UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA NORMAND CALDEIRA

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DE TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PIRAPORA (MG).

RIO DE JANEIRO
2014

ADRIANA NORMAND CALDEIRA

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DE TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PIRAPORA (MG).

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: PROFª. DRª. ALZIRA BATALHA ALCÂNTARA

RIO DE JANEIRO
2014

Universidade Estácio de Sá
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PIRAPORA(MG)

elaborada por

ADRIANA NORMAND CALDEIRA

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 30 de julho de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Alzira Batalha Alcântara
Presidente
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Helenice Maia Gonçalves
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Elisangela da Silva Bernado
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

C146a Caldeira, Adriana Normand

Avaliação em larga escala e gestão escolar: reflexões a partir da análise de três escolas municipais de Pirapora (MG). / Adriana Normand Caldeira. - Rio de Janeiro, 2014.

98 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2014.

1. Avaliação em larga escala. 2. Gestão escolar. 3. Políticas públicas, educação. 4. Educação, Brasil. I. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

Agradeço aos meus queridos pais Sílvia e Ronan por não medirem esforços na concretização dos meus sonhos.

Agradeço a minha irmã Roberta pela amizade, companheirismo e cumplicidade.

Ao Marcelo pelo amor, incentivo e compreensão.

À minha admirável orientadora Profª Drª. Alzira Batalha Alcântara pela dedicação, disponibilidade, competência, sensibilidade e ensinamentos que eu levarei para a vida toda. Meu sincero carinho e gratidão!

À Profª Drª Elisangela da Silva Benardo que iniciou essa trajetória comigo e tanto contribuiu para a minha formação.

Aos meus amigos do Mestrado Roberta Moore, Katana Diniz, Leonardo Meirelles e Aracy Cristina pela amizade sincera. Com vocês a caminhada ficou mais leve e alegre.

À espontânea Profª Drª Helenice Maia por aceitar participar da minha banca e contribuir para a minha formação.

Aos gestores e professores do município de Pirapora pela gentileza de participarem desta pesquisa.

À todos os professores do Mestrado que contribuíram para o meu crescimento. Em especial a querida Profª Drª Inês Bragança pela delicadeza e sabedoria.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais Ronan e Sílvia, à minha irmã Roberta e ao Marcelo por alegrarem a minha vida.

“Quanto mais amadurecidas forem nossas propostas e seriamente discutidas, menores serão nossas ilusões e maiores as perspectivas de ir traçando um horizonte mais promissor para a democratização e universalização da educação básica.”

Jamil Cury

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as repercussões das avaliações em larga escala nas ações da equipe gestora em três escolas municipais do município de Pirapora-MG. Este trabalho fundamentou-se na literatura sobre políticas públicas, avaliação da educação básica, avaliação em larga escala e gestão escolar. Para dar conta do objetivo geral foram formuladas as seguintes questões de estudo: de que forma a equipe gestora discute os resultados das avaliações em larga escala com os profissionais da escola, pais e alunos? Como as avaliações em larga escala são apropriadas pela equipe gestora? Como a equipe gestora utiliza os resultados das avaliações em larga escala para a melhoria do ensino? A pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida no município mineiro de Pirapora e os sujeitos que participaram da investigação foram os professores, supervisores, vice-diretores e diretores. O trabalho se estruturou em quatro capítulos, que fazem uma análise da avaliação em larga escala e da sua repercussão nas ações da equipe gestora considerando o contexto das políticas públicas educacionais a partir da reforma do estado. Foi realizada uma pesquisa de campo e a análise dos dados que foram levantados por meio de observações realizadas nas escolas selecionadas, entrevista com diretores e vice-diretores e aplicação de questionários aos supervisores e professores. Nas considerações finais é possível afirmar que os dados empíricos levantados na pesquisa de campo evidenciaram que os sujeitos participantes deste trabalho percebem as avaliações em larga escala como um instrumento mais positivo do que negativo para a gestão escolar.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Gestão escolar; Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the impact of large-scale assessments in the actions of the management team in three city schools. This work was based on the literature on public policy, evaluation of basic education, large-scale assessment and school management. The qualitative research was developed in the town of Pirapora (MG) and the subjects who participated in the research were teachers, supervisors, principals and vice-principals. The work is structured in four chapters, which make an analysis of large-scale assessment and its impact on the actions of the management staff considering the context of educational public policies based on the political state reform. Field research and data analysis were collected through observations in the selected schools, interviews with principals and vice-principals and questionnaires to supervisors and teachers was held. In the conclusion we can say that the empirical data collected in the field study showed that the subjects in this study perceive large-scale assessments as a tool more positive than negative.

Keywords: Large-scale assessment; School management; Educational Public Policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vapor Benjamim Guimarães.

Figura 2 – Rio São Francisco.

Figura 3 – Vista de Pirapora.

Figura 4 – Ponte Marechal Hermes.

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BID - Banco Internacional de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC - Conteúdo Básico Comum

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CF- Constituição Federal

CN – Congresso Nacional

CME – Conselho Municipal de Educação

EUA – Estados Unidos da América

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério

Fundescola - Fundo de Desenvolvimento da Escola

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MG – Minas Gerais

PAEE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PAC - Plano de Aceleração do Crescimento

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

ONU – Organização das Nações Unidas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SIMAVE- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SIMEC - Sistema de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

TRI – Teoria de Reposta ao Item

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela I – IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela II – IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas da rede municipal de Pirapora/MG.

