

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Mestrado Profissional em Métodos
e Gestão em Avaliação

**PROPOSIÇÃO DE UM GUIA DE GESTÃO DE
RESULTADOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: PROVA
BRASIL**

Maria Virgínia Morais Garcia

Florianópolis
2017

MARIA VIRGÍNIA MORAIS GARCIAS

**PROPOSIÇÃO DE UM GUIA DE GESTÃO DE RESULTADOS
DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: PROVA BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do Título de Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Moraes Ramos.

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Garcia, Maria Virginia Morais

Proposição de um guia de gestão de resultados de avaliações externas: : Prova Brasil / Maria Virgínia Morais Garcia ; orientador, Alexandre Moraes Ramos, 2017.

164 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Métodos e Gestão em Avaliação. 2. Avaliação em larga escala. 3. Gestão da avaliação. 4. Guia de análises de resultados. 5. Saeb. I. Ramos, Alexandre Moraes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação. III. Título.

Maria Virgínia Morais Garcia

**PROPOSIÇÃO DE UM GUIA DE GESTÃO DE RESULTADOS
DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: PROVA BRASIL**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação.

Florianópolis, 07 de março de 2017.

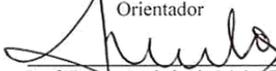


Prof. Renato Cislaghi, Dr.
Coordenador do Programa

Banca Examinadora:



Prof. Alexandre Moraes Ramos, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientador



Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Cláudio José Amante, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Renato Cislaghi, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Este é um grande momento desta caminhada. Agradecer a todos que tanto me ajudaram nestes quase três anos de estudo. São muitas as pessoas que merecem os meus agradecimentos e eu o faço com muito carinho e alegria no coração.

À UNDIME Nacional pelo convênio com o Inep e à UNDIME/MG na pessoa da Suely Rodarte, que ainda pelo pouco que me conhecia, confiou no meu trabalho e acreditou que eu poderia muito bem representar a Instituição.

Aos meus pais, pela oportunidade desta existência e ao carinho da minha mãe, que sempre quando eu estava embarcando para Florianópolis, me colocava nas mãos de Deus e de Maria de Nazaré.

Ao Aires que muito mais do que um marido, é um companheiro compreensivo e incentivador dos meus projetos. Quantas semanas sozinho, e me recebia sempre com um jantar maravilhoso, demonstrando todo o seu amor.

Às minhas filhas e ao Dudu, que torceram para a realização deste sonho e, claro, não viam a hora da apresentação do trabalho para conhecerem Florianópolis.

Aos meus irmãos, à tia Paula, D. Edna, Geni e a toda a minha família pelo carinho e incentivo constantes.

A Patrícia e Tânia, minhas amigas, que me ajudaram nas horas que vinha aquela vontade de desistir, quando o desânimo falava mais alto. Obrigada por tudo e pelo funcionamento da SEMEC nas minhas ausências.

Agradeço também aos Gestores, às Pedagogas e aos Professores da Rede Pública Municipal de Itaúna, pela grande colaboração com este trabalho.

Às colegas de curso, em especial a Lidiane, Ângela, Dircilene. Foi muito bom conhecer e conviver com vocês.

Ao professor Alexandre Moraes Ramos, meu orientador, pelas cobranças que só me fizeram crescer.

Enfim, agradeço a todos os amigos, a todos os colegas de trabalho, a todos que de alguma forma me ajudaram, me incentivaram e torceram por mim.

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.”

(Albert Einstein)

RESUMO

O presente trabalho discute a avaliação em larga escala no âmbito municipal, bem como os impactos dos resultados na gestão da avaliação e a possibilidade de uma melhor utilização destes resultados pelos (as) professores (as) da rede de ensino municipal de Itaúna (MG). Neste trabalho, são apontadas algumas indagações a respeito dos efeitos desses resultados na definição e implementação de ações de melhoria da qualidade da educação. Buscou-se investigar as concepções que esses professores reúnem sobre avaliação em larga escala, a forma como utilizam os resultados dessas avaliações, para a elaboração de um guia de análise de resultados que oriente o trabalho de análise e de intervenção. A pesquisa, de natureza aplicada e com abordagem qualitativa, onde realizou-se a pesquisa bibliográfica e um estudo de caso, utilizando questionário com professores, gestores e pedagogos escolares da rede pública de ensino do município de Itaúna (MG), para coleta de dados que foram submetidos a uma análise de conteúdo.. É possível afirmar que há uma necessidade de que os gestores promovam uma postura crítico-reflexiva frente às informações contidas nos Boletins Pedagógicos e frente aos resultados das avaliações em larga escala, levantando as causas dos problemas detectados e estabelecendo ações que possam saná-los.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Escola. Saeb. Sistema Nacional de Educação (SNE). Gestão Democrática. Gestor. Qualidade. Gestão da avaliação. Guia de análise de resultados.

ABSTRACT

This paper discusses a large-scale evaluation at the local scope, as well as the results of the impacts on the management of the evaluation and a possibility of a better evaluation of the results by the teachers of Itaúna's (MG) education network. In this essay, some questions are asked regarding the effects of these results in the definition and implementation of actions to improve the quality of education. It was sought to investigate the conceptions that these teachers gather on large-scale evaluation, how they use the results of these evaluations, for the preparation of a guide that conducts the work of analysis and intervention. The research, of an applied nature and with a qualitative approach, a bibliographic research and a case study were carried out, using a questionnaire with teachers, managers and pedagogues of the public school network in the city of Itaúna, Minas Gerais, for data collection that were submitted to the Bardin Content Analysis (2004). It is possible to affirm that there is a need for managers to promote a critical-reflexive attitude towards the information contained in the Pedagogical Bulletins and the results of large-scale evaluations, raising the causes of the detected problems and establishing actions that can solve them.

Keywords: Large scale assessment. School. Saeb. National System of Education (NSE). Manager. Quality. Evaluation management evaluation. Result Analysis Guide.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ideb da Escola Municipal Augusto Gonçalves no período de 2005-2015	67
Gráfico 2 – Finalidade e importância das avaliações externas	75
Gráfico 3 – Momentos de construção do PP	76
Gráfico 4 – Avaliação do material de divulgação de resultados das avaliações externas	77
Gráfico 5 – Práticas exitosas	78
Gráfico 6 – Formas de utilização dos boletins	79
Gráfico 7 – Agentes responsáveis pela divulgação e uso dos resultados das avaliações externas	81
Gráfico 8 – Fatores que interferem nas avaliações em larga escala.....	82
Gráfico 9 – Fatores que influenciam os resultados das avaliações externas.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas da pesquisa.....	30
Quadro 2 – Procedimentos metodológicos.....	34
Quadro 3 – Níveis de escala em Língua Portuguesa e em Matemática	50
Quadro 4 – Relação de escolas que participaram das avaliações externas e do Ideb.....	64
Quadro 5 – Ideb no município de Itaúna (ensino fundamental/anos iniciais) – 2005 a 2015	64
Quadro 6 – Ideb no município de Itaúna (ensino fundamental/anos finais) – 2005 a 2015	65
Quadro 7 – Ideb das escolas da rede municipal (Ensino Fundamental/anos iniciais) – 2005 a 2015	65
Quanto aos resultados das avaliações do 9º ano, o Ideb não atingiu a meta projetada em nenhum dos anos; para o ano de 2015, a meta projetada era 6,1.	67
Quadro 8 – Ideb das escolas da rede municipal (Ensino Fundamental/anos iniciais) – 2005 a 2015	67
Quadro 9 – Listas de pseudônimos para os gestores escolares	69
Quadro 10 – Lista de pseudônimos para os pedagogos escolares	69
Quadro 11 – Lista de pseudônimos para professores(as) que atuam em turmas de quinto ano do ensino fundamental.....	69
Quadro 12 – Lista de pseudônimos e nomes de professores (as) que atuam em turmas de nono ano do ensino fundamental.....	70
Quadro 13 – Categorias de análise.....	87
Quadro 14 – Unidades de registro da categoria 1	88

Quadro 15 – Unidades de registro da categoria 2	90
Quadro 16 – Unidades de registro da categoria 3	93
Quadro 17 – Unidades de registro da categoria 4	94
Quadro 18 – Unidades de registro da categoria 5	96
Quadro 19 – Unidades de registro da categoria 6	99
Quadro 20 – Capa do guia	103
Quadro 21 – O ciclo PDCA	105
Quadro 22 - Primeira fase.....	106
Quadro 23 - Segunda fase	107
Quadro 24 - Terceira etapa.....	107
Quadro 25 - Quarta fase	108

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Inse – Indicador de Nível Socioeconômico

GQT – Gestão da Qualidade Total

PDCA – (*Plan, Do, Check, Action*) ou Método de Deming

PPGMGA – Programa de Pós-graduação em Métodos de Gestão de Avaliação

PIP – Plano de Intervenção Pedagógica

AEE – Atendimento Educacional Especializado

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

TRI – Teoria da Resposta ao Item

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
1.1 OBJETIVOS	25
1.1.1 Objetivo Geral	14
1.1.2 Objetivos Específicos	14
1.2 JUSTIFICATIVA	26
1.3 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO EM AVALIAÇÃO	28
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO	34
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
2.1 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA COMO POLÍTICA PÚBLICA	38
2.1.1 A Prova Brasil	28
2.1.2 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)	41
2.2 A GESTÃO DA AVALIAÇÃO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ..	43
2.3 A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO E O CICLO DE AVALIAÇÃO	46
2.4 A GESTÃO DA AVALIAÇÃO: INICIATIVAS PRÁTICAS	47
2.5 A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROVA BRASIL E A ANÁLISE DOS RESULTADOS	48
2.7 PLANEJAMENTO E GESTÃO ESTRATÉGICA: ALGUMAS ABORDAGENS	54
2.7.1 Mintzberg e as estratégias de posicionamento	54
2.7.2 Porter e as Cinco Forças Fundamentais de Concorrência	56
2.7.3 Hamel e Prahalad e as Competências Essenciais	58
3. TRATAMENTO DOS DADOS	63
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	63
3.1.1 O universo pesquisado	63
3.1.2 Os sujeitos da pesquisa	68
3.1.3 Problematização	70
3.1.4 Coleta e análise de dados	72

3.1.5 O ciclo PDCA: método da Gestão da Qualidade Total (GQT).....	73
3.2 AVALIAÇÕES EXTERNAS: UMA PRÁTICA, DIFERENTES OLHARES	74
3.2.1 As avaliações externas na perspectiva dos gestores.....	75
3.2.2 As avaliações externas na perspectiva das pedagogas escolares.....	79
3.2.3 As avaliações externas na perspectiva dos professores.....	83
3.3 A ANÁLISE DOS DADOS.....	85
4. GUIA PARA ANÁLISE DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: O PRODUTO.....	103
5. CONCLUSÕES	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSOR.....	121
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PEDAGOGO ESCOLAR	128
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO GESTOR.....	135
APÊNDICE D – GARALE.....	143

1. INTRODUÇÃO

“[...] acreditamos e assumimos que o sistema nacional de avaliação da educação em larga escala é uma necessidade, porém, com qualquer outra coisa na vida, ainda exige aperfeiçoamento”

(LUCKESI, 2011, p. 430)

Avaliação está presente em todos os momentos do dia a dia. A todo instante avaliações são realizadas com finalidades diversas, sendo uma delas a avaliação do conhecimento adquirido pelos alunos na vida escolar, para analisar a qualidade da educação e refletir no processo de ensino e de aprendizagem no decorrer do trabalho pedagógico.

A Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, em seu artigo 24, possibilita novos olhares sobre a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem:

A verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996).

Horta Neto (2013) mostra que avaliar significa ir além das medições ou da apresentação de resultados e envolve a definição de políticas educacionais e de estratégias governamentais, levando ao aperfeiçoamento institucional e com capacidade de influir inclusive no processo ensino-aprendizagem.

Luckesi (2011), por sua vez, afirma que avaliar é um processo mais complexo que medir e está ligado a um posicionamento, a uma tomada de decisões.

Nesta pesquisa fez-se um recorte com foco na avaliação em larga escala e o impacto da gestão da avaliação na instância municipal,

considerando-a como importante mediadora entre as escolas e as políticas educacionais. Trouxeram para discussão a avaliação em larga escala, seus impactos na gestão da avaliação e a possibilidade de uma melhor utilização dos resultados das avaliações – externas e internas – pelos professores da rede municipal de ensino, do município de Itaúna (MG).

As avaliações em larga escala são recentes nas instituições públicas brasileiras de ensino. Tiveram início na década de 90, mas adquiriram grande importância no cenário educacional brasileiro através da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Prova Brasil, que serão instrumentos de análise deste trabalho. Nesta mesma época o INEP assume a administração deste trabalho, sendo ainda nos dias atuais as avaliações em larga escala concentradas nesta autarquia federal, o INEP.

A proposta é promover um estudo dos resultados alcançados nas avaliações realizadas por agentes externos à escola e também nas avaliações de desempenho escolar aplicadas na rede, para que se possa garantir a aprendizagem dos alunos e a qualidade da educação.

O estudo discorre, portanto, sobre o papel da avaliação nacional desenvolvida em larga escala pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no Ensino Fundamental que tem como objetivo oferecer subsídios para o monitoramento das políticas públicas e a realização das reformas educacionais.

A pergunta feita é: Os gestores da avaliação de Itaúna (MG) têm se apropriado dos resultados da avaliação em larga escala, a fim de rever os seus modelos de gestão? Tal pergunta passa pela discussão sobre os efeitos dos resultados na definição e implementação de ações de melhoria da qualidade da educação. Busca-se a resposta para essa pergunta e para outras a ela relacionadas: De que forma os dados das avaliações são analisados e divulgados? Há discussão sobre a avaliação nas escolas? Há auxílio aos professores e gestores quanto ao uso dos resultados das avaliações em larga escala nas escolas? Qual é o impacto dos resultados no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e na qualidade da educação que elas oferecem?

Tais questionamentos decorrem da forma como tais resultados são divulgados, utilizados e apropriados não só pelos gestores da avaliação como também pela sociedade. A divulgação do material recebido nem sempre é pensada coletivamente com professores e corpo técnico da escola, portanto os resultados deixam de servir como instrumento de gestão sobre a qualidade da educação.

O problema em relação às avaliações externas reside na maneira como estes resultados das avaliações em larga escala atingem as escolas e suas respectivas comunidades. Os professores de educação básica, distanciados do processo de avaliação, não se interessam pelas avaliações externas e pela análise de seus resultados, o que ocorre também, por parte dos gestores, acontecendo assim, uma supervalorização do papel de logística dos testes.

Segundo Freitas, fica questionada a eficácia das avaliações, quando as escolas não conseguem reconhecer os dados do desempenho dos estudantes ou dos professores como pertencendo à escola. Não saber o que fazer com o resultado dos testes é cair na armadilha do ranqueamento.

O uso que se faz dos resultados da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é ineficiente e precário e isso ocorre por inúmeros motivos: o atraso no envio dos boletins às instituições de ensino, a pouca familiaridade de boa parte dos professores com a linguagem utilizada no material, o não levantamento das possíveis causas do fracasso nas avaliações externas, a ausência de um plano estratégico na busca por melhores resultados.

Importante destacar também que o uso dos resultados das avaliações é muito superficial e desencadeia uma cobrança de melhoria dos resultados, colocando como prioridade o treinamento dos alunos para as avaliações em larga escala em detrimento da melhoria do processo ensino-aprendizagem e da própria avaliação.

Conforme nos mostra Blasis (2013), técnicos e profissionais de escolas e secretarias de educação precisam compreender os dados e informações dos resultados das avaliações, para utilizá-los na elaboração e implementação de ações e desmistificar a ideia de que a avaliação externa é apenas um instrumento de controle ou que sua função é determinar a promoção ou retenção de alunos.

O que se propõe, portanto, é uma nova forma de gerir a avaliação, levando em conta não apenas os resultados das avaliações, mas as causas do fracasso ou sucesso, de forma a manter aquilo que contribuiu para o sucesso dos alunos e a alterar e ou melhorar o que for necessário.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Avaliar a apropriação dos resultados da avaliação em larga escala pelos gestores da avaliação das escolas do Ensino fundamental do município de Itaúna (MG).

1.1.2 Objetivos Específicos

Pretendemos perseguir os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a relação das escolas com as avaliações em larga escala, a partir das perspectivas dos sujeitos da pesquisa.
- Caracterizar programas de apoio que garantam a melhoria dos resultados de aprendizagem.
- Analisar o caso selecionado, tomando como foco os resultados das avaliações em larga escala e o tratamento que lhes é dado pelos sujeitos da pesquisa.
- Elaborar um produto que contribua, em alguma medida, para a análise dos resultados das avaliações e que possibilite à equipe uma melhor utilização dos resultados.
- Elaborar e validar uma proposta de guia junto às escolas do município.

1.2 JUSTIFICATIVA

A justificativa para a escolha do tema advém da seleção de três importantes critérios: relevância, aplicabilidade e originalidade. O estudo do tema apresenta relevância social e científica, considerando seu caráter sócio histórico e também a possibilidade de oferecer um diagnóstico das condições do trabalho pedagógico e ainda subsídios para a melhoria da qualidade do ensino, sendo este o maior motivo para a escolha do tema.

O interesse pelo tema deve-se, sobretudo ao desejo de que, com os resultados das avaliações em larga escala, seja possível identificar os problemas que afetam a docência, a gestão da avaliação e de que os dados coletados e analisados à luz do referencial teórico possam indicar ações e prioridades a serem repensadas e planejadas com

vistas à melhoria do processo ensino e aprendizagem. Importa que a gestão da avaliação complete o seu ciclo, de modo que as etapas sejam executadas, conforme o planejado.

O debate sobre as avaliações em larga escala e o uso das avaliações é uma estratégia importante para melhoria da qualidade no ensino. Para tanto, faz-se necessário enxergar as avaliações em larga escala como parte de um processo mais amplo, que não começa e termina em si mesmo, pois elas se justificam e se completam quando seus resultados são, de fato, apropriados pelos gestores.

Não é possível conceber a avaliação como um produto, como algo que se restringe ao uso de instrumentos de medida, técnicas e índices, dada sua abrangência e complexidade. Espera-se que a pesquisa traga uma contribuição acadêmica e científica para a área da Educação, acrescentando novos conhecimentos ao conjunto do conhecimento científicos sobre o tema.

Quanto à aplicabilidade, a pesquisa sobre o tema poderá ser utilizada para se pensar a prática avaliativa e para assumir uma nova postura quando da análise de resultados das avaliações externas.

Outro critério importante que foi considerado na escolha do tema é sua originalidade. Acredita-se que a pesquisa poderá contribuir com conhecimentos novos ao corpo de saber construído até então, pois, apesar de não ser de todo original, haja vista a grande quantidade de pesquisas sobre o tema, essa abordagem partiu de um enfoque teórico-metodológico diferente dos demais com foco num caso com características bastante específicas.

Além desses critérios, há que se considerar o interesse profissional que nasceu do exercício da docência, vindo a se intensificar a partir da gestão da avaliação e, mais tarde, da gestão da pasta da Educação. No exercício dessa função, torna-se fundamental refletir sobre o tipo e a forma de avaliação que se gesta nas escolas, no que se pode fazer para que o processo avaliativo caminhe no sentido da qualidade do ensino.

Há também outro motivo que explica esse interesse e que é igualmente essencial: a convicção de que a avaliação qualitativa nem sempre é passível de ser traduzida em dados mensuráveis.

A avaliação, nessa perspectiva, é um tema pertinente que merece ser pensado, como forma de capturar a realidade, de questionar o processo educativo e de compreendê-lo sob todos os aspectos, para além dos dados quantitativos.

O interesse, portanto, foi verificar se os resultados das avaliações em larga escala contribuem, de algum modo, para o replanejamento de ações, sobretudo no sentido de corrigir a rota e realizar uma intervenção pedagógica eficaz ou até mesmo se falta, na análise destes resultados, uma metodologia de planejamento e gestão estratégica que permita uma melhor utilização dos resultados.

Espera-se que gestores, professores e pedagogos escolares analisem os resultados dessas avaliações, compreendendo de que forma eles são gerados, suas possibilidades e os subsídios que a avaliação em larga escala traz para a melhoria do processo educativo.

1.3 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO EM AVALIAÇÃO

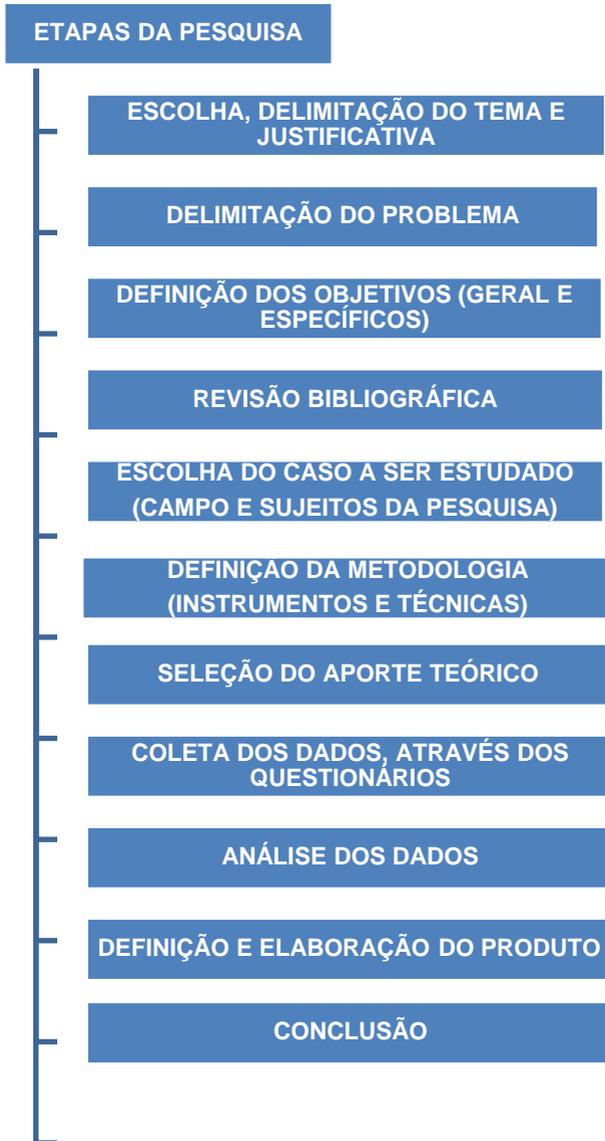
Essa pesquisa insere-se no Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão da Avaliação (PPGMGA). A proposta vincula-se à linha de pesquisa Gestão da Avaliação, estando em consonância com concepções desenvolvidas no curso e que são abordadas ao longo da pesquisa.

A avaliação como processo, com um caráter emancipatório, diagnóstico, servindo de subsídio para ações cujo principal objetivo seja a melhoria da qualidade da educação; a gestão da avaliação como garantia de que os dados numéricos apontados pelos boletins sejam, de fato, úteis para os professores; o processo de análise e de apropriação dos resultados das avaliações como gerador não só de informação, mas também de conhecimento para os gestores; o uso de ferramentas da TQC no processo de apropriação dos resultados para diagnosticar, divulgar resultados e intervir são também questões discutidas no PPGMGA da UFSC e que estão presentes nas reflexões dos autores e nas respostas dadas pelos sujeitos nos questionários.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada por etapas cuja sequência encontra-se a seguir no Quadro 1 e que são detalhadas no terceiro capítulo deste trabalho.

Quadro 1 – Etapas da pesquisa



FONTE: Elaborado pela autora.

A primeira etapa foi a definição e a delimitação do tema da pesquisa que permitiu a seleção dos aspectos importantes a serem abordados. Para fazer isso, pautou-se nos seguintes critérios: na precisão do tema (gestão da avaliação), na necessidade de maiores esclarecimentos, na relevância do assunto. Levou-se em consideração a linha de pesquisa do Curso de Pós-Graduação/Mestrado Profissional da UFSC.

Por se tratar de um tema amplo, optou-se pela pesquisa em uma perspectiva específica: a gestão da avaliação em larga escala, com foco também na apropriação dos resultados dessas avaliações pelos gestores.

Na segunda etapa, foi identificado o problema da pesquisa para que, a partir dele, fosse organizada a pesquisa. O tema escolhido foi transformado em um problema a ser resolvido. A formulação do problema ajudou a definir os passos a seguir: delimitação clara do tema e o tipo de resposta esperada; reflexão sobre o assunto; estrutura o roteiro para execução da pesquisa.

Formulado o problema, foi estabelecido o objetivo geral e os objetivos específicos que definiram a técnica de coleta e análise das informações e a firma de tratamento do problema.

A quarta etapa foi a revisão bibliográfica, sendo ela quem valida e legitima a escolha do problema. Em seguida, foi feita uma revisão bibliográfica, selecionando autores que tratam do tema em estudo. Nesta fase, foi elaborada resenhas sobre quem já escreveu e o que já foi publicado sobre o assunto, que aspectos já foram abordados, quais as lacunas existentes na literatura. A revisão bibliográfica permitiu identificar contrapontos, a análise das ideias dos autores acerca do tema e também as diferentes perspectivas das pesquisas.

Para atingir os objetivos, fez-se um estudo bibliográfico e documental que teve como fonte obras e artigos científicos de autores que se dedicam ao tema, metodologias específicas para tratamento e análise de resultados e também documentos oficiais que divulgam dados sobre a avaliação em larga escala, do Ideb.

Definiu-se, a partir daí, qual seria o universo pesquisado, que sujeitos participariam da pesquisa, o tipo de pesquisa e o aporte teórico que daria sustentação à pesquisa.

A metodologia adotada diz respeito à linha de raciocínio que foi adotada. Fez-se uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Vergara (2009), é um estudo sistematizado desenvolvido a partir de material publicado em revistas, livros e jornais.

Para alcançar os objetivos propostos, foi feita a abordagem qualitativa de um estudo de caso, na rede de ensino do município de Itaúna (MG), nas escolas públicas municipais que participam das avaliações em larga escala, sendo que o interesse está mais voltado à compreensão do uso dos resultados dessas avaliações pelos gestores da avaliação.

Quanto aos meios e aos fins, a pesquisa foi descritiva e aplicada, pois se buscou descrever e compreender as características da situação dada, com o objetivo de buscar a solução para um problema concreto que diz respeito à gestão da avaliação em larga escala.

Os instrumentos e as técnicas de coleta e a forma como os dados seriam tabulados e analisados também foram definidos de acordo com o tipo e a natureza da pesquisa. A coleta de dados foi feita por meio de questionários aplicados nos sujeitos tomados aqui como gestores da avaliação. Os questionários foram organizados na forma de blocos temáticos, numa linguagem simples e compreensível e com as instruções necessárias, para facilitar o preenchimento. Constam do questionário questões abertas, fechadas e de múltiplas escolhas.

Foram coletados dois tipos de dados na obtenção de informações para análise: os dados primários e os dados secundários. De acordo com Vergara (2009), os dados primários são os que o pesquisador deve extrair da realidade, por meio de observações, entrevistas e questionários. Os dados secundários, por sua vez, são os que já se encontram disponíveis em livros, artigos, jornais, revistas, sites entre outros.

