitam de escolas que distribuam melhores as oportunidades de aprendizagem e apresentem infraestrutura de qualidade.

No CSP, a manutenção e o monitoramento da infraestrutura são acompanhados por sete membros da unidade escolar, através do questionário do padrão mínimo, realizado bimestralmente. Nessa avaliação, todos os espaços

---

<sup>17</sup> Para Pierre Bourdieu (1997, p. 86) a acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital.

escolares são analisados, in loco, pelos avaliadores. O questionário tem como objetivo fornecer um referencial padrão para que, a partir de auto avaliações periódicas, o gerenciamento de melhorias sob a responsabilidade da escola aconteça e possibilite atender o padrão mínimo de qualidade estabelecido pelo Estado. Para tal é utilizado os sentidos do Programa 5S<sup>18</sup>.

A prática desse programa contribui para a melhoria dos resultados da dimensão condições ambientais. No CSP em 2010, essa variável atingiu 0,8629, no intervalo compreendido entre 0,0 e 1,0, sendo considerado ideal o valor acima de 0,80. Em 2011, 0,9176; em 2012, 0,9966; em 2013, 0,9852 e em 2014, 0,9269. Verifica-se que a escola cuida da infraestrutura, a fim de proporcionar um ambiente adequado para o processo ensino aprendizagem.

Ainda assim a infraestrutura não é a única dimensão a ser verificada, Crahay e Baye (2013) indicam que a eficácia e a igualdade devem ser perseguidas no sistema educacional, não deixando de considerar a necessidade de reduzir a diferença social de desempenho dos desfavorecidos, sem retirar o benefício dos mais privilegiados. Há ainda o alerta de que a reprovação é uma prática ineficaz e prejudicial para os alunos.

O CSP acompanha a variável “resultados de aprovação sem recuperação final” através do IFC/RS. Esse monitoramento é feito também bimestralmente, através dos relatórios de médias inferiores a 5,0 (cinco) por disciplina, a fim de oportunizar a recuperação do conteúdo e da nota.

A variável mede a aprovação dos alunos nas etapas de aprendizagem. Conforme Godoy e Murici (2009, p. 150) “o objetivo é focar esforços na aprendizagem dos alunos durante as etapas avaliativas e por este motivo não considera os alunos aprovados com progressão parcial”. Desta forma, em 2010 a escola conquistou 0,5330 nesta variável, sendo o intervalo de 0,0 a 1,0 e o valor abaixo de 0,60 é considerado crítico. Em 2012, 0,4898; em 2013, 0,6663; em 2014, 0,6004.

Para a realidade brasileira, a simples aferição da aprovação interna ajudaria muitas escolas, mas sabe-se que essa condição por si só não assegura bons

---

<sup>18</sup> O Programa 5S foi concebido por Kaoru Ishikawa diante da necessidade de colocar ordem no Japão após o término da II Guerra Mundial. O programa utiliza cinco sentidos: utilização, ordenação, saúde, limpeza e autodisciplina e é um instrumento eficaz para a formação de hábitos saudáveis de vida entre professores, alunos e comunidade.

resultados. É necessário focar na qualidade do ensino, por este motivo é contabilizado apenas o aluno aprovado sem a progressão parcial.

Em nosso país, as taxas de repetência e atraso escolar são elevadas, logo esses dados sugerem práticas pedagógicas pouco eficazes, o que segundo Crahay e Baye (2013) tenderia a agravar as desigualdades sociais. Conforme afirmam os autores, os alunos desfavorecidos experimentam mais a repetência que seus colegas, na medida em que eles se caracterizam por escores de desempenho inferiores aos de outras categorias sociais. Assim, “pode-se argumentar que os alunos desfavorecidos tendem a ser alunos mais fracos, e nos sistemas educacionais que tentam suprir as lacunas dos alunos pela repetência, é lógico que os alunos mais fracos, e *a priori*, portanto, mais desfavorecidos, repitam mais” (CRAHAY; BAYE, 2013, p. 875-6).

Com isso, os alunos desfavorecidos que apresentam um contexto familiar distante da cultura escolar acabam sendo penalizados neste aspecto: origem social. Como a repetência é um instrumento de punição no ambiente escolar, o desfavorecimento se repete. Verifica-se que a origem social e a repetência afetam os alunos menos favorecidos.

No Brasil, segundo Crahay e Baye (2013) a cultura da repetência está arraigada nas práticas pedagógicas e na não motivação do aluno para com a escola, fato esse que, em geral, acaba levando-o a múltiplas repetências. Diante disso, repensar as práticas através de dados que apontem o desempenho dos alunos nos testes padronizados e reorganizar a ação pedagógica, através da motivação discente diária, vem de encontro à apropriação dos resultados como fator de enriquecimento pedagógico e aprimoramento da qualidade educacional.

No indicador IFC/RS, uma das variáveis a ser mensurada para acompanhamento dos resultados da dimensão ensino aprendizagem é o “registro das práticas pedagógicas bem-sucedidas na sala de aula”. Essa variável “mede o número de professores que elaboraram pelo menos um padrão (técnica de aula)” (GODOY e MURICI, 2009, p. 158) e para as autoras “as práticas de sucesso da escola devem ser registradas e difundidas para que outros professores possam também utilizá-las” (ibidem). Através da padronização das aulas, é possível assegurar melhorias, evitando a descontinuidade ou a perda do conhecimento. Contudo, não há indicação de criar rigidez no processo e sim divulgar e reconhecer

o profissional que elaborou um padrão que oportunizou o êxito dos alunos na aprendizagem.

No CSP, esta variável foi acompanhada no período de 2010 a 2014, e foi observado que a cultura do registro e divulgação de práticas bem-sucedidas na sala de aula não é constante. No ano de 2010, apenas 15% dos professores presentes na unidade escolar realizaram o registro. Em 2011, 14% registraram. Em 2012, dos professores regentes, 17% registraram. Em 2013, 22% e em 2014, 16% elaboraram o registro, os quais se encontram em pasta catálogo na sala dos professores.

Outra variável mensurada neste mesmo período foi a “atratividade da aula”. As autoras Godoy e Murici (2009, p. 159) consideram aulas atraentes “aquelas nas quais os alunos participam, se mostram interessados e adquirem as competências desejáveis para o ano de ensino”. Ao planejar aulas atraentes, o professor cria uma ambiência motivadora, influenciando a frequência, o rendimento e evitando a retenção. O objetivo é a aprendizagem, logo é importante que o professor conheça as dificuldades e as diferenças individuais de cada aluno. De posse dessas informações, é possível que o professor descubra linguagens e estratégias que influenciem e facilitem a comunicação em sala de aula.

No CSP, os alunos indicaram os professores que ministraram aulas atraentes em todas as séries do ensino médio e a tipologia da aula. Em 2010, 45% dos professores regentes foram indicados. Em 2011, 30% dos regentes, em 2012, 16% dos regentes, em 2013, o percentual ficou em 25% e em 2014 subiu para 33%. Ainda assim, esses percentuais obtidos estão abaixo do esperado pela condição estabelecida pela variável. Abaixo de 85% é considerado crítico, devendo a gestão escolar planejar ações que possibilitem a correção.

Apesar de muito questionado, os indicadores da educação brasileira não contemplam aspectos relevantes do processo ensino aprendizagem, e com isso passam a ideia de uma concepção de educação reducionista. Contudo, esses indicadores apontam os resultados de aprovação, abandono e desempenho, dimensões essas inerentes ao ambiente escolar e seus atores.

Andreas Schleicher<sup>19</sup> é responsável pelo ranking de educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que reúne mais de trinta nações mais desenvolvidas do mundo, em recente entrevista afirmou

---

<sup>19</sup> Andreas Schleicher é um físico alemão responsável pela aplicação dos testes PISA.

que o Brasil passou a ter chances de melhorar quando começou a mapear os problemas de maneira objetiva, e não mais com base na intuição de alguns governantes. Ele é categórico: “Não dá para pensar em melhorar algo que sequer foi dimensionado”.

Ainda assim, os sistemas de avaliação em larga escala no Brasil precisam revelar com mais clareza as práticas que fazem a diferença na qualidade do ensino, se for entendido que a avaliação não mede conhecimentos e é um instrumento de melhoria da educação a ser usado no processo educacional por gestores e professores.

Uma nova visão sobre o que significa gerir bem a educação, serviço essencial à população, suscita uma reflexão sobre o que a sociedade deseja e o que o Estado compreende como essencial e prioritário nesta oferta.

Fernandes (2009, p.55) aponta a avaliação em larga escala ideal como aquela que estabelece uma “construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula”. Mas, esse formato ainda está distante da realidade escolar.

Fernandes (2009, p. 145) pontua que “a ausência de políticas de ensino e de avaliação nas escolas é uma dificuldade que merece ser cuidadosamente enfrentada, pois os docentes acabam realizando seus afazeres avaliativos sem ter uma visão ampla e clara sobre o que realmente poderá estar em causa na organização do complexo processo ensino-aprendizagem-avaliação”.

Conforme, Lück (2009) a gestão de resultados educacionais

promove e orienta a aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de modo a identificar alunos e áreas de aprendizagem que necessitam de atenção diferenciada e especial, de forma individual e coletiva. (LÜCK, 2009, p.55).

Portanto, a avaliação externa está presente no contexto escolar e o gestor percebe o reflexo desses resultados nas atividades escolares, mas ainda não é capaz de utilizar esse instrumento como estratégia para a melhoria do aprendizado.

A seguir será analisado como os entrevistados percebem os resultados do SAERJ, como acontece a apropriação e quais as contribuições da avaliação externa para a gestão escolar.

#### 2.4.2 A gestão e os resultados do SAERJ

A SEEDUC-RJ, ao elaborar o desenho desta política pública de avaliação educacional, estabeleceu a gestão escolar como mediadora na garantia da qualidade do ensino ofertado. Nesta concepção, a gestão é responsável pelo planejamento do trabalho escolar, pelo monitoramento dos resultados educacionais e pelo acompanhamento das diversas dimensões escolares. Contudo, não se pode deixar de considerar as condições em que acontece o processo ensino aprendizagem, o contexto sociocultural e como se constrói o PPP de cada escola.

Um conjunto de evidências do processo ensino aprendizagem pode auxiliar e aperfeiçoar o desempenho dos alunos, mas esse entendimento exige envolvimento de todos no processo. A SEEDUC- RJ através do sistema de gerenciamento das unidades escolares, GIDE, com foco nos resultados, disponibilizou o indicador IFC/RS para medir o desempenho da escola nos resultados tangíveis, a fim de cumprir sua missão educacional.

Essas intervenções e o monitoramento das ações que envolvem a recuperação paralela dos conteúdos, a participação da família na divulgação dos resultados, a atratividade das aulas, a falta de professores e a ausência às aulas podem indicar elementos que contribuem e/ou impactem na qualidade da educação.

A Diretora Geral corrobora essa linha de pensamento e assegura

Atribuo importância à avaliação externa e trabalho a conscientização de nossos professores e alunos em relação a ela. Pois infelizmente ainda existe muita resistência quando se diz que vamos passar por uma avaliação externa, e como se estivéssemos sendo avaliados com o objetivo de punição, quando na verdade não é. Na verdade, quando a gente tem um diagnóstico de avaliação externa, ela vem de encontro a melhoria do ensino que estamos ofertando, a uma reflexão do trabalho que está sendo desenvolvido na própria sala de aula e uma reflexão enquanto equipe gestora que também desenvolve um trabalho na escola (DG, entrevista concedida em 09/06/2016).

Atualmente, a avaliação externa vem sendo duramente criticada pelo SEPE/RJ, porém essa discordância data de 2011, conforme cartilha distribuída, na qual o sindicato afirma a proposição de boicote às provas do SAERJINHO/SAERJ, apesar de assegurarem não serem contrários a avaliação institucional. É solicitado que a avaliação tenha como protagonismo decisivo a participação dos sujeitos envolvidos, ou seja, os professores.



O SEPE (2011) ainda enfatiza o que considera importante para a resolução do problema educacional

é preciso abandonar a ideia autoritária de que gestão verticalizada, metas, avaliação padronizada, responsabilização e treinamento do professor (via educação à distância) resolverão o problema da educação brasileira. (...) Defendemos que todo o processo de controle público sobre a educação tenha como base a vida da escola. Os mecanismos para este processo ocorrer devem ser baseados na construção e na avaliação permanente e coletiva do projeto político-pedagógico de cada escola. Encontros regionais, conselhos sociais, assembleias populares, devem dinamizar o debate sobre os problemas das escolas. (...) Nesta avaliação institucional a comunidade escolar deve apropriar-se dos problemas da escola ao mesmo tempo em que se fortalece o compromisso com os resultados dos alunos nesta realidade específica e na medida em que os problemas são superados. (SEPE/RJ, 2011).

Nessa perspectiva, da participação da comunidade na elaboração do PPP e nas decisões administrativas e pedagógicas, a SEEDUC-RJ instituiu os Conselhos Escolares, como apresentado por Veiga (2001, p. 11) que indica como “prioritário o processo participativo e o estabelecimento de relações horizontais no interior da escola”.

Soligo (2010, p. 4 apud SOUSA, 1993) indica ser a avaliação um “procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino e tem por finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados” e ainda destaca que não está se referindo a avaliação em larga escala somente, mas nos orienta quanto aos objetivos e finalidades das avaliações, tanto internas quanto externas.

A avaliação é um instrumento presente na escola, tradicionalmente efetuada em sala de aula e elaborada pelos próprios professores, com a finalidade de aferir o processo de aprendizagem e promover o avanço dos alunos no sistema escolar.

A avaliação educacional, segundo o site do CAEd<sup>20</sup>

está relacionada à produção de informações sobre determinada realidade e é algo que está bastante presente no cotidiano escolar: tradicionalmente, os professores aferem o aprendizado dos seus alunos através de diversos instrumentos (observações, registros, provas etc.) e indicam, a partir daí, o que precisa ser feito para que eles tenham condições de avançar no sistema escolar.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.portalaavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/o-que-e-avaliacao-educacional/>>. Acesso em: 09 out. 2016.

A avaliação educacional é composta pela avaliação interna e pela avaliação externa, as quais apresentam características diferenciadas. A avaliação interna está relacionada ao processo da aprendizagem e utiliza provas abertas, provas objetivas, observação e registro, enquanto a avaliação externa verifica o desempenho dos alunos através dos testes de proficiência e dos questionários contextuais.

No sistema de avaliação educacional, a avaliação interna fornece informações para os professores através dos resultados de desempenho de cada aluno, o que possibilita a reflexão e o planejamento específico para cada caso.

Diferente da avaliação interna, as informações produzidas pela avaliação externa orientam os rumos das políticas públicas e, a reflexão e análise dos resultados possibilita o monitoramento do desempenho das escolas.