Tabela III – IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas pesquisadas

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Síntese da Dimensão de Pirapora

Quadro II – Aspectos positivos e negativos da avaliação em larga escala.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1 A REFORMA DO ESTADO E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....15

2 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A GESTÃO ESCOLAR 30

2.1 Da avaliação da aprendizagem à avaliação em larga escala: um diálogo possível.....30

2.2 Gestão Escolar.....40

2.3 Gestão e avaliação: uma relação delicada.....45

3 APRESENTANDO O CAMPO DA PESQUISA: PIRAPORA /MG.....48

3.1 O município de Pirapora.....48

3.2 Metodologia.....49

3.3 As escolas pesquisadas.....50

3.4 O Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de Pirapora.....55

4 PIRAPORA: ANÁLISE DOS DADOS.....60

4.1 Os professores.....60

4.2 Os supervisores.....64

4.3 As diretoras e vice-diretoras.....69

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....74

REFERÊNCIAS.....76

APÊNDICES.....83

INTRODUÇÃO

A gestão escolar tem ganhado ênfase no âmbito das políticas públicas educacionais. A preocupação com o ensino de qualidade e a possível relação com a avaliação em larga escala coloca o gestor em posição de destaque.

Esta dissertação é resultado de investigação sobre gestão e avaliação em larga escala na cidade de Pirapora-MG. O município está localizado no norte de Minas Gerais a 342 km de Belo Horizonte e as margens do rio São Francisco. De acordo com o censo de 2012 a rede municipal de ensino possui ao todo 19 escolas, sendo 10 de educação infantil e nove atendem ao ensino fundamental.

No ano de 2007, Pirapora obteve um resultado próximo a meta projetada, porém em 2009 e 2011 conseguiu resultados muito além das projeções, principalmente no último ano avaliado. Além disso, as nove escolas que compõem a rede municipal de ensino obtiveram melhora significativa nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos de 2009 e 2011, sendo esta a principal razão para a escolha do campo de estudo.

Os modelos de avaliação consolidados buscam fazer um diagnóstico sobre as práticas realizadas nos sistemas de educação com o intuito de monitorar e detectar os efeitos positivos e negativos das políticas adotadas. Porém, não consideram os diversos condicionantes internos e externos que determinam os resultados (FERREIRA, 2012). As escolas ficaram condicionadas a avaliar e analisar seu trabalho por meio de um instrumento com pouca amplitude.

A literatura apresenta controvérsias sobre as contribuições da avaliação em larga escala para a educação. Franco (2004, p.46) argumenta que as avaliações abrem e fecham um campo de possíveis contribuições, sendo importante ajustar “o que se pretende com a avaliação e o modo como a avaliação é implementada”.

Para Barreto (2001), a avaliação em larga escala é imprescindível para as reformas educacionais, permitindo também que o Estado controle o currículo, os recursos e a regulação do sistema escolar. A pressão pela

formulação de currículos nacionais aumenta, pois eles se tornam referência para os testes padronizados que avaliam o rendimento escolar.

Dessa forma, a pesquisa buscou como objetivo geral, investigar as repercussões das avaliações em larga escala nas ações da equipe gestora em três escolas do município de Pirapora-MG.

Para dar conta do objetivo geral foram formuladas as seguintes questões de estudo:

- De que forma a equipe gestora discute os resultados das avaliações em larga escala com os profissionais da escola, pais e alunos?
- Como as avaliações em larga escala são apropriadas pela equipe gestora?
- Como a equipe gestora utiliza os resultados das avaliações em larga escala para a melhoria do ensino?

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo. Com o intuito de conseguir coletar o máximo de informações dos sujeitos, foram utilizados, como técnicas de investigação, a entrevista individual / semiestruturada e questionários. Além disso, foi observada a infraestrutura das escolas (salas de aula, quadra de esporte, refeitório, pátio, laboratório de informática, biblioteca, sala dos professores, cozinha, equipamentos etc).

Os sujeitos pesquisados foram os gestores (diretores, vice-diretores, supervisores) e os professores responsáveis pelos anos iniciais do ensino fundamental que participam de avaliações em larga escala. Atingindo-se, assim, um total de 20 sujeitos: 10 professores; 2 diretoras; 2 vice-diretoras e 6 supervisoras**.**

O trabalho apresentado se estruturou em quatro capítulos, que fazem uma análise da avaliação em larga escala e da sua repercussão nas ações da equipe gestora levando em conta o contexto das políticas públicas educacionais a partir da reforma do estado. A pesquisa de campo e a análise dos dados foram levantados por meio de observações realizadas nas escolas selecionadas, entrevista com diretores e vice-diretores e aplicação de questionários aos supervisores e professores.

No primeiro capítulo, as políticas públicas educacionais brasileiras são discutidas a partir da reforma do Estado considerando a influência de agências internacionais nos textos legais. Neste capítulo buscou-se compreender como as estratégias sociais e econômicas desenvolvidas para superar a crise do capitalismo pautadas no liberalismo afetaram a educação. Também é realizada uma análise do processo de descentralização e seus impactos na educação por meio da suposta autonomia das unidades escolares, bem como o enfoque dado à gestão democrática e as avaliações em larga escala.

O segundo capítulo trata do cerne desta pesquisa: a avaliação em larga escala e a gestão escolar. Em um primeiro momento, é realizada uma reflexão sobre a consolidação da avaliação em larga escala na política educacional brasileira e a ênfase dada ao IDEB. Logo após, o foco é a gestão escolar a partir de uma discussão sobre os pressupostos democráticos e a atuação da equipe gestora. A terceira e última parte foi reservada para abordar as possíveis contribuições das avaliações em larga escala na prática da gestão.