Os dados primários foram coletados através de questionários aplicados em professores, pedagogos e gestores da escola, que responderam questões sobre o papel de cada um no processo avaliativo e as ações realizadas pela escola que garantem sucesso nas avaliações. Através desse instrumento, foi possível estabelecer uma relação mais próxima com o tema investigado e com os sujeitos envolvidos.

Os dados secundários que são muito importantes para caracterizar o universo pesquisado foram coletados nos documentos oficiais. Desses documentos extraíram-se informações acerca dos resultados das avaliações em larga escala e do Ideb da rede pública, da rede municipal de das escolas.

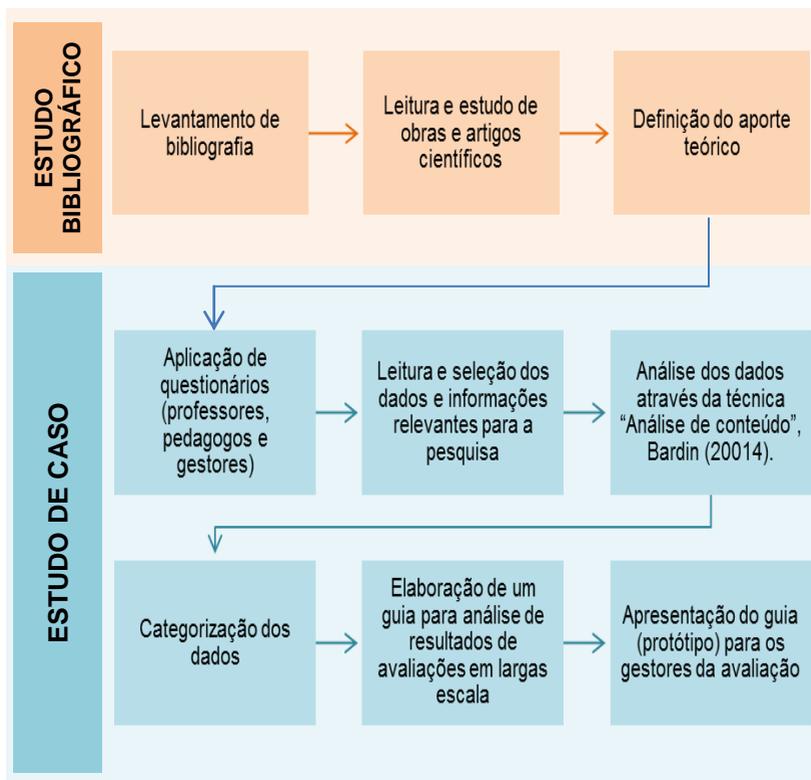
Aplicados os questionários, procedeu-se à análise dos resultados, utilizando a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004). Os dados analisados foram apresentados em Quadros e gráficos, de forma a oferecer melhor visualização do material.

Os aspectos considerados foram: análise e apropriação dos resultados das avaliações em larga escala (Prova Brasil); formas de divulgação dos resultados dessas avaliações à comunidade escolar e planejamento de ações de correção.

Após o tratamento dos dados, procedeu-se à Análise de Conteúdo de Bardin (2004). Feita a análise, elaborou-se o produto da pesquisa, um guia para análise dos resultados das avaliações em larga escala.

O diagrama (QUADRO 2) especifica os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

Quadro 2 – Procedimentos metodológicos



FONTE: Elaborado pela autora.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, dentre os quais o presente que trata do tema e objeto escolhidos, das características gerais da pesquisa, dos motivos que justificam a escolha do objeto da pesquisa. Neste capítulo (introdutório), estão os objetivos da pesquisa (geral e específicos), a caracterização da metodologia utilizada e aspectos relativos à aderência ao Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação.

No segundo capítulo, foi feita uma reflexão sobre as contribuições de diferentes autores que se dedicam ao estudo de temas

importantes como planejamento estratégico, avaliação, avaliação em larga escala, dentre os quais Horta Neto, Armstrong, Oliveira, Ronca, Colombo, Cardim, Mintzberg, Hamel e Prahalad, Freitas et al. e Martins. Nesse capítulo, foi discutido também as avaliações em larga escala como política pública, a gestão da avaliação numa relação com a gestão da educação, a avaliação como processo, as práticas de gestão da avaliação, a apropriação dos resultados da Prova Brasil e os pontos de melhoria, tomando como referência os documentos oficiais que tratam do assunto.

No terceiro capítulo, foi apresentado o tratamento dos dados, com especificações sobre o desenvolvimento da pesquisa, destacando os instrumentos e técnicas de coleta e análise dos dados, os sujeitos e o universo pesquisador e a problematização.

No quarto capítulo, foi apresentado resumidamente o guia para análise de resultados das avaliações em larga escala (Prova Brasil), produto que poderá auxiliar os gestores da avaliação no mapeamento das dificuldades dos alunos e no planejamento de ações mais eficazes.

Nas conclusões, foi abordado alguns pontos importantes sobre aquilo que a pesquisa permitiu, haja vista a complexidade do tema/objeto e da própria limitação da pesquisa.

O produto da pesquisa, que é o guia para análise dos resultados das avaliações em larga escala, segue uma metodologia de planejamento e gestão estratégica específica e aparece no Apêndice. Com ele, a expectativa é que as escolas façam melhor uso dos boletins e de outros indicadores de desempenho e que os professores compreendam melhor as demandas dos alunos e proponham, a partir delas, atividades mais significativas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“[...] a avaliação em larga escala é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas. O interessante de agregar o termo avaliação externa com a informação de que é “em larga escala” é que indica o tipo de avaliação e sua abrangência.”

(WERLE, 2010, p. 22)

O estudo sobre as avaliações foi subsidiado pelas reflexões de alguns autores que se dedicam ao tema, tais como: Freitas et al. (2009) tratam da interação dos três níveis de avaliação – avaliação da aprendizagem, institucional e sistêmica; Horta Neto (2013) discute sobre as avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais; Armstrong (2008) critica o modelo de avaliação que se adota e aborda a questão do desenvolvimento humano e da qualidade da educação; Martins (2001) traz para a discussão o comprometimento da autonomia das escolas e da descentralização em decorrência do mau uso dos resultados das avaliações externas; Oliveira (2004) discute sobre o planejamento estratégico como ferramenta que direciona os caminhos de uma organização; Ronca (2013) aponta os limites e possibilidades da avaliação na educação básica e Colombo, Cardim e colaboradores (2009) tratam das boas práticas de gestão educacional.

Compõem também o referencial teórico algumas publicações dos sites oficiais do Governo, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC) os quais esclarecem sobre os propósitos e fundamentos das avaliações em larga escala e que regulam a prática das avaliações em larga escala.

Destaca-se ainda o estudo sobre o planejamento estratégico, uma importante ferramenta para o gestor e para os processos decisórios sob sua responsabilidade. Para isso, recorreu-se ainda aos estudos de Porter (1990; 1991; 1993; 1999; 2004; 2007), Mintzberg (2000; 2001; 2003; 2007; 2008) e Hamel e Prahalad (1995; 1998; 2004; 2007), autores que apontam metodologias de planejamento e gestão estratégica para definição daquelas que podem auxiliar na elaboração e utilização do guia que orientará a análise dos resultados das avaliações em larga escala.

2.1 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Os estudos de Dourado et al. apontam a avaliação como “parte constitutiva do processo educativo e um importante indicador de qualidade” (2016, p. 128), uma vez que, através dela, pode-se obter indícios para reflexão sobre a prática pedagógica e melhoria desta.

A criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é composto por um conjunto de avaliações em larga escala, está prevista no artigo 11 na Lei nº.13.005/2014:

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas para este nível de ensino. (Saeb, 2014, p. 222).

De acordo com informações do portal do MEC, a primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990, com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Este formato se manteve na edição de 1993.

Nas edições de 1997 e 1999, os estudantes matriculados nas 4ª e 8ª séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e os estudantes de 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa,

Matemática, Ciências, História e Geografia. Em 1990 e 2003 as provas foram aplicadas caráter amostral, o que possibilitou a geração de resultados para unidades da federação, região e Brasil. A partir da edição de 2001, o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, formato que foi mantido nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011.

Vianna (2003) é um dos autores que destaca a importância dos resultados, das avaliações em larga escala, esclarecendo que, ao divulgar o relatório de suas avaliações, o Saeb

[...] apresenta a metodologia, os tratamentos a que foram submetidos os resultados e uma grande riqueza de dados e informações sobre os diferentes desempenhos; entretanto, esse documento, elaborado com extremo rigor técnico, acaba por se tornar inacessível à grande massa de interessados dentro e fora do campo da educação. (VIANNA, 2003, p. 54).

O mesmo autor declara ainda que os relatórios e os resultados das avaliações cumprem uma função muito importante, já que servem de forma positiva para definir

novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema. (VIANNA, 2009, p. 17).

Na educação básica, essas avaliações devem avançar e se aprimorar, relacionando os resultados das avaliações em larga escala com outras informações às políticas tais como: insumos disponíveis às escolas, formação e remuneração dos profissionais da educação, formas de participação na gestão da avaliação na referida escola, dados socioeconômicos da comunidade na qual a escola está inserida e avaliação institucional.

O município de Itaúna participa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). De acordo com documentos oficiais, o Saeb

criado em 1988 e forma um conjunto de avaliações externas em larga escala, tendo como objetivo realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do(a) aluno(a).

Os resultados obtidos subsidiam a reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Como discute Blasis (2013, p. 252), a atenção aos resultados das escolas obtidos nas avaliações externas, também chamadas avaliações em larga escala, por serem aplicadas a uma rede de ensino inteira, municipal ou estadual ou a várias redes de ensino, “[...] se intensificou a partir de 2005 com a Prova Brasil e em 2007 com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ”.

É por meio dos Boletins Pedagógicos que os gestores da avaliação são estimulados a acompanhar o desempenho dos estudantes, verificando o Ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. É também através deles que os gestores de todas as esferas acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais e das unidades de ensino e o desempenho dos estudantes.

De acordo com informações no portal do Inep a primeira parte do boletim apresenta uma síntese das médias das proficiências dos participantes em matemática e língua portuguesa e o percentual de alunos em cada nível de desempenho.

Os boletins apresentam ainda a interpretação pedagógica de cada nível de desempenho, descrevendo as habilidades consolidadas, de forma a facilitar a interpretação dos resultados.

2.1.1 A Prova Brasil

A Prova Brasil é uma avaliação censitária aplicada a cada biênio “envolvendo alunos da 4ª. série (5º. ano) e 8ª. série (9º. ano) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados”¹, conforme descrito em Nota Explicativa do Inep/Ministério da Educação.

Como explicitam Assis e Amaral (2016), a Prova Brasil foi introduzida em 2005 e tem como objetivo avaliar o desempenho em

¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

Língua Portuguesa (leitura) e em Matemática (resolução de problemas) de todos os estudantes matriculados nos sistemas de ensino.

Segundo informações constantes do Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), trata-se de um diagnóstico que tem como objetivo de avaliar a qualidade do ensino, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Em 2005, com a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, o Saeb passou por uma reestruturação, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

Na edição de 2005, o público alvo da Prova Brasil foi o das escolas públicas com o número mínimo de 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/ 5º ano) ou dos anos finais (8ª série/ 9º ano) do Ensino Fundamental, com testes de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2007, passaram a participar da Prova Brasil as escolas públicas rurais que ofertam os anos iniciais (4ª série/5º ano) e que tinham o mínimo de 20 estudantes matriculados nesta série. A partir dessa edição, a Prova Brasil passou a ser realizada em conjunto com a aplicação da Aneb – a aplicação amostral do Saeb.

São aplicados questionários, que devem ser respondidos por professores e diretores escolares, cujo objetivo é de coletar dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. Na prática, porém, os questionários socioeconômicos não são considerados para efeito de análise dos resultados no âmbito da escola, pois o que se leva em conta é apenas os resultados dos testes aplicados.

Os dados da Prova Brasil estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelo governo, permitindo ainda que se observe o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema das escolas públicas urbanas e rurais do país.

2.1.2 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

O índice Ideb foi implantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007 e combina dois indicadores: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho dos estudantes nos exames. É com base nesses

indicadores que as escolas e as redes de ensino são classificadas em uma escala numérica (ASSIS; AMARAL, 2016).

Esse índice tornou-se um paradigma de avaliação importante para detectar o desempenho das escolas em termos de qualidade da educação ofertada.

Segundo Assis e Amaral, o Ideb passou a significar o instrumento que indica a qualidade da educação básica brasileira, “servindo ainda para a montagem de rankings de escolas e de estados da federação” (2016, p. 206).

De acordo com informações do portal do MEC, para escolas e municípios, as médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil e, para os estados e o País, as médias de desempenho utilizadas são as do Saeb. Tais metas são diferenciadas para cada escola e para a rede de ensino, com o objetivo de alcançar seis pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Horta Neto (2013) denuncia que o Ideb, além de ser inadequado como indicador de qualidade da educação brasileira, não contribui para “o fortalecimento de um necessário pacto federativo em matéria educacional envolvendo os três Entes da Federação” (2013, p. 168). O autor também acusa que prevalece nas relações federativas brasileiras uma característica autoritária que faz com que a União imponha sua vontade, negando de certo modo o envolvimento harmonioso com os outros Entes (2013, p. 168).

Outra crítica é feita ao Ideb: o índice baseia-se em apenas em dois fatores: o “desempenho”, fator associado ao aproveitamento cognitivo dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, e o “rendimento”, que está associado ao fluxo escolar, determinado a partir da taxa de aprovação, medida através da razão entre o tempo necessário para conclusão da etapa de escolarização e o tempo de duração efetivamente despendido para concluí-la.

Freitas et al. (2009) defendem que, ao supervalorizar o Ideb, tem-se deixado em segundo plano a compreensão de que um indicador é apenas a medida operacional do conceito, não a realidade educacional e, portanto, não se deve ficar restrito a uma mera apreciação da variação do indicador. Os autores criticam as avaliações em larga escala, por desconsiderarem as peculiaridades de cada região e pela forma como seus resultados são utilizados.

Bonanimo e Sousa também se referem ao mau uso do Ideb, mostrando que as avaliações em larga escala interferem no currículo e

definem políticas públicas tendo, portanto, “[...] potencial de direcionar o que, como e para que ensinar” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386).

O Ideb, nessa perspectiva, torna-se um mecanismo “regulatório” usado para mobilizar a sociedade e para responsabilizar a escola pelo baixo nível de qualidade, tirando do Estado, sua parcela de responsabilidade. Gestores escolares, professores e comunidade escolar, geralmente, não conhecem sequer o Ideb da escola, apesar da publicidade que se dá aos resultados. Falta propor mudanças e envolver toda a comunidade no “acompanhamento consciente” das aplicações das avaliações e divulgação de seus resultados, na definição de ações de intervenção pedagógica e na própria gestão da avaliação.

2.2 A GESTÃO DA AVALIAÇÃO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A reflexão sobre a avaliação requer a abordagem de outras concepções a ela relacionadas dentre os quais a gestão, a gestão da avaliação e a gestão da educação.

A gestão é um termo polissêmico, sendo de fundamental importância destacar que a área da educação lhe confere um significado específico, conforme discutem Azevedo et al. (2016). É importante saber de que tipo de gestão o trabalho trata, considerando que se tem por horizonte a gestão como o elemento capaz de promover a qualidade da educação e de gerenciar a avaliação em larga escala e seus resultados.

Alguns autores fornecem pistas para o estabelecimento de uma relação estreita entre a gestão democrática e o desempenho das escolas nas avaliações em larga escala. Para a maioria deles, a democratização da gestão tem relação direta com os bons resultados das escolas e com a qualidade do ensino.

Bordignon e Gracindo (2008) destacam, por exemplo, a gestão democrática como um processo de suma importância para a escola. De acordo com os autores, a gestão da educação é um “processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada (2008, p. 59). Nesse contexto, todos os agentes educacionais – os gestores, os professores, os pedagogos – devem participar desse processo, em busca de maneiras diferentes de produzir conhecimentos, de promover a inclusão e atender às necessidades impostas pelo contexto local e, conseqüentemente, de melhorar a qualidade do ensino.

Outra questão apontada por Bordignon e Gradindo é a importância de se assegurar a participação dos professores nos processos que levem à tomada de decisões como inovação das práticas pedagógicas ou elaboração de uma proposta curricular que atenda às demandas e necessidades dos alunos e outras mais.

Paro (2007) também apresenta a gestão como um dos condicionantes da qualidade de ensino, mostrando que a capacidade de liderança do gestor, o modo como a escola funciona podem contribuir para a melhoria dos resultados da escola.

Segundo ele, o processo de maior importância para a escola e em função do qual os demais existem é “aquele que consiste na atividade-fim do empreendimento escolar, ou seja, o processo pedagógico” (PARO, 2012, p. 69) que deve ser, como ele mesmo afirma, um processo que sirva de ponto de partida e ponto de chegada de toda reflexão e ação. Esses achados reforçam a crença de que a avaliação e seus resultados, como parte desse processo pedagógico, merecem da gestão uma atenção especial, para então compreender os fatores que interferem direta ou indiretamente nos resultados e, assim, organizar uma intervenção pedagógica que possa suprir as deficiências encontradas.

Cária e Oliveira (2015), numa análise sobre a avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação, observam que há uma prática bastante comum voltada para a busca de melhores resultados nos testes. As autoras destacam que

[...] os gestores públicos esforçam-se em dar conta de agendas políticas, implementando estratégias de gestão muitas vezes mercadológicas, diante da pressão por resultados educacionais e cumprimento de metas, como é caso dos contratos de empresas educacionais do setor privado pelos governos municipais para uso de sistemas de ensino apostilados. (p. 24).

Colombo e Cardim (2009) destacam que a conquista da excelência educacional depende de uma boa gestão, ou seja, de “[...] estratégias e ferramentas que acompanhem as exigências dos clientes, os movimentos do mercado, a velocidade das mudanças, a entrada de novos players e as inovações [...]” (p. 19).

Cária e Oliveira denunciam algo grave que retrata a realidade de muitas escolas e que não contribui em nada para a qualidade da educação. Segundo as autoras,

as avaliações ocupam grande parte do tempo escolar das instituições de ensino, muitas vezes, se sobrepondo ao próprio trabalho com os conteúdos que compõem o currículo da escola, os quais são relegados para dar prioridade aos treinamentos de questões de provas anteriores. (2015, p. 29).

Fernandes et al. (2010) afirmam que, embora a avaliação seja contestada por parte de professores e sindicatos, que a concebem como algo desnecessário, como uma “ameaça ao trabalho docente e à isonomia de tratamentos dentro da carreira docente” (p. 571), ela se destaca como um importante instrumento para monitorar a qualidade do ensino.

Vianna (2009) reforça essa ideia, ao falar sobre a competitividade negativa que o ranqueamento provoca no interior das instituições:

a avaliação não deve utilizar critérios de classificação das escolas (ranking), segundo o desempenho da instituição, para fins de divulgação e conhecimento público das que poderiam ser consideradas como sendo as melhores, em função dos seus resultados, geração de uma competitividade negativa no interior da instituição. (p. 18).

Segundo o autor, deve-se evitar a implantação de parâmetros valorativos como classificações, bônus para os professores, premiações, hierarquização das escolas, pois tudo isso dicotomiza os sistemas, as escolas e os próprios alunos, dividindo-os em duas categorias: os melhores e os piores.

Entretanto, o que se observa na prática é um estímulo à competição entre as escolas, com o intuito de galgarem melhores postos no ranking. Essa comparação ocorre não apenas entre as redes, mas também entre as escolas.

As mudanças que ocorrem na escola em relação aos resultados das avaliações em larga escala e ao Ideb não estão associadas à ideia de

uma avaliação capaz de oferecer subsídios para a orientação e o replanejamento das atividades e estratégias de ensino e sim ao interesse por iniciativas que possam ajudar os alunos a obterem melhores resultados nas avaliações em larga escala.

A prática revela que a avaliação da aprendizagem realizada na escola tem como referência a avaliação em larga escala, levando ao reforço de práticas avaliativas tradicionais como a do treinamento para as avaliações externas.

Mello (1995) também discute o papel do gestor, lembrando que “a gestão é a mola propulsora da qualidade”, tanto da educação básica, quanto das políticas públicas.

2.3 A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO E O CICLO DE AVALIAÇÃO

Há o consenso, entre os autores estudados, de que a avaliação não deve ser concebida como um fim e sim como um meio, uma instância que possa conduzir à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Demo (1996) discute a avaliação como processo, ao afirmar que ela

[...] se dirige ao cotejo da qualidade formal e político do processo educativo escolar. O objetivo maior está claro: a avaliação tem sua razão de ser como processo de sustentação do bom desempenho do aluno. Se este não aprender bem, ou seja, com qualidade formal e política, nada feito! (p. 41).

Entretanto, na prática, é como um fim que ela é concebida.

O foco das ações e projetos deve estar na obtenção de dados para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficientes. É necessário definir com clareza os motivos e a finalidade de uma avaliação, tanto a externa quanto a interna.

No contexto das avaliações, é também importante conhecer e compreender a matriz de referência, instrumento utilizado na elaboração dos testes e que representa um recorte da matriz curricular. Encontra-se nessa matriz o que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado nos testes

Também se faz necessário compreender o processo de construção da matriz curricular para levantar soluções para problemas de aprendizagem e identificar situações que não aparecem nos

resultados dos testes. Feito isso, é possível analisar os resultados dos testes, verificando o que e o quanto os alunos apreenderam no percurso desenvolvido até, então, perceber onde estão as deficiências que atingem a maioria dos alunos.

2.4 A GESTÃO DA AVALIAÇÃO: INICIATIVAS PRÁTICAS

A Secretaria de Educação assessora as equipes pedagógicas de cada unidade de ensino na análise dos resultados e, a partir daí, estabelece o plano de intervenção adequado e capaz de atender à demanda. Além disso, são aplicadas duas avaliações sistêmicas da rede, uma em cada semestre bem como um simulado por semana, para verificar quais habilidades foram consolidadas e quais ainda devem ser trabalhadas.

Como ocorre em boa parte dos municípios, a prática do ranqueamento existe e a competitividade entre escolas também, por mais que se realize um trabalho de conscientização.

Os temas abordados por Armstrong (2008) competem em relação à comparação de resultados, ao ranqueamento e aos efeitos das avaliações em larga escala. Segundo o autor,

[...] quando o diálogo na educação limita-se a um modelo restrito de notas, escores de testes e pesquisas cientificamente baseadas, em boa parte do que é a educação fica para trás. Além disso, a concentração excessiva no desenvolvimento de padrões uniformes, a implementação de um currículo rigoroso e o aumento de escores dos testes têm várias consequências negativas que estão trazendo mais prejuízos do que benefícios a alunos e professores. (2008, p. 34).

Ele ainda aponta as consequências negativas desta prática, dentre as quais: a negação das áreas do currículo; a negação das intervenções instrucionais positivas; o estímulo ao ensino focado exclusivamente nos testes, distanciando-se da aprendizagem propriamente dita; o estímulo à manipulação dos resultados dos testes por parte de professores e gestores; a transferência de controle do currículo das mãos dos educadores para as organizações que definem os parâmetros e os exames; a produção de níveis prejudiciais de estresse

em professores e alunos; o estímulo ao estudo com a única finalidade de obter melhores notas; a desconsideração das diferenças individuais referentes a aspectos culturais, estilos e velocidade de aprendizagem.

Franco (1993) denuncia que o fracasso escolar, a evasão e a repetência estão relacionados com o uso de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação e que o passo para reverter essa situação demanda o entendimento do significado que assume para os alunos a relação entre os motivos e a finalidade de sua realização na escola.

Luckesi (1996) também critica o condicionamento da prática pedagógica àquilo que ele chama de “pedagógica do exame”, trazendo para discussão a necessidade de se qualificar a avaliação em função da finalidade a que ela se destina e não em função de si mesma.

2.5 A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROVA BRASIL E A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados das avaliações de larga escala em nível nacional, divulgados pela imprensa, chegam até os (as) gestores (as) professores (as) de todos os estados, municípios e escolas do país por meio de boletins eletrônicos. Nesses boletins, são apresentados dados sobre o número de alunos que se submeteram às avaliações, a taxa de participação da escola, o Indicador e Nível Socioeconômico (Inse), o Indicador de Formação Docente e o perfil de escolas similares. (MEC/Inep, 2013, p. 6)².

No portal do Inep, os gestores da avaliação encontram as tabelas de resultado contendo as médias e a distribuição dos alunos por nível da escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, por Unidade da Federação.

Não existe uma unificação na rede para a apropriação dos resultados, ficando essa responsabilidade a cargo das gestoras e das pedagogas a quem cumpre organizar o processo, tomando como referência as avaliações externas.

A Secretaria Municipal de Educação, através da Gerência de Ensino, orienta que a equipe se aproprie também os resultados das avaliações internas e das sistêmicas (da rede) para cruzamento dos dados e valorização de todas as avaliações (internas e externas).

² Nota Explicativa Resultados Prova Brasil.

Foi implantado na rede municipal um Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) para atender as turmas de todos os anos de escolaridade (1º. ao 9º. anos), sendo disponibilizado para as unidades de ensino profissionais para realizarem um trabalho de intervenção pedagógica com os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Com o apoio de três analistas do PIP, os professores são assessorados no processo de apropriação dos resultados das avaliações sistêmicas e tomam ciência dos resultados das avaliações elaboradas e aplicadas pelas escolas.

Esse trabalho, somado ao trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atende às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, contribui para a melhoria do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, da qualidade do ensino.

De acordo com o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 3º., os objetivos do AEE são:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)³

Entretanto, como argumenta Carvalho (2010), os resultados devem ser mais bem utilizados. Segundo a autora,

Os profissionais da educação precisam sentir-se inseridos nessa empreitada e estarem abertos aos potenciais que os dados das avaliações oficiais são dotados, tendo em mente que os resultados não podem ser compreendidos em si mesmos, que precisam ser relacionados ao contexto escolar para que as intervenções a serem pensadas e executadas possuam sentido. (p.122).

³ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 16 fev. 2017.

De acordo com o MEC/Inep, a equipe escolar pode utilizar as informações e os resultados das escolas para

verificar o percentual de alunos posicionados em cada nível das escalas de proficiência de Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática e analisar pedagogicamente os resultados, com base na descrição das habilidades referentes a esses níveis descritos em cada escala. (BRASIL, 2013, p. 6).

A análise dos resultados das avaliações em larga escala depende, em grande medida, dos conhecimentos que gestores, professores e pedagogos possuem acerca da Anresc, conhecida como Prova Brasil. A equipe deve conhecer, portanto, as escalas de proficiência e os níveis de Língua Portuguesa e Matemática, para que, a partir dos resultados, possa propor e elaborar ações e intervenções pontuais.

Em Língua Portuguesa, a proficiência média é expressa em nove níveis e em Matemática, em dez níveis, sendo a mesma escala utilizada para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostra o Quadro que se segue:

Quadro 3 – Níveis de escala em Língua Portuguesa e em Matemática

NÍVEIS DE ESCALA LÍNGUA PORTUGUESA		NÍVEIS DE ESCALA MATEMÁTICA	
1	0-150	1	125-150
2	150-175	2	150-175
3	175-200	3	175-200
4	200-225	4	200-225
5	225-250	5	225-250
6	250-275	6	250-275
7	275-300	7	275-300
8	300-325	8	300-325
9	325-350	9	325-350
		10	350-375

FONTE: Nota Explicativa Resultados Prova Brasil 2013, Anexo II Escalas de proficiência.