Considerando a diferença e/ou coerência dos resultados da avaliação externa com os resultados da avaliação interna, a DG apresenta o seguinte relato

Percebo nos últimos anos um alinhamento entre as duas avaliações. Não tem o mesmo objetivo. Nós temos duas avaliações distintas: o Saerjinho, ele tem um foco diagnóstico, bimestral que a gente realmente acompanha e é paralelo ao currículo mínimo, e a gente tem o SAERJ voltado para uma finalização que é o 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática, que é uma avaliação que acontece no final do ano. Nos últimos anos a gente tem percebido que há um alinhamento entre as duas avaliações, mas ainda há uma grande distância entre elas. Um exemplo: nós tivemos resultados melhores nas avaliações do Saerjinho e estamos cada vez tendo resultados menos favoráveis na avaliação externa do SAERJ. Isso preocupa a equipe, porque em Língua Portuguesa e Matemática temos professores muito comprometidos, trabalhamos o currículo mínimo, fazem atividades que tem como objetivo a melhoria, a recuperação de conteúdo, de nota e quando chega nessa avaliação externa, SAERJ, a gente não consegue ter isso refletido no resultado final. Então, onde nós estamos errando? Onde nós estamos deixando, talvez de acertar? Em que momento dessa avaliação a gente pondera e verifica, será que são fatores externos que precisam ser avaliados? As provas acontecem no final do ano, o aluno está cansado, não há comprometimento, seriedade (...) Será que houve intenção de boicote a avaliação externa? Aqui dentro da nossa unidade escolar enfrentamos esse problema de boicote, então são reflexões sem respostas definidas (DG, entrevista concedida em 09/06/2016).

A diretora percebe o alinhamento entre as avaliações externas: SAERJ e SAERJINHO, apesar da diferença no formato destas avaliações. Contudo, não consegue analisar como o trabalho pedagógico da escola pode ser melhorado a ponto de influenciar no resultado do SAERJ. Ela menciona o boicote a avaliação externa, como se observa através dos depoimentos dos professores no capítulo

anterior, além de demonstrar sua preocupação com a queda nos resultados do SAERJ.

Já a Diretora Adjunta 2 entende que

As avaliações externas ajudam o aluno e o SAERJ possibilita uma outra visão do que está acontecendo na escola. Vejo contradição quando há um movimento de boicote, ou seja, quando o sindicato influencia os alunos que são menores. (DA2, entrevista concedida em 09/06/2016).

A diretora adjunta 2 assim como a diretora geral apresenta preocupação com o boicote à avaliação externa no ambiente escolar, porém considera que tais avaliações ampliam a visão do trabalho realizado. A resistência citada confirma a falta de reflexão acerca do trabalho desenvolvido a partir dos dados mensurados, o que pode ser observado nas entrevistas dos professores. Os dados não modificam a realidade escolar, contudo apresentam a necessidade de mudanças no contexto pesquisado. Fica evidente, mais uma vez, o distanciamento entre a avaliação externa e a prática escolar.

Ambas as diretoras não mencionaram se há correlação entre os resultados das avaliações internas com os resultados das avaliações externas, mas atribuem valor positivo a esta última.

Ao questionar os professores sobre a relação entre a avaliação externa e interna, a PM1 declarou

Os resultados das avaliações externas não são coerentes com os resultados da avaliação interna por causa do que está sendo trabalhado. A avaliação externa vem com pré-requisitos, ela vem com os conteúdos que os alunos deveriam saber até aquele momento, e a interna a gente trabalha com o conteúdo determinado naquele momento. O aluno está preparado para aquele conteúdo trabalhado pelo currículo mínimo. (PM1, entrevista concedida em 29/06/2016).

A professora entrevistada não relaciona os resultados das avaliações externas com os resultados das avaliações internas, assim como a DG e a DA2. Além disso, demonstra desconhecimento em relação aos termos currículo mínimo e matriz de referência, uma vez que não está claro para ela o que é cobrado na avaliação externa. Segundo as explicações no site da SEEDUC-RJ<sup>21</sup>, o “Saerjinho não foi concebido para verificar o cumprimento do currículo mínimo pelo professor, mas está alinhado a estes em muitas habilidades”. O Saerjinho testa um conjunto de

---

<sup>21</sup> Disponível em: < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=521013>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

habilidades que os alunos devem acumular ao longo de sua formação, além daquelas desenvolvidas no bimestre específico da testagem e que são analisadas nas demais avaliações externas.

A avaliação é um instrumento que possibilita a melhoria do processo educativo, mas ela não pode representar um fim em si mesmo. Arellano (2012) enfatiza a importância desse instrumento de organização institucional, mas é preciso ainda considerar a relação entre PPP, currículo e avaliação, em que a apropriação dos resultados das avaliações externas pode ser o caminho para repensar o processo educativo e atuar como instrumento de reconstrução e reflexão do currículo.

Já o PQ1 afirmou

Eu entendo que as avaliações têm objetivos diferenciados, por isso os resultados divergem. Mas, acho que uma pode colaborar com a outra. Os alunos devem estar preparados para realizar os dois formatos. Eu tenho restrições à avaliação externa, mas não me oponho a aplicar. (PQ1, entrevista concedida em 27/06/2016).

As avaliações aplicadas no ambiente escolar apresentam objetivos diferenciados e as suas especificidades quando relacionadas contribuem para diagnosticar as dificuldades dos alunos.

A PLP2 disse que

Eu acho que o conteúdo das avaliações deveriam ser os mesmos. Às vezes percebo contradições. Gostaria de ter mais tempo para estudar mais e me reunir com os demais professores da escola. Acho que os conteúdos que trabalho em sala são contemplados na avaliação externa. Acho o estudo importante, a análise e a tabulação dos resultados. (PLP2, entrevista concedida em 27/06/2016).

Ainda sobre a coerência dos resultados das avaliações externas em relação à avaliação interna, cinco professores afirmaram que não percebem coerência e às vezes, sentem que estão distantes deste modelo avaliativo.

É importante destacar a necessidade de conhecer os limites dos testes padronizados, as informações que podem ser obtidas através das avaliações externas quando estas se propõem a mensurar determinados aspectos do processo ensino aprendizagem e ainda entender que algumas questões educacionais não são contempladas através deste instrumento.

A partir das entrevistas, observa-se que os conceitos acerca da avaliação externa, tais como: desempenho e proficiência não estão definidos, logo dificultam a comunicação entre a equipe, os docentes e a própria análise dos resultados.

Conforme já apresentado, a avaliação em larga escala é uma realidade nacional e fluminense, mas enfrenta o grande desafio de envolver gestores, professores, pais e alunos na análise e compreensão dos seus resultados.

O resultado do SAERJ para a equipe escolar do CSP ainda suscita questionamentos e dúvidas, pois ainda não é percebido, neste instrumento, o reflexo do trabalho desenvolvido. A DA1 afirma que “o resultado poderia ter sido melhor diante do trabalho que desenvolvemos, mas reconheço que a comunidade procura a escola pela divulgação deste resultado”.

A DA2 afirma que “o SAERJ reflete o resultado do trabalho desenvolvido pela escola, pois os projetos desenvolvidos melhoram o desempenho dos alunos”.

Uma das professoras entrevistadas (PM2), regente de matemática, seleciona os conteúdos mais trabalhados, considera-os e analisa-os. No SAERJINHO, ela afirma que o resultado direciona o planejamento das aulas e a matriz de referência contribui para o acompanhamento da aprendizagem.

A matriz de referência da avaliação do SAERJ estabelece padrões mínimos de aprendizagem para as etapas conclusivas ao longo da vida escolar, na tentativa de reduzir os níveis de desigualdades na oferta de oportunidades pedagógicas a todos os alunos da educação básica. A prática estadual de avaliação possibilita aferir os resultados de desempenho obtidos nas avaliações e aprofundar a análise dos dados sobre os diferentes níveis de aprendizagem entre os estudantes da mesma escola ou até da rede.

Uma das diretoras adjuntas, DA2, relatou que a equipe gestora analisa os resultados em reunião, passa para a equipe pedagógica e essa repassa para os professores. Contudo, os professores, conforme as entrevistas realizadas, demonstram resistência diante desses dados, os quais são vistos como instrumento de repressão do fazer pedagógico.

A diretora adjunta, DA1, pontuou o que pensa sobre os resultados das avaliações externas

as avaliações externas e seus resultados possibilitam avaliar as mudanças a serem propostas no currículo, como a equipe pedagógica pode atuar em relação a certas disciplinas, promovendo o reforço escolar, promovendo

incentivo nas disciplinas onde teriam os resultados mais baixos, onde deveria se ter um percentual mais elevado e não se tem, descobrir o motivo disso (DA1, entrevista concedida em 09/06/2016).

Do grupo de dez professores entrevistados, sete relataram que os resultados são apresentados aos docentes, mas que a análise é feita de forma individual: cabe ao professor, individualmente, estabelecer a relação do currículo com o resultado da avaliação do SAERJINHO. A falta de tempo impede que eles acessem o site e verifiquem quais descritores apresentaram maior número de acertos e quais apresentaram o maior número de erros. Eles ainda fizeram uma observação sobre a demora na divulgação desse resultado bimestral.

Neste sentido, PB1 afirma

Os dados são apresentados pela Equipe, mas não há um estudo sobre eles. É dito: neste bimestre ficamos abaixo da meta estipulada, houve um desvio, quais são as causas? Infelizmente não estão todos presentes nesta reunião... a falta de tempo...o desconhecimento... não sei... ainda precisamos discutir mais sobre esse tema ... investigar as causas (PB1, entrevista concedida em 27/06/2016).

Em relação ao tempo destinado ao planejamento das atividades pedagógicas, a Portaria 419/2013, em seu Art. 48, determina a obrigatoriedade da “participação dos Professores nos Conselhos de Classe, reuniões de avaliação e momentos dedicados ao planejamento das atividades” e no paragrafo único deste artigo é complementado:

O planejamento deve ocorrer através de ações coletivas, no espaço da unidade escolar, semanalmente, segundo a carga horária de trabalho definida em lei para este fim, com registro no quadro de horários e sendo computada como frequência funcional. (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 37).

A CP 1 mencionou que “os professores não gostam do horário para o planejamento coletivo na escola. Muitos aproveitam para marcar consultas médicas, resolver pendências e é complicado reunir todo o grupo para direcionar as atividades.”

É clara a contradição entre o legalmente esperado e o efetivamente realizado. Tanto o discurso docente quanto o da coordenadora pedagógica enfatizam essa contradição. Observa-se, portanto, a necessidade de planejar espaços reflexivos sobre o trabalho pedagógico, envolvendo a análise dos resultados das avaliações

internas e externas, e como estas informações serão trabalhadas e compartilhadas com todos os envolvidos no processo.

A DA1 relatou que

as coordenadoras pedagógicas em reunião com os professores comentam e debatem o conteúdo trabalhado em sala de aula em relação ao SAERJ, se está no mesmo nível, ou se o SAERJ está exigindo um conteúdo ainda não abordado, ou qual o pré requisito que ficou faltando para determinada disciplina. Eles procuram trabalhar no mesmo nível do SAERJ e do ENEM (DA1, entrevista concedida em 09/06/2016).

O PM3 “afirma que os resultados das avaliações estão distantes e (...) não há tempo para estudar e analisar e (...) as matrizes de referência não fazem parte do planejamento das aulas (...) a remuneração deveria ser do tamanho da cobrança”.

O desconhecimento em relação às informações produzidas pelos dados das avaliações externas não contribui com o planejamento das ações. A escola desenvolve ações apoiada em bases frágeis de análise. Novamente, há um questionamento docente sobre as matrizes de referência, confirmando o desconhecimento dos objetivos das avaliações externas.

Diante do problema investigado, percebe-se que os testes padronizados, seus resultados e objetivos ainda necessitam ser estudados por todos os envolvidos.

A LP1 afirmou que “corrige a avaliação com os alunos e não espera a divulgação do gabarito.” Ela entende que as questões propostas não “contemplam somente os conteúdos daquele bimestre, pois ela participou de um curso de formação o qual foi explicado a forma como essa avaliação é elaborada.”

Logo, dependendo da forma como esses resultados são apresentados pelo gestor e sua equipe, não é compreensível para o professor qual intervenção pedagógica necessita ser feita para que os alunos possam se apropriar das habilidades ainda não desenvolvidas.

A fim de criar intervenções apropriadas é prioritário buscar espaços de tempo, estudo e cooperação entre a equipe pedagógica e os docentes, fortalecendo a coesão e construindo um trabalho colaborativo sobre avaliação.

Em sua entrevista, a DG relata como divulga os resultados e como realiza a apropriação destes junto a comunidade escolar

Primeiro momento, a Equipe recebe e distribui os resultados para as coordenadoras pedagógicas de cada turno. É solicitado que cada uma

foque nos resultados do seu próprio turno. Depois é feita uma reunião com os professores de língua portuguesa e matemática apresentando isso visualmente com dados estatísticos. Isso geralmente é feito no início do ano letivo. E posteriormente, a gente leva pra reunião de pais, pois julgo importante os pais saberem como foi o resultado dos alunos nas avaliações externas (DG, entrevista concedida em 09/06/2016).

No CSP, os resultados são apresentados à comunidade escolar, contudo a apropriação destes resultados ainda não é descrita de forma que se possa correlacionar a análise destes ao planejamento de ações que possam direcionar melhorias na prática pedagógica.

Segundo Lück (2009) cabe ao gestor escolar comunicar os resultados das avaliações a toda comunidade escolar

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

Os dados quando utilizados como propulsores de análise e planejamento de ações, oportunizam o resgate dos alunos com baixo desempenho ou dificuldade de aprendizagem. Logo, quanto mais prontamente essa intervenção pedagógica acontecer mais chances tem a escola de promover melhorias no avanço do aluno.

Em relação à investigação desta pesquisa, os resultados da avaliação interna e da avaliação externa, da recuperação paralela, da frequência escolar e dos projetos interdisciplinares são monitorados pela equipe gestora e expressam oportunidades de aprendizagem, que contribuem para o desempenho acadêmico, segundo registro no PPP, biênio 2015/2017.

O aluno tem garantido o seu direito a uma educação de qualidade quando está presente às atividades diárias, participa das aulas, dos projetos elaborados pelos professores e quando, identificada uma dificuldade relacionada ao conteúdo, lhe é ofertada a recuperação paralela, possibilitando assim a imediata utilização da informação para construção do conhecimento.

Contudo, os projetos, apesar de diversificados, ainda não fazem o link com os resultados das avaliações internas. Através da análise de resultados disponibilizados pelo sistema Conexão, que anualmente verifica o percentual de aprovação dos alunos sem a progressão parcial, considerado um indicador de qualidade, foi aferido



em 2015 que 60,52% dos alunos foram aprovados sem o apoio da progressão parcial, em 2014, 60% dos alunos; em 2013, 62,41% dos alunos; em 2012, 47,68%; e em 2011 60,26%. Diante dos projetos e monitoramento de resultados, a expectativa é que houvesse um percentual maior de alunos aprovados sem o apoio da progressão parcial. O percentual considerado adequado pelo IFC/RS é de 80% de aprovação.

No CSP, algumas disciplinas foram consideradas críticas e os professores na reunião de análise de desvio de metas (RADM) apontaram a falta de motivação dos alunos durante as aulas, a defasagem de conteúdos dos anos escolares anteriores e a falta de perspectiva de futuro como causas do baixo rendimento. Ao verificar o crescimento do percentual de aprovação nos anos de acompanhamento dessa pesquisa, os professores afirmam que os trabalhos e os projetos auxiliam os alunos a obter a aprovação anual.

Quando a Equipe Pedagógica foi questionada sobre a apropriação dos resultados, a coordenadora pedagógica, em entrevista, pontuou

Com aqueles professores que são acessíveis, que nem todos são, não adianta querer insistir, pois quando são contra, são contra mesmo, agente tenta mostrar pra eles o resultado, quais são as disciplinas que estão precisando de um foco, e em cima daquilo montar projetos que possam estimular as disciplinas que estão com baixo rendimento, pedindo aos professores pra observarem também o próprio site, onde tem quais as dificuldades dos alunos, quase nenhum entra nesse site, mas ali tem tudo o que o aluno errou e tudo o que ele acertou, o individual do aluno, então seria o ideal que o professor entrasse ali, a gente orienta isso e monta os projetos junto com eles (CP1, entrevista concedida em 22/06/2016).