O terceiro capítulo apresenta o campo de pesquisa e a metodologia utilizada para realizar o trabalho. É traçado um breve perfil do estado de Minas Gerais e do município de Pirapora com o intuito de situar o leitor no local da pesquisa. São apresentados, neste capítulo, informações relevantes sobre os aspectos educacionais do município em tela, uma descrição das escolas pesquisadas, como também o Plano de Ações Articuladas (PAR) de Pirapora.

O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados colhidos em campo, que foram divididos em três partes. Na primeira parte, a análise das informações contidas nos questionários aplicados aos professores. A segunda parte é dedicada aos dados apresentados pelas supervisoras, também por meio de questionário. A terceira e última parte foi reservada aos relatos dos diretores e vice-diretores colhidos por meio de entrevistas debatendo com os dados apresentados pelos professores e supervisores. Por meio dos depoimentos, das informações apresentadas pelos sujeitos e das observações realizadas durante as visitas nas escolas, buscou-se investigar as repercussões das avaliações em larga escala na gestão escolar e outros aspectos relevantes para compreender esta questão.

Nas considerações finais é possível afirmar que os dados empíricos levantados na pesquisa de campo evidenciaram que os sujeitos (diretores, vice-diretores, supervisores e professores) participantes deste trabalho percebem as avaliações em larga escala como um instrumento mais positivo do que negativo na gestão escolar.

CAPÍTULO I

1- A REFORMA DO ESTADO E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nos anos de 1970, o mundo se viu diante de uma grande crise do modelo econômico capitalista com a diminuição nas taxas de lucros e crescimento nas taxas de inflação. As reivindicações sindicais iniciaram um movimento em busca de melhorias salariais e pressão para que o Estado aumentasse os gastos com as questões sociais (ANDERSON, 1995).

O Estado foi, então, considerado incapaz para ofertar os serviços básicos à população e a falta de agilidade administrativa contribuiu para reforçar a ideia do livre mercado e da privatização de órgãos públicos em busca de “reformas administrativas, tributárias, previdenciárias e financeiras” (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p. 35). A globalização, o neoliberalismo e a Terceira Via foram movimentos que buscaram redefinir o papel do Estado, sobretudo em relação às políticas sociais, ainda que com pressupostos distintos (PERONI, 2008).

A reestruturação produtiva interfere na atuação do Estado através da diminuição dos postos de trabalho e nova forma de organização da empresa com o trabalho realizado em equipe. Além disso, a redefinição do papel do Estado possibilitou que fosse deslocada grande parte dos recursos para a esfera financeira e não mais para a esfera de produção. Conforme o neoliberalismo, o que está em crise não é o capitalismo, mas o Estado, sendo, portanto, necessário diminuir sua atuação para que a lógica do mercado prevaleça. A outra estratégia é a Terceira Via que nasce na Inglaterra com uma visão distinta do governo Thatcher neoliberal e apresenta-se como uma alternativa ao neoliberalismo (PERONI, 2008).

Para Garcia (2010), o neoliberalismo foi apresentado como uma estratégia eficaz para redefinir a crise mundial por meio de princípios como a redução de gastos sociais e a implementação da lógica do mercado nos setores sociais. As principais medidas tinham como prioridade a estabilidade monetária com controle de gastos com bem-estar e a criação de uma reserva para o trabalho.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.100), o neoliberalismo é considerado como o “paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade”. A economia de mercado é autorregulatória e o Estado com funções mínimas atua através do policiamento, da desregulamentação, privatização e desqualificação dos serviços e das políticas públicas.

Apesar da diferença de cada país, a reforma do Estado passou por dois momentos bem definidos. O primeiro período é caracterizado pela presença ofensiva do neoliberalismo que se manteve até o início dos anos de 1990. O Estado foi severamente criticado pelo seu intervencionismo, diminuindo, assim, suas funções e deixando livre o funcionamento do mercado (SILVA, 2003).

O segundo momento foi marcado pela tentativa de superar o caos, principalmente na área social, provocado pelas políticas neoliberais. A ideia da reforma foi reforçada como uma alternativa para a promoção das questões sociais por causa do aumento do índice de desemprego e da pobreza. Devido ao agravamento da pobreza e da reação popular diante das medidas de cunho neoliberal, o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) desenvolveram projetos de combate à pobreza (SILVA, 2003).

De acordo com Soares (2007, p. 27),

> a ênfase no combate à pobreza tem um caráter instrumental onde os programas sociais visam garantir o suporte político e a funcionalidade econômica necessários ao novo padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico.

Portanto, o apoio dos órgãos multilaterais às questões sociais produzidas, principalmente, pelas políticas do neoliberalismo não pode ser entendido como uma busca genuína pelo bem estar social. O BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram criados nos Estados Unidos em 1944 com o objetivo de auxiliar os países membros na reconstrução e desenvolvimento no período pós-guerra e supervisionar o sistema monetário. Porém, hoje em dia, esses organismos possuem uma postura distinta da época da sua criação e assumiram características de agências do capital financeiro que fazem empréstimos a países periféricos que, em troca, assumem responsabilidades

por meio de acordos elaborados com pouca participação da sociedade civil e do parlamento (HADDAD, 2008).

A influência das agências multilaterais se concentra mais nas orientações de políticas do que nos financiamentos de projetos. As orientações do BM referentes às políticas educacionais complementam às diretrizes macroeconômicas estabelecidas pelos países nos seus acordos com o FMI (HADDAD, 2008).