Para saber quais competências e habilidades os alunos já consolidaram, quais ainda estão desenvolvendo e aquelas que devem ser consolidadas, a equipe deverá interpretar os níveis da escala e a localização da média de desempenho, é possível saber quais competências e habilidades os alunos já possuem, quais estão desenvolvendo e aquelas a serem alcançadas.

É fundamental compreender ainda que os resultados da prova Brasil, por exemplo, representam a coletividades de estudantes e não o desempenho individual destes, o que deve ser considerado ao se fazer a análise dos dados. Cabe, nesse caso, ao gestor da avaliação atentar para esse fato.

2.6 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA PERSPECTIVA DE ALGUNS AUTORES

Há entre os autores estudados o consenso de que a avaliação não deve ser concebida como um fim, mas como um meio, uma instância que possa conduzir à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Entretanto, na prática, é como um fim que ela é concebida.

Para Soligo (2010), não basta falar sobre a avaliação em larga escala; é necessário capacitar para problematizar o processo avaliativo e os resultados. Segundo o autor,

para transformar a avaliação em larga escala em um projeto da escola, há que se considerar a necessidade de formação de docentes e técnicos no assunto. Cursos internos, estudos dirigidos, palestras com especialistas e reuniões com explicações e discussões sobre o conjunto da avaliação externa precisam ser realizados. (2010, p. 7).

Horta Neto (2013), por sua vez, enfatiza que coletar informações sobre a rotatividade de professores e seu perfil, sobre o Quadro de professores de que as unidades de ensino dispõem, sobre a região em que cada unidade está localizada é tão importante quanto o nível de proficiência. Os intervalos numéricos e os adjetivos que estão associados a eles são informações superficiais e de pouco auxílio para os gestores.

Como esclarece Luckesi (2011), a avaliação cumpre a função de subsidiar decisões sobre a prática pedagógica, ou seja, ela

não tem como objetivo somente aparecer como uma pesquisa, e sua função não é apenas criar um ranking das instituições avaliadas. Seu objetivo fundamental é diagnosticar a qualidade da educação no país e orientar intervenções para a sua melhoria. (2011, p. 431).

Libâneo et al. (2011) fazem a distinção entre avaliar e medir, lembrando que a avaliação integra o projeto educativo, diferente de medir. Segundo os autores, a medida remete à ideia de aferição, expresso em notas, conceitos ou menções, do aprendizado pretendido e a avaliação reflete uma concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento.

Martins, por sua vez, aborda a questão das avaliações externas, dos seus testes padronizados em larga escala que, na sua perspectiva, são dois elementos que dificultam a efetivação da autonomia da escola e o processo de descentralização. Segundo a autora,

mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (2001, p. 34).

Baseadas nos testes de larga escala, essas avaliações são insuficientes, como argumenta Ronca (2013), para que se compreenda a amplitude e a complexidade da realidade da escola, principalmente porque somente dois fatores avaliativos de qualidade são considerados (o fluxo e o desempenho) e por serem contempladas apenas duas dimensões (a leitura e a matemática).

Neste contexto, é discutido também o *ranking* que provoca um mal-estar geral, haja vista que obtêm os primeiros lugares são consideradas as melhores e as que não alcançaram um resultado satisfatório são concebidas como incapazes de oferecer uma educação com a qualidade desejada.

O ranqueamento das escolas pouco contribui para crescimento das instituições, como defende Luckesi (2011). Sousa (1997) também

crítica o uso dos resultados das avaliações externas na produção e a divulgação de *rankings* que, segundo ele, servem apenas de estímulo à competição entre as escolas na busca por melhores resultados. O autor denuncia que há, nesse caso, a transposição da lógica de mercado para a educação pública, que muito prejudica a democratização da educação pública.

Filgueiras (2012) reforça essa ideia, lembrando que é preciso relativizar o uso que se faz dos resultados das avaliações. Segundo o autor, a análise dos resultados das avaliações não causa impactos nas práticas pedagógicas e não permitem mediações e mudanças nas práticas da sala de aula. Daí a necessidade de os gestores educacionais conhecerem e utilizarem adequadamente os resultados das avaliações em larga escala para tomada de decisões para culminem na melhoria da qualidade do processo educativo.

Demo (1996) afirma que não basta ao educador apenas o ímpeto crítico, a identificação de problemas em torno da aprendizagem. Segundo o autor, seu compromisso é reconstrutivo: diagnostica para prognosticar e investe na recuperação da oportunidade de aprendizagem de seus alunos. O autor insiste que “a avaliação não é fim em si. É expediente processual e metodológico, que recebe sua maior razão de ser dos fins a que se destina” (1996, p. 33).

Também Freitas (2009) discute que os resultados das avaliações em larga escala

devem ser para consulta de cada professor ou da própria escola, e não para se criar ranqueamentos de desempenho entre professores ou entre escolas, e muito menos para serem usados com a finalidade de complementação salarial do professor. (p. 62-63).

Diante desse problema, surge um dos maiores desafios para a gestão da avaliação: estabelecer uma dinâmica permanente de planejamento, execução, monitoramento, avaliação, ajustes e reajustes. Com um bom planejamento estratégico pode-se conquistar benefícios para a escola e para os processos que acontecem no seu interior.

A análise dos resultados das avaliações deverá permitir a identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos, a compreensão de como os gestores fazem uso desses resultados, a avaliação da percepção dos gestores frente a esses resultados e, por último, a proposição de um modelo de gestão que contribua, em alguma medida,

para a qualidade da educação e, conseqüentemente, para a melhoria dos resultados.

2.7 PLANEJAMENTO E GESTÃO ESTRATÉGICA: ALGUMAS ABORDAGENS

Uma observação muito importante sobre a análise de resultados é feita por Vianna. Segundo o autor,

as avaliações de sistemas levantam um número considerável de informações que nem sempre são tratadas adequadamente. É necessário que se decida a priori o que fazer com os dados, sobretudo porque, tendo em vista o destino escolhido, a decisão tomada vai influenciar de modo considerável o planejamento da própria avaliação. (2009, p. 23).

Para melhor compreender aspectos relacionados a isso, recorreu-se a conceitos importantes sobre a metodologia de planejamento e a gestão estratégica. Esse estudo também permite a ampliação de conhecimentos acerca da prática do planejamento e gestão estratégica com vistas à construção de parâmetros para definição do que o guia deveria contemplar.

Verificou-se, em princípio, o posicionamento de alguns expoentes da gestão estratégica – Mintzberg, Porter, Hamel & Prahalad – com suas abordagens conceituais para compreendermos os conceitos e metodologias de planejamento e gestão estratégica, dentre os quais a identificação e caracterização das variáveis.

2.7.1 Mintzberg e as estratégias de posicionamento

Mintzberg propõe um modelo de metodologia constituído por processos dinâmicos e complexos baseados em objetivos e desafios e no respeito à missão, aos propósitos e à cultura da empresa. O planejamento, na perspectiva do autor, é um processo integrado de tomada de decisão que pode ser formulado e aprovado num só momento.

Segundo o autor, as estratégias de posicionamento complementam-se quando são estabelecidas por um conjunto de

estratégias representadas por cinco grupos amplos que consistem em: localizar o negócio principal da empresa; diferenciar o negócio principal da empresa; elaborar o negócio principal da empresa; ampliar o negócio principal da empresa; e reconceber o negócio principal da empresa a partir da necessidade de consolidação da estratégia de posicionamento.

Mintzberg et al. (2007) apresentam um guia para posicionamento estratégico baseado numa metáfora, um modelo que funciona como

[...] um tipo de metáfora, consistindo em uma plataforma de lançamento, representando uma organização, que envia projéteis, que são seus produtos e serviços, para um local onde estão os alvos, que são os mercados, enfrentando rivais, ou concorrência, na esperança de obter ajuste. (p. 122).

Para Mintzberg, há diferenças entre estratégia e tática, assim como entre estratégia e planos e programas. O autor explica que

[...] as empresas têm inúmeras estratégias, desde o nível de diretoria até os níveis departamentais entre divisões. No entanto, se as estratégias existem em todos esses níveis, qual a diferença entre estratégias e táticas? Muitas vezes, a diferença básica reside na escala de ação ou na perspectiva do líder. O que aparenta ser 'tática' para o executivo principal (ou general) pode ser 'estratégia' para o diretor de marketing (ou tenente). (2001, p. 21).

Mintzberg et al. (2000) *apud* Ribeiro e Andrade (2012) explicam que a estratégia é uma direção, um guia ou curso de ação para o futuro e que ela tem características, dentre as quais: refere-se ao ambiente e à organização, afeta toda a organização, implica em questões processuais e de conteúdo, leva em conta aspectos internos e externos à organização e visa à definição e operacionalização de ações para maximizem resultados.

Ainda de acordo com Mintzberg (2000) *apud* Macedo (2010), algumas decisões estratégicas são motivadas por problemas que surgem no cotidiano das empresas; outras são resultado da busca por novas oportunidades. O autor alerta para o fato de que as decisões estratégicas

não são planejadas, mas contingenciais. Elas são tomadas no momento em que as oportunidades e os problemas ocorrem e levam em consideração o juízo de valor do gestor.

Ao analisar a estrutura organizacional, Mintzberg et al. (2007) propõem a reflexão acerca da conceituação de estratégia e foca o papel exercido pelos estrategistas, destacando o trabalho do gerente e o perfil do novo trabalho da liderança, que deve construir sua organização através do aprendizado.

De acordo com Mintzberg, a formação da estratégia visa ao crescimento e leva em consideração o conhecimento, a tecnologia, a colaboração, as fronteiras e os valores como a essência do processo gerencial, incorporando percepções, experiências pessoais e da equipe, bem como, informações de mercado e similares.

O autor ressalta ainda que não existe uma maneira correta de administrar uma organização, pois o que é bom para uma, necessariamente não é bom para outra.

2.7.2 Porter e as Cinco Forças Fundamentais de Concorrência

Porter, por sua vez, apresenta a abordagem das estratégias genéricas para a obtenção da vantagem. As estratégias genéricas podem ser utilizadas de forma isolada ou combinada e representam uma metodologia para compreensão e análise da competição.

O autor discute a importância da estratégia e do posicionamento estratégico, esclarecendo que

se houvesse apenas uma única posição ideal, não haveria necessidade de estratégia. As empresas enfrentariam um imperativo simples – ganhar a corrida para descobrir e se apropriar da posição única. A essência do posicionamento estratégico consiste em escolher atividades diferentes daquelas dos rivais. Se os mesmos conjuntos de atividades fossem os melhores para produzir todas as variedades de produtos, para satisfazer a todas as necessidades e para ter acesso à totalidade dos clientes, as empresas simplesmente se alternariam entre eles e a eficácia operacional determinaria o desempenho. (PORTER, 1999, p. 63).

O autor nomeou sua metodologia como “Cinco forças fundamentais de concorrência”. Trata-se de cinco forças competitivas que determinam a intensidade da concorrência dentro de um setor industrial: ameaça de novos concorrentes; ameaça de produtos substitutos; poder de barganha dos fornecedores; poder de barganha de clientes e rivalidade existente entre os concorrentes da indústria.

Outro conceito de Porter é “vantagem competitiva”, entendida como aquela que uma empresa tem em relação aos seus concorrentes e que advém do valor que a empresa cria para seus clientes. Na perspectiva do autor (1990), a vantagem competitiva surge do valor que uma empresa consegue criar para seus compradores e que vai além do custo de fabricação da empresa. A vantagem competitiva intensifica a velocidade e a flexibilidade no desenvolvimento e introdução de novos processos produtivos e de novos produtos, o que estimula a inovação.

Segundo Porter (2004), *apud* Macedo (2010), as organizações deveriam escolher o tipo de vantagem competitiva desejada, pois é difícil fazer as três coisas de forma simultânea. Na perspectiva do autor, colocar estas estratégias em prática exigem esforços, recursos, controles e arranjos organizacionais diferentes, sendo mais viável a escolha de uma das estratégias torna-se mais viável.

A essência do negócio é o desenvolvimento de uma estratégia competitiva, uma vez que, para formular a estratégia, é necessário que se conheça a concorrência. Nesse contexto, o gestor deve identificar as forças que controlam a concorrência e atender à necessidade de conhecer o mercado para obtenção de resultados superiores aos concorrentes.

A estratégia competitiva, na perspectiva de Porter, “significa escolher deliberadamente um conjunto de atividades diferentes para entregar um mix único de valores” (PORTER, 2007, p. 36). Para ele, a posição competitiva demanda uma disputa entre concorrentes, para alcance de vantagens competitivas e posição lucrativa contra as forças que determinam a concorrência no mercado.

Outro aspecto discutido por Porter (2004) é a inovação: as empresas inovadoras estão fundamentadas no desenvolvimento econômico dos países mais competitivos, para que adquira maior rentabilidade e devido à natureza dos empregos que geram.

Porter (2007) afirma que, ao enfrentar as forças competitivas do ambiente, pode-se definir o posicionamento estratégico da organização para superar a concorrência. Isso ocorre a partir de três estratégias

genéricas bem-sucedidas: liderança no custo total, diferenciação ou enfoque.

Porter demonstra que a rivalidade local entre as empresas gera uma pressão pelo aumento de produtividade, gerando racionalização de custos e busca por inovações, há também uma competição pessoal, além de exclusivamente técnica.

Segundo o autor, para a obtenção do sucesso duradouro em suas atividades, as organizações têm de se concentrar em apenas uma das três opções estratégicas a seguir: fornecimento de produtos e serviços de ponta; busca da excelência operacional e do estreitamento de seu relacionamento; intimidade com seus clientes.

As organizações precisam ser flexíveis para responderem às mudanças competitivas e mercadológicas, com vistas a alcançar as melhores práticas e concentrarem-se em suas competências essenciais.

2.7.3 Hamel e Prahalad e as Competências Essenciais

Hamel e Prahalad (1995) *apud* Macedo (2010) apresentam outra abordagem. Segundo os autores, não se pode pensar nas empresas como um conjunto de unidades de negócios e sim como um conjunto de competências essenciais.

Nesse contexto, como afirma Macedo, a melhor estratégia para tornar a empresa líder em seu setor é trazer o futuro para o presente e não extrapolar o passado. (2010, p. 46).

Os autores apontam ainda cinco áreas de transformação para que as mudanças estratégicas se efetivem: tecnológica, estilo de vida, leis e regulamentação, demográfica e geopolítica. Essas áreas devem ser geridas e executadas por competências essenciais que caracterizem um portfólio capaz de prever riscos e oportunidades de mercado, com foco na inovação e novas formas de gestão.

Hamel e Prahalad defendem que uma organização não é estruturada ou formada apenas por um conjunto de produtos ou serviços, mas também como um conjunto de competências essenciais, como a condição que uma empresa possui de selecionar, desenvolver, combinar e aplicar os recursos de forma integrada. Tais competências são as habilidades e tecnologias que permitem às empresas oferecer benefícios através de possíveis oportunidades, pouco percebidas.

A competição, segundo Hamel e Prahalad, não está baseada apenas no presente, devendo ser vista como a competição pelo futuro. Ela é avaliada pela participação nas oportunidades e não apenas pela

participação no mercado. Neste sentido torna-se fundamental que a organização desenvolva fortemente seu capital intelectual.

Sob a ótica de Hamel e Prahalad, as organizações precisam descobrir e desenvolver as competências organizacionais como diferencial competitivo, a serem construídas por meio de melhorias contínuas, combinação e integração de recursos. Dessa forma, para que a ideologia de competências organizacionais se desenvolva na organização, os critérios imprescindíveis a serem seguidos consistem em identificar as competências essenciais existentes na organização, definir um plano para trabalhar e estabelecer as competências, que permita desenvolver e disseminar na organização e conseqüentemente proteger e defender a liderança das competências essenciais (HAMEL; PRAHALAD, 1995).

Na perspectiva de Hamel e Prahalad *apud* Mintzberg et al. (2007), o objetivo estratégico é mais do que simplesmente ambição desenfreada; ele captura a essência da vitória e garante consistência às ações de curto prazo, ao mesmo tempo em que deixa espaço para reinterpretação conforme o surgimento de novas oportunidades.

Hamel e Prahalad enfatizam o foco interno da formação de estratégia. A vantagem competitiva para os autores origina-se da competência essencial da organização. Essas competências essenciais podem ser definidas como o aprendizado contínuo da organização, a forma como é feita a comunicação dentro dela, a capacidade de integrar várias tecnologias e o comprometimento e envolvimento das pessoas que compõem a organização.

Os autores (1995) afirmam que é preciso entender o significado de competitividade, da estratégia e da própria organização. Segundo eles, as empresas devem “aprender a pensar diferente”, se querem conquistar o futuro. Hamel e Prahalad (1995) *apud* Macedo (2010) afirmam que

[...] estes entendimentos favorecem a criação de um novo espaço competitivo, do desenvolvimento de competências essenciais, na ampliação dos horizontes de oportunidades e por fim, na construção de ambientes que favorecem a sabedoria coletiva da empresa. (2010, p. 20).

Os gerentes devem criar um novo mercado em busca do domínio da concorrência, pois trata de um mercado projetado estrategicamente. Hamel e Prahalad explicam que “a liderança de

mercado de hoje certamente não significa a liderança de mercado amanhã” (HAMEL; PRAHALAD, 1995, p. 19).

Segundo os autores, as empresas devem aprender a esquecer, uma vez que os ambientes mudam rapidamente e radicalmente e a dependência de procedimentos antigos podem ser uma ameaça à sobrevivência da organização e ao seu futuro.

Para Hamel e Prahalad (1995), o futuro precisa existir, tanto quanto o presente e o passado. As pessoas devem ser estimuladas em termos intelectuais e emocionais, desenvolvendo competências essenciais, atuando de forma flexível e estabelecendo ações de gestão futura da empresa e é tudo isso que caracterizará sua diferença competitiva.

Os autores defendem que o desafio fundamental passa a ser “o desenvolvimento de competências que abram portas para as oportunidades do amanhã, bem como, a descoberta de novas aplicações para as competências atuais” (HAMEL; PRAHALAD, 1995, p. 227).

Para que os gerentes descubram outras possibilidades em seus negócios, Hamel e Prahalad (1995) sugerem que eles não pensem nos produtos e serviços existentes e sim em novas oportunidades. Sugerem que reflitam a respeito dos benefícios dos produtos ou serviços oferecidos aos clientes.

As empresas que não investem na criação de previsões para o futuro de seu setor, ficam à mercê de suas concorrentes. Portanto, de acordo com os autores,

a visão de estratégia reconhece que, para capitalizar na previsão / e na liderança das competências essenciais, uma empresa precisa fundamentalmente aproximar-se dos concorrentes em mercado mundiais críticos (HAMEL; PRAHALAD, 1995, p. 27).

Hamel e Prahalad (1995) consideram ainda que as empresas devem investir em pessoas jovens, em novos talentos, em quem tem maior interesse pelo futuro, propiciando a troca de ideias entre as equipes mais novas e antigas e estimulando ações de inovação. Esses novos talentos se encontram não seguem padrões, desenvolvendo ações novas, isentas de vícios e de restrições financeiras, quebrando o paradigma da estratégia.

Outra questão discutida pelos autores está relacionada aos termos “gerência” e “liderança” que, na perspectiva dos autores, são

bastante distintos. Hamel e Prahalad afirmam que “a maioria das empresas tem gerência demais e liderança de menos” (1995, p. 151).

Hamel e Prahalad (1995) acusam a existência de algumas confusões e conflitos quanto à distinção entre ativos, infraestrutura, vantagens competitivas, fatores críticos de sucesso e competências essenciais.

Para os autores,

a meta não é apenas concentrar-se em algumas coisas de cada vez, mas concentrar-se nas coisas certas; concentrar-se nas atividades que causarão o maior impacto em termos do valor percebido pelo cliente. (HAMEL; PRAHALAD, 1995, p. 188).

Percebe-se que os autores apresentam questões já discutidas por outros especialistas, tais como: a teoria estratégica tradicional, a concorrência, a participação de mercado, vantagens competitivas. Há também divergências nas abordagens de Mintzberg e Porter, quanto ao contexto de posicionamento: Mintzberg concentra-se na localização da estratégia empresarial, como padrão e plano para posicionar-se competitivamente, enquanto Porter concentra-se na identificação da estratégia empresarial em primeiro lugar para depois estabelecê-la como posição competitiva.

3. TRATAMENTO DOS DADOS

O presente capítulo descreve o desenvolvimento da pesquisa: o universo pesquisado, os sujeitos, o problema, os instrumentos e as técnicas de coleta e análise de resultados e o ciclo PDCA. Fornece ainda dados e informações sobre as avaliações em larga escala e o uso que gestores em avaliação fazem destes resultados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa bibliográfica, de natureza aplicada e com abordagem qualitativa⁴ compreendeu a consulta de livros, monografias, artigos de periódicos, entre outras fontes. Realizou-se um estudo de caso, utilizando questionário com professores, gestores e pedagogos da rede pública de ensino do município de Itaúna, Minas Gerais, para investigar o uso dos resultados da avaliação em larga escala, que engloba também o (re)planejamento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho escolar e da qualidade do ensino.

3.1.1 O universo pesquisado

Itaúna é conhecida como Cidade Educativa do Mundo, título conferido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em 1975. O município localiza-se no Quadrilátero Ferrífero, no Colar Metropolitano da Região Metropolitana de Belo Horizonte, a apenas 76 km de Belo Horizonte, a capital mineira.

Itaúna conta na rede municipal de ensino com 16 escolas de Ensino Fundamental, sendo 14 de Ensino Fundamental/anos iniciais e 2 de Ensino Fundamental/anos finais. Por não ter sistema próprio, a rede está subordinada ao Sistema Estadual de Educação, ou seja, à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

⁴ O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2005, p. 28).

Sobre o universo pesquisado, torna-se fundamental descrever que se trata de algumas escolas da rede pública municipal: dez escolas do Ensino Fundamental/anos iniciais e as duas do Ensino Fundamental/anos finais participantes das avaliações em larga escala; no total, são 12 escolas que participam das avaliações em larga escala.

Quadro 4 – Relação de escolas que participaram das avaliações externas e do Ideb

Ensino Fundamental Anos Iniciais	ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL					
	ARTUR CONTAGEM VILAÇA					
	AUGUSTO GONÇALVES					
	DONA COTA					
	DONA MARIA AUGUSTA DE FARIA					
	DOUTOR LINCOLN NOGUEIRA MACHADO					
	JOÃO LUÍS DE SOUSA					
	JOÃO NOGUEIRA PENIDO					
	MODESTINO FRANCISCO RABELO					
	PADRE WALDEMAR ANTÔNIO DE PÁDUA TEIXEIRA					
	SOUZA MOREIRA					
	Ensino Fundamental Anos Finais	DONA DORICA				
PROFESSORA CELUTA DAS NEVES						

FONTE: Inep.

O índice Ideb do município (rede pública) referente às avaliações do 5º ano em 2013 foi 7,3, um resultado acima da meta projetada e do Ideb observado em 2015 (7,1).

Quadro 5 – Ideb no município de Itaúna (ensino fundamental/anos iniciais) – 2005 a 2015

Município	Ideb Observado					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
ITAUNA	5.1	5.3	6.2	6.7	7.3	7,1

FONTE: Inep.

No que diz respeito aos resultados das avaliações do 9º. ano em 2015 da rede pública, percebe-se que o Ideb/2015 (5,0) foi inferior ao Ideb/2013 (5,2) e à meta projetada para o mesmo ano (5,4):

Quadro 6 – Ideb no município de Itaúna (ensino fundamental/anos finais) – 2005 a 2015

Município	Ideb Observado					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
ITAUNA	4.2	4.3	4.7	5,2	5,2	5,0

FONTE: Inep.

Em 2013 e 2015, apenas 7 escolas do Ensino Fundamental/anos iniciais da rede municipal participaram das avaliações, todas elas urbanas.

Em relação aos resultados das avaliações do 5º ano, houve variação no Ideb/2015 das escolas da rede municipal em relação ao ano de 2013: das 6 escolas que tiveram divulgação de seus resultados, apenas 2 alcançaram Ideb superior, o que representa 66,7% do total de escolas.

Quadro 7 – Ideb das escolas da rede municipal (Ensino Fundamental/anos iniciais) – 2005 a 2015

Escola	Ideb					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
EM ARTUR CONTAGEM VILACA	5.0	5.0	4.7	6.6	7.3	7,0
EM AUGUSTO GONCALVES	5.0	6.1	6.1	6.7	8.4	*
EM DONA COTA	4.7	5.1	5.1	6.4	6.4	5,9
EM DONA MARIA AUGUSTA DE FARIA	4.6	5.0	6.5	5.7	5.9	6,7
EM DR LINCOLN NOGUEIRA MACHADO	5.0	5.0	7.0	7.1	7.3	7,7
EM JOAO LUIZ DE SOUZA				6.2	***	***

EM JOAO NOGUEIRA PENIDO			6.0		***	***
EM MODESTINO FRANCISCO RABELO				5.9	***	***
EM PE WALDEMAR ANTONIO DE PADUA TEIXEIRA	5.1	4.6	6.5	7.3	7.8	7,4
EM SOUZA MOREIRA	5.6	5.4	6.4	6.9	7.4	7,1

FONTE: Inep.

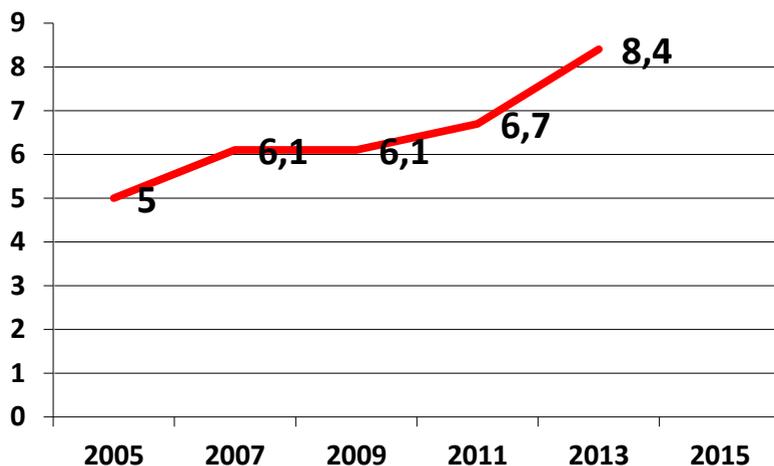
*Não foi divulgado o Ideb da escola.

*** A escola não participou das avaliações, por não ter número suficiente de participantes.

Importante destacar que a queda no resultado do Ideb/2015 deve-se, em parte, a uma situação atípica onde por ocasião da aplicação da Prova Brasil numa das escolas da rede municipal.

Equivocadamente, as avaliações que foram encaminhadas à referida escola destinavam-se aos alunos do 4º ano e não do 5º ano, o que fez com que as avaliações fossem aplicadas em data posterior. Apesar da garantia de que isso não prejudicaria o processo, os resultados da escola não foram lançados, acarretando um resultado aquém do esperado, haja vista tratar-se de uma escola que apresentou em 2013 o melhor Ideb (8,4).

Gráfico 1 – Ideb da Escola Municipal Augusto Gonçalves no período de 2005-2015



FONTE: Inep.