Percebe-se que há resistência por parte de alguns professores, e que não há uma ação que incentive esses professores a verificarem os resultados dos alunos. Na entrevista descrita acima PB1 criticou a falta de um espaço coletivo para avaliação e planejamento. Contudo, a coordenadora pedagógica, ao propiciar esse espaço ao corpo docente, critica a resistência dos professores e a falta de motivação para elaborar um projeto pedagógico coletivo e diversificado.

Apesar disso, três professores de Língua Portuguesa citaram a utilização das orientações disponíveis para a correção da redação como um ponto de aprimoramento das práticas vivenciadas em sala de aula. Portanto, utilizar os resultados das avaliações externas como instrumento de diagnóstico do processo

ensino aprendizagem, como base de reflexão e como apoio para o planejamento de estratégias, conduz a melhoria da qualidade educacional.

De acordo com Machado (2012):

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

Ainda segundo a autora, a avaliação integrada ao processo ensino aprendizagem pode contribuir para transformar e fortalecer a escola pública, a qual se organiza para garantir a aprendizagem dos alunos.

A DG fala sobre a contribuição do SAERJ para a gestão escolar

É uma ferramenta que nós temos que agrega valor a gestão, sem dúvida nenhuma. Através da avaliação externa a gente consegue olhar, ter um olhar pra fora da unidade escolar e a gente reflete sobre o trabalho que a gente está desenvolvendo com os nossos professores, o que a gente pode melhorar, o que a gente já alcançou e o que ainda pode melhorar. Então é favorável, embora a gente tenha ainda algumas resistências, pra gestão nossa, sem dúvida nenhuma é uma ferramenta que a gente tem como parceira na aprendizagem e ensino (DG, entrevista concedida em 09/06/2016).

Os dados da avaliação externa aparecem mais uma vez como um instrumento que proporciona uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido pela equipe gestora. Enquanto, para os docentes, essa avaliação não contribui para o aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem. Observa-se um descompasso entre o discurso da gestão escolar e o corpo docente.

Sabe-se que o papel da escola é promover a aprendizagem, não obstante a gestão por resultados tem como foco os resultados de desempenho da escola obtidos através da aprendizagem dos alunos. Lück (2009) enfatiza a importância do monitoramento e da avaliação nos processos escolares, quando afirma que

Compreender o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais, tanto em âmbito externo, realizado pelos sistemas de ensino, como no interno, realizado pelas escolas, constitui-se em condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas mais eficazes. (LÜCK, 2009, p. 56).

Tornar o funcionamento da escola mais eficaz deve ser o objetivo da equipe de gestão em conjunto com professores, alunos e a comunidade escolar. Através das entrevistas analisadas, tal preocupação é evidente no discurso da equipe de gestão escolar e de alguns professores, apesar da maioria do corpo docente não apresentar motivação para efetuar melhorias no espaço pedagógico. Por isso, a avaliação externa não consegue cumprir seu objetivo principal de transformar o ambiente escolar, a partir da análise dos dados.

A seguir será apresentada como a divulgação dos resultados acontece na escola e como a SEEDUC-RJ implementou a meritocracia através das metas estabelecidas e da política de bonificação por resultados.

#### 2.4.3 A divulgação dos resultados do SAERJ e a política de bonificação

Nesta subseção, pretendemos exibir a publicização de resultados à comunidade escolar, as metas projetadas, a política de bonificação e meritocracia no contexto escolar.

A DG menciona como a divulgação pública dos resultados do SAERJ é percebida pela equipe

Nos primeiros anos nós tínhamos grandes divergências. A gente analisava alguns resultados ou eram muito bons e a gente ficava assim: nossa é isso mesmo? Ou eram bem distantes da nossa realidade. Mas nesses últimos três anos a gente consegue realmente encontrar o que a gente teve de resultado, dado estatístico, e o que a gente está tendo com eles [alunos] em sala de aula. Então é percebido de uma forma mais justa, mais coerente e é avaliada com grande importância. (...) O resultado do SAERJ e do SAERJINHO é avaliado por nós, eu e as minhas adjuntas. Eu gosto de analisar o todo porque se a gente não trabalha com dados estatísticos a gente não sai do lugar (DG, entrevista concedida em 09/06/2016).

A divulgação dos resultados no ambiente escolar acontece sempre que o resultado é disponibilizado, segundo a DA2, “o resultado é afixado nos murais para o corpo docente e discente e posteriormente acontecem as reuniões”.

A PM1 relata

Normalmente é feita uma reunião onde se mostra esse resultado, o que foi atingido, o que não foi atingido, mas eu acho de uma maneira muito superficial, ela poderia ser mais trabalhada para que a gente pudesse expor aos alunos o resultado deles (PM1, entrevista concedida em 29/06/2016).

Os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que o resultado é divulgado, inclusive através de faixas na porta da escola. Contudo a análise destes é que permanece aquém do esperado. Apenas apresentar o resultado não colabora com a melhoria do processo educacional.

A DG afirma

É uma alegria receber o resultado favorável, contudo é preciso trabalhar principalmente com a equipe e com os professores que até que esses resultados se apresentem de uma forma favorável, mas já foram melhores. E a gente precisa entender o porquê dessa queda e dessa redução nos resultados (DG, entrevista concedida em 09/06/2016).

Para Castro (2009, p.15): “Ponto fundamental para implementação da política educacional pautada na busca pela qualidade é a ampla divulgação dos resultados das avaliações para as escolas, os alunos e a sociedade em geral”.

A socialização dos resultados é um fator importante para a melhoria da qualidade educacional, pois de posse dessas informações é possível aprimorar o planejamento escolar e fundamentar ações para recuperar e/ou corrigir eventuais problemas.

A política de bonificação por resultados foi implantada com o objetivo de aumentar o comprometimento dos professores e da equipe escolar com a aprendizagem e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade da educação. No ano de 2011, foi criado o Programa de Remuneração Variável: os servidores lotados em Unidades Escolares que cumprissem as metas receberiam um bônus que poderia chegar até três vezes o valor do seu salário base.

O CSP foi bonificado nos anos de 2011, 2012 e 2013, anos em que a bonificação foi paga, nos anos de 2014 e 2015, os resultados não foram divulgados e, conseqüentemente, não houve o pagamento da remuneração variável.

A PLP2 afirma que receber a notícia da bonificação “é muito gratificante! É uma felicidade! É o reconhecimento do nosso trabalho”. Os demais professores entrevistados manifestaram muita satisfação em receber a bonificação através de uma reação positiva.

Uma das razões, segundo os professores entrevistados, que contribui para a falta de motivação do corpo docente é o baixo salário pago pelo Governo aos profissionais da educação. Tal gratificação teria como objetivo suprir essa defasagem salarial e incentivar o trabalho do professor em sala de aula.

O SAERJ constitui uma avaliação de terceira geração, a qual segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 380) são avaliações educacionais e no uso de seus resultados envolvem relações entre políticas de responsabilização e currículo escolar.

A noção de responsabilização direcionada aos professores e demais profissionais da escola concretizou-se com a instituição do bônus por mérito, cuja distribuição levou em conta os resultados do SAERJ. A característica é a formulação de metas para cada escola e a concessão do bônus às escolas que alcançarem a meta.

A PM1 disse que “concorda com a bonificação, até porque vejo essa remuneração como um reconhecimento do meu trabalho”.

Já CP1 mostrou-se contra a política de bonificação

Eu sou contra. Eu acho que tem que ter um ambiente de trabalho adequado, com mais computadores para o professor ficar na escola trabalhando, o que não tem. O laboratório de informática é para o aluno não é para o professor, tem que ter um ambiente bacana, bons salários para que ele possa continuar estudando, professor é um ser que estuda o tempo todo, não tem como ele parar no tempo. E esse bom professor que estuda, às vezes, ele não recebe a bonificação em função da escola não ter atingido as metas. E esse atingir as metas depende muito de uma prova, de uma situação que às vezes os próprios alunos boicotam as provas, como já aconteceu aqui na escola (CP1, entrevista concedida em 22/06/2016).

Apesar de representar uma oposição ao Programa de Remuneração Variável, CP1 destaca importantes aspectos que contribuem para o crescimento do rendimento escolar. Segundo Franco e Bonamino (2005, p. 2) os recursos escolares, a organização e gestão da escola e a ênfase pedagógica são fatores que influenciam a eficácia escolar. Em seu discurso, o professor enfatiza a importância do funcionamento dos laboratórios para as atividades pedagógicas e docentes, assim como a valorização contínua do educador.

A DA2 acredita que a bonificação “é um incentivo mesmo que a maioria das pessoas não queira admitir. Você dar um prêmio pra qualquer funcionário, em qualquer empresa é uma forma de você incentivá-lo a buscar o melhor”.

A DG afirma

É bacana, é justo, é plausível. Se você se esforçou e fez por onde, porque não você receber o bônus? Diferente daquele que de repente cruzou os braços e preferiu não fazer nada. Então, a gente teve no início uma grande resistência, mas chegamos ao momento em que a equipe de professores iniciava o ano perguntando pelas metas e contando com a bonificação.

Claro que passa pela questão material, mas virou uma motivação para o trabalho. (...) É lamentável que estejamos em um momento em que não há a sequência desse processo (DG, entrevista concedida em 09/06/2016).

A equipe gestora, por sua vez, percebe o programa como um facilitador no gerenciamento da escola, uma vez que promove um maior envolvimento do corpo docente no processo pedagógico.

A DA1 relaciona à bonificação ao estímulo ao trabalho, ela pensa que é

Interessante, porque cada profissional trabalha de uma forma, porém como não há como avaliar cada profissional, por não se ter recursos pra isso, acaba sendo uma política que ela vai agraciá-las muitas pessoas que não estão empenhadas. A ideia é positiva, através do estímulo no salário, mas por outro lado isso não ocorre, então às vezes, a pessoa que não tem um trabalho diferenciado vai ganhar a mesma coisa que você, porque ele está na sua unidade escolar. Então eu acho que tem dois pesos e duas medidas, poderia ser feito sim, mas de outra forma (DA1, entrevista concedida em 09/06/2016).

O SEPE é contra qualquer forma de remuneração variável, que considere o esforço e o compromisso das equipes, pois defendem a isonomia. Contudo, a SEEDUC-RJ considera uma política de reconhecimento do esforço das escolas no cumprimento do currículo mínimo, no incentivo a participação dos alunos nas avaliações internas e externas e no alcance das metas de desempenho e fluxo escolar.

Nas entrevistas realizadas, quando perguntado sobre a posição dos pais frente à divulgação dos resultados, foi unânime a afirmação de que a escola é bem qualificada junto a comunidade, logo, os pais acompanham a divulgação dos resultados, fato esse ressaltado conforme a entrevista concedida pela DA1,

os pais gostam da escola, é uma escola de referência, todos querem estudar aqui, todos gostam do trabalho dos professores, tem muitos elogios, e acha que essa divulgação desses resultados traz uma positividade muito grande para a escola, a escola tem uma imagem enorme, pois a escola é bem vista na comunidade. (DA1, entrevista concedida em 09/06/2016).

Ademais, a DA2, enfatiza que os pais têm muito orgulho dos resultados, e o que chama a atenção deles para a escola são os bons resultados. A diretora geral ressalta que há uma alegria dos pais em relação a isso, pois os responsáveis orgulham-se de ter o filho matriculado no CSP. Apesar de a escola ter uma boa

aceitação na comunidade, a diretora afirma que precisa entender melhor esses resultados e essa “queda”, a qual não é percebida pelos pais, porém existe.

A Coordenadora Pedagógica 1 afirma que a escola é reconhecida pelos bons resultados apresentados e que os pais comparam as escolas da rede e sabem a pontuação obtida. Logo, a escola tem um grande quantitativo de alunos pelos bons resultados apresentados.

A DG afirma que o “trabalho da escola é reconhecido na cidade. E isso supera muitas metas. Contudo se não fosse por esse trabalho de avaliação bimestral, de avaliação anual, da gente ter esse acompanhamento, não tinha essa reflexão do trabalho pedagógico”.

É importante afirmar que uma escola com resultados positivos na aprendizagem advém da satisfação de alunos e professores e da participação da comunidade de forma atuante, na qual as ações integradas direcionam o planejamento participativo.

Os professores afirmam que os pais gostam dos bons resultados, mas não participam do dia a dia da escola, e não conhecem o processo de aprendizagem desenvolvido. Com o fim de evidenciar o fato, destaco a entrevista da PLP1

Quando (os resultados) são bons, os poucos pais que frequentam a unidade escolar, eles até gostam de saber, mas quando os resultados são ruins, eu acho que eles não se importam muito. A gente não lida hoje em dia com pais preocupados se a escola está bem, só quero aquela escola que tem nome, quero meu filho ali. Eles não se preocupam porque que aquela escola é boa. O que são esses resultados? O que é a bonificação? Eu não vejo interesse neles em saber o que é isso. É como se a comunidade escolar não se interessasse em conhecer todo esse processo. (PLP1, entrevista concedida em 04/06/2016).

Destarte, a divulgação pública dos resultados favorece a imagem do bom ensino ofertado pela escola, segundo o entendimento da Equipe Gestora do CSP. Contudo, os professores não sentem a participação da família, o que pode ser evidenciado pelas atas de frequência às reuniões de pais e pelo acompanhamento feito pelo IFC/RS, na variável: presença de pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados de alunos, a qual mede o nível de compromisso dos pais e o entendimento da sua importância na eficácia da aprendizagem dos alunos. Nesta variável, durante os anos de acompanhamento, 2010 a 2015, a escola sempre ficou no nível crítico, ou seja, menos de 80% de presença.

O PM2 relata

Os pais querem saber da nota, mas não do acompanhamento do estudo diário. Quando o resultado é bom, ficam felizes, quando é ruim questionam o professor e não a falta de estudo do filho. Os pais hoje têm muitos afazeres e se esquecem da educação básica, imagina como lidam com a aprendizagem (PM2, entrevista concedida em 30/06/2016).

Diante da baixa participação da família, é prioritário planejar estratégias para convidar a comunidade a frequentar, opinar e participar do planejamento pedagógico do colégio, a fim de deliberar e formar grupos de pais com compromisso educacional.

Em todos os planos de ação pedagógico, realizados pelo CSP, no período de 2011 a 2015, a variável “presença de pais na reunião de divulgação de resultados” aparece como crítica, apesar de diversas ações serem promovidas pela escola, dentre as quais, reuniões em horários diferenciados, reuniões no contra turno, reuniões aos sábados e convocação para apresentação de resultados. No IFC/RS, no período mencionado, a presença dos responsáveis ficou no intervalo de 30% a 47% de participação, dado esse considerado aquém do ideal para o acompanhamento da família na vida escolar dos filhos.

As pesquisas comprovam que quando os pais participam da vida escolar, o desempenho é melhor. Essa constatação também é feita pelo INEP<sup>22</sup> com base nos resultados do SAEB:

A criança, cuja família participa de forma mais direta no cotidiano escolar, apresenta um desempenho superior em relação àquela onde os pais estão ausentes do seu processo educacional. Ao conversarem com o filho sobre o que acontece na escola, cobrarão dele e ajudarem-no a fazer o dever de casa, falarem para não faltar à escola, tirar boas notas e ter hábito de leitura, os pais estarão contribuindo para a obtenção de notas mais altas. (INEP, 2004).