As estratégias sociais e econômicas para superar a crise do capitalismo pautadas no liberalismo chegam ao Brasil na década de 1980 e se instalam de fato nos anos 1990. As alterações na organização do trabalho trazidas, principalmente, pelos avanços tecnológicos encontram na educação uma solução, solicitando das escolas uma formação de trabalhador apto para as novas funções de produção e de serviços (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Os mais diversos setores da sociedade se mobilizaram para desenvolver propostas e políticas que visam estreitar a relação entre a educação e a economia, acreditando ser esta a peça fundamental para o desenvolvimento econômico. É assim que a educação ganha destaque na reforma do Estado e a ênfase recai na educação básica “com o argumento fundamentado no caráter indispensável que esta modalidade de ensino tem para todos os indivíduos em geral” (OLIVEIRA, 2010, p. 119). Este grau de ensino é entendido como o mínimo exigido para a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, sendo fácil perceber a ênfase dada à educação como um mecanismo para melhorar a distribuição de renda.

A década de 1990 foi marcada pelas reformas educacionais na América Latina e particularmente no Brasil envolvendo mudanças nos vários níveis e modalidades de ensino. A grande interferência das agências multilaterais, como BM, FMI, Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), trouxe para a educação aspectos gerenciais baseando-se em critérios como eficiência, eficácia e produtividade (GALVANIN, 2005).

Intensificou-se o debate da educação como aspecto fundamental para o desenvolvimento econômico a partir de exigências de um padrão de qualidade atrelado ao contexto de reestruturação econômica. Assim sendo, os anos de 1990 podem ser interpretados como um período crucial para a

formulação de propostas no campo educacional, principalmente no que se refere à gestão (OLIVEIRA, 2010).

Acreditando que o capital é capaz de indicar os caminhos de todos os países para o progresso e para o desenvolvimento, os organismos multilaterais organizam e impõem políticas governamentais voltadas para os interesses do capital transnacional. O discurso é sempre o mesmo: integrar os países subdesenvolvidos à economia mundial para se tornarem desenvolvidos e evitar um "futuro catastrófico não demarcado pelos estágios do capitalismo avançado" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.113).

Há mais de trinta anos, o BM atua de forma direta na área da educação por meio de ações que abrangem atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos em matéria de políticas educativas e auxilia a aplicação de recursos externos na educação. Atualmente, o BM orienta os países a investirem os recursos públicos na educação básica, acreditando ser um recurso com grandes benefícios sociais e econômicos, capaz até mesmo de "aliviar a pobreza" (TORRES, 2007, p. 131).

Portanto, é evidente que a reforma educacional possui relação direta com as reformas gerais do Estado de acordo com a lógica neoliberal. No Brasil, por exemplo, houve uma preocupação excessiva com os gastos sociais, além de orientar a descentralização (municipalização) e a privatização que se traduziu "na criação de um mercado de consumo de serviços educacionais, particularmente no ensino superior" (HADDAD, 2008, p.11).

A influência das agências multilaterais na educação brasileira consolida-se por meio da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, financiada por diferentes organismos internacionais, tais como o BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), dentre outros, que aprovou uma declaração na qual os 155 governos participantes se comprometeram a oferecer uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Nesse evento, os nove países integrantes do grupo "E 9", ou seja, que na época possuíam a maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) foram incitados a desenvolver ações e novas políticas educativas

realizando reuniões com a Unesco ao longo dos anos 1990 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2001).

Como desdobramento desta conferência, no Brasil, foi elaborado o documento Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O documento, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), não contou com a participação de professores e dirigentes escolares, tampouco passou por discussão com secretarias estaduais, associações docentes, profissionais e científicas (GALVANIN, 2005).

Nesse cenário, o BM também recomendou ao MEC a descentralização da administração das políticas sociais, a criação de sistema de avaliação de aprendizagem, além de enfatizar a necessidade de as escolas se tornarem capazes de formar trabalhadores para atender a lógica do mercado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2001).

Diante dessa crise e da luta pela redemocratização do Brasil nos anos de 1980, a busca pela descentralização dos processos decisórios ganhou força. Presente inclusive na Constituição de 1988, a descentralização das políticas públicas era vista não apenas como ação democrática, mas como um processo capaz de contribuir “para que a democracia deitasse raízes entre nós” (ZAULI, 2003, p.45).

Segundo Galvanin (2005, p.12) o processo de descentralização traz uma concepção equivocada de autonomia escolar.

> As diretrizes internacionais insistem na defesa da descentralização de suas políticas sociais e no consentimento à rede de escolas, principalmente no que refere à sua organização curricular e administrativa, mas ao mesmo tempo, em sentido contrário, aderem o processo de avaliação externa dos sistemas de ensino- com base em exame e testes padronizados-, estabelecem fórmulas única de currículos em âmbitos nacional e (re) centralizam o fluxo de financiamento.

Percebe-se que as diretrizes internacionais, ao mesmo tempo em que propõem medidas descentralizadoras em nome de uma suposta autonomia, também adotam medidas centralizadoras com o fito de manter o controle sobre as políticas. Assim, reforçam o monitoramento por meio das avaliações em larga escala enrijecendo o currículo e as práticas pedagógicas da escola que passam a se voltar para os testes padronizados.

De acordo com Nogueira (1997, p.8), “a descentralização que se tenta hoje implementar deseja transferir encargos e, ao mesmo tempo, corresponsabilizar a sociedade civil na gestão pública”. Com o intuito de dar conta do novo sentido dado à descentralização na política recente, Abreu (2002, p. 15) apresenta o binômio descentralização/desconcentração:

> Enquanto descentralização implica redistribuição de poder, com o repasse do processo de tomada de decisões, a desconcentração consiste em uma dispersão territorial de instituições governamentais, através de uma delegação de competências sem deslocamento de poder decisório. A descentralização consiste, pois, em um fato político, na medida em que promove alterações na estrutura de poder da sociedade; a desconcentração, por sua vez, corresponde a um processo administrativo.