Quanto aos resultados das avaliações do 9º ano, o Ideb não atingiu a meta projetada em nenhum dos anos; para o ano de 2015, a meta projetada era 6,1.

Quadro 8 – Ideb das escolas da rede municipal (Ensino Fundamental/anos iniciais) – 2005 a 2015

Escola	Ideb					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
EM DONA DORICA	***	3.5	4.0	***	***	***
EM PROFA CELUTA DAS NEVES	4.9	4.4	4.4	4.4	5.2	5,1

FONTE: Inep.

*** A escola não participou das avaliações, por não ter número suficiente de participantes.

Considerando os resultados das avaliações em larga escala, a rede municipal tem como desafio elevar os índices das escolas municipais do Ensino Fundamental dos anos finais que estão aquém do desejado, desafio também válido para algumas escolas que oferecem o Ensino Fundamental dos anos iniciais.

Faz-se necessário estabelecer estratégias e atividades que garantam uma intervenção efetiva que esteja referendada não só pelo desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, mas também por outros indicadores, uma vez que cada escola se insere num contexto específico, com demandas também bastante específicas.

3.1.2 Os sujeitos da pesquisa

Nortear-se a escolha de sujeitos por um único critério: gestores, pedagogos e professores regentes de turma de quinto ano e de aulas de Língua Portuguesa para turmas do nono ano na rede municipal de ensino.

Quanto à amostra considerada, os sujeitos da pesquisa foram professores, pedagogos e gestores escolares que atuam nas escolas de Ensino Fundamental que participam das avaliações em larga escala: 8 gestores escolares, 8 pedagogos e 20 professores (as) regentes de turmas de quinto ano e nono anos da rede municipal de ensino. No total, 36 profissionais que trabalham nas 8 escolas municipais de Ensino Fundamental e que participam das avaliações em larga escala.

Por motivos de preservação da identidade dos sujeitos, refere-se a eles com pseudônimos. Quanto à decisão de atribuir-lhes pseudônimos, a preocupação foi garantir que os sujeitos questionados não fossem facilmente identificados e se sentissem mais à vontade para responderem às perguntas sobre as instituições de ensino e a avaliação em larga escala. Trata-se de uma rede de ensino pequena na qual todos se conhecem.

Para gestores escolares foram atribuídos nomes de deuses (as); para pedagogas foram atribuídos nomes de pedras preciosas e para professores (as), nomes indígenas.

Quadro 9 – Listas de pseudônimos para os gestores escolares

No.	PSEUDÔNIMOS
1	Flora
2	Hebe
3	Calíope
4	Deméter
5	Érato
6	Euterpe
7	Iris
8	Artemis

FONTE: Elaborado pela autora.

Quadro 10 – Lista de pseudônimos para os pedagogos escolares

No.	PSEUDÔNIMOS
1	Ágata
2	Ametista
3	Esmeralda
4	Turmalina
5	Cristal
6	Âmbar
7	Rubi
8	Coral

FONTE: Elaborado pela autora.

Quadro 11 – Lista de pseudônimos para professores(as) que atuam em turmas de quinto ano do ensino fundamental

No.	ESCOLAS	PSEUDÔNIMOS
1	Dona Maria Augusta	Nina
2		Iara
3	Artur Contagem	Jaciara
4		Maiara
5	Padre Waldemar	Raíra
6		Ubiratan
7		Moema
8		Anahí
9	Doutor Lincoln	Niara
10		Aruana

11		Iracema
12	Souza Moreira	Jandira
13		Jupira
14	Dona Cota	Guaraciaba
15		Iaci
16		Ceci
17	Augusto Gonçalves	Itaúna
18		Potira

FONTE: Elaborado pela autora.

Quadro 12 – Lista de pseudônimos e nomes de professores (as) que atuam em turmas de nono ano do ensino fundamental

No.	Escola Municipal Professora Celuta das Neves		
	Pseudônimos	Língua Portuguesa	Matemática
1	Tainá	x	
2	Naara		x

FONTE: Elaborado pela autora.

3.1.3 Problematização

Houve, com as avaliações em larga escala, um aumento da competitividade entre as escolas da rede municipal de ensino e entre as escolas da rede pública. Como mostram os documentos oficiais que divulgam o índice Ideb (BRASIL, 2013), ações vinculadas ao ranqueamento das escolas e das redes de ensino, à liberação de recursos, à valorização da transparência para a sociedade e à necessidade de qualificação da educação reforçam e legitimam a importância das avaliações externas.

No cenário da educação da rede municipal de Itaúna, o fenômeno do ranqueamento acontece, sobretudo porque os resultados são muito bons, o que acirra muito mais a disputa por melhor posicionamento e agrava ainda mais o problema.

Entretanto, como discute Luckesi, é importante considerar que a avaliação

não tem como objetivo somente aparecer como uma pesquisa, e sua função não é apenas criar um ranking das instituições avaliadas. Seu objetivo fundamental é diagnosticar a qualidade da

educação no país e orientar intervenções para a sua melhoria. (2011, p. 431).

O *ranquing* provoca um mal-estar geral, uma vez que as escolas que obtêm os primeiros lugares se consideram as melhores e as que não alcançaram um resultado satisfatório são consideradas incapazes de oferecer uma educação com a qualidade desejada. O ranqueamento das escolas pouco contribui para crescimento das instituições, como defende Luckesi (2011).

Sousa (1997) critica o uso dos resultados das avaliações externas na produção e a divulgação de *rankings* os quais, segundo ele, servem apenas de estímulo à competição entre as escolas na busca por melhores resultados. O autor denuncia que há, nesse caso, a transposição da lógica de mercado para a educação pública, que muito prejudica a democratização da educação pública.

O uso que se faz dos resultados das avaliações externas nas instituições de ensino é ineficiente e precário e isso ocorre por inúmeros motivos. Entre eles está a falta de treinamento no manuseio dos materiais que chegam as instituições de ensino, o atraso no envio dos boletins que contêm os resultados e a análise destes.

Soma-se a isso outra questão: algumas escolas tendem a ensinar com foco nos objetos de avaliação – leitura e resolução de problemas – e também no formato da prova (itens de múltipla escolha), o que representa um reducionismo curricular e didático. Tal prática deve-se às exigências postas pelo órgão central que tem como interesse o alcance de um melhor índice Ideb.

A forma de divulgar este material e o interesse pelos resultados de outros estabelecimentos ou esferas costumam provocar distorções e classificações. A divulgação do material recebido nem sempre é pensada coletivamente com professores e corpo técnico da escola, portanto os resultados deixam de servir como instrumento de problematização sobre a qualidade da educação.

O problema a ser enfrentado pelos gestores da avaliação é: como gerir de forma eficaz os resultados das avaliações em larga escala, desinstalando o mal-estar que afeta o cotidiano das escolas e o trabalho dos seus atores?

Diante desse problema, surge um dos maiores desafios para a gestão da avaliação: estabelecer uma dinâmica permanente de planejamento, execução, monitoramento, avaliação, ajustes e reajustes,

considerando que avaliar se os resultados das avaliações em larga escala são utilizados na definição de ações corretivas é insuficiente para a melhoria da qualidade da educação.

Defende-se que, a partir da análise dos resultados é possível estabelecer um planejamento estratégico capaz conquistar benefícios para a escola e para os processos que acontecem no seu interior.

Para Oliveira (2004), o planejamento estratégico

[...] é o processo administrativo que proporciona sustentação metodológica para se estabelecer a melhor direção a ser seguida, visando ao otimizado grau de interação com o ambiente e atuando de forma inovadora e diferenciada. (p. 47).

Oliveira ainda esclarece que o planejamento estratégico faz um prognóstico de todo sistema organizacional que, associado a um bom plano de objetivos e metas, auxiliará na concretização de sonhos. Nessa perspectiva, a implantação de um planejamento estratégico busca conhecer seus pontos fortes e como melhor utilizá-los; conhecer e eliminar seus pontos fracos; conhecer e usufruir das oportunidades externas; conhecer e evitar as ameaças externas; buscar um efetivo plano de trabalho.

Ribeiro e Andrade (2012) defendem que, sem um

planejamento para conduzir os negócios da instituição, fica cada vez mais difícil a identificação de necessidades e oportunidades, além de precisar de um tempo maior para implementar medidas necessárias com antecedência. (p. 16).

3.1.4 Coleta e análise de dados

A coleta de dados foi feita no período de novembro de 2015 a março de 2016, considerando o número de sujeitos e de escolas pesquisadas. Justifica-se a opção pelo uso do questionário pela possibilidade oferecida por este instrumento de coletar informações de um grande número de profissionais envolvidos, permitindo uma visão

mais ampla da compreensão acerca da avaliação em larga escala. Optou-se por um questionário misto, com perguntas abertas e fechadas.

Para elaborar as perguntas tomou-se como referência reflexões de alguns autores e também as quatro categorias de análise definidas a priori para a análise de conteúdo: perfil dos sujeitos pesquisados, experiência profissional, concepções/conhecimentos que norteiam as práticas e práticas consideradas exitosas no que diz respeito ao às avaliações em larga escala, após análise dos resultados.

Acredita-se que as respostas dos sujeitos fornecerão subsídios importantes para a definição das unidades de registro e para a análise de conteúdo, técnica escolhida para a pesquisa. A partir das respostas, espera-se reunir informações acerca das avaliações em larga escala e conhecimentos que os sujeitos construíram sobre as mesmas.

Foram elaborados três modelos de questionário: um para o(a) professor(a) (APÊNDICE A), um para o(a) pedagogo(a) escolar (APÊNDICE B) e um para o(a) gestor(a) (APÊNDICE C). Todos contêm, na parte I, os dados de identificação dos sujeitos da pesquisa e nas demais partes perguntas abertas a respeito das instituições de ensino, das avaliações em larga escala e de informações sobre o exercício de suas funções.

Dados e informações obtidos através dos questionários foram analisados à luz do referencial teórico e através da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), técnica esta que discutiremos mais à frente. As perguntas foram elaboradas de acordo com as categorias de análise definidas a priori: perfil profissional dos sujeitos pesquisados, concepções que norteiam as práticas e práticas exitosas.

A análise de conteúdo, como defende Bardin (2004), possibilita ir além da decifração dos códigos escritos, com melhor apreensão dos fatos e situações reais ou informações obtidas através da pesquisa. Foram objeto da análise as respostas dos sujeitos envolvidos, foi observado também suas falas com gestos e expressões que possam ser significativos para a pesquisa.

3.1.5 O ciclo PDCA: método da Gestão da Qualidade Total (GQT)

A educação é um produto/serviço e como tal deve ter qualidade. Para manutenção essa qualidade desejada é fundamental que se faça o controle permanente do processo, como afirma Costa (2003).

Uma das ferramentas que permite esse controle é o ciclo PDCA que poderá, nessa pesquisa, auxiliar no diagnóstico, na análise e no

prognóstico de problemas relacionados à avaliação e na solução de problemas.

O Ciclo PDCA, que também conhecido como Ciclo de Shewhart, Ciclo da Qualidade ou Ciclo de Deming, é uma metodologia que tem como função básica auxiliar no diagnóstico, na análise e no prognóstico de problemas organizacionais. Trata-se de um método de melhoria contínua, útil para a solução de problemas, uma vez que conduz a ações sistemáticas com vistas a garantir a sobrevivência e o crescimento das organizações.

Para Werkema (1995), “O Ciclo PDCA é um método gerencial de tomada de decisões para garantir o alcance das metas necessárias à sobrevivência de uma organização”.

As etapas que compõem este ciclo são: Planejamento (*Plan*), Execução (*Do*), Verificação (*Check*) e Atuação Corretiva (*Action*). Na etapa de planejamento, são estabelecidas as metas e as formas de alcançá-las; antes disso, é necessário observar o problema a ser resolvido, analisar o fenômeno e descobrir as causas do problema. Na etapa de execução, as tarefas planejadas são colocadas em prática e dados são coletados para as análises que serão feitas na próxima etapa (verificação). Na etapa de verificação, os dados coletados anteriormente são utilizados na comparação entre o resultado e a meta estabelecida.

Cruz, por sua vez, destaca que o “estágio inicial do ciclo PDCA é o planejamento da ação, posteriormente, tudo o que foi planejado é executado, gerando a necessidade de checagem constante destas ações implementadas...” (CRUZ, 2016, p.49).

Há ferramentas que auxiliam no controle da qualidade dos produtos, dentre elas o diagrama de causa e efeito que usaremos na análise dos dados coletados. Este diagrama não identifica entre as possíveis causas qual é a causa principal do problema, mas organiza as possíveis causas a fim de facilitar a análise e a solução do problema.

3.2 AVALIAÇÕES EXTERNAS: UMA PRÁTICA, DIFERENTES OLHARES

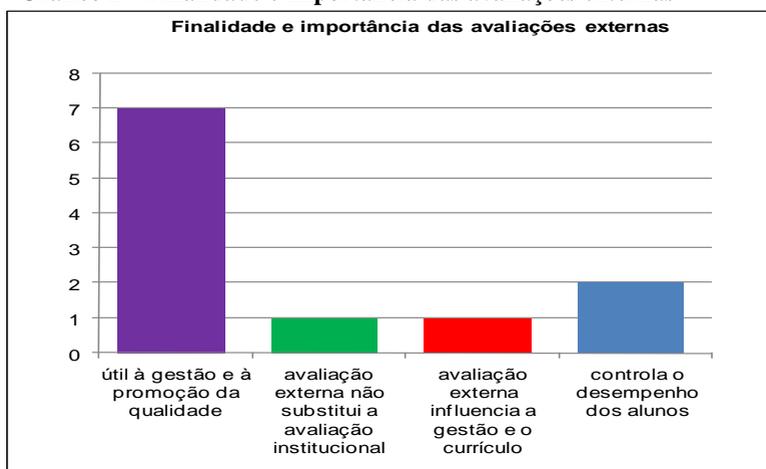
A opinião dos sujeitos da pesquisa sobre as avaliações externas interessa muito, pois ajudam a compreender os conhecimentos que esses sujeitos possuem e a importância que atribuem aos resultados dessas avaliações e a forma como se apropriam dos resultados. Através do questionário, coletou-se dados e informações sobre os conhecimentos

das gestoras, pedagogas e professores escolhidos como sujeitos da pesquisa.

3.2.1 As avaliações externas na perspectiva dos gestores

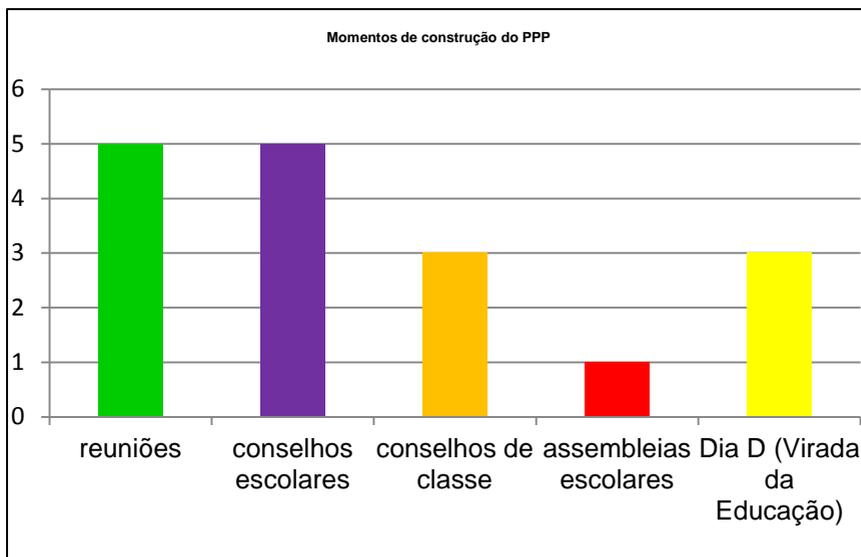
Indagou-se aos gestores sobre a importância da avaliação para seu trabalho. As respostas foram variadas e revelam que a maioria dos professores (87,5%) reconhece a avaliação como um elemento significativo para as escolas, como mostra o gráfico abaixo. Por outro lado, para 25% dos professores consultados, as avaliações externas ainda são instrumentos de controle e nada mais, além disso.

Gráfico 2 – Finalidade e importância das avaliações externas



FONTE: Dados dos questionários das gestoras.

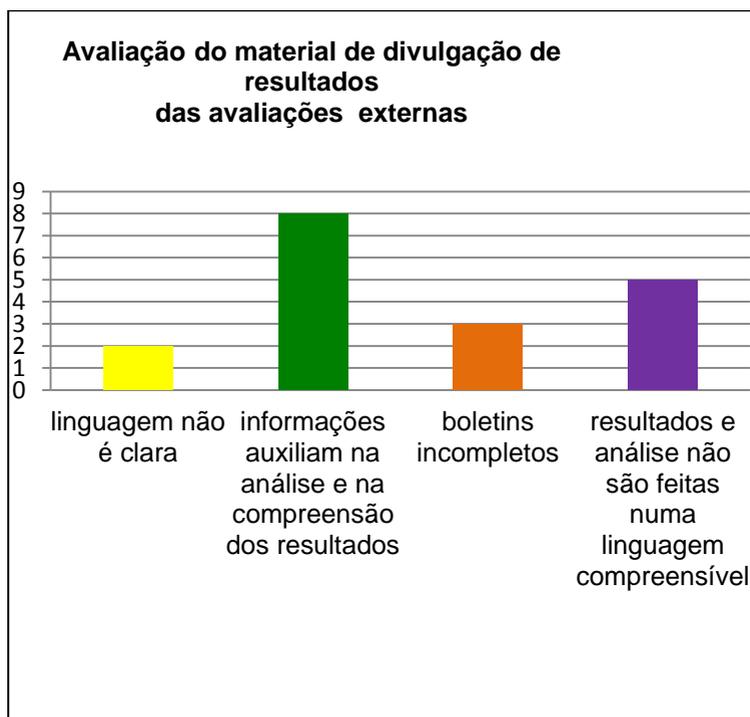
Em relação aos momentos de construção do Projeto político-pedagógico, de acordo com os gestores, eles se dão através de reuniões pedagógicas, reuniões de conselhos escolares, de conselhos de classe, assembléias escolares e também, no Dia D, dia da Virada da Educação:

Gráfico 3 – Momentos de construção do PP

FONTE: Dados dos questionários das gestoras.

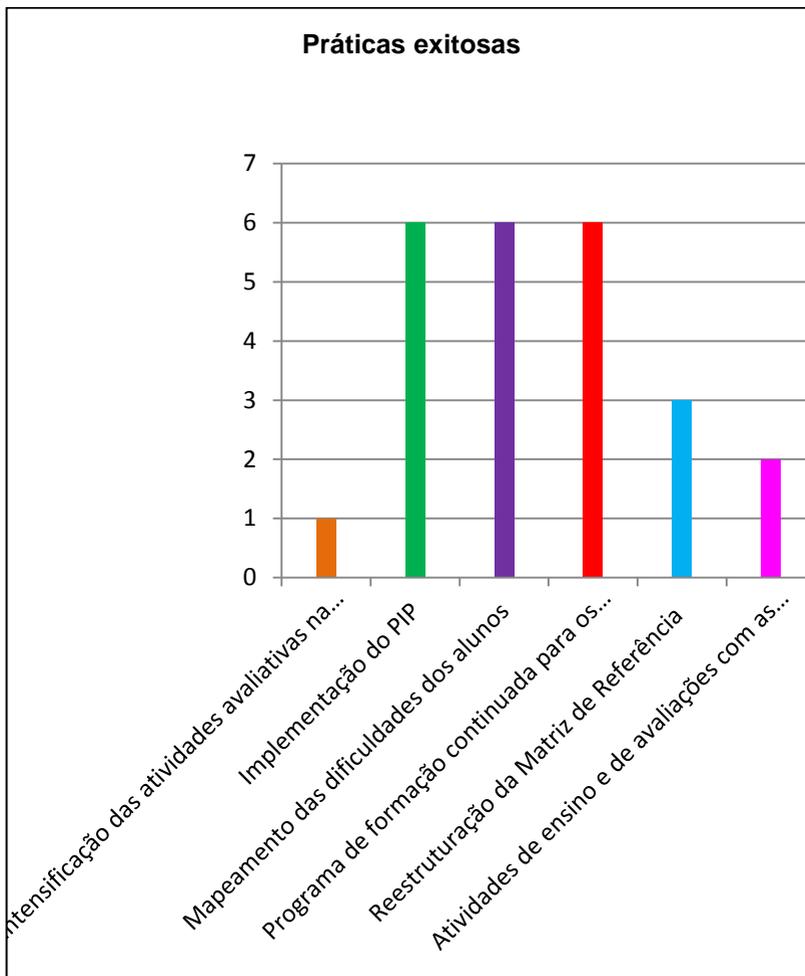
Verificou-se, através das respostas dos gestores, que todas elas utilizam os boletins de divulgação de resultados das avaliações externas. Foi solicitada ainda a opinião a respeito do material de divulgação

Gráfico 4 – Avaliação do material de divulgação de resultados das avaliações externas



FONTE: Dados dos questionários das gestoras.

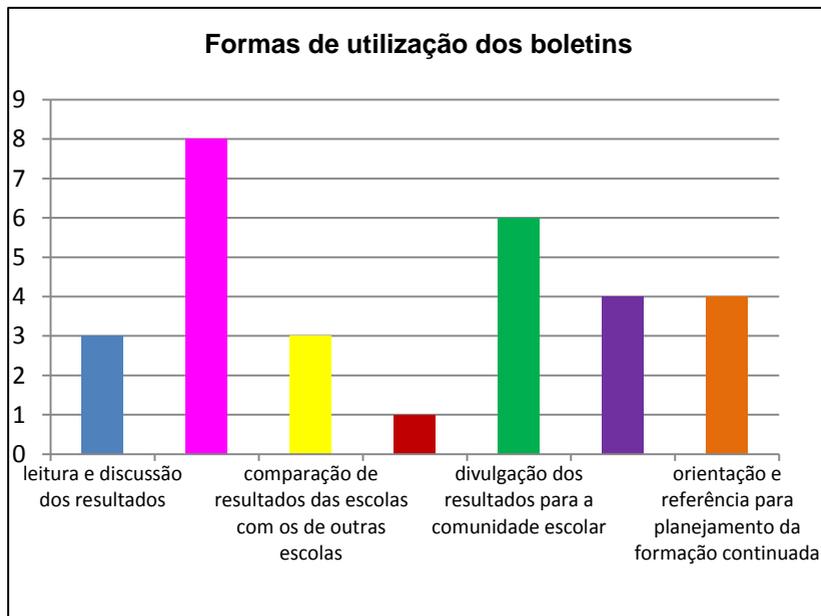
Fez-se também perguntas a respeito das práticas exitosas, ou seja, das práticas que os gestores consideram de sucesso. O gráfico abaixo mostra as práticas citadas no questionário:

Gráfico 5 – Práticas exitosas

FONTE: Dados dos questionários das gestoras.

Dos questionários aplicados, extraíram-se também as formas de utilização dos boletins que vão desde a leitura e a discussão até a elaboração de um boletim simplificado para divulgação dos resultados de algumas escolas.

Gráfico 6 – Formas de utilização dos boletins



FONTE: Dados dos questionários das gestoras.

3.2.2 As avaliações externas na perspectiva das pedagogas escolares

As perguntas que foram feitas aos pedagogos foram, em sua maioria, referentes às avaliações externas, propriamente ditas, uma vez que, em todas as unidades, eles são apontados como responsáveis pela análise, pelo estudo e pela divulgação dos resultados à comunidade escolar.

Pelas respostas dadas nos questionários, pode-se afirmar que todos eles reconhecem a importância das avaliações externas, mas que valorizam também aquelas que são elaboradas no âmbito da escola, pelo coletivo dos professores.

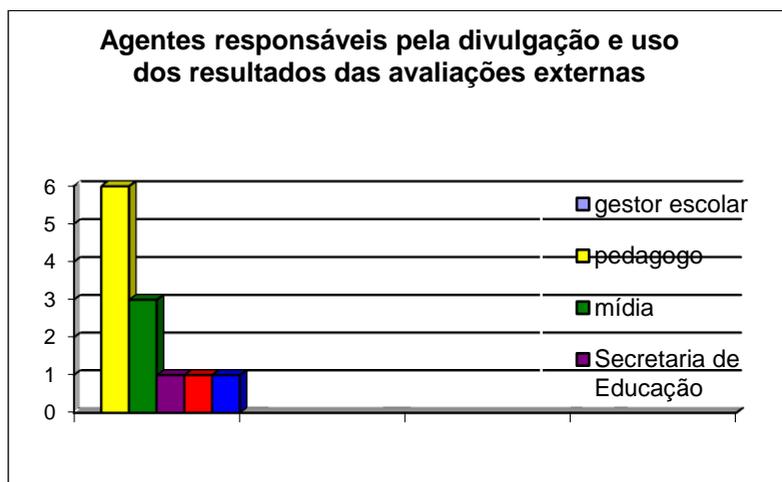
O questionário contempla ainda uma pergunta sobre o destino que se dá aos boletins de desempenho que as escolas recebem. Um dos pedagogos afirma que os boletins ficam arquivados na escola, 2 revelam que eles são utilizados pelos professores para análise e replanejamento de atividades; 8 deles que não tem acesso ao material e 1 explica que ele fica em poder do gestor.

Indagados sobre a divulgação dos resultados à comunidade escolar, dois pedagogos explicam que esse material é “... apresentado às famílias, aos alunos e à comunidade escolar no Dia D.” (ÁGATA) e que “essa divulgação é feita no Dia da Virada, quando acontecem reuniões, palestras para pais e comunidade em geral” (TURMALINA).

Ao falarem sobre o conteúdo abordado nos boletins de desempenho, as respostas dos pedagogos são evasivas: “[...]os boletins nos fornecem informações muito importantes e que nos ajudam a planejar o nosso trabalho e a orientar os professores” (CORAL).

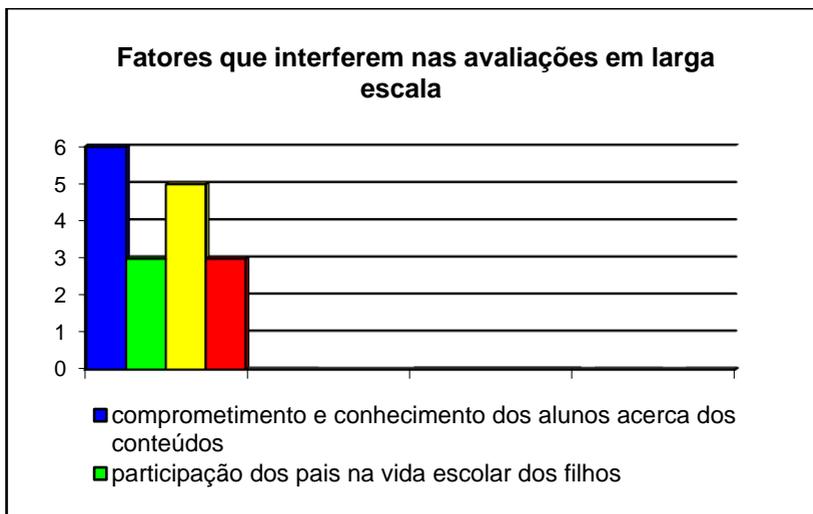
Partindo do pressuposto de que, na maioria das escolas, os pedagogos assumem a responsabilidade de orientar os professores quanto aos resultados das avaliações externas e de divulgá-los à comunidade escolar, fizemos uma pergunta sobre o assunto: “Quem é o responsável pela divulgação dos resultados para a comunidade escolar?” Cada pedagogo poderia escolher mais de uma alternativa: a maioria dos pedagogos atribui a responsabilidade ao gestor; 3 pedagogos assumem-se como responsáveis por esse processo. Ainda há no grupo também quem aponte a mídia, a Secretaria de Educação, os professores e até mesmo todos eles como responsáveis pela divulgação.