Destaca Lück (2009, p. 78) que: “A integração da escola com a comunidade e com os pais tem sido identificada como um fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional”.

Nessa perspectiva, Teixeira (2000) afirma que as escolas democráticas precisam basear-se numa definição abrangente de “nós”, num compromisso de construir uma comunidade que é tanto da escola quanto da sociedade onde ela

---

<sup>22</sup>Disponível

em:

<[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=19735&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=19735&version=1.0)>. Acesso em: 20 nov. 2016.



existe. Logo, para a autora o mais relevante é o compartilhamento de um projeto educativo eleito por todos que dele desejem participar.

Diante disso, espera-se o envolvimento da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), na apropriação dos resultados das avaliações em larga escala, na implementação de projetos que contemplem as necessidades escolares e estimulem gestores, professores, alunos e pais ao compromisso com a educação local, garantindo autonomia ao processo ensino-aprendizagem.

Construir o PPP exige que cada um dos envolvidos assuma seu papel de co-autor do processo educativo, e Veiga (2001) salienta

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões; preocupa-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de toda a comunidade escolar no projeto comum e coletivo; conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica e explicitar o compromisso com a formação do cidadão (VEIGA, 2001, p. 11).

Com isso, buscam-se relações horizontais no interior da escola, para que haja o rompimento com a rotina do mando pessoal e a eliminação de relações competitivas e autoritárias.

Questões relativas ao acompanhamento e intervenção nas práticas escolares, a definição do currículo e seu respectivo alinhamento às matrizes de referência das avaliações externas e a gestão a frente da apropriação dos resultados das avaliações externas enaltecem a dimensão pedagógica como prioritária na gestão para resultados que permeiam o contexto escolar e proporcionam um movimento reflexivo do fazer pedagógico no ambiente escolar.

Logo, o olhar atento da equipe gestora a esses fatores, contribui com o caráter reflexivo que impulsiona flexibilizações no currículo e na prática pedagógica, promovendo melhorias constantes no desempenho dos alunos nas avaliações externas e na aprendizagem significativa.

## **2.5 Considerações para o Plano de Ação Educacional**

O estudo realizado permitiu verificar que o discurso está distante da prática e a cultura de avaliação ainda não está consolidada no ambiente escolar. As

avaliações em larga escala podem proporcionar espaços de discussão sobre os conteúdos e a prática docente.

As políticas públicas podem redimensionar as formas de avaliação e estudar a possibilidade de incluir nos testes o fazer didático presente no cotidiano escolar, através de tarefas mais complexas que avaliem a compreensão do conhecimento, levando em consideração valores culturais e sociais dos alunos.

A educação é um processo dinâmico e muitas variáveis interferem no processo, tornando difícil analisar todos os fatores envolvidos. O plano de desenvolvimento da educação (PDE) busca o sucesso e a permanência dos alunos incluindo a participação dos pais, alunos e profissionais da educação.

O PDE verifica a qualidade do processo através da avaliação do desempenho dos alunos. Contudo, a leitura e interpretação dos resultados das avaliações ainda constituem um desafio para educadores e para o público em geral. A reflexão constante possibilita uma compreensão da realidade e possibilita a tomada de decisões para organizar ou repensar os problemas educacionais.

Alguns fatores intrínsecos à escola, tais quais, recursos pedagógicos, estilo de gestão, infraestrutura, formação do professor e do gestor influenciam na eficácia escolar e afetam a qualidade da aprendizagem. Ainda assim, o nível socioeconômico influencia na proficiência do aluno, mas a eliminação deste nível e a distribuição do capital cultural e social é um incitamento para a educação pública, na qual a escola é o lugar de ensinar tudo a todos.

Frente a essas inquietações, o próximo capítulo apresentará a proposição de algumas ações para a SEEDUC-RJ em consonância às Diretorias Regionais e comunidades escolares.

### 3 AÇÕES DIALÓGICAS COM A SEEDUC

Nos capítulos anteriores foi apresentada a avaliação externa, seus limites e possibilidades; o sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro, a legislação vigente, a gestão democrática, o caso de gestão, alguns dados relativos ao acompanhamento e monitoramento dos índices educacionais e a resistência dos profissionais em relação à avaliação externa.

A pesquisa fundamentou-se na investigação da causa de uma escola com bons resultados de aprovação, acompanhamento da frequência escolar e redução do percentual de abandono, projetos interdisciplinares, parceria com a Universidade local e proficiência média no SAERJ acima da média da Regional Serrana I e do Estado, estar aquém da expectativa de proficiência da meta projetada pela SEEDUC na avaliação de desempenho de Língua Portuguesa e Matemática no SAERJ, ao final da educação básica.

As análises foram feitas à luz dos estudos sobre contribuições da avaliação externa no contexto escolar, gestão para resultados e apropriação de resultados na melhoria da qualidade educacional. O diálogo com os autores Soares (2002), Vieira (2007), Lück (2009), Soligo (2010), Bonamino e Sousa (2012), Alves e Soares (2013) e Crahay e Baye (2013) relacionados aos achados da pesquisa documental e da pesquisa de campo possibilitou identificar alguns fatores que merecem ser considerados na análise da SEEDUC-RJ com relação ao formato da avaliação externa.

O presente capítulo intenta sugerir o planejamento de estudos e análises dos resultados das avaliações externas conduzidos pela equipe pedagógica do CSP com o apoio da Equipe Gestora na liderança da apropriação dos dados, com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos do ensino médio. O Plano de Ação Educacional (PAE) está pautado nas características observadas em uma escola com bons resultados da rede estadual na região Serrana, mas com descompasso entre o que a escola avalia e o resultado esperado através das metas projetadas pela SEEDUC-RJ.

### 3.1 A descontinuidade do planejamento estratégico

O governo do Estado do Rio de Janeiro atravessa uma grave crise financeira e na área educacional, no período de 02 de março a 26 de julho de 2016, aconteceu uma greve dos professores com a ocupação das escolas pelos alunos.

A pauta de reivindicações do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE) publicada inclui questões salariais e fim do planejamento estratégico adotado pela SEEDUC-RJ em 2011. No site do SEPE<sup>23</sup> foi publicado o resultado das negociações entre o SEPE e o governo do estado do Rio de Janeiro, com destaque para os acordos conquistados que impactam diretamente na política educacional adotada:

- 1) Escolha do diretor de escola pelo voto: CONQUISTADO e publicado no Diário Oficial de 06/06/2016; (...)
- 11) Fim do pagamento de bônus por metas pré-estabelecidas: CONQUISTADO; (...)
- 19) Fim do SAERJ: CONQUISTADO. Não será mais meritocrático e sim relacionado ao ENEM; (...)
- 21) Fim da GIDE: em negociação. (SEPE, 2016).

O SEPE, por meio das negociações, conquistou o fim da política de meritocracia, com a extinção do Processo Seletivo Interno (PSI) para cargos comissionados de diretor escolar e extinção das metas, as quais bonificavam as escolas e os servidores.

De acordo com a NOTA disponibilizada no site da SEEDUC-RJ “haverá o último SAERJ no fim deste ano. Em 2017, haverá reformulação da avaliação, para que seja feita em parceria com professores da rede e sirva como um simulado para os alunos” (RIO DE JANEIRO, 2016).

A SEEDUC-RJ nesta mesma NOTA divulga o fim do pagamento de bônus por atingimento de metas pré-estabelecidas e afirma em relação à escolha do diretor escolar

Escolha do diretor de escola pelo voto: já está na Alerj e em votação um projeto de lei que permitirá que a escolha do diretor de unidade escolar seja pelo voto da comunidade (professores, pais e alunos). O candidato deverá ter plano de gestão a ser apresentado à comunidade escolar e passar, antes de assumir a vaga, por curso de gestão da Seeduc. Os dois casos, no entanto, não serão eliminatórios. Este ano, haverá a escolha pelo onde

<sup>23</sup> Disponível em: < [http://www.seperj.org.br/ver\\_noticia.php?cod\\_noticia=7288](http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=7288)>. Acesso em: 28 jul. 2016.

houver vacância e no ano que vem em todas as unidades. Nas 69 escolas ocupadas até a data de 10 de maio de 2016, 40 dias após o fim das ocupações, haverá a eleição. (RIO DE JANEIRO, 2016).

Estes pontos acordados atingem diretamente o planejamento estratégico elaborado em 2011 pela SEEDUC-RJ e demonstram a resistência dos professores em relação às avaliações externas, quando atribuem a ela o papel de instrumento burocrático do sistema para controle do professor na sua autonomia em ensinar, como ensinar e como avaliar. Este fato é corroborado por grande parte da categoria e identificado no discurso publicado durante a greve pelo sindicato dos profissionais da educação

Desde a implementação dos sistemas meritocráticos de avaliação frutos de uma política neoliberal que tem por objetivo transformar a educação em “mercadoria” e os profissionais e alunos em máquinas voltadas para a produção de índices para a distribuição das parcas verbas para o setor, o Sepe e os profissionais de educação das redes públicas em nosso Estado têm lutado para a revogação de tais artimanhas. Ao longo dos últimos anos denunciámos e fomos testemunhas das distorções provocadas pelas avaliações como o SAERJ (RIO DE JANEIRO, 2016).

Estes pontos acordados atingem diretamente o planejamento estratégico elaborado em 2011 e observado no discurso dos professores do CSP, mas tal fato possibilita a reflexão acerca da implementação e concepção da política educacional desenhada e aplicada nas escolas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

O desafio da implantação de uma política, conforme afirma Condé (2011, p. 15) é a “distância ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada “fora”, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que não foi por ele formulado. Por isso, é importante considerar estruturas de incentivos para quem atua implementando”.

Muitos fatores interferem na efetivação de uma política, contudo a participação dos envolvidos na proposição, no acompanhamento, no planejamento e na avaliação pode definir e consolidar a concretização ou não da implementação da política. Condé (2011) ressalta

Eventualmente, diretrizes originais não chegam ao alvo, ou seja, a política é apresentada como pronta e as pessoas envolvidas não sabem exatamente porque estão fazendo aquilo. Essa falha pode ser por excesso tecnocrático e/ou por falhas na comunicação. Quem implanta precisa conhecer porque faz determinadas coisas e não outras; a relação deficiente com o público alvo, tratando-o como depositário da política e não como sujeito ativo para

seu sucesso. Regra geral acredita-se que as pessoas não precisam saber como é ou como funciona o programa (CONDÉ, 2011, p.17).

Seguindo essas indicações, é notória a necessidade de se formular um novo desenho de avaliação apoiado na comunicação entre o sindicato, representante dos profissionais de educação, e a SEEDUC-RJ, a fim de promover avanços para a educação fluminense.

A negociação aponta para a permanência da avaliação externa, mas com novo desenho, visto não ser possível ignorar a repercussão política. A questão da qualidade educacional e a melhoria dos processos constituem um problema público, os quais segundo Condé (2011, p. 09) “trata-se de considerar as alternativas e formular soluções”.

Nesta perspectiva, a influência externa pode ser relevante e Condé (2011, p.10) pondera sobre a consulta aos atores ou até mesmo a alteração de uma formulação original e conclui “é difícil impor um modelo, particularmente em se tratando de um regime democrático onde conflitos são canalizados para as instituições e vão sendo resolvidos por debate, acordos e coalizões, expressos no processo decisório”.

As decisões, tomadas por quem está na ponta do processo, indicam uma conexão entre a formulação e a implementação da política, possibilitando a interação entre quem a formula e quem por ela é afetado.

A implementação desse novo desenho da avaliação externa encontrará sugestões no Plano de Ação Educacional (PAE), visto que fragilidades foram apontadas e identificadas no CSP através da resistência dos professores, da vulnerabilidade das ações de apropriação e uso dos resultados, e da formação da gestão para resultados.

Será proposto um espaço para reflexão que possibilite que a SEEDUC-RJ repense o formato das avaliações externas e fomente políticas de melhoria do desempenho dos alunos da sua rede de ensino, tomando como eixo norteador as práticas desenvolvidas e observadas na escola pesquisada.

### **3.2 Levantamento de proposições acerca da avaliação externa no ambiente escolar**

Apesar das críticas às avaliações externas no contexto estadual fluminense e mediante aos resultados das pautas de negociações apresentadas pela SEEDUC-RJ e pelo SEPE, o SAERJ e o SAERJINHO sofrerão algumas modificações e um novo eixo será implantado na política educacional.

A avaliação externa e seus processos constituem uma tendência mundial das políticas públicas educacionais, Bonamino e Sousa (2012, p. 375) destacam, entre outros objetivos, “à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais.”

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em seu site, explica a finalidade do SAERJ

promover a qualidade do ensino nas escolas de sua rede, situando-a em patamares compatíveis com as reais necessidades da população fluminense e a importância sócio-econômica e cultural que esta unidade federada assume no cenário nacional, realiza a Avaliação Externa em Larga Escala das suas unidades escolares. Com esta ação, a SEEDUC efetiva o processo de consolidação do SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro). Neste sentido, a consolidação de um sistema de avaliação de qualidade, cujos resultados tenham significado para os atores envolvidos no processo (Alunos, Professores, Diretores, Comunidade e Governantes), é de fundamental importância, pois revela de maneira técnica e oficial a realidade trazida pelos dados educacionais. (RIO DE JANEIRO, 2011, s. p.).

Com isso, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) serve de elaboração de políticas educacionais, por parte da SEEDUC-RJ, e orienta a construção da proposta pedagógica a ser desenvolvida pelas escolas da rede fluminense.

Bonamino e Sousa (2012, p. 380) associam “a avaliação à melhoria da qualidade do ensino, sendo a qualidade dependente, de um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos”.

A responsabilização direcionada aos professores foi contradita pela SEEDUC-RJ quando esta afirma

é um absurdo dizer que a culpa dos baixos resultados cairia sobre os docentes. As metas são calculadas por escola e não há uma única meta

para todos. Os resultados do SAERJ têm demonstrado que a variável infraestrutura não é determinante para um baixo desempenho e o que realmente faz a diferença em uma unidade escolar é uma boa gestão (RIO DE JANEIRO, 2011).

Cada escola possui sua própria meta, calculada de acordo com suas particularidades e seus resultados, respeitando suas especificidades. “A bonificação e o alcance de metas são partes de um planejamento estratégico da SEEDUC-RJ e o SAERJINHO serve para a correção de rumos, contribuindo para que todos alcancem as metas.” (RIO DE JANEIRO, 2011).

A SEEDUC-RJ afirma que “não há pagamento de bônus individualmente, a meta é por unidade escolar, com o intuito de incentivar o trabalho em equipe, ou seja, todos os profissionais da unidade escolar recebem a bonificação.” (RIO DE JANEIRO, 2011). Caso não se atinja a meta, não há qualquer punição.

Verifica-se a resistência dos professores às avaliações externas e seus propósitos, conforme apresentado pelo discurso do SEPE, contudo os resultados apresentados pelo IDEB em relação às conquistas educacionais do Estado do Rio de Janeiro, no Ensino Médio, apresentaram crescimento considerável do ano de 2009, quando o estado do Rio de Janeiro teve o segundo pior índice do país: 2,8, sendo a média nacional 3,6<sup>24</sup>, para o ano de 2011 e 2013, os quais superaram a meta estabelecida.

A meta do IDEB do EM para o ano de 2011 era de 3,1 e o Estado do Rio de Janeiro conquistou 3,2 tendo alcançado a 15ª posição entre os estados da federação, e em 2013 a meta projetada era 3,3 e o estado alcançou 3,6 conquistando o 4º lugar no IDEB.