A influência das agências internacionais está presente até mesmo na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN 9.394/96. Anteprojetos da LDBEN que tramitaram durante oito anos no Congresso Nacional (CN) continham recomendações de organismos multilaterais principalmente no que se referia ao corte de verbas e à privatização da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2001).

A reorientação da economia dos países periféricos, inclusive do Brasil, através das agências internacionais repercutiu, também, em um novo delineamento para a educação, presente até hoje não só na LDBEN 9.394/96, como também em outras diretrizes que norteiam o âmbito educacional. A gestão escolar ganhou destaque, sendo entendida como “a estratégia mais genuína para a garantia das mudanças anunciadas” (FONSECA; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004, p.53).

A gestão escolar entendida como democrática está legalmente assegurada como princípio da educação pública presente na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN 9.394/96 “estabelecendo orientação para a organização do espaço físico, trabalho pedagógico, participação dos atores escolares e para integração entre escola e comunidade” (FONSECA; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004,p.54).

Em 1998, o MEC firmou uma nova parceria com o BM para a criação do programa Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola) nas regiões Norte, Nordeste e Centro- Oeste. O Plano de Desenvolvimento da Escola

(PDE-escola) é o principal programa do Fundescola que tem como objetivo ampliar o comprometimento dos diretores, professores e funcionários com os resultados educacionais, incentivar a gestão participativa e envolver os pais nas atividades da escola. O foco deste programa é estimular a autonomia e fortalecer a gestão escolar "por meio de uma metodologia de planejamento estratégico centrada na racionalização, na eficácia e na eficiência do desempenho escolar" (FONSECA, 2009, p. 247).

A elaboração deste Plano busca aperfeiçoar a gestão da escola pública e melhorar a qualidade do ensino através da realização de um diagnóstico da situação da escola com o intuito de definir estratégias, metas e planos de ação a serem alcançados (OLIVEIRA, FONSECA E TOSCHI, 2005).

Outro texto legal que também destaca a gestão é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo governo Lula por meio do Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, que traz a gestão participativa na rede de ensino como diretriz a ser seguida (BRASIL, s/d).

Cabe ressaltar que o PDE foi instituído em 2007, quando o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001/2010), ainda estava vigente. O PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, "foi organizado no governo Fernando Henrique Cardoso e efetivado no governo Lula" (GRACINDO, 2008, p. 222). O PNE "resultou das disposições legais contidas no artigo 214 da Constituição Federal de 1988" (DOURADO, 2011, p. 25), que estabelece o plano nacional de educação com o objetivo de articular e desenvolver o ensino integrando as ações do poder público para erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho e promover a humanística.

E de acordo com a LDBEN 9.394/96:

> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
> § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Devido à importância política e estratégica para a educação nacional, a elaboração do PNE foi alvo de disputa de propostas distintas: “a defesa da subordinação das políticas educacionais ao mecanismo do mercado e a defesa do caráter social da educação vinculada às necessidades da maioria da população” (SILVA; ALVES, 2009, p. 103). Diante da política de racionalização dos recursos financeiros sugerida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, o projeto do executivo federal, se opôs à proposta apresentada pela sociedade civil.

Dourado (2011) também destaca que o PNE (2001-2010) não apresentou uma direção na questão do financiamento e da gestão educacional, além de elencar diretrizes e metas sem subsídios concretos de financiamento, configurando-se basicamente como um plano formal. A ausência de um planejamento e de condições concretas para sua efetivação impediu que o PNE (2001-2010) desempenhasse papel, há muito, esperado: uma política de Estado. Embora o PNE tenha sido aprovado no âmbito do Congresso Nacional, na prática, foi posto na penumbra, e o PDE tornou-se prioridade. Desde então, as políticas educacionais nele se embasam para a criação de novas ações. Tal fato torna-se ainda mais evidente ao se constatar a delonga na tramitação do novo PNE que, embora o projeto tenha sido encaminhado ao Congresso Nacional em 2010, somente foi aprovado recentemente, após muitas idas e vindas, em junho de 2014, tendo sido sancionado em seguida, sem vetos, pelo executivo federal por meio da Lei 13.005/14. Tal demora fez com que o PDE tenha sido, desde 2007, a referência para a construção da política educacional.

Apesar de o PDE ter sido anunciado como um plano, ele está longe de se configurar como um plano de educação propriamente dito. Este documento é apenas um programa de ação que se preocupa “em atacar o problema qualitativo da educação básica” através dos 3 programas lançados no dia 24 de abril: o IDEB, o Provinha Brasil e o Piso do Magistério (SAVIANI, 2009, p.30).

Vale ressaltar que o PNE aprovado em 2001, “atende a um preceito constitucional, devendo, assim, ser traduzido obrigatoriamente em ações pelo governo” (BARÃO, 2008, p. 2). Indaga-se, portanto, o real motivo da elaboração de um novo plano e o descaso do cumprimento das metas do PNE então vigente. É possível perceber o caráter parcimonioso do PDE no estabelecimento de ações, pois enquanto este propunha apenas uma ação

para a Educação Infantil e para o Ensino Médio, o PNE continha 26 metas para a Educação Infantil e 19 metas para o Ensino Médio.