Gráfico 7 – Agentes responsáveis pela divulgação e uso dos resultados das avaliações externas



FONTE: Dados dos questionários das pedagogas.

Os pedagogos foram convocados para falarem a respeito dos fatores que interferem nas avaliações em larga escala. Eles elegeram um ou mais fatores que consideram os mais importantes: comprometimento e conhecimento dos alunos acerca dos conteúdos avaliados, a participação dos pais na vida escolar dos filhos, o plano de intervenção pedagógica da escola; a competitividade que motiva a equipe a buscar melhores resultados.

Gráfico 8 – Fatores que interferem nas avaliações em larga escala

FONTE: Dados dos questionários das pedagogas.

Apenas um dos pedagogos (CORAL) considera que todos os fatores apresentados exercem influência nos resultados das avaliações, apostando, portanto, numa parceria entre professores, pedagogos e gestores escolares.

Indagou-se também sobre a participação dos pais ou responsáveis, com o intuito de investigar se estes são convocados à discussão dos resultados das avaliações, ao debate sobre o projeto político-pedagógico. Todos os pedagogos afirmam que as escolas convocam os pais e responsáveis à participação da vida escolar dos filhos.

No que se refere às formas de participação, há variações. Segundo Turmalina, “os alunos levam o boletim para casa, para apreciação dos pais”. Três pedagogos afirmam que entregam aos pais “um plano de atendimento para os alunos que apresentam um desempenho insatisfatório”. Dois pedagogos informam que “[...]os pais e responsáveis são convocados para discussão dos resultados”. Para Coral e Ametista, as escolas adotam formas diversas para envolver os pais na vida escolar dos filhos: comunicação escrita, convocação para reuniões e apresentação de um plano de intervenção pedagógica.

Questionamos aos pedagogos também a respeito das práticas, melhor dito, das ações que elas consideram bem-sucedidas. Das informações coletadas, vale destacar algumas.

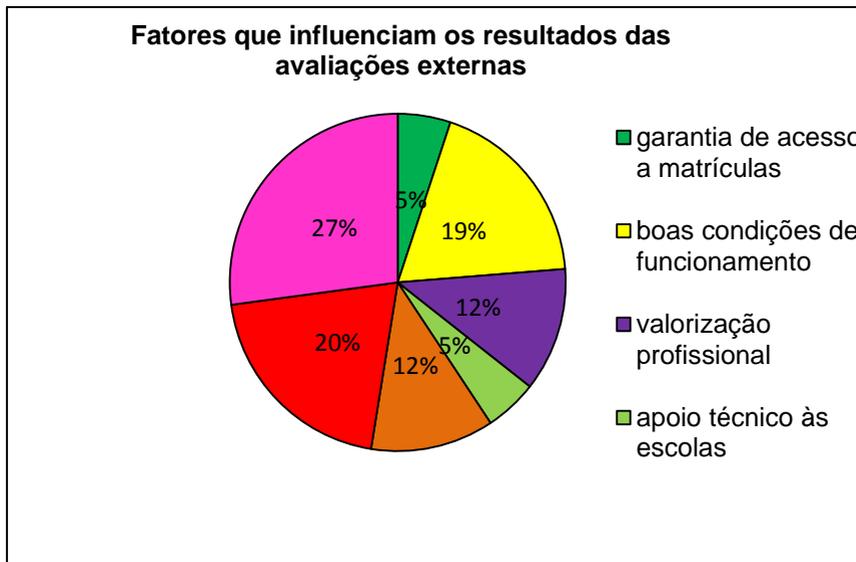
Para Coral, por exemplo, a parceria estabelecida entre professores regentes e professores a serviço do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) é fundamental, uma vez que contribui para a melhoria do processo ensino e aprendizagem e do desempenho do aluno. Esmeralda cita como prática exitosa a aplicação de simulados no decorrer do ano: “Dessa forma é possível detectar as dificuldades dos alunos e encontrar estratégias para saná-las”. O pedagogo Rubi, por sua vez, afirma que “as avaliações bem planejadas refletem a realidade e oferecem subsídio para a intervenção no tempo certo”. Cristal aponta como ações importantes: “organização do plano de intervenção, atendimento individualizado dos alunos, assistência do AEE”. Para Turmalina, o AEE e o PIP “tiveram um avanço bastante significativo na qualidade do ensino, na rede municipal”. Na perspectiva de Âmbar, “a organização de pequenos grupos de alunos de acordo com a dificuldade apresentado, para atendimento pedagógico individual”. Ametista não cita uma ação, mas comenta que o importante é “estar próximo às professoras, entendendo suas dificuldades e necessidades e promovendo um clima de confiança”, Ágata destaca também o Plano de Intervenção Pedagógica construído pela professora regente e pela pedagoga e a proposição de atividades desafiadoras para os alunos, como simulados.

3.2.3 As avaliações externas na perspectiva dos professores

Foram questionados 20 professores, sendo 18 regentes de turma (Ensino Fundamental/anos iniciais) e 2 regentes de aulas (Ensino Fundamental/ anos finais).

Uma das questões abordadas foi sobre os fatores que exercem maior influência nos resultados das avaliações externas. Cada professor apontou 3 fatores que julgou os principais, o que resultou em 7 fatores (entra e extraescolares) no total. Boa parte dos professores considera que os principais fatores são: a realização de intervenções pedagógicas contextualizadas (27%) e a existência de um bom projeto político-pedagógico (20%).

Gráfico 9 – Fatores que influenciam os resultados das avaliações externas



FONTE: Dados dos questionários dos professores.

Dez professores apontam os fatores intraescolares e extraescolares como fatores que afetam os resultados das avaliações. Para 6 professores, são os extraescolares os maiores responsáveis pelos resultados alcançados e apenas 3 apontam que os intraescolares como os que mais influenciam esses resultados.

Perguntou-se também sobre o destino e a finalidade dos resultados dos boletins: 17 professores afirmam que os alunos refazem as avaliações; 18 que sua prática se modifica após a análise dos resultados, quando reconhecida a necessidade; para 17 professores, as avaliações em larga escala orientam o trabalho docente; 16 afirmam que os resultados das avaliações externas levam à organização de atividades diversificadas para retomada dos conteúdos; apenas 10 professores participam de encontros e reuniões para análise dos resultados das avaliações externas.

Dos 20 professores, 14 (70%) reconhecem que os boletins pedagógicos auxiliam na comparação dos resultados das avaliações externas com os resultados das avaliações planejadas pelas escolas.

Em relação à regularidade no uso dos boletins pedagógicos enviados às escolas, todos os professores declararam que sempre são utilizados. Sobre a finalidade dos dados e das informações contidas nos boletins, 16 professores informaram que analisam os resultados e, a partir deles, planejam a intervenção pedagógica; 14 professores afirmaram que os dados auxiliam no planejamento de reuniões com pais com vistas a dar publicidade aos resultados e informar sobre a qualidade do ensino.

Apenas 8 dos 20 professores disseram que os boletins ficam arquivados nas escolas, estando à disposição dos professores, o que corresponde a 40% do total. Os próprios professores reconhecem a necessidade de maior exploração desse material para melhoria dos resultados. Todos eles apostam na análise dos resultados e no mapeamento das dificuldades dos alunos para o replanejamento das atividades.

Treze professores consideram a reunião com a equipe pedagógica para discussão dos resultados alcançados como uma boa estratégia para exploração do material.

Dezessete professores apostam nos simulados e nos testes para melhor preparação dos alunos para as avaliações externas; 18 acreditam na retomada de conteúdos que os alunos ainda não consolidaram; 18 defendem um plano de intervenção pedagógica para os alunos com desempenho insatisfatório.

3.3 A ANÁLISE DOS DADOS

Foi realizada a análise dos dados por meio da Análise de Conteúdo a qual, segundo Bardin (2004), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que busca obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência⁵ de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas ou causas) destas mensagens.

De acordo com Bardin,

não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande

⁵ A inferência, na perspectiva de Bardin, é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (2004, p. 34).

disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” (2004, p. 27).

Nesta pesquisa, os dados foram analisados de forma qualitativa. No que se refere à análise dos dados obtidos por meio de questionários, os resultados foram tabulados, em Quadros e gráficos, e analisados por meio da Análise de Conteúdo, assim como as entrevistas.

A finalidade da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção e/ou de recepção, inferência que recorre a indicadores quantitativos ou não. Interessa à técnica o sentido que se encontra em segundo plano e não o próprio conteúdo das comunicações, tal como discute Bardin: “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (2004, p. 38).

Nessa perspectiva, a abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas. Por meio dela é possível retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente.

Inicialmente, fez-se uma leitura flutuante⁶ para apropriação do texto, estabelecendo algumas idas e vindas ao material analisado, em busca de unidades de sentido – palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas – que guiarão a busca das informações contidas no texto. Esse tipo de leitura permite o reconhecimento global do texto, com vistas a selecionar o que interessa à pesquisa.

Realizou-se, posteriormente, a seleção das informações que seriam inseridas no trabalho de pesquisa, com descarte do material irrelevante para a pesquisa.

Em seguida, foi feita uma leitura crítico-reflexiva para aprofundamento do estudo sobre o tema. Essa leitura possibilita definir quais concepções e reflexões podem contribuir para resolver o problema apresentado na pesquisa.

⁶ Para Bardin, a leitura flutuante é a “leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de *brain-storming* individual” (2004, p. 9). A função da leitura flutuante consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e em conhecer o texto, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (2004, p. 90).

Outra etapa da Análise de Conteúdo foi a organização do material de trabalho: respostas dos questionários aplicados em professores(as), gestores(as) e pedagogos escolares, dados contidos no site do Inep/MEC. As respostas pertinentes

[...] dois tipos de documentos podem ser submetidos a análise: documentos naturais, produzidos espontaneamente na realidade (tudo que é comunicação) [...]; documentos suscitados pelas necessidades de estudo (por exemplo: respostas a questionários de inquéritos, testes, experiências, etc.)

Para facilitar a análise dos dados que emergiram dos questionários, foram estabelecidas seis categorias⁷

Quadro 13 – Categorias de análise

NÚMERO DA CATEGORIA	CATEGORIAS DE ANÁLISE
CATEGORIA 1	Conhecimentos, ideias e concepções acerca da avaliação em larga escala e da sua finalidade
CATEGORIA 2	Agentes responsáveis pelo estudo e pela divulgação dos resultados
CATEGORIA 3	Uso dos resultados das avaliações em larga escala e formas de divulgação
CATEGORIA 4	Ações e práticas exitosas voltadas para a análise dos resultados e a intervenção pedagógica
CATEGORIA 5	Relação entre avaliação, currículo e prática pedagógica
CATEGORIA 6	Percepções acerca do ranqueamento e do Ideb

FONTE: Elaborado pela autora.

⁷ A categorização é o processo de classificação de elementos que constituem um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento, de acordo com o gênero (analogia) e os critérios estabelecidos; é a transformação dos dados brutos em dados organizados.

O *corpus*⁸ de análise é formado pelas respostas dadas pelos sujeitos aos questionários (professores, gestores e pedagogos), pelas reflexões dos autores sobre a avaliação externa e ainda por informações, ideias e concepções contidas nos documentos que tratam da avaliação externa.

Na categoria "Conhecimentos, ideias e concepções sobre avaliação em larga escala e sua finalidade" (QUADRO 14), foram incluídas respostas referentes às concepções que os sujeitos possuem acerca da avaliação externa, algumas reflexões sobre o tema e as concepções que constam dos documentos que regulam a utilização dos resultados da avaliação, publicados em sites do Inep, MEC e outros.

Quadro 14 – Unidades de registro da categoria 1

CATEGORIA 1: Conhecimentos, ideias e concepções sobre avaliação em larga escala e sua finalidade	
Unidades de registro	
Fundamentos teóricos	Depoimentos dos sujeitos da pesquisa
<p>"As avaliações externas são elaboradas, organizadas e conduzidas por agentes externos à escola."</p> <p>"... são chamadas avaliações em larga escala, por serem aplicadas, por exemplo, a uma rede de ensino inteira, municipal ou estadual; ou ainda a várias redes de ensino..."</p> <p>"A avaliação tanto fornece elementos para a reflexão sobre o trabalho pedagógico e a execução de ações que incidam sobre problemas detectados, como pode selecionar, certificar ou responsabilizar. "</p> <p>(BLASIS)</p> <p>"...importante instrumento de monitoração da qualidade do ensino. "</p> <p>(FERNANDES, 2010)</p>	<p>"... é o mesmo que avaliação em larga escala. " (IACI, professora)</p>
	<p>"...avalia os alunos do 5º. e do 9º. Anos. " (NAARA, professora)</p>
	<p>"A avaliação em larga escala constitui um mecanismo privilegiado capaz de fornecer informações sobre processos e resultados dos sistemas e redes de ensino. " (JACIARA, professora)</p>
	<p>"Avaliação externa nos mostra o que está bom e o que pode ser melhorado. É a partir dela, que fazemos uma reflexão sobre o nosso trabalho. Há ainda a vantagem de saber que todos os alunos, todas as escolas estão avaliando da mesma forma. " (ÂMBAR, pedagoga)</p>

⁸ Segundo Bardin, "o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos." (2004, p. 90).

<p>“... mal conseguem medir quanto de informações a escola conseguiu ‘depositar’ na mente do educando de modo a habilitá-lo a responder com razoável êxito a um mecanismo precário de aferição de conhecimentos. ” (PARO, 2012, p. 64)</p>	<p>“A avaliação em larga escala atende à dimensão burocrática e regula os tempos escolares. Ela possibilita a adequação da proposta pedagógica da escola e a organização curricular. ” (ITAÚNA, professora)</p>
	<p>“Os resultados das avaliações em larga escala nos faz refletir sobre o que deu certo e o que deu errado, bem como nos possibilita planejar planos de ações didático-pedagógicas capazes de melhorar o ensino ofertado. (UBIRATAN, professor)</p>
	<p>“As avaliações externas são as mesmas inclusive para alunos com laudo médico. Então diante de tudo isso ficamos pensando: Que inclusão que exclui é esta proposta nas avaliações pelos governos? É necessário criar uma nova cultura de avaliação que inclua ao invés de excluir. ” (NIARA, professora)</p>
	<p>“Mede-se a todas as crianças como se fossem todas iguais...” (IRACEMA, professora) “Melhora a qualidade da educação. ” (JUPIRA, professora)</p>
	<p>“...submetemos alunos inclusos ou mesmo aqueles com necessidades educacionais especiais às avaliações externas, sem respeitar o histórico de vida e suas peculiares. ” (ESMERALDA, pedagoga)</p>

FONTE: Elaborado pela autora.

A partir das respostas dos sujeitos sobre o conceito de avaliação externa, pode-se inferir que eles conhecem a sua dinâmica, embora tenham uma visão estreita de sua finalidade, colocando em evidência o caráter sentenciador da avaliação.

No que diz respeito à finalidade, segue-se a mesma linha de raciocínio. Para a maioria dos sujeitos, a leitura e a interpretação dos resultados das avaliações externas não é, como deveria ser, o ponto de partida para se compreender as informações contidas nos boletins e para ampliar o modo de perceber as práticas pedagógicas e a gestão da avaliação.

Em relação à segunda categoria “Agentes responsáveis pelo estudo e pela divulgação dos resultados” (QUADRO 15), podemos inferir que essa tarefa é atribuída aos pedagogos a quem cabe analisar os resultados, dar publicidade, repensar o trabalho pedagógico e traçar um plano de intervenção pedagógica que atenda aos alunos com dificuldades na aprendizagem.

Quadro 15 – Unidades de registro da categoria 2

CATEGORIA 2: Agentes responsáveis pelo estudo e pela divulgação dos resultados e formas de divulgação	
Unidades de registro	
Fundamentos teóricos	Depoimentos dos sujeitos da pesquisa
<p>“A interpretação e uso dos resultados e processo da avaliação em larga escala deve ser um projeto da escola.”</p> <p>“...a divulgação do material recebido deve ser pensada, coletivamente com professores e corpo técnico da escola, de forma a proporcionar o entendimento do que esta sendo disponibilizado. ” (SOLIGO, 2010)</p>	<p>“Na minha escola, todos se envolvem. Mas, geralmente, quem assume a responsabilidade de organizar a análise a discussão dos resultados são as pedagogas. ” (RUBI, gestora escolar)</p>
<p>“O possível insucesso, caso seja institucional, deve ser objeto de pesquisa, análise e discussões dentro da própria instituição, com a participação efetiva e solidária da família, que também integra o processo de avaliação. ” (VIANNA, 2009)</p>	<p>“Quem direciona esta intervenção, inicialmente, é a equipe pedagógica da escola, liderada pela pedagoga escolar, no momento da análise e estruturação da intervenção, e posteriormente, é o professor regente, que levará o aluno a repensar e reestruturar seu raciocínio. ” (ARTEMIS, gestora escolar)</p>
<p>“A avaliação educacional em uma instituição ou em um sistema não deve</p>	

<p>resultar de decisões individuais, mas refletir um consenso em que diferentes atores – professores, administradores, técnicos, alunos e a própria família, como interprete da sociedade” (VIANNA, 2009)</p>	<p>“Geralmente quem gerencia este processo é o diretor, que conta com a colaboração das pedagogas e docentes.”</p>
<p>“Os professores, por sua vez, são considerados os principais responsáveis pela implementação dos processos e pelos produtos obtidos, nesse caso, em forma de resultados de aprendizagem dos alunos.” (VIEIRA et al., 2015, p.90)</p>	<p>“A equipe pedagógica, professores e direção reúnem-se com a comunidade para analisar os resultados, após a análise dos resultados são traçadas estratégias e metas para fortalecer os pontos fracos e manter os pontos fortes do processo ensino aprendizagem.” (CALÍOPE, gestora escolar)</p>
<p>“A avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade.” (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p.818)</p>	<p>“As reuniões, registros e gráficos são ações que facilitam a tomada de decisões certas. O processo é gerenciado pelo diretor e pedagogo.” (IRIS, gestora escolar)</p>

FONTE: Elaborado pela autora.

Os gestores escolares não se envolvem muito na tarefa de analisar e divulgar os resultados das avaliações externas. Eles apenas auxiliam os pedagogos na apresentação desses resultados à comunidade escolar, no “Dia D”, como destacam os gestores escolares Iris, Hebe, Artemis e Flora.

Outra questão importante é que apenas as avaliações em larga escala são objeto de estudo e análise, o que pressupõe que as avaliações internas são preteridas pelos(as) próprios(as) professores(as) e pedagogos.

Apesar dos sujeitos afirmarem que utilizam os boletins pedagógicos para análise dos resultados, pode-se inferir que professores, pedagogos e gestores não conhecem os conteúdos constantes dos boletins na íntegra.

Em relação a quem assume a responsabilidade pela análise dos resultados e pela elaboração de um plano de intervenção pedagógica, há divergências: para alguns sujeitos, o gestor da educação é quem

organiza todo o processo; outros afirmam ser o pedagogo e, muito raramente, essa tarefa é atribuída ao(à) professor(a).

Como defende Silva, é fundamental que os professores se responsabilizem pelos resultados, não com o intuito de culpá-los. A autora acredita que o reconhecimento da importância do trabalho docente é importante para a melhoria dos resultados educacionais, pois “...a qualidade da educação depende muito do trabalho realizado em sala de aula...” (2015, p. 83).

A despeito da importância de se utilizar os resultados da avaliação externa e da contribuição que a análise desses resultados para o trabalho pedagógico, percebe-se que as escolas e os sujeitos enfrentam algumas dificuldades.

Observou-se também que, no contexto da gestão, por exemplo, há duas dificuldades a serem superadas. A primeira delas é a pouca ou inexistente participação dos gestores no processo de análise dos resultados das avaliações em larga escala e a outra é prática do ranqueamento que afeta, em alguma medida, o processo ensino aprendizagem e a qualidade da educação.

Essas dificuldades e a apropriação dos resultados das avaliações externas são reveladas nos depoimentos dos sujeitos envolvidos, nas reflexões teóricas e nos documentos pesquisados. Elas encontram-se agrupadas na terceira categoria. “Categoria 3: Uso dos resultados das avaliações em larga escala e formas de divulgação” (QUADRO 16).

Quadro 16 – Unidades de registro da categoria 3

CATEGORIA 3: O uso dos resultados das avaliações em larga escala e dos Boletins Pedagógicos	
Unidades de registro	
Fundamentos teóricos	Depoimentos dos sujeitos da pesquisa
<p>“os dados coletados pelos testes e demais mecanismos de coleta constituem possibilidades que chegam as escolas e por vezes não são adequadamente utilizados.” (SOLIGO, 2010)</p>	<p>“Quando os resultados chegam, alguns alunos nem estão mais na escola ou no ano em que se submeteu às avaliações.” (ARTEMIS, gestora)</p>
<p>“...geração de uma competitividade negativa no interior da instituição.” (VIANNA, 2009)</p>	<p>“A listagem dos alunos do 5º ano veio errada. Buscamos recurso e solução na Semec e com a equipe que era responsável pela aplicação da prova. A avaliação da Prova Brasil foi remarcada e aplicada em outro dia, tudo registrado em ata. No entanto, a nossa nota não foi computada. Nosso resultado não apareceu nos registros do SIMAVE.” (CRISTAL, pedagoga)</p>
<p>“o importante e que os resultados sejam utilizados como referenciais para novas ações e políticas para a melhoria da qualidade da educação e a garantia da democratização da escola.” (CÁRIA; OLIVEIRA, 2015 p.36)</p>	<p>“...ficamos presos em conteúdos programáticos e trabalhos de fixação para atendermos às avaliações de larga escala. Conteúdos esses, que serão cobrados nas avaliações externas e que nem sempre condizem com a realidade territorial” (ARUANA, professora)</p>
	<p>“A valorização exagerada dos resultados muitas vezes impede o reconhecimento do progresso daquele aluno que exige muito esforço próprio e do professor.” (RUBI, pedagoga)</p>

FONTE: Elaborado pela autora.

Observou-se ainda que cada escola tem a sua forma de lidar com os resultados e todas de maneira bastante restrita, com pouco envolvimento da equipe. O conhecimento sobre os conteúdos dos Boletins Pedagógicos é maior entre os pedagogos e os gestores, ficando a maioria dos(as) professores(as) alheia às informações contidas neles.

As informações de que a maioria dos(as) professores(as) dispõem referem-se aos resultados das avaliações das instituições de ensino (descritores/habilidades, aprendizagem significativa, qualidade) cabendo aos pedagogos e/ou gestores a tarefa de explorar as demais informações (escalas de proficiência, sobretudo) e de analisar os resultados alcançados.

Quanto à quarta categoria “Ações e práticas exitosas voltadas para a análise dos resultados e a intervenção pedagógica” (QUADRO 17) é importante ressaltar que todas as escolas analisam os resultados e os utilizam para melhoria do processo ensino e aprendizagem, ainda que de forma pouco sistemática. Nessa categoria estão inseridas informações sobre as práticas que revelam as ações desenvolvidas no âmbito da escola, voltadas para a análise dos resultados e para o repensar a intervenção pedagógica.

Quadro 17 – Unidades de registro da categoria 4

CATEGORIA 4: Ações e práticas exitosas voltadas para a análise dos resultados e a intervenção pedagógica	
Unidades de registro	
Fundamentos teóricos	Depoimentos dos sujeitos da pesquisa
“Cursos internos, estudos dirigidos, palestras com especialistas e reuniões com explicações e discussões sobre o conjunto da avaliação externa precisam ser realizados. Pois não basta informar sobre a avaliação, faz-se necessário formar opiniões e indivíduos capacitados para problematizar o processo e os resultados.”	"Elaboramos mapas e Quadros que situam nossa escola em relação ao país, ao estado e à rede e depois conversamos com os pais e responsáveis sobre os resultados.” (ÁGATA, pedagoga)
“Cada grupo periodicamente se reúne, aconselha-se uma vez por mês, para discutir, problematizar e propor atividades que possam fazer dos resultados dos testes um aliado na	“...simulados aplicados semanalmente são muito importantes.” (DEMETER, gestora)
	“A criação do Dia D... a gente pode divulgar para toda a comunidade escolar os resultados e o plano de intervenção

<p>busca pela melhoria da qualidade da educação. ”</p> <p>“...criar um espaço de cooperação mútua na identificação de situações problemas e para propor projetos e ações multidisciplinares que possam contribuir na melhoria da qualidade da educação. ”</p> <p>“fazer delas [das avaliações externas] um instrumento indicador de condições para análise da qualidade da educação ofertada em cada escola, considerando suas peculiaridades e mazelas. ” (SOLIGO, 2010)</p>	<p>pedagógica.” (IRIS, gestora)</p>
<p>“...é imprescindível que se estruture todo um processo de formação continuada dos professores e do corpo administrativo para que ambos recebam o embasamento necessário à concretização satisfatória de uma tarefa que certamente demanda grandes esforços de planejamento. ” (VIANNA, 2009)</p>	<p>“ Parceira com AEE e PIP é fundamental para a escola. Os alunos ganham muito com isso. ” (UBIRATAN, professor)</p> <p>“O mapeamento das dificuldades ajuda no replanejamento de atividades. ” (JANDIRA, professora)</p> <p>“O apoio do PIP aos professores regentes é fator que tem garantido o aumento gradativo dos resultados. ” (CORAL, pedagoga)</p> <p>“Realizamos atividades intensivas e diferenciadas, atendimento individualizado, atendimento no projeto de Intervenção Pedagógica e nos reunimos em Conselho de Classe para discutir os avanços. ” (AMETISTA, pedagoga)</p>

FONTE: Elaborado pela autora.

A prática dos simulados e dos testes padronizados é citada pela maioria dos sujeitos pesquisados, porém não contribui para a melhoria da proficiência, uma vez que, como mostra BLASIS (2013), há outros fatores que influenciam os resultados das avaliações.

Sousa e Lopes (2010) reforçam a ideia de que a avaliação possui uma tímida capacidade de provocar melhorias no desempenho dos estudantes, pois o efeito desta é o estabelecimento de comparações e competitividade entre as escolas, os municípios e os estados.

A quinta categoria “Relação entre avaliação, currículo e prática pedagógica” (QUADRO 18) é composta por respostas dos questionários aplicados aos(as) professores(as) e as reflexões de autores sobre essa

questão. Um grupo de professores(as) teceu críticas à forma como as avaliações em larga escala são concebidas e o que isso acarreta.