Com o IDERJ, a SEEDUC-RJ estipulou metas anuais para a educação estadual e passou a acompanhar anualmente os resultados de fluxo e desempenho escolar e a reprogramar as ações de correção.

Repensar o diálogo entre o processo de avaliação em larga escala e a avaliação da aprendizagem dos alunos no ambiente escolar é fundamental para a construção de uma escola pública de qualidade. Enfatizando, nesse processo, que compete ao sistema zelar pelo direito dos estudantes e regular a qualidade de seus estabelecimentos de ensino, mas o fortalecimento dos atores escolares pode ampliar a reflexão sobre os processos avaliativos.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 05 out. 2016.



O Plano de Ação Educacional tenciona sugerir novas formas de planejar a avaliação educacional com a participação de diversos segmentos, sem retirar da SEEDUC-RJ a sua função reguladora da educação.

### **3.3 Plano de Ação Educacional - PAE**

Entendendo o discurso regulador oficial da SEEDUC-RJ como ponto de partida da política educacional vigente, e tendo como suporte o estudo de caso de uma escola com bons resultados, mas que apresenta resistência à política de avaliação implantada, o Plano de Ação Educacional (PAE) sugere um diálogo entre as escolas e suas realidades com o órgão central que regula e determina o desenho da política, a SEEDUC-RJ.

Trata-se de avaliar a escola como um todo e sua principal missão de promover a aprendizagem dos alunos, incluindo seus resultados, seus projetos e seus atores. Nesta etapa, não se deseja avaliar as causas do fracasso ou sucesso da escola ou do aluno, ou até mesmo da política. Sabe-se da fragilidade de participação dos conselhos escolares e do grêmio estudantil na condução dos rumos educacionais da escola.

Deseja-se considerar a possibilidade de avaliar os rumos educacionais com a participação desses organismos colegiados e suas concepções acerca da qualidade educacional, de forma crítica, para que a escola possa realmente exercer o seu papel social.

A proposta de intervenção elaborada será apresentada por meio de ações que envolvem estratégias, procedimentos e responsabilidades a serem cumpridas pelas escolas, regionais e pela própria SEEDUC-RJ, com o objetivo de subsidiar reflexões sobre a reestruturação da avaliação externa aplicada na rede estadual fluminense.

O Plano de Ação será apresentado por meio da ferramenta 5W2H, a qual representa um checklist de atividades específicas a serem desenvolvidas com o máximo de clareza e eficiência por todos os envolvidos. Esta ferramenta, 5W2H, é representada por sete diretrizes através das perguntas: *What* (o que será feito?); *Why* (Por que será feito?); *Where* (Onde será feito?); *When* (Quando será feito?); *Who* (Por quem será feito?); *How* (Como será feito?) e *How much* (quanto custará fazer?).

A seguir serão apresentadas ações que irão preceder o I Fórum Estadual de Avaliação da Educação Pública.

### 3.3.1 Estratégias para análise e reflexão sobre o uso da avaliação

Ao longo das edições aplicadas do SAERJ/SAERJINHO destacam-se algumas vantagens, dentre as quais: a realização de uma avaliação externa de caráter censitário, a introdução da cultura de avaliação externa ao sistema educacional, a utilização da matriz de referência e o currículo mínimo estabelecido.

Contudo, o canal de comunicação entre os resultados da avaliação externa e os oriundos da avaliação feita no interior da escola ainda mostram-se frágeis, pois o monitoramento do padrão de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, ao final da educação básica, na escola pesquisada, não refletem o trabalho desenvolvido pela equipe escolar.

É importante ressaltar que a avaliação é parte do processo educativo e deve ser colocada como elemento integrador e não como uma ameaça ou pressão ao professor e a sua autonomia em sala de aula.

A realidade da escola pesquisada apresentou a pouca utilização dos resultados das avaliações externas na sua correlação com as avaliações internas e seus projetos. Diante desse fato, sugere-se a criação de um grupo de estudo sistemático nas escolas, liderado pela equipe gestora em consonância com as Regionais/SEEDUC-RJ.

A SEEDUC-RJ irá instrumentalizar as Diretorias Regionais Pedagógicas através do convênio a ser estabelecido com instituição que operacionalize e desenvolva programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas, para o aprofundamento do estudo sobre o papel das avaliações, internas e externas, no desempenho dos alunos.

Este estudo terá como foco o desempenho escolar e os fatores a ele associados, entre os quais, destacam-se o aluno, a família, a sociedade, a escola, a sala de aula e suas interações. Cabe a escola integrar todos esses elementos através das dimensões pedagógicas, dos recursos de infraestrutura, da interação, participação e liderança da comunidade escolar no projeto político pedagógico e da melhoria salarial dos profissionais da educação com o objetivo de levantar aspectos para a política de melhoria dos resultados escolares.

Bonamino (2014) na conferência “25 anos de Avaliação no Brasil”<sup>25</sup> afirma que “o país vem avançando na assimilação de uma cultura de avaliação quando o trabalho desenvolvido pelas escolas é constantemente analisado pelos participantes do processo educativo”.

A autora salienta

se não sabemos de que modo a avaliação contribui para provocar mudanças ou para melhorar a qualidade da educação existente, precisamos fazer mais pesquisa. Precisamos saber se, no uso da avaliação para a formulação de políticas e de práticas escolares, há mais efeitos positivos do que negativos para a melhoria da qualidade da educação. Identificados os efeitos precisaremos, ainda, caracterizar o que fazem os sistemas e as escolas que conseguem aumentar os efeitos positivos da avaliação e sua contribuição para a formulação de políticas educacionais mais efetivas de melhoria da aprendizagem dos alunos (BONAMINO, 2014).

Diante disso, é indispensável aprofundar o estudo do uso dos resultados da avaliação no planejamento de ações pedagógicas e dos efeitos contributivos destas na melhoria da educação oferecida aos alunos. Bonamino (2014) afirma que ainda não há “evidências sólidas sobre os impactos [do uso da avaliação] para a melhoria da educação”.

Entende-se como imperativo a exploração do uso das informações produzidas pelas avaliações e a sua tradução para os gestores e professores a fim de produzir ações concretas de melhoria da qualidade da educação.

Na escola pesquisada, a compreensão e utilização dos dados fornecidos pelas avaliações externas não produziram mudanças pedagógicas e de resultados no desempenho dos alunos ao final da educação básica. A formação de todos os envolvidos no processo educacional é fundamental para que a fundamentação teórica possa estabelecer vínculo com a prática docente.

Para que a formação continuada torne-se uma prática nas reuniões pedagógicas é necessário um investimento no estudo dos gestores e professores. Dessa forma, será estabelecido um convênio da SEEDUC- RJ com uma instituição que possa promover uma formação aos servidores envolvidos no processo pedagógico das escolas, uma reflexão sobre o processo avaliativo do desempenho dos alunos e o uso destes resultados no planejamento pedagógico.

---

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caeduff.net/2014/08/13/pesquisadora-revela-a-importancia-de-encarar-a-avaliacao-como-atividade-meio/>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

Os técnicos da Instituição escolhida irão dispor de quatro encontros mensais e vinte encontros à distância com os Diretores das Regionais da rede estadual fluminense e suas equipes.

Os quatro encontros mensais obedecerão a um cronograma específico a ser elaborado pela SEEDUC-RJ. O primeiro encontro abordará os conceitos: a avaliação educacional; a avaliação em larga escala, seus usos e limites; a legislação que aborda a qualidade e a equidade da educação e o Projeto Político Pedagógico. O segundo refletirá sobre currículo; matriz de referência das avaliações estaduais e nacionais; competências, habilidades e desempenho; escala de proficiência, Teoria de Resposta ao Item e análise das respostas dos alunos frente as habilidades propostas nas avaliações. O terceiro trabalhará com as taxas de rendimento abordadas pelo Censo Escolar, os dados disponibilizados pelo INEP através dos resultados das avaliações em larga escala, análise de gráficos por escola, considerando o resultado dos questionários socioeconômicos respondido por alunos, professores e gestores. O quarto encontro irá aprofundar os resultados da escola e a sua relação com os projetos desenvolvidos.

Os encontros à distância serão realizados através de uma plataforma, para postagem de textos, trabalhos e troca de informações acerca da avaliação externa, da avaliação interna, da apropriação de resultados e do estudo do impacto destes resultados no desempenho dos alunos.

Esse estudo possibilitará aos Diretores das Regionais e suas equipes um aprofundamento no conhecimento de cada Unidade Escolar sobre sua responsabilidade, de forma que a apropriação destes resultados seja utilizada no apoio ao trabalho da gestão e dos professores, além de ajudar a caracterizar práticas adequadas e ações bem-sucedidas de melhoria da qualidade da educação.

A análise individual de cada unidade escolar possibilitará aos Diretores Regionais a proposição de ações, em reuniões com as Equipes Gestoras, tratando de forma única cada escola e seus projetos pedagógicos, considerando as peculiaridades locais e estabelecendo um vínculo entre a SEEDUC-RJ e a escola. Assim, o entrelaçamento dos dados aferidos pela avaliação externa com os dados aferidos pela avaliação interna pode ser analisado tendo como base o contexto de cada escola. Esse resultado irá oportunizar intervenções pedagógicas específicas.

O quadro 1 apresenta as ações para a formação dos Diretores Regionais do estado do Rio de Janeiro.

**Quadro 1 – Convênio com instituição para operacionalizar a formação dos Diretores Regionais do Estado do Rio de Janeiro**

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Estabelecimento de um convênio com instituição para formar os diretores regionais e suas equipes.
Por que será feito?	Necessidade de ampliar a reflexão sobre a avaliação e o seu papel na melhoria da qualidade educacional.
Onde será feito?	No auditório da SEEDUC.
Quando será feito?	Janeiro/2017.
Por quem será feito?	Pelos técnicos da Instituição escolhida.
Como será feito?	Os técnicos da Instituição escolhida irão dispor de quatro encontros mensais e vinte encontros à distância com os Diretores das Regionais Pedagógicas e suas equipes, através de uma plataforma para estudo e troca de informações acerca da avaliação externa, da avaliação interna, da apropriação de resultados e do estudo do impacto destes resultados no desempenho dos alunos.
Quanto custará fazer?	A ação será desenvolvida utilizando os recursos e investimentos disponíveis na SEEDUC-RJ para a formação continuada dos servidores.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a formação das Diretorias Regionais Estaduais, a Diretoria Regional Pedagógica irá formar as equipes gestoras das escolas sobre sua responsabilidade e estas irão multiplicar esse conhecimento para a comunidade escolar.

As equipes gestoras terão a oportunidade de estudar e refletir sobre a realidade da sua escola, aprofundando o conhecimento dos dados acerca da avaliação externa e aprofundando o trabalho desenvolvido pela escola, seguindo o mesmo formato da formação feita aos Diretores Regionais. No entanto, essa formação acontecerá durante o ano letivo, sendo um encontro presencial bimestralmente e nos intervalos, encontros à distância através da plataforma.

Este momento de formação direcionada às equipes gestoras será supervisionado pela instituição contratada.

O quadro 2 apresenta a criação de grupos para a formação das equipes gestoras.

**Quadro 2 - Criação de grupos para a formação das equipes gestoras**

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Formação das equipes gestoras das escolas por Regional.
Por que será feito?	Necessidade de ampliar a reflexão sobre a avaliação e o seu papel na melhoria da qualidade educacional.
Onde será feito?	Na sede da Diretoria Regional de cada localidade.
Quando será feito?	No início do período letivo.
Por quem será feito?	Pelo Diretor Regional Pedagógico e sua equipe.
Como será feito?	As Diretorias Regionais Pedagógicas irão convocar os seus respectivos gestores e equipes para participarem da formação em quatro encontros bimestrais e vinte encontros à distância durante o ano letivo, através de uma plataforma para estudo e troca de informações acerca da avaliação externa,

	da avaliação interna, da apropriação de resultados e do estudo do impacto destes resultados no desempenho dos alunos.
Quanto custará fazer?	A ação será desenvolvida utilizando os recursos e a infraestrutura já existente e disponível nas Diretorias Regionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a formação das equipes gestoras e seus membros pedagógicos, estes serão responsáveis por organizar um cronograma para a escola a fim de multiplicar as informações para os docentes, conselho escolar e representantes do grêmio estudantil. A formação acontecerá nas reuniões pedagógicas quinzenais e as equipes gestoras contarão com o apoio dos AAGEs na formação dos demais membros da comunidade escolar. Essa formação acontecerá no formato de oficinas com duração de duas horas.

A investigação realizada no Colégio São Pedro aponta para a ausência da apropriação e do uso dos resultados da avaliação externa de forma efetiva pelos segmentos escolares. Há que se considerar a necessidade de formação dos docentes para problematizar o processo ensino aprendizagem após a análise dos resultados das avaliações externas.

Além do estudo sistematizado que será disponibilizado nas oficinas, é importante que sejam ofertadas atividades práticas que incentivem a reflexão e as discussões acerca dos resultados produzidos pela escola.

Anteriormente ao advento das avaliações externas e seus resultados, não acontecia no ambiente escolar, um momento avaliativo do trabalho pedagógico desenvolvido com base em dados numéricos. Vale lembrar que na escola pesquisada há certa resistência dos professores quanto à avaliação externa e ao uso dos seus resultados no planejamento de atividades pedagógicas. Entretanto, o resultado fornecido pelas avaliações externas deve ser tomado como diagnóstico, o qual direciona o que deve ser melhorado. O estudo dessas informações possibilita mapear o que ocorre na realidade escolar e então, coletivamente planejar ações para o aprimoramento do processo ensino aprendizagem.

O quadro 3 exibe como será feita essa etapa.

**Quadro 3 - Criação de oficinas para a formação dos docentes e demais órgãos colegiados nas unidades escolares**

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Formação dos docentes, do conselho escolar e de representantes do grêmio estudantil, através de oficinas.
Por que será feito?	Necessidade de ampliar a reflexão sobre a avaliação e o seu papel na melhoria

	da qualidade educacional.
Onde será feito?	Nas unidades escolares
Quando será feito?	Durante o ano letivo, nas reuniões pedagógicas quinzenais.
Por quem será feito?	Pela Equipe Gestora e Pedagógica da Unidade Escolar, com auxílio do AAGE.
Como será feito?	A Equipe Gestora e Pedagógica irá planejar dois dias de encontro mensal para a formação durante todo o ano letivo, totalizando 10 encontros anuais, e apresentará esse calendário para a comunidade escolar. A formação acontecerá em forma de oficinas elaboradas pela Equipe com o apoio da AAGE, com material e dados históricos da própria escola. A diretora geral irá convocar os professores, o conselho escolar e os representantes do Grêmio Estudantil para estudo e troca de informações acerca da avaliação externa, da avaliação interna, da apropriação de resultados e do estudo do impacto destes resultados no desempenho dos alunos com base em dados da escola.
Quanto custará fazer?	A ação será desenvolvida utilizando os recursos e a infraestrutura das unidades escolares.

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os dados e os projetos desenvolvidos pela Unidade Escolar serão registrados pela Equipe Pedagógica, com auxílio da AAGE, durante o bimestre a fim de fornecer subsídios para a análise e correlação das informações. Esse material será transformado em um portfólio anual e será disponibilizado nas oficinas à comunidade escolar para que esta dê sugestão e acompanhe os resultados, os problemas a serem superados e o desempenho dos alunos.

A avaliação de todos esses registros servirá de instrumento de reflexão das ações desenvolvidas por docentes e alunos no âmbito escolar.