A apresentação do PDE ocorreu no período do lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), onde cada ministro de Estado apresentou as ações de suas pastas. O PDE, portanto, foi considerado o PAC da Educação e não contou com a participação da sociedade civil na sua elaboração e no seu lançamento (SILVA, ALVES, 2009).

O movimento "Compromisso Todos pela Educação", lançado em setembro de 2006, em São Paulo, foi o real interlocutor do MEC na formulação do PDE. Financiado exclusivamente pela inciativa privada, este movimento teve como objetivo contribuir para a melhoria da educação básica (LIBÂNIO *et al.,*2012). Em seu artigo 2º são definidas as 28 diretrizes do plano, sendo importante para este trabalho destacar as seguintes diretrizes (DECRETO Nº 6.094):

> XIX- divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); XX- acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área da educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas; XXII – promover a gestão participativa na rede de ensino; XXVIII- organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema de educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que há o incentivo na gestão participativa e na atuação da comunidade no acompanhamento das políticas públicas, também é proposto, de forma sutil, um mecanismo de controle através da organização de um comitê com participação de representantes das associações de empresários e da ênfase no IDEB propondo metas para sua evolução como se este indicador fosse capaz de captar a realidade da escola.

O PDE está organizado em torno de quatro eixos (educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização) e abrange mais de 40 programas. O eixo da Educação Básica se volta para a formação de professores e piso salarial; financiamento (salário- educação e o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica / FUNDEB); avaliação e responsabilização através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e de um plano de metas que comtemple o planejamento e a gestão educacional.

Saviani (2009, p.16), ao analisar a proposta do PDE, assinala que o MEC pretende articular a educação com o desenvolvimento econômico e social do país, “superando a contraposição entre educação como bem de consumo e como fator de investimento”. Os mecanismos desenvolvidos pelo PDE ressaltam a avaliação que assegura a “responsabilização e a mobilização social em torno da busca da educação básica”.

No contexto do PDE, a avaliação em larga escala ganha destaque na educação brasileira, pois o MEC pressupõe que esta modalidade de avaliação assegura qualidade no ensino. Assim, tal pressuposto fomentou a necessidade de mensurar o nível de aprendizado dos alunos, o que, por sua vez, consolidou um sistema de avaliação que, atualmente, possui instrumentos capazes de avaliar os alunos desde o ensino fundamental até o ensino superior auxiliando na percepção da defasagem do ensino e fornecendo suporte para a gestão escolar.

Apesar de a influência de agências internacionais ter se tornado mais forte a partir dos anos 1990 em relação à consolidação da avaliação externa no Brasil, o interesse em avaliar amplamente o desempenho dos alunos é antigo. Desde 1930, o Estado já possuía o interesse em instaurar a avaliação como parte do planejamento educacional. Contudo, somente no final dos anos 1980, é que ocorreu a integração de políticas e práticas governamentais tendo como foco a educação básica (BONAMINO, SOUZA 2012).

A literatura apresenta controvérsias sobre as contribuições da avaliação em larga escala para a educação. Franco (2004, p.46) argumenta que as avaliações abrem e fecham um campo de possíveis contribuições, sendo importante ajustar “o que se pretende com a avaliação e o modo como a avaliação é implementada”.

Para Barreto (2001), a avaliação em larga escala é imprescindível para as reformas educacionais, permitindo também que o Estado controle o currículo, os recursos e a regulação do sistema escolar. A pressão pela

formulação de currículos nacionais aumenta, pois eles se tornam referência para os testes padronizados que avaliam o rendimento escolar.

Klein e Fontanive (1995, p. 29) afirmam que “a avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objetivo fornecer diagnóstico e subsídio para implementação ou manutenção de políticas educacionais”.

Com o intuito de acrescentar o aspecto de responsabilização à avaliação em larga escala, o governo anunciou, no bojo do PDE, a criação do IDEB em 2007 que traz conexões entre avaliação, financiamento e gestão (BRASIL, MEC, 2008).

O IDEB, além de avaliar a média de desempenho dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio em língua portuguesa e matemática, também analisa dados sobre aprovação escolar pelo Censo Escolar e as médias de desempenho pelas avaliações do Sistema de Avaliação Básica (SAEB) e da Prova Brasil. O IDEB estabelece metas bienais de qualidade a serem atingidas não só pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação (BRASIL, INEP, 2011).

Tais desafios exigem uma maior aproximação da esfera federal com os governos municipais. Para tanto, foi criado, no âmbito do PDE, o Plano de Ações Articuladas (PAR), que consiste em um planejamento “multidimensional e plurianual (quatro anos)”. O PAR requer a elaboração de um diagnóstico da educação local podendo obter apoio técnico e financeiro do MEC. As Secretarias Municipais / Estaduais de Educação assumem a coordenação do PAR, porém este documento deve ser elaborado com a participação dos gestores e dos professores da comunidade local. Considerado essencial para a melhoria do IDEB, o PAR foi aderido pelos 5.563 municípios, 26 estados e o Distrito Federal (LIBÂNIO, *et. al,* 2012, p. 402).

O MEC apresenta o PAR como um “novo ingrediente” ao regime de colaboração, pois tem o intuito de ser um instrumento capaz de romper com a descontinuidade da política por conter ações plurianuais. Além do mais, a elaboração diagnóstica local realizada por diferentes sujeitos inova “o regime colaboração através de um caráter participativo” (BRASIL MEC, s/data, p. 24).