Quadro 18 – Unidades de registro da categoria 5

CATEGORIA 5: Relação entre avaliação, currículo e prática educativa	
Unidades de registro	
Fundamentos teóricos	Depoimentos dos sujeitos da pesquisa
<p>“... pode ser que por conta da pressão por melhorias dos indicadores das escolas, esteja havendo uma redução do currículo, que estaria se moldando às Matrizes de Referências dos testes.” (HORTA NETO, 2013, p.158)</p>	<p>“Ao analisar as matrizes curriculares é possível verificar os resultados dos testes e saber o que e o quanto os alunos aprenderam até então. É possível perceber onde estão as deficiências que atingem a maioria.” (POTIRA, professora)</p>
<p>“O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso – o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser.” (SOUZA; OLIVEIRA, 2010)</p>	<p>“A partir da avaliação e da análise dos resultados é possível verificar o que foi consolidado ou não. Essa análise direciona a prática pedagógica.” (NINA, professora)</p> <p>“As avaliações externas possibilitam um acompanhamento e melhoramento das práticas pedagógicas, em sala de aula, contribuindo com a melhoria da qualidade da educação.” (RAÍRA, professora)</p>
<p>“1. O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso – o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser. 2. Quanto mais indicadores sociais</p>	<p>“A avaliação, quando aplicada para fins de diagnóstico e acompanhamento do processo nos fornece dados para o monitoramento...”</p> <p>“...planejamos e executamos a intervenção sanando as dificuldades detectadas, assim a prática pedagógica é definida, sim, a partir das avaliações.”</p> <p>“Quanto ao currículo o definimos</p>

<p>quantitativos são usados para tomar decisões sociais, mais provavelmente se distorcerão tais processos tentando monitorá-los.</p> <p>3. Se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para o teste.</p> <p>4. Em cada ambiente em que se operam testes, desenvolve-se uma tradição baseada em exames passados, o que eventualmente define “de fato” o currículo.</p> <p>5. Os professores dirigem particular atenção à forma das questões dos testes (por exemplo, resposta curta, ensaio, múltipla escolha) e ajustam o que ensinam de acordo com ela.</p> <p>6. Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional ou das escolhas de vida, a sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível.</p> <p>Os testes transferem controle do currículo para a agência que controla o exame...” (MAGAL apud SOUZA; OLIVEIRA, 2010)</p>	<p>a partir dos pontos a serem melhorados e o que consideramos realmente essencial para que o educando apreenda, ou seja, a partir das avaliações que fazemos ao fim do processo ensino-aprendizagem. ” (MOEMA, professora)</p>
<p>“ensinando para o exame” (CASASSUS, 2009, P.75)</p>	<p>“Os resultados das avaliações em larga escala nos fazem refletir sobre o que deu certo e o que deu errado, bem como nos possibilita planejar ações didático-pedagógicas capazes de melhorar o ensino ofertado.” (UBIRATAN, professor)</p>
<p>“...os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 11)</p>	<p>“A avaliação em larga escala constitui um mecanismo privilegiado capaz de fornecer informações sobre processos e resultados dos sistemas e redes de ensino. Assim, ela garante... a organização de um currículo...” (JACIARA, professora)</p> <p>“As avaliações são norteadoras das ações pedagógicas. ” (DEMETER, gestora)</p> <p>“Quanto ao currículo o definimos a partir dos pontos a serem melhorados e o que consideramos realmente essencial para que o educando apreenda, ou seja, a partir de avaliações que fazemos ao longo do processo ensino-aprendizagem. ” (TURMALINA, pedagoga)</p> <p>“A escola deverá partir do pressuposto de que ela norteará os caminhos pedagógicos...” (FLORA, gestora)</p>

<p>“A prática das avaliações tem levado à redução do currículo aos conteúdos que são cobrados nas avaliações e, os alunos, por sua vez, são submetidos cada vez mais às práticas maçantes dos testes e ranqueamentos, além de pressões psicológicas pela transferência de responsabilização. ” (CÁRIA; OLIVEIRA, 2015, p.25)</p>	<p>“O conhecimento destas habilidades e de como trabalhá-las na sala, irá incidir positivamente sobre o resultado dos testes dos alunos. ” (CRISTAL, pedagoga)</p> <p>“A partir da avaliação e análise dos resultados é possível verificar o que foi consolidado ou não. Esta análise direciona a prática pedagógica. ” (NINA, professora)</p>
<p>“A avaliação realizada em âmbito nacional carrega grande potencial para a conformação dos currículos. Embora se possa discordar da tendência de homogeneização do que se ensina em todo o Brasil, esse não parece ser o principal risco que o desenho da política de avaliação apresenta quando se trata da educação básica. O que se destaca aqui, como preocupação central, é a redução dos currículos, uma vez que a Prova Brasil, principal indicador de qualidade da Educação Básica, mede o desempenho dos estudantes apenas em Língua portuguesa e Matemática (SOUZA, 2010, p. 55).</p>	

FONTE: Elaborado pela autora.

Professores, pedagogos e gestores revelam em suas respostas em que medida as avaliações externas influenciam o currículo e a prática pedagógica. Os professores usam os resultados das avaliações para modificarem a sua prática e seu trabalho na sala de aula: dão ênfase às capacidades e habilidades não consolidadas, mudam as estratégias e intensificam a aplicação de testes (simulados).

Observou-se que, para boa parte dos sujeitos, a avaliação externa é um elemento que define e configura o currículo – aquilo que é objeto de atenção e prioridade – e, mais que isso, determina a formatação e os conteúdos das avaliações internas e o próprio trabalho docente.

Casassus apud Silva (2015) confirma essa ideia ao defender que as pressões internas e externas por bons resultados levam as escolas a

adotarem a prática do treinamento dos estudantes, o que faz com que o currículo fique reduzido aos conteúdos avaliados, aos simulados que, na perspectiva de Cária e Oliveira (2010) representam uma “prática maçante”.

A categoria 6 (QUADRO 19) agrupa reflexões acerca da prática de ranqueamento e do índice Ideb como indicador da qualidade do ensino e da educação, na perspectiva dos autores e dos sujeitos pesquisados.

Quadro 19 – Unidades de registro da categoria 6

Categoria 6: Percepções acerca do ranqueamento e do uso do IDEB como indicador de qualidade	
Unidades de registro	
Fundamentos teóricos	Depoimentos dos sujeitos da pesquisa
“... a criação do Ideb mudou o cenário das escolas públicas brasileiras, pois evidenciou quais escolas públicas precisam melhorar o desempenho de seus alunos, para o que o primeiro passo é exatamente uma avaliação.” (SOARES, 2012, p.85)	“Às vezes, fica o sentimento de que estamos treinando nossos alunos para alcançarem resultados...” (ARUANA, professora)
“... não são os exames e sistemas de ranking escolar com suas respectivas simplificações e premiações que assegurarão a qualidade da escola pública.” (TEIXEIRA, 2012, p. 136)	“...a melhor escola não é aquela que possui o melhor Ideb, mas aquela que educa pra a cidadania, onde os alunos são felizes e sabem se respeitar. Isto sim fará diferença na sociedade, não uma nota alta do Ideb. ” CALÍOPE, gestora)
“... as escolas e os professores imersos na cultura do desempenho vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores.	“Às vezes fica o sentimento que estamos “treinando” nossos alunos para alcançarem resultados e sabemos que Educação é muito mais que resultado. ” (Profa. Dr. Lincoln)
O Ideb é frágil e insuficiente para indicar qualidade educacional. (FREITAS, 2007)	“O Ideb de nossa escola é de 7.7 está acima do esperado para o ano de 2021, 7.0. O resultado é maravilhoso...” “A qualidade deve ser

<p>A política centrada em exames de larga escala e rankings tem servido mais a interesses mercantis do que contribuindo para a melhoria dos sistemas educativos (FREITAS, 2011)</p>	<p>compreendida nos dinamismos das ações educativas que buscam a realizações de um conjunto de propostas e compromissos que no interior das instituições educacionais se articulam e se organizam para fazer acontecer a formação plena do ser humano como cidadão. ” (DEMETER, gestora)</p>
<p>“Para Freitas (2009), a supervalorização do Ideb tem deixado em segundo plano a necessária compreensão de que “um indicador nada mais é do que a medida operacional do conceito”, mas não a realidade educacional e, assim sendo, não pode ficar restrita a uma mera apreciação da variação do indicador. ” (CÁRIA; OLIVEIRA, 2015, p.37)</p>	<p>O Ideb é um instrumento importante para repensar a educação. (EUTERPE, gestora)</p>
<p>O Ideb é inadequado como indicador de qualidade da educação brasileira... não considera a realidade das escolas, nem o nível social e econômico (NSE) dos alunos. (HORTA NETO, 2010)</p>	<p>“O Ideb é um bom sinalizador do trabalho da escola. Ele fornece parâmetros para reflexão da prática pedagógica e, conseqüentemente, melhoria do processo de aprendizagem. ” (ARTEMIS, gestora)</p>
<p>“O problema é que quando o diálogo na educação limita-se a um modelo restrito de notas, escores de testes e pesquisas cientificamente baseadas, em boa parte do que é a educação fica para trás. ” (ARMSTRONG, 2008, p. 34)</p>	<p>“Não é importante a comparação entre escolas, pois, cada uma tem a sua realidade. Sempre que a meta é superada há motivo para satisfação, mas haverá sempre pontos de melhoria. ” (IRIS, gestora)</p>
<p>“Problematiza-se o uso do Ideb como indicador único e absoluto de qualidade e os usos que têm sido feitos dessa nota no cotidiano escolar e na própria comunidade, como é caso de Minas Gerais que obriga a divulgação pública da nota do Ideb em local bem visível da escola. ” (CÁRIA; OLIVEIRA, 2015, p.23)</p>	

<p>“O Ideb passou a significar, até com grande campanha midiática, o instrumento que indica a qualidade da educação básica brasileira, servindo ainda para a montagem de rankings de escolas e de estados da federação. ” (ASSIS; AMARAL, 2016, p.206)</p>	
--	--

FONTE: Elaborado pela autora.

Como já discutido nas categorias anteriores, a prática de treinamento de capacidades e habilidades e a intervenção pedagógica planejada a partir das habilidades não consolidadas pelas crianças exemplificam a preocupação excessiva com as avaliações externas e o seu lugar na rotina das instituições de ensino.

Interessante observar que, quando o resultado do Ideb é bom, satisfatório, o gestor destaca a sua importância como revelador de uma educação de qualidade e os resultados como uma resposta ao bom trabalho realizado. Entretanto, quando o Ideb está aquém da expectativa, o gestor escolar insiste em dizer que mais importante que um bom Ideb é o trabalho pedagógico comprometido com a formação do estudante, já que o Ideb não é o indicador absoluto de qualidade da educação brasileira, como destacam Horta Neto (2010) e Cária e Oliveira (2015).

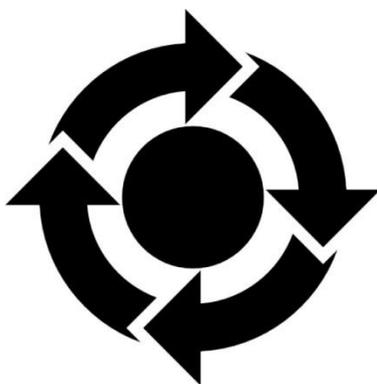
4. GUIA PARA ANÁLISE DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: O PRODUTO

O guia (APÊNDICE D) é um produto que será oferecido aos gestores para execução da análise dos resultados das avaliações em larga escala e planejamento de ações, na busca por melhores resultados.

Quadro 20 – Capa do guia

Maria Virgínia Morais Garcia

GARALE
GUIA PARA ANÁLISE DE RESULTADOS
DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA



2017

Fonte: Elaborado pela autora.

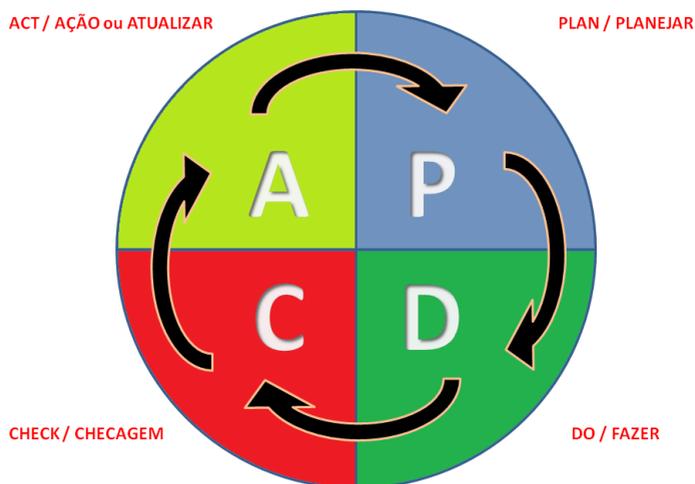
O produto recebeu o nome de Guia para Análise dos Resultados das Avaliações em Larga Escala, podendo ainda ser chamado pela sigla

GARALE composta pelas letras iniciais das palavras que compõem seu nome.

O protótipo foi apresentado ao grupo de sujeitos que participaram da pesquisa (professores, pedagogas e gestoras escolares), haja vista que esses sujeitos são também gestores da avaliação.

Nesse guia, apresentou-se aos gestores das avaliações alguns encaminhamentos metodológicos: a definição dos papéis de cada gestor e a implantação do gerenciamento de rotina PDCA, ciclo composto de quatro etapas (QUADRO 21).

Quadro 21 – O ciclo PDCA

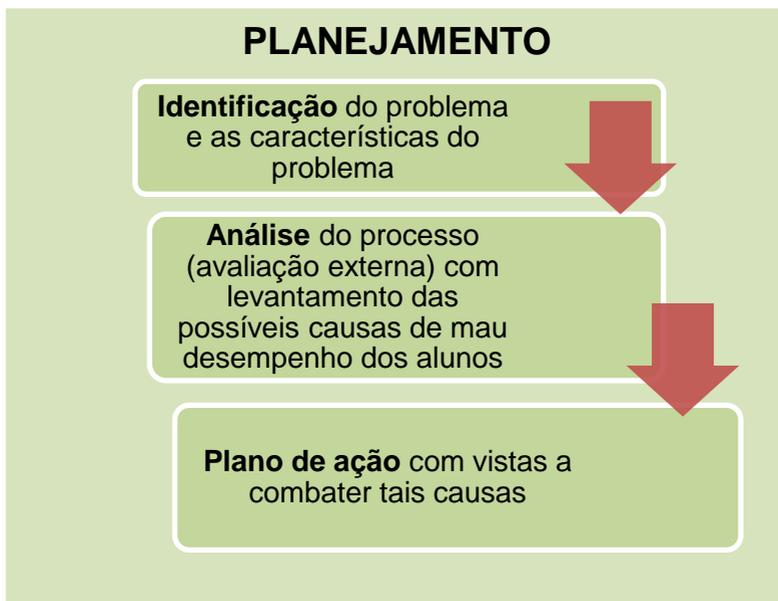


Fonte: <<https://plus.google.com/+AdministrandoservicosBlogspotBr>>.

A etapa do Planejamento (QUADRO 22), que corresponde à primeira do processo, engloba a identificação do problema e de suas características (dificuldades detectadas em relação aos resultados da avaliação externa), análise do processo (avaliação externa) com levantamento das possíveis causas de mau desempenho dos alunos e

plano de ação com vistas a combater tais causas. Nessa etapa, propõe-se a utilização do Diagrama de Causa e Efeito, ferramenta da Gerência da Qualidade Total (GQT).

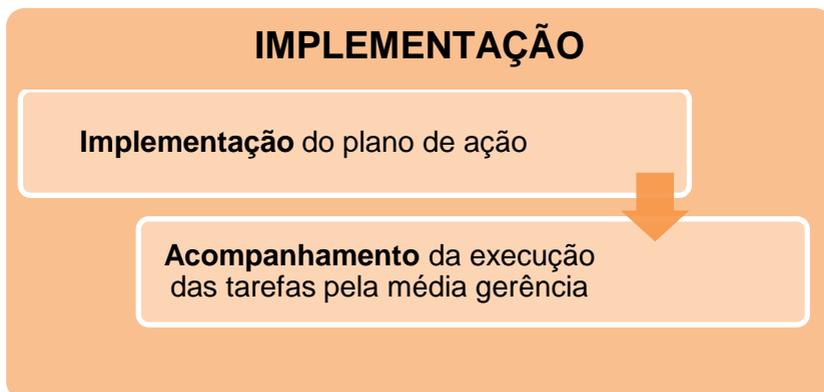
Quadro 22 - Primeira fase



Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda etapa (QUADRO 23) é a fase de implementação das ações que foram estabelecidas pelo plano para bloquear as causas identificadas. Deve ser acompanhada de perto pela média gerência a fim de garantir todo o suporte para execução das tarefas pelos demais envolvidos.

Quadro 23 - Segunda fase



Fonte: Elaborado pela autora.

Na terceira etapa (QUADRO 24) é feita a verificação da efetividade do plano de ação para ver se o bloqueio foi efetivo.

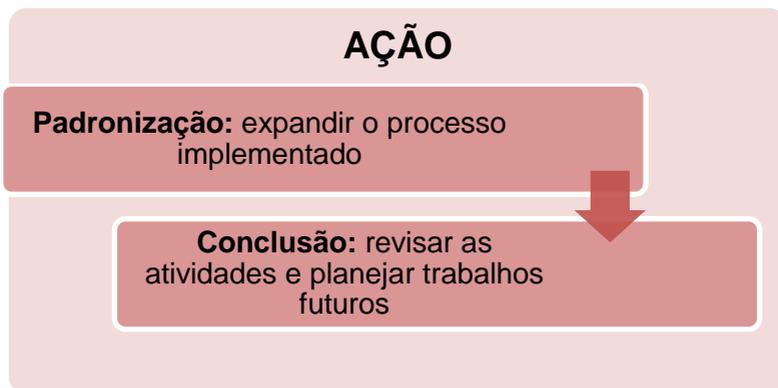
Quadro 24 - Terceira etapa



Fonte: Elaborado pela autora.

Caso se verifique a efetivação do processo implementado, passa-se à última etapa (QUADRO 25) constituída de dois momentos:

Quadro 25 - Quarta fase



Fonte: Elaborado pela autora

Antes de executar cada etapa do ciclo de PDCA, está prevista uma capacitação para toda a equipe pedagógica, supervisionada pelo gestor escolar, com vistas a estudar e compreender alguns conceitos que fundamentam a GQT na Educação e a envolver a equipe no processo de análise dos resultados e de melhoria da qualidade da educação.

Outras questões também são abordadas: motivação permanente da equipe, levantamento e solução de problemas, integração da equipe às metas da escola.

Espera-se que seja um instrumento capaz de influenciar práticas, estabelecer rumos e orientar o trabalho pedagógico e as práticas avaliativas desenvolvidas na escola. E mais: que, de posse do guia, gestores escolares, pedagogos e professores não fiquem reféns das avaliações externas e utilizem outros parâmetros para avaliar a qualidade do ensino.

Outra prática está relacionada à divulgação dos resultados à comunidade escolar, à família dos alunos que se dá quase que exclusivamente no dia da Virada da Educação (Dia D), como se fosse essa a única finalidade do evento.

À maioria dos sujeitos interessam os resultados das escolas e a comparação de resultados. Perde-se, com isso, a oportunidade de diagnosticar a aprendizagem dos alunos, de identificar as suas necessidades e propor intervenções nos processos de ensino e aprendizagem.

Após o estudo das abordagens de diferentes estudiosos em gestão decidiu-se pelas ferramentas da Qualidade Total que, se bem utilizadas, podem contribuir para melhor exploração dos resultados, para cada unidade de ensino, considerando-se as peculiaridades de cada uma delas e a possibilidade de melhoria.

Alguns conceitos foram essenciais para estudo do caso escolhido e para a elaboração do guia. A vantagem competitiva, por exemplo, requer a definição de um foco e de um valor; a oferta de qualidade superior às das outras redes ou de outras escolas; o desenvolvimento de uma boa reputação da rede pública municipal; a disponibilização de materiais e instrumentos para os profissionais da rede; a produção de conhecimentos por meio de pesquisas; a manutenção de um relacionamento positivo junto aos órgãos federais em busca de subsídios; a formação de uma equipe pedagógica qualificada e de uma equipe administrativa bem motivada; a oferta de serviços que agreguem valor que a comunidade escolar perceba e de cursos de informática, de forma a capacitar os profissionais para leitura e interpretação de dados das avaliações em larga escala.

Pretende-se com algumas ações, transformar cada unidade de ensino em centro de excelência, lembrando o conceito “vantagem competitiva” de Porter que remete a duas importantes ações: agregar valor e gerar interesse.

A rivalidade entre concorrentes, a competição, a pressão por aumento de produtividade (melhoria do Ideb, por exemplo) e a busca por inovações apontadas por Porter como questões referentes às empresas também são vivenciadas no âmbito das escolas e da rede municipal. A divulgação de resultados das avaliações em larga escala e a prática do ranqueamento trazem à tona questões como estas e requerem planejamento e gerenciamento estratégicos específicos, com o cuidado de observar a realidade de cada escola e de respeitar suas individualidades.

Os estudos mostram que as escolas têm muito a aprender com as empresas que estão sempre buscando melhores resultados, criando indicadores para avaliar progressos. Não se trata de alcançar bons resultados nas avaliações em larga escala, mas de buscar a melhoria da qualidade da educação que se oferece como mostram os estudos de Ronca (2013) que propõe maior criticidade na análise de resultados e um olhar atento a outros indicadores e à realidade de cada escola.

A rede municipal dispõe de recursos (professores para executarem o plano de intervenção pedagógica nas unidades de ensino)

e de capacidades superiores às demais (programa de formação em serviço), cabendo apenas geri-los de forma efetiva e permanente. Com recursos e capacidade disponíveis, é possível fornecer a vantagem competitiva consistente e sustentável.

Como sugere Facó (2009), o que tornará a organização (nesse caso, a rede pública municipal) sustentável será o monitoramento da concorrência, o investimento na diferença, o cumprimento do que foi prometido e aprimoramento da qualidade.

5. CONCLUSÕES

Na minha jornada profissional tenho 13 anos como gestora escolar de uma escola municipal de médio porte que atende crianças da pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Itaúna MG e 04 anos como gestora da pasta da Secretaria Municipal de Educação do mesmo município.

A avaliação escolar sempre foi um tema que muito me chamou a atenção, pela ambiguidade de sua aplicação e entendimento.

Conceitualmente esta duplicidade não aparece, pois, nos vários autores estudados podemos perceber uma proximidade de conceitos, como: processo contínuo, sistemático, organizado e capaz de prever o futuro, de maneira a tomar decisões que minimizem riscos (Drucker); avaliação como ponto de encontro entre os dados provenientes da avaliação dos alunos realizada pelos professores e a realizada pelo sistema.

Observa-se, entretanto, que muitos educadores entendem a avaliação da aprendizagem como uma prática terminal do processo educativo, ou seja, após o período de ensino utiliza-se a avaliação como julgamento, sentenciando o aluno, e determinando se o mesmo alcançou ou não os objetivos propostos pela disciplina, e ainda, se as suas respostas refletem ou não o entendimento do professor, como discute Hoffman (1998).

Esta diferenciação entre conceito e aplicação da avaliação é o que nestes anos de gestão observei, tanto nas avaliações institucionais como nas avaliações externas que iniciaram na década de 90.

Na primeira edição da Prova Brasil em 2005, quando chegaram os boletins explicativos, me lembro bem que não sabíamos como interpretá-los e usá-los. O que me assusta é que hoje, doze anos mais tarde este cenário não é diferente. Como gestora da Secretaria Municipal de Educação, vejo que professores e gestores esperam ansiosos a divulgação dos resultados do Ideb. Se este aumentou, fazem faixas, colocam matéria em jornais, mas se é menor nem falam no assunto. Quanto aos boletins explicativos, digo francamente, nunca ouvi um gestor fazer menção a eles, falarem que fizeram a análise dos resultados.

Apesar de a Secretaria de Educação não cobrar resultados como fim, mas sim como um processo, pois sempre usávamos o argumento de que números são o resultado de um trabalho, de planejamento, de direcionamento.

Então, diante deste cenário, objetivo com este trabalho dar um norte diferenciado ao cenário dos resultados das avaliações nas escolas municipais do município de Itaúna e quiçá em escolas de outros municípios.

O compromisso assumido foi, num primeiro momento, avaliar como os gestores de avaliação se apropriam dos resultados das avaliações em larga escala, avaliação esta feita por meio dos autores pesquisados quanto das práticas dos sujeitos investigados.

A pesquisa apontou desafios e problemas novos no que diz respeito às avaliações externas e que, por impossibilitarem uma conclusão, abrem espaço para novas investigações. Trouxe, na verdade, novos desafios, novos problemas, novas perguntas a respeito do uso dos resultados das avaliações em larga escala.

O contato com os sujeitos e as informações por eles prestadas permitiram levantar algumas considerações, no sentido de que o tratamento que se dá aos resultados das avaliações externas fixa-se basicamente nos números apresentados, relegando-se a segundo plano aspectos importantes relacionados ao processo ensino e aprendizagem. Há lacunas que precisam ser completadas e que essa pesquisa, por suas limitações, não consegue preencher. Como explica Vergara (2009), todo método de pesquisa apresenta possibilidades e limitações.

Constatamos que as avaliações em larga escala interferem e modificam a rotina das escolas, mas de forma negativa, a partir do momento que incitam a disputa, a competitividade e a busca por resultados melhores, a todo custo. Há, por parte dos professores, uma incorporação dos conceitos utilizados atualmente às práticas de avaliação já existentes, porém sem a devida compreensão. Eles fazem uso da nomenclatura específica, no intuito de responder às exigências da escola e da própria rede de ensino.

Percebemos que atualmente, as avaliações externas permeiam a grande maioria das ações das Instituições de Ensino, como: aplicação de simulados, a não execução de plano de gestão de resultados, avaliação como instrumento de controle e não como instrumento de aprendizagem. Também nos depoimentos de professores, gestores e pedagogas, observamos um fato preocupante: a quase exigência de se obter melhores índices nas avaliações externas em detrimento à melhoria do desempenho dos alunos.

A prática também acusa o treinamento/condicionamento por parte do professor de forma que o aluno alcance melhores resultados, sem que isso, contudo, represente melhoria da qualidade do ensino.

As avaliações externas, que são o objeto dessa pesquisa, criada com o intuito de verificar a eficiência e a qualidade do ensino com base no desempenho dos alunos nas séries finais dos blocos de ensino, 5o e 9o anos do ensino fundamental e 3a série do ensino médio, não tem cumprido o seu papel. Elas perderam seu caráter ético, limitando-se à perspectiva da classificação e da certificação.

As escolas da Rede Pública Municipal de Itaúna, Estado de Minas Gerais, têm alcançado resultados diferenciados no Ideb, sendo algumas metas alcançadas e outras não. Considera-se que este cenário se dá pelo fato de os gestores escolares não promoverem uma análise frente às informações contidas nos boletins e nos resultados das avaliações externas, não elaborando e não implementando ações de melhoria para diagnosticar necessidades, definir metas e priorizar intervenções.

Os estudos nesse mestrado profissional culminaram na elaboração de um produto, Guia para Análise de Resultados das Avaliações em Larga Escala, destinado a gestores escolares, para execução da análise dos resultados das avaliações em larga escala e planejamento de ações, na busca por melhores resultados e eficiência na gestão da avaliação.