O quadro 4 apresenta o passo a passo da construção do portfólio.

#### **Quadro 4 – Construir um portfólio com os dados de cada unidade escolar**

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Construção coletiva dos dados e informações da unidade escolar.
Por que será feito?	Para subsidiar as análises sobre os resultados da escola, possibilitando a correlação dos projetos com os dados estatísticos. Os resultados do aprendizado e os outros eventos relevantes devem ser conhecidos por todos, por isso a importância do registro.
Onde será feito?	Nas unidades escolares
Quando será feito?	Bimestralmente.
Por quem será feito?	Pela Equipe Pedagógica da Unidade Escolar com o auxílio do AAGE.
Como será feito?	A Equipe Pedagógica irá registrar os dados que impactam nos resultados e avaliar todas as dimensões da escola.
Quanto custará fazer?	A ação será desenvolvida utilizando os recursos e a infraestrutura das unidades escolares.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o momento da formação dos Diretores Regionais, das Equipes Gestoras, dos professores, dos representantes do Conselho Escolar e dos

representantes do grêmio estudantil e do estudo das variáveis que impactam o trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas, será criado um grupo de estudos através da representação das escolas da Regional, com o objetivo de criar um instrumento de acompanhamento das diversas dimensões que compõe o universo escolar.

Esse grupo formado por representantes das unidades escolares irá refletir sobre o monitoramento do desempenho escolar e sugerir ideias para a criação de instrumento que possibilite o acompanhamento das dimensões escolares incluindo o trabalho desenvolvido pela escola.

Este encontro acontecerá bimestralmente e terá como suporte o portfólio montado por cada escola. Os representantes irão ao encontro com este material para a apresentação do trabalho desenvolvido no ambiente escolar. No encontro, a Regional irá organizar grupos de trabalho, onde o portfólio será apresentado. O melhor portfólio de cada grupo será apresentado para o grupão. As ideias serão coletadas e registradas pela Diretoria Regional.

A seguir, o quadro 5 exibe como cada Regional poderá se organizar para coletar as ideias trazidas pelos representantes das unidades escolares.

**Quadro 5 - Criação de grupos de estudos nas Regionais para sugestões de criação de instrumento de acompanhamento de resultados com inclusão do trabalho desenvolvido pela escola**

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Criação de grupo de estudos sobre o monitoramento do desempenho escolar e sugestões para a criação de instrumento de acompanhamento das dimensões escolares. Os grupos serão montados com os representantes de cada escola.
Por que será feito?	Necessidade de avaliar e monitorar o processo ensino aprendizagem e seus resultados.
Onde será feito?	Na sede das Regionais / por localidade.
Quando será feito?	Bimestralmente.
Por quem será feito?	Pela Diretoria Regional Pedagógica e Equipes representativas das escolas.
Como será feito?	A Equipe da Diretoria Regional convocará a equipe representativa das unidades escolares para troca de informações sobre o monitoramento dos resultados e sugestões para a construção coletiva de instrumento que possibilite o acompanhamento dos resultados escolares, incluindo o fazer de cada instituição.
Quanto custará fazer?	A ação será desenvolvida utilizando os recursos e a infraestrutura das unidades escolares.

Fonte: Elaborado pela autora.



As sugestões dadas pelas equipes representativas da escola serão compiladas pela Diretoria Regional Pedagógica e encaminhadas a SEEDUC-RJ. Esta irá agrupar as sugestões de todas as Regionais e se reunir com a instituição escolhida, para apreciar as sugestões dadas e viabilizar a possibilidade de criar um instrumento que introduza o trabalho desenvolvido pelas escolas na mensuração da qualidade educacional ofertada pelas escolas públicas.

A SEEDUC-RJ irá montar grupos compostos por Diretores Regionais, Gestores, Professores, Conselhos Escolares e Alunos para reflexão sobre as sugestões apresentadas a fim de criar um instrumento que aproxime a escola da sede.

Estes grupos irão estudar as escolas com os melhores resultados do efeito escola na aprendizagem dos alunos, tendo como base o resultado da Prova Brasil.

Após este estudo, os grupos irão cruzar as sugestões recebidas com os projetos desenvolvidos pelas escolas de melhores resultados a fim de disseminar as boas práticas e estabelecer os procedimentos necessários para mensurar o trabalho pedagógico da rede pública.

**Quadro 6 - Criação de grupos para reflexão sobre a avaliação externa e a possibilidade de inclusão dos dados escolares no desempenho final dos alunos de cada unidade escolar**

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Criação de grupo para reflexão sobre o efeito escola na aprendizagem dos alunos e criação de instrumento que possibilite a SEEDUC-RJ aproximar-se da realidade individual de cada escola da rede estadual fluminense e mensurar o trabalho desenvolvido.
Por que será feito?	Para incluir procedimentos avaliativos na mensuração dos resultados escolares. Para essa ação será necessário identificar as escolas com os melhores resultados do efeito escola na aprendizagem dos alunos, tendo como base o resultado da Prova Brasil. Analisar e estudar os projetos desenvolvidos por essas escolas.
Onde será feito?	No auditório da SEEDUC-RJ.
Quando será feito?	Bimestralmente.
Por quem será feito?	Pela SEEDUC-RJ com apoio da instituição escolhida
Como será feito?	A SEEDUC-RJ irá convocar os representantes das Diretorias Regionais, dos Gestores Escolares, dos Professores, dos Conselhos Escolares e dos Alunos para estudar o efeito escola e suas dimensões na melhoria do desempenho dos alunos. Elaborar procedimentos de acompanhamento dos projetos desenvolvidos pela escolas.
Quanto custará fazer?	A ação será desenvolvida utilizando os recursos e a infraestrutura da SEEDUC-RJ.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final do ano letivo, acontecerá o I Fórum Estadual de Avaliação da Educação Pública Fluminense com o intuito de aproximar a SEEDUC-RJ das unidades escolares. Neste evento, com o apoio da instituição escolhida, algumas propostas serão analisadas a fim de contemplarem o desejo de incluir o trabalho desenvolvido pelas unidades escolares nas metas das avaliações externas.

O I Fórum Estadual de Avaliação da Educação Pública Fluminense irá apresentar os resultados de educação da rede através dos dados históricos, exibir o levantamento das sugestões e a reflexão acerca da criação do instrumento que possibilitará mensurar o trabalho qualitativo de cada escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de 1990, a avaliação dos sistemas escolares ocupa posição central nas políticas públicas educacionais do país e a qualidade do ensino passou a ser mensurada através dos resultados finalísticos produzidos pelas avaliações em larga escala e seus indicadores. Nessa esfera, as avaliações em larga escala aparecem como instrumento consolidado, no entanto exibem possibilidades, limites e desafios do seu uso na apresentação dos resultados qualitativos da educação pública para a sociedade.

Na rede estadual do Rio de Janeiro, o principal indicador do sistema de avaliação para mensurar a qualidade do ensino adotado é a proficiência dos alunos, obtida através do SAERJ/SAERJINHO. Há um avanço nos procedimentos utilizados para a medida do desempenho dos alunos, contudo alguns fatores que interferem na aprendizagem não são contemplados nos sistemas de avaliação da rede estadual fluminense.

Assim, a ideia de qualidade educacional ainda precisa ser amplamente revisitada pelos gestores públicos, gestores educacionais, professores, alunos e responsáveis, a fim de que as condições contextuais, intra e extraescolares possam ser contempladas na avaliação externa, possibilitando a articulação entre todas as instâncias do processo no resultado final.

A literatura ainda apresenta um número reduzido de estudos sobre o impacto das avaliações e sua articulação com o rendimento escolar. Os estudos necessitam de aprofundamento acerca dos sistemas de avaliação, o papel do Estado nas sociedades capitalistas, as implicações de ordem política e a real interferência dos resultados da avaliação em larga escala no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, o estudo de caso possibilitou verificar a expectativa da SEEDUC-RJ em relação à escola, na qual a prioridade é gerar resultados, alcançar as metas projetadas e aumentar a eficiência. Como contraponto, a escola deseja autonomia nos processos educativos e melhoria das condições que impactam no processo ensino aprendizagem.

De um lado, a política de descentralização e autonomia garante a ampliação das decisões nos espaços escolares, de outro, o uso das avaliações em larga escala aponta para a cobrança e responsabilização das escolas em relação ao desempenho educacional. Os governos exigem responsabilização dos

estabelecimentos de ensino em relação à qualidade do ensino, porém ainda não há uma política educacional que congregue todos os fatores que interferem na melhoria da qualidade educacional, entre os quais destaco: a estrutura física das escolas, investimento em formação para os gestores, o salário dos professores, as condições pedagógicas, o tempo de planejamento coletivo, entre outros. Ainda assim, entende-se que as políticas públicas educacionais necessitam mapear os resultados das escolas, a fim de refletir sobre os rumos educacionais.

Logo, a qualidade do ensino permeia todas essas questões e afirma-se que as práticas avaliativas seriam impulsoras desse crescimento qualitativo, através do acompanhamento do desempenho dos estudantes.

Contudo, Vianna (1990) destaca que

é necessário reiterar que avaliação da qualidade da educação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, que é um momento na caracterização dessa qualidade. O desempenho dos estudantes em pesquisas da qualidade da educação é melhor compreendido e interpretado quando se levantam informações sobre o tipo de ensino que recebem, os procedimentos que vivenciam em sala de aula e no colégio, e ainda sobre as características ambientais da família que determinam o seu comportamento (VIANNA, 1990, p.99).

O processo avaliativo em larga escala apresenta como ponto central o rendimento escolar, porém não analisa os fatores que afetam a educação e muitas vezes não estão diretamente ligados à escola. Segundo Vianna (1990) “é importante analisar a ação da escola em termos de entrada, processo e produto”.

O estudo de caso apresentou o tipo de escola, as características, o percurso escolar, as instalações, a equipe docente e gestora e a participação dos pais na vida escolar, caracterizando assim o fator “entrada”.

Em relação ao fator “processo” é prioritário analisar o currículo e as práticas instrucionais, ponderando sobre o planejamento e a execução da avaliação escolar. Neste fator foi apresentado como ocorre o planejamento escolar, como são desenvolvidos os projetos e como a avaliação externa e interna acontece no ambiente escolar.

E o “produto” faz referência ao desempenho escolar nas avaliações internas e externas e na formação de atitudes geradas pelo processo educacional. Contudo, o foco da avaliação do SAERJ ainda está no resultado enquanto o processo precisa ser amplamente analisado.

Essa gama de aspectos possibilita o conhecimento da realidade escolar e oportuniza que a intervenção produza resultados mais próximos daquilo que desejamos, garantindo a meta qualitativa de desempenho satisfatório a todos os alunos.

A escola pesquisada apresenta bons resultados internos, mas não possui o resultado esperado pela SEEDU-RJ, através das metas projetadas, para o final da Educação Básica na avaliação do SAERJ. Verificou-se que as metas projetadas pela SEEDUC-RJ foram apoiadas em um patamar alto, com base nos dados de 2010, distanciando todo o trabalho pedagógico do resultado conquistado.

Para definir os rumos escolares, a gestora e sua equipe apoiam suas decisões em dados numéricos resultantes das avaliações em larga escala e das avaliações internas, os quais instrumentalizam o planejamento pedagógico. No entanto, vários estudos que avaliam o impacto das avaliações nos sistemas educacionais indicam que a maior parte dos dados produzidos não afeta diretamente a sala de aula, mas são usados para a formulação de políticas (KELLAGHAN, 2006).

A literatura brasileira converge de forma ímpar para a compreensão da eficácia escolar através do efeito positivo dos recursos escolares, da organização e gestão apoiada pela liderança do gestor e pelo comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado de seus alunos.

Apesar de haver institucionalizado o conselho escolar e o grêmio estudantil no ambiente escolar, neste estudo de caso, a participação desses membros nos rumos pedagógicos e administrativos é tímida e pouco expressiva.

O PAE propõe que os movimentos internos do âmbito escolar sejam tomados como referência para a resolução de seus problemas. A comunidade tem um compromisso social e a apropriação do trabalho escolar por parte da SEEDUC-RJ reflete a ação coletiva ideal entre o sistema e as escolas.

Ficou evidente que a participação coletiva pode contribuir para a reflexão sobre a melhoria da qualidade da educação através da reorganização do trabalho pedagógico, enfatizando o processo e não só os resultados.

Todos os resultados apresentados não convergem para o elo pedagógico, logo as metas ficaram distantes da realidade escolar e apresentaram um descompasso entre o trabalho realizado pela escola e a expectativa da SEEDUC-RJ.

Não cabe aqui ressaltar o fracasso escolar e a ineficiência do estado diante do desafio de conquistar uma educação pública de qualidade, mas analisar de forma cuidadosa o ambiente escolar frente à correlação dos resultados das avaliações externas com o trabalho pedagógico.

A avaliação externa impactou nas ações pedagógicas e na autonomia docente, com isso assumi-la como determinante do processo educativo gera polêmica e muita controvérsia no ambiente escolar. Atingir as metas projetadas desvia o trabalho pedagógico e enfatiza a necessidade de “trabalhar o currículo” exigido pela avaliação em larga escala, mecanizando o trabalho docente.

A escola não pode ser avaliada apenas com o resultado dos testes padronizados e do fluxo escolar, pois os processos educacionais incluem outros conhecimentos essenciais para a atuação do indivíduo na sociedade.

Concluindo, os resultados das avaliações externas precisam estar articulados com a avaliação institucional e todos os fatores que interferem no processo ensino aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

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

\_\_\_\_\_. Tradução. **Capítulo 4 – Uso de Indicadores**, 2002. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/course/view.php?id=29&section=5>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

ATLAS BRASIL 2013. **Perfil do Município de Teresópolis/RJ**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

AZZI, SANDRA. **Planejamento, avaliação e reforço de aprendizagem no 1º ciclo**. In: AZZI, Sandra et al. Módulo de formação básica – Unidade 4 – Infância, p. 123-140, 2008.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/matriz-de-referencia>>. Acesso em: 18 out. 2015.

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

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: SigloVeinteuno, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes5-89.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Histórico do SAEB**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 03 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. IDEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 23 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Planejando a Próxima Década. **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Gestão da Educação Escolar**. Brasília: UnB, CEAD, 2004, vol. 5, p. 25. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad5.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf)>. Acesso em: 28 jun 2016.

CAEd/UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.saerj.caedufjf.net/externa/selecao.faces#>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/05/SAERJ-RG-MR.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

CASTRO, M. H. G. de. Desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. Brasília: INEP, 1999. Disponível em: <<http://empreende.org.br/pdf/Programas%20e%20Pol%C3%ADticas%20Sociais/Desigualdades%20no%20sistema%20educacional%20brasileiro.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

CASTRO, Maria Helena G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <[http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_01.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos na organização**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CONDÉ, E.S. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise de Políticas Públicas**, 2011. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (material didático).

CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 858-883, set./dez. 2013.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, Papyrus, 1994.



DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de Campo. Rio de Janeiro: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

\_\_\_\_\_. **Entrevistas em pesquisas qualitativas (2004)**. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>>. Acesso em: 24 set. 2016.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A.P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. P. 213-238.

FRANCO, Creso. Avaliação em larga escala e fatores associados ao desempenho escolar. In: GATTI, B. (Org.). **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: UNESCO, INEP, MEC, 2008. p. 27-36

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis. Vozes, 2009.

GATTI, B.A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Revista Educação em Foco**. FCC/ PUC – SP. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas - RAE**. São Paulo, v.35. n. 2, p.57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901995000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008)>. Acesso em: 24 set. 2016.