A elaboração do PAR implica ações de monitoramento. Este controle deve ser realizado pelo Comitê Local por meio de inserção de informações sobre a execução das ações do PAR no Sistema de Monitoramento e Controle

do Ministério da Educação (SIMEC). Este monitoramento tem como objetivo verificar se de fato as ações planejadas estão sendo colocadas em prática, refletindo, assim, na regulação das políticas sociais implantadas nas últimas reformas. Essas descentralizaram a execução, mas mantiveram a formulação e o controle dos resultados de forma centralizada (CUNHA; COSTA; ARAÚJO 2012).

Segundo Oliveira; Scaff; Senna (2012, p.8) “os recursos a serem transferidos aos municípios por parte da União estão condicionados ao cumprimento das metas e das exigências constantes dos requisitos para adesão ao Compromisso”. Esse monitoramento acontecerá através de visita da equipe técnica do MEC à localidade e análise de relatório explicitando a execução das ações através do SIMEC, porém o principal indicador a ser observado é o IDEB, considerado capaz de aferir a qualidade da educação nas localidades que aderiram ao PAR (MENDES E GEMAQUE, 2011).

Sendo o PAR um dos principais programas do PDE, o IDEB é enfatizado no plano como um indicador capaz de identificar as escolas públicas “mais frágeis” e que assim receberiam maior apoio financeiro e técnico da União. Portanto, o repasse dos recursos financeiros está diretamente relacionado aos resultados obtidos por cada escola (VOSS, 2011).

Vale ressaltar que o termo de cooperação possui metas e ações padronizadas, uma vez que o governo federal aponta as mesmas ações e disponibiliza a mesma assistência para atender um mesmo indicador em municípios com realidades distintas sem levar em conta a fragilidade e as limitações de cada município (SANTANA; ADRIÃO, 2012).

O MEC considera o PAR um elemento essencial para viabilizar a proposta de educação nacional, além de estreitar sua relação com o município, tendo como base o PDE. Para a sua construção foi necessário utilizar como referência as 28 diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, bem como anexar o Plano Municipal de Educação, quando existente (BRASIL, MEC, s/data).

Sobre os planos de educação (nacional, estaduais e municipais), a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 211, destaca que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino" (BRASIL, 1988). A proposta, segundo a

lei, estabelece uma concepção de articulação entre os entes federados, além de ampliar o sentido de educação de acordo com as realidades locais.

Discutir as leis e os planos que configuram a política educacional é essencial para compreender a gestão dos sistemas como também as unidades escolares. De acordo com Cury (2009, p.44):

> A gestão da educação escolar no Brasil, hoje, conta com um grande número de leis e outras normatizações provindas da área federal, da área estadual e municipal. Esse sistema legal se afirma desde diretrizes curriculares até financiamento e fontes de recursos. Qualquer profissional da educação que seja compromissado com seu fazer pedagógico e político não pode deixar o conhecimento de tais constrangimentos normativos seja apenas competência de quem exerce funções administrativas.

Cury (2009), nesse texto, nos remete a importância da participação, principalmente como caraterística democrática ressaltada pela sociedade brasileira após viver vinte e um anos sob a ditadura militar. Assim, a normatização do Estado também deve ser entendida como competência da sociedade civil e não apenas função dos dirigentes administrativos.

A participação popular auxilia no crescimento da consciência crítica, intensifica a capacidade de reivindicação e prepara a população para adquirir poderes decisórios na sociedade. “Por meio da participação, conseguem-se resolver problemas que ao indivíduo parecem insolúveis se contar só com suas próprias forças, como a construção de uma estrada ou uma ponte.” (BORDENAVE, 2011, p.12).

Em se tratando dos planejadores democráticos, a participação é capaz de garantir o controle das autoridades por parte da sociedade, pois a liderança centralizada facilita à corrupção e ao mau uso dos fundos. “Quando a população participa da fiscalização dos serviços públicos, estes tendem a melhorar em qualidade e oportunidade” (BORDENAVE, 2011, p. 13).

Os Conselhos Municipais de Educação (CME) podem ser um mecanismo de relacionamento entre o Estado e a sociedade com o intuito de transformar e qualificar os sistemas de ensino e democratizar os processos de gestão. Os estudos indicam que a maioria dos CMEs constitui-se por representantes do Poder Executivo, onde os representantes do prefeito e pessoas indicadas pela administração pública possuem espaços privilegiados.

“Essa constatação questiona a possibilidade de representatividade dos interesses de segmentos não-vinculados ao governo e de democratização desse colegiado” (WERLE, 2008, p. 214).

De acordo com a legislação, os conselhos fazem parte do processo de gestão descentralizada e participativa e devem ser constituídos por autores deliberativos e paritários, porém têm assumido caráter apenas consultivo, sem poder de decisão ou deliberação. A lei vinculou os conselhos ao Poder Executivo do município para auxiliar na gestão pública, portanto é preciso reafirmar a importância de garantir ao CME um caráter deliberativo e fiscalizador dos negócios públicos (GOHN, 2008).

No âmbito escolar, a participação também é fundamental para garantir aos sujeitos da escola amplo acesso às informações da instituição e, assim, construir processos de tomada de decisões. Embasada na gestão democrática, a participação efetiva da comunidade escolar é entendida como um processo político no qual todos os seus segmentos discutem e deliberam um conjunto de ações voltadas para o desenvolvimento da própria instituição (SOUZA, 2009).

A gestão democrática, ao possibilitar a participação de todos na construção de projetos na escola, também oferece a autoformação dos envolvidos por meio de debates e posicionamentos que podem fornecer subsídios para novas políticas (FERREIRA, 2009).