Há indícios de que o guia para análise dos resultados subsidie os gestores escolares no trabalho com os resultados das avaliações em larga escala, encaminhe soluções para os problemas detectados, que facilite a tomada de decisões pelos autores do processo e, por consequência, melhore a eficiência do processo de análise dos resultados.

É necessário considerar que futuros trabalhos e resultados serão listados e conhecidos quando se aplicar o guia, produto dessa pesquisa, nas Escolas Municipais de Itaúna/MG.

O guia produto dessa pesquisa poderá promover o engajamento dos gestores e para a exploração dos boletins que, se bem analisados, contribuirão em grande medida para melhoria do processo ensino-aprendizagem e do processo avaliativo.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, T. **As melhores escolas**: a prática educacional orientada para o desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ASSIS; Lúcia Maria de. AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da Educação: por um sistema nacional. 2006, p. 205-245. In: DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Marai Lins de. (Org.) **Relações Federativas e Sistema Nacional de Educação**. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

ASSUNÇÃO, M. F.; CARNEIRO, V. L. O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **RBP**, v. 28, n. 3, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA, 2004.

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

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. 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.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: (Orgs) FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 4ª ed. SP: Cortez, 2004, 2008.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. A avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 16, n. 26, p. 22-40, jul. 2015.

CARVALHO, G. F. da S. **Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente**. 2010. 131 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal São João Del-Rei. São João Del-Rei: 2010.

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

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

COLOMBO, Sônia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes. et al. **Nos bastidores da educação: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, Editora, 2009.

CRUZ, Soraya Regina de Hungria. **Maturidade de processos e ações escolares: referencial de qualidade educacional**/. Orientador: Prof. Dr. Alexandre Moraes Ramos, Florianópolis, SC, 2016, 134 p.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Marai Lins de. (Org.) **Relações Federativas e Sistema Nacional de Educação**. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

FERNANDES, Domingos. **Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional**. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, pp. 15-44, 2010.

FRANCO, Maria L. P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. (In) SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.) **Avaliação do Rendimento Escolar**. 2ª Ed. Papyrus. Campinas, SP, 1993. p. 13-26.

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

FILGUEIRAS, K. F. Proalfa (MG): Avaliação da alfabetização, em larga escala, no Brasil. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**. Brasil, São Paulo, v. 1, n. 13, p. 38-64, set. 2012.

HAMEL, G.; PRAHALAD; C.K. Objetivo estratégico. In: **O processo da estratégia** [recurso eletrônico]: conceitos, contextos e casos selecionados / Henry Mintzberg, ... [et al.]; tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HAMEL, Gary; PRAHALAD, C.K. **Competindo pelo futuro**: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) – Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília. Brasília: 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, maio/agosto. 1996, v. 25, n. 130-131, p. 26-29.

MACEDO, Susie Alves Silva de. **Planejamento e Gestão Estratégica**: um estudo sobre adoção e práticas em indústrias do Rio Grande do

Norte. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Potiguar. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Natal: 2010.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação: CEDES**, n. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MINTZBERG, et al. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

MINTZBERG, H., KUEN, J. B. **O Processo da Estratégia**. 3a. Ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico: Conceitos, Metodologia e Prática**. São Paulo: Atlas, 2004.

PARO, Vitor Henrique. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; VIANA, Fabiana da Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima. (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 57-73.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. Editora Ática, São Paulo, 2007.

PORTER, Michael E. O que é estratégia. In: **O processo da estratégia** [recurso eletrônico]: conceitos, contextos e casos selecionados / Henry Mintzberg, ... [et al.]; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 2004. 409 p.

_____. **Competição**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

_____. **Competição:** estratégias competitivas essenciais. Rio de Janeiro. Campus, 1999, pág. 167-208, Capítulo 6; A vantagem competitiva das nações.

_____. **Vantagem competitiva:** criando e sustentando um desempenho superior. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

RIBEIRO, Hélio Alessandro; ANDRADE, Macson Alysson Vieira. A Importância do Planejamento Estratégico nas Organizações Atuais. **Revista Brasileira de Gestão e Engenharia – Centro de Ensino Superior de São Gotardo**, Número V, jan./jun. 2012, p. 15-31.

RONCA, Antônio Carlos Caruso. Avaliação da educação básica - seus limites e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 77-86, jan./ jun. 2013.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva reguladora**. In: ESTEBA, M. T., HOFFMANN, J e SILVA, J. F. da. [org.]. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 7-17.

SOARES, Chico. **A avaliação como instrumento de garantia do direito à educação**. Cadernos cenpec | São Paulo | v.2 | n.1 | p.183-213 | julho 2012

SOLIGO Valdecir. **Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão**, 2010 (On-line).

Disponível em:

<http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SOUSA, S. Z. L.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, p. 53-59, jan. 2010.

TEIXEIRA, Josele.; NUNES, Liliane. **Avaliação escolar: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliações em Debate: SAEB, ENEM, Provão**. Brasília: Plano, 2003.

_____. Avaliações nacionais em larga escala. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

WERKEMA, M.C.C. **As Ferramentas da Qualidade no Gerenciamento de Processos**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1995.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

APÊNDICE A – Questionário Professor

Olá, professor (a) colaborador (a)!

Meu nome é Maria Virgínia Morais Garcia, sou aluna da Universidade Federal de Santa Catarina, sediada em Florianópolis (SC), onde faço o Curso de Mestrado Profissional.

Selecionei alguns profissionais da área de Educação para uma pesquisa sobre as avaliações em larga escala e o uso que se faz desses resultados. Meu objetivo é compreender como professores, pedagogas e gestoras de uma rede de ensino se apropriam dos resultados das avaliações em larga escala, que contribuições esses resultados dão para melhoria do processo ensino-aprendizagem e para promoção da qualidade da educação e, mais ainda, o que sabem esses sujeitos sobre as avaliações em larga escala e os documentos que divulgam os seus resultados.

Você faz parte desse grupo e, certamente, colaborará efetivamente para a minha pesquisa, respondendo às perguntas do questionário correspondente ao cargo e/ou função que ocupa (Apêndice A).

Asseguro-lhe que a sua identidade será preservada, haja vista que a cada sujeito participante foi atribuído um codinome. O seu codinome é

_____ .

Gostaria de contar com a sua disponibilidade e de que você se sentisse bastante à vontade para responder as questões relacionadas a sua vida profissional e à avaliação em larga escala da qual sua escola participa.

Vale destacar que este questionário faz parte de meu projeto de pesquisa, integrante da minha dissertação de Mestrado

Desde já, agradeço a sua disponibilidade e a sua valiosa participação.

Atenciosamente,

Maria Virgínia Morais Garcia.

Mestranda em Educação

Mestrado Profissional em Métodos e Gestão em Avaliação

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR(A)

Prezado(a) professor(a), a avaliação é um processo contínuo de ação/reflexão/ação e a você compete, dentre muitas funções, a de participar de momentos de avaliação/reflexão dos resultados alcançados, tanto das avaliações institucionais quanto das avaliações em larga escala.

Agradeço a sua participação. Sua disponibilidade e seu interesse muito contribuirão para o alcance dos objetivos estabelecidos para a pesquisa. Para resguardar a identidade de cada colaborador (a), escolhemos um pseudônimo: um nome indígena. Portanto, fique bem à vontade para responder as questões e emitir sua opinião a respeito do que cada questão trata.

INTRODUÇÃO

Prezado(a) colaborador(a),

Estou fazendo uma pesquisa sobre as avaliações em larga escala aplicadas nos quintos e nonos anos das escolas municipais de Itaúna/Minas Gerais.

Quero esclarecer que o meu objetivo não é atribuir certo ou errado a cada resposta dada e sim coletar informações e opiniões sobre o tema/objeto da pesquisa.

Inicialmente, gostaria que falasse um pouco sobre a sua profissão, o seu trabalho.

BLOCO I – DADOS PESSOAIS

PSEUDÔNIMO: _____

INSTITUIÇÃO DE ENSINO:
_____**BLOCO II – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

 Magistério/médio Licenciatura plena:
_____ Pós-graduação Lato sensu: Pós-graduação Stricto sensu Mestrado Pós-graduação Stricto sensu Doutorado

ANO DE ESCOLARIDADE EM QUE ATUA:

 5º. ano 9º. anoSE REGENTE DE AULAS, QUE CONTEÚDO CURRICULAR
MINISTRA: Língua Portuguesa Matemática

BLOCO III – AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

1. A instituição de ensino onde trabalha participa da avaliação em larga escala, aplicando-a:
 - () nas turmas de quinto ano do Ensino Fundamental.
 - () nas turmas de nono ano do Ensino Fundamental
 - () nas turmas de quinto e nono ano do Ensino Fundamental

2. Relembrando situações em que as avaliações serviram de referência para o seu trabalho em sala de aula, marque somente as que você vivenciou em sua escola:
 - () A tarefa avaliativa é refeita pelos alunos, levando-se em consideração as falhas e as dificuldades detectadas nas avaliações em larga escala.
 - () A prática pedagógica é alterada após a análise dos resultados das avaliações, se verificada a necessidade.
 - () Os resultados das avaliações em larga escala orientam meu trabalho, oferecendo-me informações do que fazer para vencer as dificuldades.
 - () Os resultados me levam a organizar atividades diversificadas para retomar conteúdos não apreendidos.
 - () Participo, regularmente, de encontros e reuniões para análise dos resultados das avaliações diagnósticas.
 - () Os boletins pedagógicos são disponibilizados para nós, professores(as) e nos auxiliam na comparação dos resultados das avaliações externas com os resultados das avaliações realizadas na escola.

3. Em sua opinião, qual(is) o(s) fator(es) que influencia(m) os resultados das avaliações em larga escala?
 - () os intraescolares (no plano do sistema): garantia de acesso a matrículas no ensino básico; oferta de condições objetivas de funcionamento para as escolas; valorização profissional dos docentes; oferta de apoio técnico às escolas; no plano da escola: gestão da escola (formas de organização, controle e acompanhamento do trabalho

escolar); projeto pedagógico; produção de intervenções pedagógicas contextualizadas.

() os extraescolares (características do território onde a escola está localizada): perfil socioeconômico da população atendida pela escola; capital social, cultural, grau de escolaridade das famílias dos alunos; acesso dos estudantes a práticas sociais de letramento; expectativa dos estudantes em relação à continuidade de seus estudos).

4. Os fatores intraescolares podem estar relacionados ao sistema de ensino ou à escola. Marque abaixo, três fatores exercem maior influência nos resultados da sua turma, classificando-os de acordo com a ordem de importância.

() garantia de acesso a matrículas no ensino básico.

() oferta de boas condições para funcionamento das escolas.

() valorização profissional dos docentes.

() oferta de apoio técnico às escolas.

() gestão da escola.

() projeto pedagógico da instituição.

() intervenções pedagógicas contextualizadas.

() Outra: _____

5. Os boletins pedagógicos mostram, exaustivamente, a escala de proficiência que é a representação de desempenho do aluno, com agrupamento das habilidades e competências avaliadas. Sua escola utiliza os boletins pedagógicos?

() sim, sempre.

() raramente.

() nunca usou.

6. Com que finalidade o(a) professor(a) pode utilizar esses dados? Marque a(s) alternativa(s) que retrate(m) a prática adotada na escola em que trabalha:

() Os boletins são analisados pelos (as) professores e pela coordenação pedagógica para análise dos resultados e para planejamento da intervenção pedagógica.

() Os boletins ajudam no planejamento de reuniões com pais para comunicar resultados e para informar sobre a qualidade do ensino ofertado pelas escola.

() Os boletins ficam arquivados na escola, sempre à disposição dos(as) professores (as) para consulta e análise.

() Os (as) professores(as) não têm acesso aos boletins pedagógicos.

() Outra:

7. Como nós, professores, podemos contribuir para a construção de uma perspectiva democrática da avaliação?

8. Exemplifique os motivos pelos quais se pode afirmar que a avaliação em larga escala orienta o currículo e a prática pedagógica.

BLOCO IV – PRÁTICAS

9. Que estratégia (s) você proporia para melhor exploração do material que divulga os resultados das avaliações externas?
- () Comparação de resultados da escola com os das demais da rede municipal
 - () Comparação de resultados da escola com outras de características semelhantes.
 - () Comparação de resultados da escola com os das escolas da rede estadual
 - () Análise dos resultados, com mapeamento das dificuldades apresentadas para replanejamento das atividades.
 - () Reunião com a equipe pedagógica para discussão dos resultados alcançados.
 - () Implementação de simulados e testes na rotina da escola, com vistas a melhor preparação dos alunos para as avaliações externas.
 - () Retomada de conteúdos que os alunos demonstraram não ter consolidado.
 - () Plano de atendimento aos alunos com desempenho insatisfatório.
 - () Outra: _____

APÊNDICE B – Questionário Pedagogo Escolar

Olá, pedagogo (a) escolar!

Meu nome é Maria Virgínia Morais Garcia, sou aluna da Universidade Federal de Santa Catarina, sediada em Florianópolis (SC), onde faço o Curso de Mestrado Profissional.

Selecionei alguns profissionais da área de Educação para uma pesquisa sobre as avaliações em larga escala e o uso que se faz desses resultados. Meu objetivo é compreender como professores, pedagogas e gestoras de uma rede de ensino se apropriam dos resultados das avaliações em larga escala, que contribuições esses resultados dão para melhoria do processo ensino-aprendizagem e para promoção da qualidade da educação e, mais ainda, o que sabem esses sujeitos sobre as avaliações em larga escala e os documentos que divulgam os seus resultados.

Você faz parte desse grupo e, certamente, colaborará efetivamente para a minha pesquisa, respondendo às perguntas do questionário correspondente ao cargo e/ou função que ocupa (Apêndice B).

Asseguro-lhe que a sua identidade será preservada, haja vista que a cada sujeito participante foi atribuído um codinome. O seu codinome é

Gostaria de contar com a sua disponibilidade e de que você se sentisse bastante à vontade para responder as questões relacionadas a sua vida profissional e à avaliação em larga escala da qual sua escola participa.

Vale destacar que este questionário faz parte de meu projeto de pesquisa, integrante da minha dissertação de Mestrado

Desde já, agradeço a sua disponibilidade e a sua valiosa participação.

Atenciosamente,

Maria Virgínia Morais Garcia.

Mestranda em Educação

Mestrado Profissional em Métodos e Gestão em Avaliação

QUESTIONÁRIO – PEDAGOGO ESCOLAR

Prezada pedagoga, você é a profissional a quem cabe a coordenação e articulação do programa de intervenção pedagógica de sua escola. Compete também a você conhecer e apropriar-se dos resultados dos estudantes nas avaliações externas e das metas propostas e pactuadas com a escola, para assessorar o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais.

Agradeço a sua participação. Sua disponibilidade e seu interesse muito contribuirão para o alcance dos objetivos estabelecidos para a pesquisa. Para resguardar a identidade de cada colaborador (a), escolhi um pseudônimo: um nome de pedra preciosa. Portanto, fique bem à vontade para responder as questões e emitir sua opinião a respeito do que cada questão trata.

INTRODUÇÃO

Prezado (a) colaborador (a),

Estou fazendo uma pesquisa sobre as avaliações em larga escala aplicadas nos quintos e nonos anos em escolas municipais de Itaúna/Minas Gerais.

Quero esclarecer que o meu objetivo não é atribuir certo ou errado a cada resposta dada e sim coletar informações e opiniões sobre o tema/objeto da pesquisa.

Inicialmente, gostaria que falasse um pouco sobre a sua profissão, o seu trabalho.

BLOCO I – DADOS PESSOAIS

PSEUDÔNIMO: _____

INSTITUIÇÃO DE ENSINO:

BLOCO II – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

() Pedagogia - Licenciatura Plena

() Pós-graduação Lato sensu

() Pós-graduação Stricto sensu Mestrado

() Pós-graduação Stricto sensu Doutorado

NÚMERO DE TURMAS DO QUINTO ANO NA ESCOLA EM 2016:
_____ em que ano?

NÚMERO DE TURMAS DO NONO ANO NA ESCOLA
ATUALMENTE: _____

BLOCO III – AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

1. Em sua opinião, qual é a importância da avaliação em larga escala?
() A avaliação em larga escala retrata a qualidade do ensino que é ministrado na escola.
() A avaliação em larga escala é mais confiável que a interna por impedir que haja interferências no processo avaliativo.
() A avaliação é bem elaborada, contemplando na totalidade as habilidades fundamentais do quinto ou nono anos.
() Embora ela seja importante, é preciso levar também em conta os resultados das avaliações internas.
() A avaliação em larga escala tem cunho político, o que a torna desnecessária do ponto de vista pedagógico.
() A avaliação em larga escala e a avaliação interna complementam-se, oferecendo subsídios para melhoria da qualidade do ensino.
() A avaliação externa permite a prática do ranking que, por sua vez, motiva a competitividade e a busca por melhores resultados.

2. Qual é o destino do material de divulgação de resultados das avaliações em larga escala na sua escola?
() O material fica arquivado na escola.
() O material é utilizado pelos (as) professores (as) para análise dos resultados, replanejamento das atividades.
() Esse material não chega às nossas mãos.
() Outro _____

3. Quem é o (a) responsável por informar a comunidade escolar esses resultados?
() O (a) gestor (a) escolar.
() O (a) pedagogo (a) escolar
() Os (as) professores (as)
() A Secretaria de Educação
() A mídia
() Outro _____

4. O que, em sua opinião, interfere nos resultados das avaliações em larga escala?

() o comprometimento e o conhecimento dos alunos acerca dos conteúdos contemplados nas avaliações.

() a participação dos pais ou responsáveis.

() o plano de intervenção pedagógica executado pela escola.

() a competitividade que impulsiona a equipe a buscar melhores resultados;

() Outro: _____

5. Após a análise pedagógica dos resultados, observando-se a descrição das habilidades referentes aos níveis descritos em cada escala, o que poderia ser feito, com vistas a melhorar a qualidade do ensino e o processo ensino-aprendizagem?

() redimensionamento do tempo e do espaço escolar (biblioteca, sala de leitura, etc.).

() criação de novos ambientes de aprendizagem.

() provisão de recursos didáticos para uso dos professores.

() definição de estratégias metodológicas adequadas à intencionalidade educativa, que promovam o avanço dos alunos em seus diferentes estágios de aprendizagem.

() organizar com toda a equipe pedagógica o Plano de Intervenção Pedagógica da escola.

() Outro: _____

6. Em relação ao processo ensino-aprendizagem e à avaliação, os pais da escola são chamados à responsabilidade pela produção dos resultados?

() sim

() não

Se sim, de que forma isso acontece?

() Informamos aos pais e responsáveis os resultados alcançados.

() Convocamos os pais e responsáveis para discutir resultados.

() Apresentamos aos pais e responsáveis um plano de atendimento para os alunos que apresentam desempenho insatisfatório.

() Outro: _____

7. Cite 1 situação do cotidiano escolar que, na sua visão, colabora para a ênfase dos resultados de testes, em detrimento da observação, acompanhamento e avaliação compartilhada do processo pedagógico, em especial, da aprendizagem dos estudantes.

8. O que você sugere para ressignificar tais ações, numa perspectiva formativa e emancipadora?

9. Sua escola participou da Prova Brasil nas últimas edições?

() sim () não.

Se sim, diga qual foi a última edição (2011, 2013, 2015) e como foi.

BLOCO IV – PRÁTICAS

10. Das ações desenvolvidas na escola com o objetivo de melhorar os resultados e, conseqüentemente, de melhorar a qualidade do ensino, relate uma que você acredita ser a mais significativa.

APÊNDICE C – Questionário Gestor

Olá, gestor(a) escolar!

Meu nome é Maria Virgínia Morais Garcia, sou aluna da Universidade Federal de Santa Catarina, sediada em Florianópolis (SC), onde faço o Curso de Mestrado Profissional.

Selecionei alguns profissionais da área de Educação para uma pesquisa sobre as avaliações em larga escala e o uso que se faz desses resultados. Meu objetivo é compreender como professores, pedagogas e gestoras de uma rede de ensino se apropriam dos resultados das avaliações em larga escala, que contribuições esses resultados dão para melhoria do processo ensino-aprendizagem e para promoção da qualidade da educação e, mais ainda, o que sabem esses sujeitos sobre as avaliações em larga escala e os documentos que divulgam os seus resultados.

Você faz parte desse grupo e, certamente, colaborará efetivamente para a minha pesquisa, respondendo às perguntas do questionário correspondente ao cargo e/ou função que ocupa (Apêndice C).

Asseguro-lhe que a sua identidade será preservada, haja vista que a cada sujeito participante foi atribuído um codinome. O seu codinome é

_____ .

Gostaria de contar com a sua disponibilidade e de que você se sentisse bastante à vontade para responder as questões relacionadas a sua vida profissional e à avaliação em larga escala da qual sua escola participa.

Vale destacar que este questionário faz parte de meu projeto de pesquisa, integrante da minha dissertação de Mestrado

Desde já, agradeço a sua disponibilidade e a sua valiosa participação.

Atenciosamente,

Maria Virgínia Morais Garcia.

Mestranda em Educação

Mestrado Profissional em Métodos e Gestão em Avaliação

QUESTIONÁRIO DO(A) GESTOR(A)

Prezada gestora, dentre as inúmeras funções inerentes ao seu cargo, há algumas de cunho pedagógico que consideramos essenciais: apropriar-se e divulgar para toda comunidade escolar, conscientizando-a e sensibilizando-a da necessidade da intervenção pedagógica; coordenar e mobilizar a equipe escolar para elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica; articular as ações de planejamento às ações avaliativas, tendo como ponto de partida os resultados da aprendizagem dos estudantes; definir, no coletivo escolar, propostas de intervenção pedagógica que melhor atendam à sua realidade, considerando as ações de implementação do currículo e os roteiros de estudos; dar o suporte necessário para o desenvolvimento das ações planejadas no âmbito da intervenção pedagógica.

Enfim, você também tem muito a contribuir com esta pesquisa. Agradeço a sua participação. Sua disponibilidade e seu interesse muito contribuirão para o alcance dos objetivos estabelecidos para a pesquisa.

Para resguardar a identidade de cada colaborador(a), escolhi um pseudônimo: um nome de um(a) deus(a). Portanto, fique bem à vontade para responder as questões e emitir sua opinião a respeito do que cada questão trata.

INTRODUÇÃO

Prezada colaboradora,

Estou fazendo uma pesquisa sobre as avaliações em larga escala aplicadas nos quintos e nonos anos em escolas municipais de Itaúna/Minas Gerais.

Quero esclarecer que o meu objetivo não é atribuir certo ou errado a cada resposta dada e sim coletar informações e opiniões sobre o tema/objeto da pesquisa.

Inicialmente, gostaria que falasse um pouco sobre a sua profissão, o seu trabalho.

BLOCO I – DADOS PESSOAIS

PSEUDÔNIMO: _____

INSTITUIÇÃO DE ENSINO:
_____**BLOCO II – EXPERIÊNCIA
PROFISSIONAL**

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

- () Pedagogia - Licenciatura Plena
() Pós-graduação Lato sensu
() Pós-graduação Stricto sensu Mestrado
() Pós-graduação Stricto sensu Doutorado

**BLOCO III – AVALIAÇÃO EM LARGA
ESCALA**

1. Quais são os dados relativos à participação da escola nas avaliações em larga escala? Informe-os no Quadro abaixo:

Quantidade de alunos que participaram das avaliações externas nas quatro últimas avaliações:

ANO	No. DE ALUNOS MATRICULADOS		NO. DE ALUNOS PARTICIPANTES	
	5º. ANO	9º. ANO	5º. ANO	9º. ANO

2. A gestão preocupa-se com a melhoria do Ideb das escolas que auxilia no estabelecimento de mecanismos de monitoramento das escolas. Quais são os índices de avaliação no Ideb da sua escola nos últimos anos?

ANO	2009	2011	2013
Ideb			

3. Qual é a importância da avaliação em larga escala para a gestão?
- () A avaliação em larga escala é útil à gestão e à promoção da qualidade da educação.
- () A avaliação em larga escala não substitui a avaliação institucional que é mais significativa.
- () A avaliação em larga escala exerce influência sobre a gestão e sobre o currículo escolar.
- () A avaliação em larga escala é um mecanismo de controle do desempenho das escolas.
- () Outro: _____
4. O projeto político pedagógico da escola é um documento construído coletivamente. Você, gestor (a), convoca os pais e responsáveis para divulgar os resultados das avaliações externas e o plano de

intervenção pedagógica da escola? Quais são os momentos abertos para que os mesmos participem?

- () reuniões administrativas e pedagógicas
- () conselhos escolares
- () conselhos de classe
- () seminários
- () Outro: _____

5. Como é o material de divulgação dos resultados das avaliações?

- () A linguagem utilizada não é muito clara, o que dificulta a compreensão do texto.
- () As informações nele contidas auxiliam na análise e na compreensão dos resultados.
- () Os boletins são incompletos, devendo-se acrescentar outros dados importantes.
- () A apresentação dos resultados e sua análise não são feitas numa linguagem compreensível.
- () Outro: _____

6. O compromisso da avaliação e a qualidade não se referem apenas aos produtos e serviços. Comente esta afirmativa na perspectiva da avaliação da educação.

7. Qual é o significado do processo de análise e estudo dos resultados das avaliações em larga escala para a melhoria do trabalho pedagógico?

8. Que ações sua escola desenvolve, após análise de resultados, para replanejar as práticas pedagógicas? Que estratégias a escola utiliza para melhorar essas práticas? Quem gerencia esse processo?

9. Como você avalia o Ideb da escola? Utiliza algum parâmetro? Está satisfeita? Há pontos de melhoria? Se sim, quais são?

10. Na sua opinião, há algum modelo de gestão que deveria ser implantado para o trabalho de resultados das avaliações em larga escala?

11. Como os professores, pedagogas e diretores, ou seja, os gestores da avaliação se apropriam dos resultados das avaliações em larga escala?

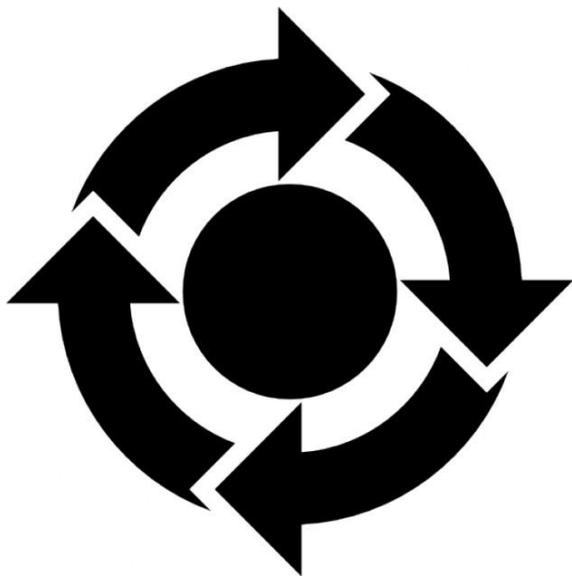
- () Fazemos a leitura dos textos e discutimos a respeito.
- () Analisamos os resultados e verificamos que tipo de intervenção pedagógica será necessário.
- () Comparamos os resultados alcançados nas avaliações com os das demais escolas, para verificar qual a posição ocupada pela escola.
- () Repassamos o material à (ao) pedagogo (a) a quem cabe a tarefa de análise do trabalho pedagógico da escola.
- () Os resultados são utilizados como subsídio para a formação de professores (as) e pedagogos (as).
- () A publicização dos resultados da escola é feita periodicamente para toda a comunidade escolar.
- () A escola elabora seu próprio boletim simplificado e divulga os resultados à comunidade escolar.