GODOY, M. H. P. C.; MURICI, I.L. **Gestão Integrada da Escola**. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda. 2009(a).

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de; CHAVES, Neuza Maria Dias. **Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola**. 2ª ed. Nova Lima, MG: INDG Tecnologia e Serviços Ltda. 2009 (b)

GOUVEIA, C.A.A.; BROOKE, D.A.L.; MOREIRA, M.; NEVES, L.F.; SALES, L. N.; REZENDE, W.S. Avaliação Externa do Desempenho Escolar. In: Secretaria de Educação do Estado do Amazonas. **Guia de Estudos Processo de Formação de Profissionais da Educação Pública – Volume I**. 2014. Juiz de Fora, MG, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, 2014, p. 22-38.

GRÉGOIRE, Jacques. Qual o processo de avaliação diagnóstica dos distúrbios de aprendizagem em matemática? Cap. 1, p.23-40. In: GRÉGOIRE, Jacques et al. **Avaliando as aprendizagens – os aportes da psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRODSKY, E.; WARREN, J. R.; FELTS, E. Testing and Social Stratification in American Education. **Annual Review of Sociology**, 2008, Vol. 34 : p. 385-404. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/228173886\\_Testing\\_and\\_Social\\_Stratification\\_in\\_American\\_Education](http://www.researchgate.net/publication/228173886_Testing_and_Social_Stratification_in_American_Education)>. Acesso em: 28 nov. 2015.

INEP. **Resultados do Saeb atualizam panorama de qualidade da educação básica.** 2007. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=16450&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=16450&version=1.0)>. Acesso em: 14 jun. 2016. (a)

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Perguntas frequentes.** 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Taxa de Rendimento Escolar.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 02 set. 2015.

KELLAGHAN, T. & GREANEY, V. **Assessing Student Learning in Africa.** World Bank Documents. Washington, EUA, 2004.

KLEIN, R. Utilização da teoria de resposta ao item no sistema nacional de avaliação da educação básica (saeb). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 11 (40), p. 283–296, 2003. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/klein-r-utiliza-o-da-teoria-de-resposta-ao-item-no-sistema-nacional-de-avalia-o-da-educa-o-b-sica-saeb-ensaio-avalia-o-e-pol-ticas-p-blicas-em-educa-o-revista-da-funda-o-cesgranrio-rio-de-janeiro-v-11-n-40-p-283-296-jan-mar-2003b->>>. Acesso em: 18 out. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Gestão Escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000.

MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões Sobre Usos dos Resultados. **Revista @mbienteeducação.** Vol. 5, p. 70-82, jan./jun., 2012. Disponível em: <[http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_5\\_1/educacao\\_01\\_70-82.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2015.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. **Impasses e alternativas de política para a América Latina:** Gestão dos Sistemas Escolares - Quais caminhos

perseguir? Uma Nova Agenda Econômica e Social para a América Latina. IFHC/CIEPLAN, 2008.

PERRENOUD, PHILLIPE. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens** - Entre suas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIO DE JANEIRO. Resolução nº 4669, 04 fevereiro de 2011. **Regulamenta a Bonificação por Resultado instituída pelo Decreto nº 42793**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 07 de fevereiro de 2011, p.17.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Educação – Notícias: Nota**. [online]. Rio de Janeiro, RJ, 15 maio 2016. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2821902>>. Acesso em: 01 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419, de 27 de setembro de 2013. **Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências**. Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, de 30 de setembro de 2013. (a)

\_\_\_\_\_. **Avaliação Interna da Aprendizagem**. Manual de Orientações para a operacionalização da Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419/2013. SEEDUC. Rio de Janeiro, 2013(b). Disponível em: <[http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157759/DLFE-63748.pdf/MANUALORIENTACOESOPERACIONALIZACAOPORTARIASEEDUC-RJSUGENN419docversaorevisadaefinalizada\\_certo.pdf](http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157759/DLFE-63748.pdf/MANUALORIENTACOESOPERACIONALIZACAOPORTARIASEEDUC-RJSUGENN419docversaorevisadaefinalizada_certo.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2016. (b)

\_\_\_\_\_. Lei nº 2.200, de 13 de maio de 2013. **Cria a função gratificada de Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar e dá outras providências**. Rio de Janeiro, RJ, 2013c. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 05 de junho de 2013, p.12.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5131 DE 25 DE JULHO DE 2014. **Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 29 de julho de 2014, p.16. Disponível em: <[https://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/view\\_pdf.php?ie=MjA0MjQ=&ip=MTY=&s=ZDIxNjM5NWYxYzQzMjg0OOWVjZjdiMzY3ODhlZjkyMjE=>](https://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=MjA0MjQ=&ip=MTY=&s=ZDIxNjM5NWYxYzQzMjg0OOWVjZjdiMzY3ODhlZjkyMjE=>)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2014 (parte 1)**. Rio de Janeiro, RJ, 2014b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/SEEDUC/exibeconteudo?article-id=711577>>. Acesso em: 28 jun. 2015. (b)

\_\_\_\_\_. **Avaliação Continuada**. Apropriação e Utilização dos Resultados / Rio de Janeiro. CAEd. Rio de Janeiro, 2011. (b)

\_\_\_\_\_. **Nota explicativa dos indicadores: IDERJ – ID - IF. 2012.** Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/SEEDUC/exibeconteudo?article-id=839010>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Planejamento Estratégico – Cartilhas: Informativo Acompanhamento de Resultados. 2012.** Disponível em: <[http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37307.pdf/Informativo\\_AcompanhamentodeResultados.pdf](http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37307.pdf/Informativo_AcompanhamentodeResultados.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Saiba mais sobre a GIDE.** Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Entenda para que servem o SAERJ e o SAERJINHO. 2011.** Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>>. Acesso em: 02 out. 2016.

SEEDUC. **Livro de Governança da SEEDUC – Transparência na Educação 2014.** Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/SEEDUC/exibeconteudo?article-id=711577>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

SORDI, M. R. L. **Avaliação Institucional participativa em escolas de Ensino Fundamental: limites e possibilidades de uma proposta.** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0317.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2016.

SEPE. **A avaliação meritocrática da SEEDUC?** Cartilha do SEPE. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim99.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

SILVA, E. P. da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. I, n. 2, jul./dez. 2009.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 12, n. 38, 2004. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

SOARES, S. **Avaliação educacional como instrumento pedagógico.** Rio de Janeiro: trabalho e sociedade, ano 2, n. 4, p. 23-25, ago. 2002.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Política e Gestão Educacional**, v. 8, p. 1-15, 2010.

TEIXEIRA, B. de B. **Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade.** 2000. 334f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Comunidade escolar**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/374.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2015.

TERESÓPOLIS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Teres%C3%B3polis&oldid=47201805>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. In: KLEIN, R. **Escala de Proficiência**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escala-de-proficiencia>>. Acesso em: 03 set. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIANNA, H. M. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.2, p.99-104, jul./dez. 1990.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 21, n. 60, mai./ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000200004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 29 ago. 2015.

WEISS, Carol. **Evaluation**: methods for studying programs and policies. UpperSaddle River: Prentice-Hall, 1998.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento para entrevista



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada, **GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE EDUCACIONAL: as avaliações como instrumento de reflexão no contexto educacional** desenvolvida pela pesquisadora Carla Madureira Valente Lopes, sob orientação do Professor Doutor José Alcides Figueiredo Santos, que dará origem a dissertação de mestrado a ser apresentada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O(a) Senhor(a) foi selecionado(a) devido à escola na qual atua ser objeto de estudo desta pesquisa. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sem prejuízo algum em sua relação com a pesquisadora, ou com a UFJF, ou ainda com a escola na qual o(a) senhor(a) atua.

Este trabalho tem como objetivo principal identificar as ações gestoras na implementação do PIP que se efetivem a favor da aprendizagem dos alunos para manter e/ou melhorar os resultados do programa nas escolas pesquisadas, como também, divulgar estes resultados para as demais escolas da jurisdição com o intuito de aprimorar a gestão pedagógica. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista aberta e gravada – **seu nome e identificação da entidade que representa será mantida em anonimato.**

As informações fornecidas serão processadas e analisadas pela pesquisadora junto com outras entrevistas e documentação institucional (documentos relacionados ao PPP, atas de reuniões e visitas, dentre outros), tendo em vista o tema e objetivo em investigação.

A citação de seu depoimento deverá ser autorizada por escrito, caso a pesquisadora venha a utilizar trechos de sua entrevista.

***Ressalte-se que todos os resultados oriundos desta pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora.***

Todo material desta pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora.

O(a) Senhor (a) receberá uma cópia deste termo, onde constam os telefones e o endereço da pesquisadora e do orientador desta pesquisa; com estes, o Senhor(a) poderá tirar todas as dúvidas em relação a pesquisa.

Atenciosamente,

Carla Madureira Valente Lopes

Contatos:

Carla Madureira Valente Lopes (pesquisadora)

Telefones: (21) 988517727

E-mail: carlalopes@prof.educacao.rj.gov.br

Endereço: Rua das Laranjeiras, 62 – Parque do Ingá – Teresópolis - RJ

Declaro que entendi os objetivos, riscos, e benefícios de minha participação nesta pesquisa e, assim, concordo em participar.

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa

## APÊNDICE B – Perfil profissional dos entrevistados



### Perfil Profissional

Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.

#### 1. IDADE

- Até 25 anos   
  De 26 a 30 anos   
  De 30 a 40 anos   
  De 41 a 50 anos  
 De 51 a 55 anos   
  56 anos ou mais

#### 2. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.  
 Atualização (mínimo de 180 horas)   
  Especialização (mínimo de 360 horas)  
 Mestrado   
  Doutorado

#### 3. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO, ETC) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- Sim   
  Não

#### 4. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- Sim, na área de Educação   
  Sim, fora da área de Educação   
  Não.

#### 5. VOCÊ LECIONA EM OUTRA ÁREA QUE NÃO SEJA A DA SUA FORMAÇÃO?

- Sim   
  Não

#### 6. HÁ QUANTO TEMPO ATUA NO MAGISTÉRIO?

- Há menos de 1 ano   
  De 1 a 2 anos   
  De 3 a 5 anos   
  De 6 a 9 anos  
 De 10 a 15 anos   
  De 15 a 20 anos   
  Há mais de 20 anos

## APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os Professores



### Práticas Gestoras

Estas questões são referentes à prática de gestão aplicada na sala de aula frente às demandas atuais da avaliação externa no contexto da educação estadual

1. Para vocês, qual o propósito da avaliação externa?  
O que pensam da avaliação externa concomitante ao processo ensino aprendizagem? Ela influencia nos resultados internos?  
Como percebem a padronização dos testes frente à autonomia docente?  
Os resultados das avaliações externas são coerentes aos resultados das avaliações internas?
  
2. Gostaria que cada um falasse um pouco sobre o SAERJ.  
O resultado do SAERJ reflete a realidade da sua escola? De posse dos resultados do SAERJ, como acontece a apropriação destes resultados? Os resultados direcionam o planejamento das aulas?  
Conhece a matriz de referência do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro?  
Quais as contribuições do SAERJ para a sua aula?
  
3. Como a divulgação pública dos resultados do SAERJ é percebida pela equipe?  
Qual a reação da Equipe Escolar ao atingir ou superar as metas?  
Como observam a meritocracia no ambiente escolar?  
O que pensam sobre a política de bonificação por resultados?  
Qual a posição dos pais frente à divulgação dos resultados?

Obrigada pela participação!



## APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a Equipe Gestora



### Práticas Gestoras

Estas questões são referentes à prática de gestão aplicada na escola frente às demandas atuais da educação estadual

1. Para vocês, qual o propósito da avaliação externa?  
O que pensam da avaliação externa concomitante ao processo ensino aprendizagem? Ela influencia nos resultados internos?  
Como percebem a padronização dos testes frente à identidade escolar e a autonomia docente?  
Os resultados das avaliações externas são coerentes aos resultados das avaliações internas?
2. Gostaria que cada um falasse um pouco sobre o SAERJ.  
O resultado do SAERJ reflete a realidade da sua escola? De posse dos resultados do SAERJ, como acontece a apropriação destes resultados?  
Quais as contribuições do SAERJ para a gestão escolar?
3. Como a divulgação pública dos resultados do SAERJ é percebida pela equipe?  
Qual a reação da Equipe Escolar ao atingir ou superar as metas?  
Como observam a meritocracia no ambiente escolar?  
O que pensam sobre a política de bonificação por resultados?  
Qual a posição dos pais frente à divulgação dos resultados?

Obrigada pela participação!

ANEXO A

Tabela para Cálculo Manual do IFC/RS

Figura A.4: Tabela para Cálculo Manual do IFC/RS.

Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social - IFC/RS						
Escola:						
Ano:						
Diretor:						
Dimensão Resultados						
Indicador	Descrição	Parâmetros	Fórmula	Resultado	Farol	
1	Aprovação dos alunos nas etapas de aprendizagem (não considerar os alunos em recuperação final nas várias modalidades e progressão parciais - dependência).	A	Número total de alunos aprovados no somatório das etapas avaliativas.	$\frac{A}{B}$	$> = 0,8$	$> = 0,6$ $< 0,8$
		B				
2	Avalia a capacidade da escola de fazer com que a matrícula final seja o mais próximo possível da matrícula inicial.	A	Número total de abandonos.	$\frac{B - A}{B}$	$> = 0,96$	$> = 0,9$ $< 0,96$
		B				
3	Avalia a capacidade da escola de alfabetizar seus alunos até o 3º ano/9º do ensino fundamental.	A	Número total de alunos alfabetizados até o 3º ano/9º.	$\frac{A}{B}$	$> = 0,8$	$> = 0,6$ $< 0,8$
		B				
4	Mede a capacidade da escola de desenvolvimento de uma gestão eficaz que evite a distorção idade/série.	A	Número de alunos do turno diurno em distorção idade/série.	$\frac{B - A}{B}$	$> = 0,9$	$> = 0,85$ $< 0,9$
		B				
5	É um instrumento aplicado pelo MEC em nível nacional para avaliar o desempenho dos alunos no ensino fundamental nas disciplinas português e matemática e é parte integrante do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).	A	Pontuação obtida pela escola em matemática no 5º ano/9º na Prova Brasil.	$\frac{A}{B}$	$> = 0,83$	$> = 0,58$ $< 0,83$
		B				
6	É um instrumento aplicado pelo MEC em nível nacional para avaliar o desempenho dos alunos no ensino fundamental nas disciplinas português e matemática e é parte integrante do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).	A	Pontuação obtida pela escola em português no 5º ano/9º na Prova Brasil.	$\frac{A}{B}$	$> = 0,83$	$> = 0,58$ $< 0,83$
		B				
7	É um instrumento aplicado pelo MEC em nível nacional para avaliar o desempenho dos alunos no ensino fundamental nas disciplinas português e matemática.	A	Pontuação obtida pela escola em matemática no 9º ano/9º na Prova Brasil.	$\frac{A}{B}$	$> = 0,67$	$> = 0,47$ $< 0,67$
		B				

Indicador	Descrição	Parâmetros		Fórmula	Resultado	Fator	
8	Desempenho na Prova Brasil em Português no 9º ano/9	A	Pontuação obtida pela escola em português no 9º ano/9 na Prova Brasil.	$\frac{A}{B}$		> = 0,71	> = 0,5 < 0,71
		B	Pontuação máxima em português no 9º ano/9 na Prova Brasil.				
9	Aprovação em cursos de nível superior	A	Número total de alunos da escola aprovados em curso de nível superior.	$\frac{A}{B}$		> = 0,7	> = 0,5 < 0,7
		B	Número total de alunos da escola que concorreram a uma vaga para curso de nível superior.				
10	Inserção dos alunos do ensino médio do turno diurno no mercado de trabalho (estágios)	A	Número total de alunos do turno diurno que estagiaram em alguma instituição no ano.	$\frac{A}{B}$		> = 0,7	> = 0,5 < 0,7
		B	Número total de alunos do turno diurno que procuraram estágio no ano.				
11	Aprovação em cursos de nível técnico	A	Número total de alunos da escola aprovados em cursos técnicos de nível médio.	$\frac{A}{B}$		> = 0,7	> = 0,5 < 0,7
		B	Número total de alunos da escola que concorreram a uma vaga em curso técnico de nível médio.				
12	Desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	A	Pontuação obtida pela escola no ENEM.	$\frac{A}{B}$		> = 0,7	> = 0,45 < 0,7
		B	Pontuação máxima do ENEM.				
13	Gerenciamento dos recursos financeiros	A	Valor da despesa da escola.	$\frac{B - A}{B}$		0	0
		B	Valor da receita da escola.				