APÊNDICE D – GARALE

Maria Virgínia Morais Garcia

GARALE

**GUIA PARA ANÁLISE DE RESULTADOS
DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**



2017

APRESENTAÇÃO

O **GARALE** é um guia destinado a gestores da avaliação e tem como principal objetivo auxiliar na apropriação e divulgação dos resultados das avaliações em larga escala e no planejamento de ações que visem à melhoria do desempenho dos alunos e, consequentemente da qualidade do ensino ministrado

O presente guia utiliza como metodologia a Qualidade Total, incorporando algumas ferramentas que ela oferece, em especial o Ciclo PDCA, ao processo de análise e apropriação dos resultados das avaliações em larga escala e de elaboração de um plano de intervenção pedagógica que possa contribuir para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Além de apresentar as etapas que os gestores da avaliação deverão seguir, o guia propõe um novo tratamento dos dados e informações que os Boletins Pedagógicos oferecem, retirando do processo avaliativo a marca do ranking. Desse modo, propõe que se trabalhe com os resultados na seguinte perspectiva: conhecer os resultados das avaliações, levantar as possíveis causas do fracasso ou sucesso nas avaliações em larga escala, comparar os resultados dessas avaliações com os das avaliações internas e sistêmicas da rede municipal e de propor atividades diferenciadas para combater as causas do fracasso, elaborando um Plano de Intervenção Pedagógica que corresponda às reais necessidades dos alunos e dos professores.

Para elaborar esse guia partimos do seguinte pressuposto: os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir certo desempenho escolar. A sua utilização implica servir de forma positiva na compreensão dos fatores que afetam esses resultados e na tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no fazer pedagógico e na gestão da avaliação.

Qualquer indicador é importante, porém ele dá conta apenas daquilo que lhe é proposto. O Ideb, por exemplo, tem as suas potencialidades, porém, como discutido por autores que se dedicam ao tema é um indicador que possui a capacidade de síntese de um contexto diverso que engloba várias dimensões. Trata-se, pois, de um indicador que tem suas limitações, embora tenha uma capacidade explicativa, de objetivar os resultados, para que se entenda onde cada escola, cada sistema está para avançar. O mesmo se pode dizer dos resultados apresentados nos boletins que, sozinhos, não são suficientes para se melhorar a qualidade do ensino.

Conforme amplamente divulgado, o Ideb é composto de duas dimensões do resultado educacional (aprendizagem/desempenho do aluno e taxas de fluxo dos alunos) e avalia o desempenho do sistema a partir desses dois aspectos. Entretanto, há outras dimensões importantes como a qualidade dos professores, qualidade da estrutura física e outras mais.

A avaliação, neste contexto, não subsiste isoladamente, devendo estar ligada à pesquisa educacional e à reflexão sobre o ensino ministrado, sempre voltada para a realidade dos problemas educacionais relevantes. Deve haver uma difusão dos resultados e das suas análises, para que todos acompanhem o trabalho da escola e possam julgar o seu mérito e isso é uma tarefa para a gestão.

A escola deve formar um grande coletivo em que cada professor se assuma como corresponsável pelo aprendizado e contribua para a melhoria dos resultados.

Mas continua a dúvida em relação aos resultados que chegam às escolas e que são amplamente divulgados nas mídias: como ler e analisar os resultados?

Defende-se uma ideia e insiste-se nela: o uso político que se faz dos indicadores e dos resultados das avaliações em larga escala que é antiético e perverso, pois, cada escola, cada município tem sua especificidade. Destacar qual escola foi a melhor ou qual foi o pior resultado não é uma boa estratégia, não ajuda a melhorar o sistema, porque comparar escolas desiguais é injusto.

Em relação aos boletins com resultados das avaliações em larga escala, é importante observar que um dos maiores problemas enfrentados pelas escolas que se submetem às avaliações em larga escala é a demora no envio de tais boletins às escolas. Quando estes chegam às escolas, há muito pouco a fazer por aqueles que não obtiveram resultados satisfatórios nessas avaliações. Soma-se a isso que a equipe atuante na época em que foram aplicadas as avaliações pode não ser a mesma que irá tratar dos resultados e nem os alunos avaliados são os mesmos que ali se encontram. É preciso melhorar o fluxo (trajetória escolar) e a aprendizagem (como direito), de forma a assegurar as duas frentes.

O papel do guia, portanto, justifica-se pela necessidade de as escolas da rede municipal trabalharem numa perspectiva mais aberta e mais pontual, de modo a intervir diretamente no trabalho pedagógico e a obter resultados mais rápidos. Não há razão para aguardar os resultados que chegam tardiamente nas escolas, mesmo porque eles não dão a medida exata da qualidade do trabalho e do desempenho dos alunos.

Igualmente importantes são as avaliações internas, elaboradas pelo corpo docente, com assessoramento de pedagogos e gestores. Elas dizem muito mais sobre o currículo praticado na escola, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aula.

As avaliações sistêmicas, avaliações externas elaboradas para a rede municipal, por sua vez, também se inserem nesse contexto e, somadas às internas e em larga escala, compõem o processo avaliativo. Os resultados dessas avaliações são muito importantes e devem ser objeto de análise, apropriação e divulgação.

A proposta, portanto, é utilizar os resultados das avaliações de modo geral e não apenas os que emergem das avaliações em larga escala. Vale, para isso, lançar mão do **GARALE** para analisar os resultados das avaliações internas e sistêmicas que são elaboradas na mesma lógica das externas.

As avaliações em larga escala não podem ser mais importantes que as internas (institucionais) e sistêmicas (da rede). Por outro lado, não justifica aplicar avaliações e desconsiderar o seu caráter diagnóstico, as outras dimensões além da cognitiva.

Os resultados das avaliações devem servir para o replanejamento das ações pedagógicas e para a compreensão dos fatores que afetam o processo ensino-aprendizagem e que interferem na avaliação.

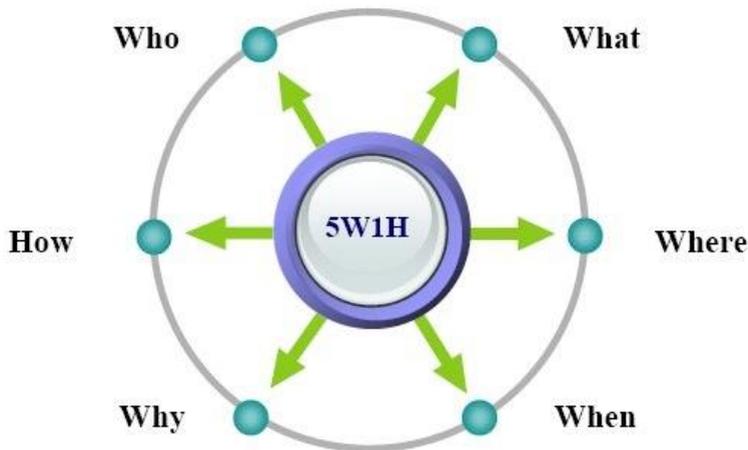
A GESTÃO DA AVALIAÇÃO

1. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para lidar com esses resultados, em especial os das avaliações em larga escala e atuar com vistas a melhorá-los, a proposta inicial é:

a) O gestor escolar deverá definir as funções de cada membro da equipe pedagógico: professores pedagogos, professores de apoio.

Figura 1 – 5W1H



FONTE: <<http://marketingfuturo.com/5w1h-ferramenta-da-qualidade>>

O que é 5W1H?

É uma ferramenta útil, pois possibilita a identificação das ações e das responsabilidades de cada um dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A ferramenta permite uma rápida identificação dos elementos necessários à implantação do projeto. Os elementos podem ser descritos como: o que será feito (WHAT), como será realizada cada etapa (HOW); por que deverá ser executada a tarefa (WHY), onde cada etapa será realizada (WHERE), quando cada uma das tarefas deverá ser realizada (WHEN) e quem executará as tarefas (WHO).

Quadro 1 – 5W1H: O que é?

5W1H	
ETAPAS	DETALHAMENTO
WHAT	O que será feito (tarefas)
HOW	Como deverá ser realizado cada tarefa/etapa (método)
WY	Por que deve ser executada a tarefa (justificativa)
WERE	Onde cada etapa será executada (local)
WHEN	Quando cada uma das tarefas deverá ser executada (tempo)
WHO	Quem realizará as tarefas (responsabilidade).

FONTE: Elaborado pela autora.

O gestor liderará o processo de definição de funções, das etapas, do local onde serão desenvolvidas, da metodologia a ser utilizada, da justificativa e do tempo, orientando toda a equipe (professores regentes, professores de apoio pedagógico, pedagogo escolar).

No momento de planejar as ações, o gestor deverá preencher as informações no quadro abaixo e, em seguida, afixar em local visível para que todos possam visualizar e cumprir os prazos estabelecidos.

Quadro 2 – 5W1H: Preenchimento

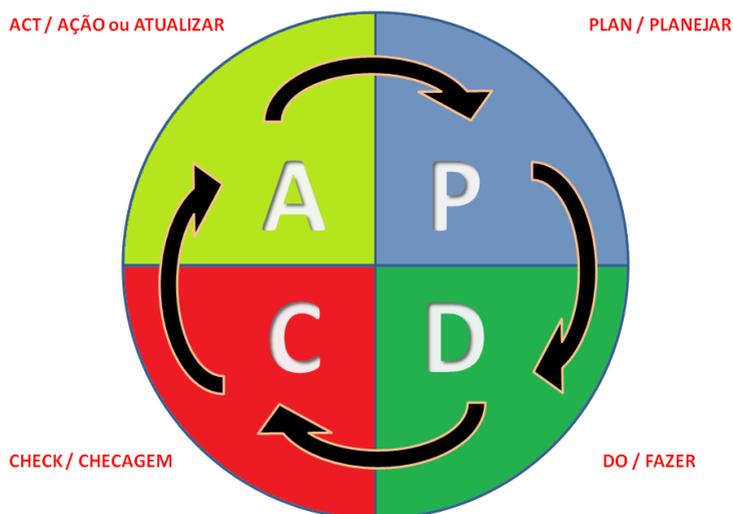
5W1H					
WHAT	HOW	WHY	WERE	WHEN	WHO

FONTE: Elaborado pela autora.

b) Implantação de um gerenciamento de rotina, com adoção do ciclo PDCA (FIG.?), praticado de forma cíclica e ininterrupta. A rotina deverá ser objeto de monitoramento constante por parte de toda a equipe que será, por sua vez, coordenada pelo gestor da avaliação.

O que é o ciclo PDCA?

O ciclo PDCA - planejamento, execução, verificação dos resultados e ações corretivas - é método muito utilizado para as empresas planejarem e realizarem ações e melhorias de processos.

Figura 2 – Ciclo PDCA

FONTE: <<https://plus.google.com/+AdministrandoservicosBlogspotBr>>.

A gestão da avaliação pode utilizá-lo para se apropriar dos resultados das avaliações, analisar, divulgar e realizar intervenções.

Antes mesmo de executar cada etapa do ciclo de PDCA, deve-se investir em uma capacitação para toda a equipe pedagógica, gerenciada pelo gestor escolar, com vistas a estudar e compreender alguns conceitos que fundamentam a Gerência da Qualidade Total (GQT) na Educação e a envolver a equipe no processo de análise dos resultados e de melhoria da qualidade da educação.

Importante salientar que todos os envolvidos no processo educativo devem atuar como efetivos solucionadores de problemas, adotando e aplicando de um método para solução de problemas.

A solução de problemas crônicos detectados através das avaliações – sobretudo das avaliações em larga escala - requer uma abordagem estruturada, começando com a identificação e descrição do problema, seguido por uma investigação detalhada das causas e terminando com o desenvolvimento e confirmação da solução.

Propõe-se a utilização das quatro etapas do ciclo PDCA - *Plan* (planejar), *Do* (executar), *Check* (verificar) e *Action* (atuar corretivamente).

A PRIMEIRA ETAPA:

Plan: A equipe, sob determinação do gestor da avaliação e coordenação do pedagogo escolar fará um planejamento da ação de identificar o problema (resultado indesejável do processo avaliativo) e as características deste, levantando as dificuldades detectadas em relação aos resultados da avaliação em larga escala. Para isso, fará o levantamento das possíveis causas de mau desempenho dos alunos e o plano de ação com vistas a combater tais causas. Nessa fase, os objetivos e as metas devem ser estabelecidos para que sejam desenvolvidos métodos, procedimentos e padrões para alcançá-los. A ferramenta utilizada para esse fim será o Diagrama de Causa e Efeito (FIGURA 3), muito conhecido e utilizado no processo de gestão de qualidade.

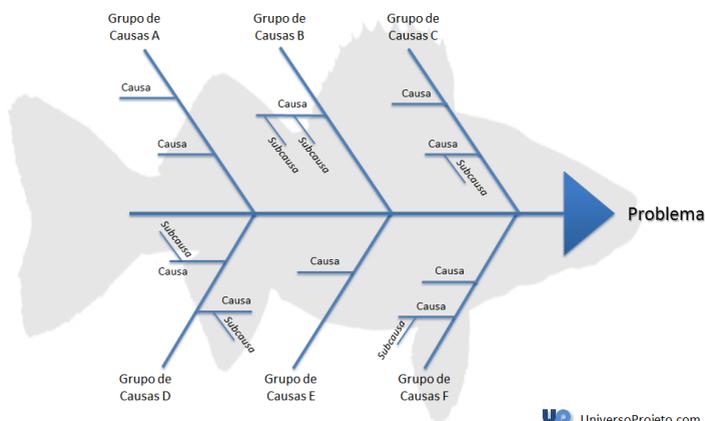
O que é o Diagrama de causa e efeito (espinha de peixe)?

O diagrama de causa e efeito, também conhecido como Diagrama de Ishikawa ou “espinha-de-peixe”, auxilia na descoberta das origens de um determinado problema ou fenômeno, procurando dar resposta aos porquês das coisas.

Para construir um diagrama de causa-efeito, a equipe começa por selecionar um processo e o problema a ser resolvido (efeito), listando em seguida um conjunto de causas gerais com influência direta sobre o mesmo. Depois, deverá estabelecer as causas que afetam diretamente a respectiva causa geral e assim sucessivamente até à obtenção do diagrama completo.

Figura 3 – Aspecto geral de um Diagrama de Causa e Efeito

Diagrama de Ishikawa (Causa e Efeito) – “Espinha de Peixe”



FONTE: <<https://universoprojeto.files.wordpress.com>>

A Gerência da Qualidade Total preconiza que de nada adianta sair à procura de culpados pelo surgimento de algum problema (no caso, problema relacionado ao desempenho nas avaliações internas ou em larga escala). O que se propõe é uma reflexão sobre o que causou o problema, na tentativa de eliminar os riscos existentes.

O efeito seria o problema, no caso, o baixo desempenho de uma turma ou grupo de alunos nas avaliações e as causas representariam tudo o que supostamente desencadeou esse resultado.

Para detectar as possíveis causas, é importante que a equipe analise tudo aquilo que, por não ter funcionado bem, contribuiu para o surgimento do problema. No que diz respeito às avaliações externas, por exemplo, as causas podem se relacionar aos professores, aos alunos, à escola, à avaliação propriamente dita.

A equipe deverá definir as possíveis causas com rigor, discutindo amplamente com seus membros o que de fato parece relevante citar. Dentre as causas, temos: percentual elevado de rotatividade; baixa qualidade do ensino; formação docente ruim; grande número de alunos/turma; heterogeneidade ou homogeneidade das turmas; falta de um plano de intervenção pedagógica; tipo e formato da avaliação externa e outros que a equipe possa levantar.

A equipe investigará quais os principais fatores que contribuíram para o baixo desempenho nas avaliações: falta prévia de

orientação com referência à aplicação das provas, sem esclarecer principalmente aos alunos sobre a importância da avaliação; desinteresse dos alunos pelas avaliações; rotatividade dos professores; despreparo dos alunos; número elevado de alunos por turma e outros; infrequência e outros.

Segundo Ishikawa, é preciso que a alta direção (no caso em estudo, a gestão) estude e domine todos os tópicos relativos ao assunto; saiba delinear claramente os seus objetivos, estabeleça a diretriz de qualidade; planeje a educação e o treinamento a longo prazo; acione o ciclo PDCA, tanto para a qualidade como para a sua gestão; defina as responsabilidades individuais face à garantia de qualidade; estabeleça a estrutura funcional adequada para a gestão do TQC e rompa a situação atual.

Qual o modelo de sistema de gestão a adotar?

É fundamental também que o gestor da avaliação implante um bom sistema de gestão e, para fazê-lo, ele precisa observar os três pilares que sustentam um modelo de sistema de gestão:

a) COMPROMETIMENTO DA ALTA ADMINISTRAÇÃO: ser exemplo; manifestação do desejo real de implementação; entendimento e desdobramento dentro dos mesmos conceitos nas diversas áreas; reconhecimento dos bons resultados; acompanhamento regular dos resultados das metas;

b) ENVOLVIMENTO DA MÉDIA GERÊNCIA: perfeito entendimento dos conceitos passados pela alta administração; garantia de padronização e treinamento dos funcionários; rompimento com o medo de delegação; maior enfoque nas melhorias; reconhecimento dos bons resultados obtidos; acompanhamento regular dos resultados das metas.

c) ENVOLVIMENTO DOS FUNCIONÁRIOS: programa de educação e treinamento; passar a gerenciar a rotina e atuar na solução dos problemas de rotina.

Que ações serão desenvolvidas pela gestão da avaliação?

O gerenciamento inclui diversas ações:

- a) cursos de formação para a equipe;
- b) sessões de estudos envolvendo diretores, diretores adjuntos e coordenadores pedagógicos a cada 15 dias;
- c) assessoria técnica e pedagógica da Equipe da Secretaria Municipal de Educação que irá assessorar as escolas;

- d) plano de ação para atendimento a alunos que revelaram dificuldades nas avaliações internas, sistêmicas e em larga escala.

Para cada unidade de ensino haverá um trabalho específico, pois o objetivo é desestimular o *ranking* e o uso generalizado de resultados, prática muito comum hoje.

O que fazer com os resultados das avaliações?

Um problema a considerar centra-se na indagação sobre o que fazer com os resultados das avaliações em larga escala. É preciso colocar uma indagação relevante para a equipe: o que fazer com os resultados?

Torna-se fundamental saber se esses resultados serão realmente compreendidos e absorvidos por todos e pensar na formação de equipes técnicas capazes de analisar os dados, identificar problemas e atentar para as implicações desses mesmos resultados na definição do trabalho de intervenção pedagógica.

A análise dos resultados e a elaboração do plano de ação não devem resultar de decisões individuais, ao contrário, devem ser fruto de um consenso em que diferentes atores definam os objetivos e finalidades de cada ação, os tipos de instrumento a utilizar, os parâmetros para a referida análise.

A SEGUNDA ETAPA

Do: É a fase de implementação das ações estabelecidas na primeira etapa através do plano de ação. Nesta fase, a alta administração deve acompanhar todo o processo desenvolvido pelos demais envolvidos.

A TERCEIRA ETAPA

Check: É feita a verificação da efetividade do plano de ação para ver se o bloqueio foi efetivo. Nessa etapa, a equipe deverá verificar se o plano de ação estabelecido foi cumprido e como ele contribuiu para os novos resultados, se houve melhoria da qualidade do ensino. A equipe deverá checar tanto as ações tomadas no plano de ação (como, por exemplo, a carga horária dos treinamentos aplicados para os professores), quanto os resultados dos alunos. Por exemplo, poderá definir que os alunos do ensino fundamental/anos iniciais, após um intenso trabalho de intervenção pedagógica, serão submetidos a duas novas avaliações: a primeira com questões abertas, de modo a permitir que os professores realizem intervenções e a segunda, com questões de múltipla escolha. Caso se verifique que houve progresso e melhoria, passa-se à última etapa.

A QUARTA ETAPA

Action: Divide-se em dois momentos: padronização e conclusão. Na etapa de padronização, se o bloqueio foi efetivo, propõe-se a realização de atividades diferenciadas de ensino e a gestão do problema para eliminar as suas causas e evitar que ele reapareça. Na conclusão, ocorre a revisão das atividades e planejamento para trabalhos futuros.

Uma sugestão é que se faça o registro das práticas exitosas que se refiram diretamente aos conteúdos avaliados, com fotografias, relatórios, depoimentos de crianças, professores, pedagogos escolares e até mesmo de pais que participaram de tais práticas.

MINIGLOSSÁRIO

Além dos passos para a análise dos resultados e para elaboração da intervenção pedagógica que diz respeito especificamente à metodologia adotada no guia, é importante tratar de outras questões:

- a) apresentação de um miniglossário contendo termos caros ao processo avaliativo e cujos significados são essenciais para a gestão da avaliação. Afinal, sempre há algum professor, gestor ou pedagogo que assumiu recentemente suas funções e que não está familiarizado com os termos relacionados ao processo.

Quadro 3 – Miniglossário

TERMO (PALAVRA/SIGLA)	SIGNIFICADO
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica: avaliação externa em larga escala, aplicada bianualmente. Abrange de forma amostral escolas e alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª. Série (5º. Ano) e 8ª. Série (9º. Ano) do ensino fundamental e na 3ª. Série do ensino médio regular. Seu objetivo é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira.
Avaliação censitária	Levantamento quantitativo em relação aos alunos matriculados em determinado ano/série.
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento

	<p>Escolar, conhecida como Prova Brasil, avalia a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas (municipais e estaduais)</p>
<p>Avaliação externa</p>	<p>Avaliação externa é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar. Geralmente em larga escala, a avaliação externa tem objetivos e procedimentos diferenciados das avaliações realizadas pelos professores nas salas de aula. Entre esses objetivos, podemos destacar a certificação, o credenciamento, o diagnóstico. Essa avaliação é, em geral, organizada a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos e é aplicada de forma padronizada para um grande número de pessoas, entre os quais estão alunos, professores, diretores, coordenadores. Usa como instrumentos, testes de proficiência e questionários, que permitem avaliar o desempenho escolar e os fatores intra e extraescolares associados a esse desempenho.</p>
<p>Avaliação sistêmica da rede</p>	<p>Avaliação de desempenho dos alunos</p>

	<p>elaborada e aplicada na rede municipal de ensino para todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental com o objetivo de avaliar as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática presentes nas Matrizes de Referência.</p>
PDCA	<p>Estas quatro fases reforçam a ideia de que os planos de melhoria devem começar com um planejamento cuidadoso que deve resultar numa ação eficaz que deve ser revista e eventualmente ajustada, e por último deve voltar à fase de planejamento inicial, dando continuidade ao ciclo.</p>
Cultura organizacional	<p>Toda a variedade de comportamentos, éticas e valores que são transmitidos e praticados pelos membros das organizações influenciados pelas tradições e sistemas legais e sociopolíticos nacionais.</p>
Escalas de proficiência	<p>A escala de proficiência é estabelecida por um conjunto de especialistas em estatística e nas áreas de conhecimento avaliadas para representar, em uma espécie de régua, a variação no domínio de uma competência. Sua utilização (como escala única) permite, principalmente, a comparabilidade de</p>

	dados de diferentes alunos e instituições educacionais.
Ideb	<p>O Ideb é um termômetro que revela se o aluno está ou não assimilando informações fornecidas pelo sistema educacional, mas não considera aspectos que têm impacto sobre a qualidade, como a valorização dos profissionais e a infraestrutura. Não pode ser usado como indicador único e sintético e deve ser divulgado de forma contextualizada, que contenha pelo menos uma descrição do nível socioeconômico das escolas ou dos municípios. Idealmente, outras características das escolas, como sua infraestrutura, devem também ser consideradas. Ao agregar coisas diferentes, o Ideb dá algumas indicações sobre qualidade, mas ele não sinaliza claramente o que precisa ser melhorado.</p>
Intervenção pedagógica	<p>Representa um trabalho pedagógico cujo objetivo é reverter a realidade detectada, melhorando o aprendizado dos alunos e o seu desempenho escolar. Com a intervenção pedagógica, busca-se manter as boas práticas existentes ou realizar mudanças necessárias. A</p>

	<p>intervenção é planejada coletivamente, a partir das dificuldades detectadas nas avaliações e nas práticas pedagógicas.</p>
Matrizes de referência	<p>Matriz que serve de referência para elaboração das avaliações e dos testes de proficiência. Nas avaliações em larga escala, as matrizes de referência indicam o que é avaliado para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade, informando as competências e habilidades esperadas, em diversos níveis de complexidade. Elas são compostas pelas habilidades passíveis de aferição por meio de testes padronizados de desempenho que sejam, ainda, relevantes e representativas de cada etapa de escolaridade e, portanto, não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.</p>
Proficiência	<p>Proficiência é a demonstração de um conhecimento, competência e capacidade. Proficiência é uma medida que representa um determinado traço latente (aptidão) de um aluno, assim sendo, podemos dizer que o conhecimento de um aluno em determinada disciplina é um traço</p>

	latente que pode ser medido através de instrumentos compostos por itens elaborados a partir de uma matriz de habilidades.
Proficiência média	A média de proficiência é uma medida teórica que revela que os estudantes demonstraram ser capazes de realizar em cada um dos níveis que compõem a escala. As médias de proficiência foram delineadas tomando por base intervalos de 25 pontos, justamente para não serem confundidas com o padrão de medida da maioria das escolas, que varia de 0 a 10.
Qualidade	Conjunto de atributos e características de uma entidade ou produto que determinam a sua aptidão para satisfazer necessidades e expectativas da sociedade.
Ranking	Negligencia o trabalho realizado pela instituição, já que a escola melhor posicionada não necessariamente é a melhor escola.
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica que foi instituído em 1990 com o objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira. Foi reestruturado em 2005, passando a ser composto por duas avaliações (a Aneb e

	a Anresc)
<p>Teoria da Resposta ao Item</p>	<p>Conhecida como TRI, é uma ferramenta utilizada para calcular a proficiência, sendo caracterizada por um conjunto de modelos matemáticos, no qual a probabilidade de acerto a um item é estimada em função do conhecimento do aluno. Pela teoria, o número de questões por nível de dificuldade em cada prova e as demais características dessas questões afetam o resultado. A TRI pressupõe que um candidato com um certo nível de proficiência tende a acertar os itens de nível de dificuldade menor que o de sua proficiência e errar aqueles com nível de dificuldade maior. Ou seja, o padrão de resposta do participante é considerado no cálculo do desempenho.</p>

FONTE: Elaborado pela autora.

- b) definição das ações e estratégias a serem propostas para sanar as dificuldades dos alunos e também dos professores, que dependerá da análise dos resultados e das decisões tomadas pela equipe.

A seleção das ações e estratégias será feita pela equipe, a partir da análise dos resultados e após detectar as dificuldades dos alunos. Esse é o momento de rever o Plano de Intervenção Pedagógica, adequando-o às novas demandas.

O importante desse trabalho é permanente, pois o que irá norteá-la são os resultados das avaliações feitas ao longo do ano (internas) e as avaliações sistêmicas que são aplicadas semestralmente. Não se espera a chegada dos resultados das avaliações em larga escala para elaborar e colocar em prática o plano de intervenção.