Consolidação da Dimensão Resultado													
Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Peso (P)	3	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	3	1
Resultado (R)													
P * R													

Resultado da Dimensão Resultado:	Somatório dos P * R	=	
	Somatório dos Pesos	=	

Fator	
> = 0,8	> = 0,6 < 0,8
> = 0,71	> = 0,5 < 0,71
> = 0,7	> = 0,5 < 0,7
> = 0,45	> = 0,45 < 0,7



Dimensão Condições Ambientais						
Indicador	Descrição	Parâmetros	Fórmula	Resultado	Farol	
1	Prevenção do uso de drogas	A	$\frac{B-A}{B}$	> = 0,99	> = 0,97 < 0,99	< 0,97
		B				
2	Prevenção de gravidez na adolescência	A	$\frac{B-A}{B}$	= 1	> = 0,996 < 1	< 0,996
		B				
3	Vacinação infantil	A	$\frac{A}{B}$	> = 0,9833	> = 0,9667 < 0,9833	< 0,9667
		B				
4	Atendimento à saúde (alunos com necessidades especiais)	A	$\frac{A}{B}$	= 1	> = 0,8 < 1	< 0,8
		B				
5	Exercício do direito de voto por alunos com 16 e 17 anos	A	$\frac{A}{B}$	> = 0,8	> = 0,6 < 0,8	< 0,6
		B				
6	Participação em projetos de cidadania (trabalho em equipe)	A	$\frac{A}{B}$	> = 0,95	> = 0,85 < 0,95	< 0,85
		B				
7	Aceitação das diferenças (discriminação)	A	$\frac{B-A}{B}$	> = 0,9900	> = 0,9800 < 0,99	< 0,98
		B				
8	Participação de pais e/ou responsáveis no projetos e/ou eventos da escola	A	$\frac{A}{B}$	> = 0,8	> = 0,6 < 0,8	< 0,6
		B				

Indicador	Descrição	Parâmetros	Fórmula	Resultado	Farol								
9	Prevenção da violência que envolveria membros da comunidade escolar (professores, alunos e funcionários)	A	$\frac{B - A}{B}$		<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100px;"> <span style="width: 33%;"></span> <span style="width: 33%;"></span> <span style="width: 33%;"></span> </div> > = 0,995 < 1								
		B				Número total de dias letivos.							
10	Preservação do património público (crimes contra o património)	A	$\frac{B - A}{B}$		<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100px;"> <span style="width: 33%;"></span> <span style="width: 33%;"></span> <span style="width: 33%;"></span> </div> > = 0,6 < 0,8								
		B				Número total de espaços/ambientes da escola.							
11	Utilização da estrutura física da escola	A	$\frac{A}{B}$		<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100px;"> <span style="width: 33%;"></span> <span style="width: 33%;"></span> <span style="width: 33%;"></span> </div> > = 0,6 < 0,8								
		B				Número de ambientes existentes e utilizados na escola.							
12	Atendimento dos serviços de apoio	A	$\frac{[C * B] - A}{C * B}$		<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100px;"> <span style="width: 33%;"></span> <span style="width: 33%;"></span> <span style="width: 33%;"></span> </div> > = 0,94 > = 0,8900 < 0,94								
		B				Número de insatisfações referentes ao atendimento dos serviços de apoio.							
		C				Número de membros da comunidade escolar.							
13	Gerenciamento dos recursos públicos	A	$\frac{A}{B}$		<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100px;"> <span style="width: 33%;"></span> <span style="width: 33%;"></span> <span style="width: 33%;"></span> </div> = 1 < 1								
		B				Número total de itens previstos para aplicação da verba pública.							
<b>Consolidação da Dimensão Condições Ambientais</b>													
Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Resultado													
Resultado da Dimensão Condições Ambientais:		Somatório dos Resultados		=									
		Somatório Total de Variáveis		=									
												<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100px;"> <span style="width: 33%;"></span> <span style="width: 33%;"></span> <span style="width: 33%;"></span> </div> Farol > = 0,8 > = 0,6 < 0,8 < 0,6	



Dimensão Ensino Aprendizagem								
Indicador	Descrição	Parâmetros			Resultado	Faro		
		A	B	Fórmula				
1	Mobilização do corpo docente na obtenção de resultados.	Mede a habilidade do gestor para mobilizar o corpo docente para obtenção de resultados.	A	Número de reuniões realizadas para acompanhamento de resultados das etapas avaliativas.		$\frac{A}{B}$	= 1 > = 0,75 < 1	< 0,75
2	Lotação completa do quadro de professores	Mede a capacidade da escola/secretaria de educação de prover o quadro de professores em tempo hábil.	A	Número de professores em pleno exercício na escola até o final do mês de fevereiro.		$\frac{A}{B}$	= 1 > = 0,98 < 1	< 0,98
3	Captação parcerias	Capacidade da escola de captar parcerias.	A	Número de parcerias efetivadas.		$\frac{A}{B}$	> = 0,6 < 0,6	< 0,4
4	Registro das práticas pedagógicas bem sucedidas	Mede o número de professores que elaboraram pelo menos um padrão (técnica de aula).	A	Número de contatos e/ou oportunidades realizados.		$\frac{A}{B}$	> = 0,6 < 0,6	< 0,4
5	Aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos professores	Mede o número de professores que aplicaram em sala de aula competências adquiridas/melhoradas.	A	Número total de professores que elaboraram pelo menos um padrão (técnica de aula).		$\frac{A}{B}$	> = 0,7 < 0,7	< 0,5
6	Aplicação dos padrões existentes na escola	Mede o número de padrões aplicados pelo corpo docente em relação ao número de padrões existentes na escola.	A	Número total de professores da escola.		$\frac{A * C}{B * D}$	> = 0,6 < 0,6	< 0,4
7	Execução dos planos de curso	Mede o número de professores que executam o plano de curso conforme o planejado.	A	Número total de planos de curso executados.		$\frac{A}{B}$	> = 0,67 < 0,67	< 0,47
8	Pontualidade de professores	Mede o nível de compromisso dos professores e promove a conscientização do impacto da frequência no desempenho dos alunos.	A	Número total de horas perdidas.		$\frac{B - A}{B}$	> = 0,96 < 0,96	< 0,9

Indicador	Descrição	Parâmetros			Fórmula	Resultado	Farol	
		A	B	C				
9	Mede o nível de compromisso dos professores e promove a conscientização do impacto da frequência no desempenho dos alunos.	A	Número total de dias letivos.		$\frac{(A * C) - B}{A * C}$	$\geq 0,96$	$\geq 0,90$ $< 0,96$	$< 0,90$
10	Mede a proporção de professores que ministram aulas atraentes.	A	Número de professores que ministram aulas atraentes.		$\frac{A}{B}$	$\geq 0,95$	$\geq 0,85$ $< 0,95$	$< 0,85$
11	Mede a capacidade da escola de cumprimento do que está previsto nos PCNs/CBCs para todas as séries (conteúdo + temas transversais).	A	Número total de professores que cumpriram pelo menos 80% do previsto em cada série em todas as turmas.		$\frac{A}{B}$	$\geq 0,75$	$\geq 0,5$ $< 0,75$	$< 0,5$
12	Verificar se a escola está identificando os alunos com necessidade de recuperação e buscando ações corretivas de nivelamento, o quanto antes, prevenindo possíveis defasagens, reprovação e até abandono.	A	Número total anual de médias recuperadas nas etapas avaliativas.		$\frac{A}{B}$	$\geq 0,8$	$\geq 0,6$ $< 0,8$	$< 0,6$
13	Mede a frequência dos alunos permitindo que a escola correlacione com os resultados do desempenho.	A	Número total de dias letivos.		$\frac{(A * B) - C}{A * B}$	$\geq 0,95$	$\geq 0,85$ $< 0,95$	$< 0,85$
14	Mede o nível de eficiência da escola no combate à falta de pontualidade dos alunos.	A	Número total de dias letivos.		$\frac{(A * B) - C}{A * B}$	$\geq 0,95$	$\geq 0,85$ $< 0,95$	$< 0,85$
15	Mede a capacidade da família/escola/secretaria de educação de prover o aluno do material básico necessário para o desenvolvimento das necessidades pedagógicas.	A	Número total de alunos que levam material básico necessário para a escola.		$\frac{A}{B}$	$\geq 0,98$	$\geq 0,95$ $< 0,98$	$< 0,95$



Indicador	Descrição	Parâmetros		Fórmula	Resultado	Farol																																		
		A	B			> = 0,95	> = 0,9	> = 0,85	> = 0,8	> = 0,75	> = 0,7																													
16	Mede a disciplina dos alunos, nível de comprometimento dos pais e atuação dos professores.	A	Número total de alunos da escola que cumpram as atividades extra-classe.	$\frac{A}{B}$		> = 0,95	> = 0,9	> = 0,85	> = 0,8	> = 0,75	> = 0,7																													
		B	Número total de alunos da escola.																																					
17	Mede o nível de interesse dos alunos e o estímulo dos professores.	A	Número total de turmas que participam efetivamente das atividades em sala.	$\frac{A}{B}$		> = 0,95	> = 0,9	> = 0,85	> = 0,8	> = 0,75	> = 0,7																													
		B	Número total de turmas.																																					
18	Mede o nível de satisfação do aluno com o material didático.	A	Número de alunos insatisfeitos com o material didático.	$\frac{B - A}{B}$		> = 0,95	> = 0,85	> = 0,8	> = 0,75	> = 0,7	> = 0,65																													
		B	Número total de alunos da escola.																																					
19	Mede o nível de compromisso dos pais e o entendimento da sua importância na eficácia da aprendizagem dos alunos.	A	Número total de presenças nas reuniões de apresentação de resultados de alunos.	$\frac{A}{B}$		> = 0,9	> = 0,8	> = 0,75	> = 0,7	> = 0,65	> = 0,6																													
		B	Número total de pais e/ou responsáveis convocados para reuniões de resultados de alunos.																																					
20	Mede o nível de comprometimento dos pais e/ou responsáveis e seu entendimento do impacto das atividades extra-classe para o melhor desempenho dos seus filhos.	A	Número total de alunos (turno: diurno) até o 5º ano/9 que recebem acompanhamento de algum responsável nas tarefas de casa.	$\frac{A}{B}$		> = 0,95	> = 0,85	> = 0,8	> = 0,75	> = 0,7	> = 0,65																													
		B	Número total de alunos (turno: diurno) até o 5º ano/9 na escola.																																					
21	Mede o nível de compromisso dos pais e/ou responsáveis e promove a conscientização quanto ao impacto desta ação no desempenho dos seus filhos.	A	Número de alunos (turno: diurno) cujos pais e/ou responsáveis demonstram acompanhar os boletins/resultados.	$\frac{A}{B}$		> = 0,95	> = 0,85	> = 0,8	> = 0,75	> = 0,7	> = 0,65																													
		B	Número total de alunos (turno: diurno) da escola.																																					
<b>Consolidação da Dimensão Ensino Aprendizagem</b>																																								
Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21																			
Resultado																																								
Resultado da Dimensão Ensino Aprendizagem:		Somatório dos Resultados = <input type="text"/>																																						
		Somatório Total de Variáveis = <input type="text"/>																																						
		<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="6">Farol</th> </tr> <tr> <th>&gt; = 0,8</th> <th>&gt; = 0,6</th> <th>&lt; 0,8</th> <th>&lt; 0,6</th> <th>&lt; 0,6</th> <th>&lt; 0,6</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="background-color: #90EE90;"></td> <td style="background-color: #FFFF00;"></td> <td style="background-color: #FFD700;"></td> <td style="background-color: #FFA500;"></td> <td style="background-color: #FF4500;"></td> <td style="background-color: #FF0000;"></td> </tr> </tbody> </table>																					Farol						> = 0,8	> = 0,6	< 0,8	< 0,6	< 0,6	< 0,6						
Farol																																								
> = 0,8	> = 0,6	< 0,8	< 0,6	< 0,6	< 0,6																																			



Consolidação IFC/RS											
Dimensão	Resultado	Condições Ambientais	Ensino Aprendizagem								
Peso (P)	0,45	0,25	0,30								
Resultado da Consolidação da Dimensão (R)											
P * R											
<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 30px; margin-bottom: 5px;"></div> IFC/RS: Somatório dos P * R = <table border="1" style="float: right; margin-left: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">Farol</td> <td style="width: 40px;"></td> <td style="width: 40px;"></td> <td style="width: 40px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">&gt; = 0,8</td> <td style="text-align: center;">&gt; = 0,6 &lt; 0,8</td> <td style="text-align: center;">&lt; 0,6</td> <td style="background-color: red;"></td> </tr> </table>				Farol				> = 0,8	> = 0,6 < 0,8	< 0,6	
Farol											
> = 0,8	> = 0,6 < 0,8	< 0,6									
<b>Instruções para preenchimento</b>											
<p><b>Preencher os dados iniciais:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preencher os dados referentes às escolas.</li> <li>2. Preencher informações referentes às Dimensões do IFC/RS.</li> <li>3. Preencher as informações referentes aos "parâmetros".</li> <li>4. Realizar as fórmulas referentes a cada indicador para a obtenção dos respectivos resultados.</li> <li>5. Marcar um "X" no farol correspondente.</li> <li>6. Copiar os resultados de cada indicador na respectiva Consolidação, abaixo dos números correspondentes.</li> <li>7. Multiplicar o resultado de cada indicador pelo seu peso na "Consolidação da Dimensão Resultado".</li> <li>8. Somar as últimas linhas preenchidas na "Consolidação das Dimensões", ou seja, na "Consolidação da Dimensão Resultado" somar os números presentes na linha referente a "P * R". Na "Consolidação da Dimensão Condições Ambientais" e "Consolidação da Dimensão Ensino Aprendizagem" somar os números presentes na linha referente a "R".</li> <li>9. Dividir o resultado da soma pelo número de variáveis e anotar o resultado no quadro ao lado.</li> <li>10. Marcar um "X" no farol correspondente.</li> <li>11. Preencher o Quadro "Consolidação do IFC/RS"</li> <li>12. Transcrever os resultados das consolidações das dimensões.</li> <li>13. Multiplicar os resultados das consolidações nas dimensões pelo seus respectivos pesos.</li> <li>14. Somar o resultado da multiplicação.</li> <li>15. Marcar um "X" no referente farol.</li> </ol>											