A instituição escolar se justifica como condição para a formação humana na dimensão pessoal e profissional. Na escola encontra-se uma formação que não é facilmente adquirida em outro lugar, além de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber (FERREIRA, 2009).

Assim, a gestão escolar assume um papel essencial como agente local. O exercício da gestão não se restringe apenas à racionalização dos recursos financeiros, mas engloba três grandes aspectos: a organização da sociedade civil, a formação do sujeito social e o fortalecimento do local em contraposição do global (BONETI, 2009).

A gestão está intrinsecamente relacionada com a sociedade, educação/formação e políticas educacionais. A gestão escolar concretiza os objetivos das políticas públicas possibilitando, assim, a superação nas organizações educacionais que resultam em exclusão, desigualdade e injustiça (FERREIRA, 2009).

Percebe-se que as atuais políticas educacionais ainda estão fortemente ligadas às questões neoliberais com a presença marcante das agências multilaterais na organização curricular e administrativa baseando-se em critérios como eficiência, eficácia e produtividade. A promessa de participação aliada à ênfase na gestão democrática se torna uma questão de duplo sentido, uma vez que o governo avança nas propostas de responsabilização por meio das avaliações em larga escala, principalmente com o IDEB, considerado como indicador de qualidade.

No próximo capítulo pretende-se, em um primeiro momento, discutir a consolidação da avaliação em larga escala na política educacional brasileira e a ênfase dada ao IDEB. Em um segundo momento o foco será a gestão escolar a partir de uma discussão sobre os pressupostos democráticos e as possíveis contribuições das avaliações em larga escala na prática da equipe gestora**.**

CAPÍTULO II

2- A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E GESTÃO ESCOLAR

2.1 Da avaliação da aprendizagem à avaliação em larga escala: um diálogo possível.

O ato de avaliar está presente na vida cotidiana. Avaliamos a todo o momento e em toda circunstância. Avaliar é intrínseco ao ser humano e cada um possui critérios para embasar esta ação. Na escola, a avaliação está enraizada, impossível de desvinculá-la da prática educativa. Para Luckesi (2000), a avaliação da aprendizagem está presente na vida de todos os sujeitos comprometidos com as práticas educativas. Pais, educadores, estudantes e gestores estão "comprometidos com esse fenômeno que cada vez mais ocupa espaço em nossas preocupações educativas" (LUCKESI, 2000, p.1).

Os aspectos sociais, afetivos e a vivência do aluno ganham destaque no processo avaliativo, o que é muito distinto de uma avaliação que leve em conta apenas a dimensão cognitiva. É a inversão do sentido do processo de avaliação, "do modo que de produtor de fracasso se torne articulador do sucesso escolar das crianças das classes populares" (ESTEBAN, 2000, p.1).

Barreto (2001, p. 2), na sua pesquisa sobre avaliação na educação básica, destaca que na literatura há um consenso de uma abordagem avaliativa que situa o aluno historicamente:

> A busca da possibilidade de avaliar a qualidade do ensino faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais do que produto da educação, sendo que a natureza deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. A avaliação deve ter um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre avaliador e avaliado, o que pode implicar, dependendo do nível de ensino, maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente no caso das crianças menores. As mudanças em relação ao indivíduo apontam na direção da autonomia e, em relação social, na direção de uma ordenação democrática e, portanto, mais justa na sociedade.

Este paradigma opõe-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” contribuindo para a troca de ideias entre e com os alunos buscando uma ação reflexiva do educador superando o saber transmitido em busca de saber enriquecido (HOFFMANN, 1994).

Esteban (2000, p.3) traz uma reflexão sobre como a avaliação é entendida no cotidiano escolar:

> O processo avaliativo está estruturado pelas ideias de homogeneidade, linearidade, previsibilidade, sendo uma das práticas centrais nos processos escolares para disciplinarizar o conhecimento, disciplinar e hierarquizar os sujeitos, prever e homogeneizar resultados e processos dando informações que permitem ordenar diversas outras práticas cotidianas, atos que pretendem garantir, pela uniformidade dos parâmetros e dos resultados, a qualidade da dinâmica pedagógica.

Hoffmann (1994) define a avaliação mediadora como uma relação dialógica na construção do conhecimento, mas, segundo a autora, o fato de os professores considerarem esta ação uma prática impossível está relacionado à compreensão dos termos acompanhamento e diálogo.

O termo diálogo deve ser entendido como o momento em que o professor consegue despertar o interesse e atenção dos alunos para o conteúdo a ser transmitido, enquanto o termo acompanhamento se refere a prática de observar o desenvolvimento individual estando junto ao aluno sempre que possível (HOFFMANN, 1994).

Para Luckesi (2000, p.8), a avaliação da aprendizagem escolar tem início com o acolhimento do educando como ser humano, não apenas na aprendizagem específica que o educador está avaliando. “Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado”.

A partir de então, o primeiro ato básico para avaliar é diagnosticar levando em consideração três pontos: dados relevantes (objeto da avaliação); instrumentos (ferramentas adequadas para coletar os dados) e utilização dos instrumentos (como utilizamos as ferramentas de avaliação). Para completar o ato avaliativo, o educador necessita saber qual decisão tomar diante da

situação diagnosticada, indicando “caminhos mais adequados e mais satisfatórios para, uma ação que está em curso” (LUCKESI, 2000, p. 15).

Percebe-se que, apesar de o reconhecimento da necessidade de extrapolar a prática avaliativa pautada na classificação e no mero processo de “transmitir-verificar-registrar”, a escola ainda encontra dificuldades para romper com esta ideia.

Na perspectiva da avaliação em larga escala, que faz parte das políticas de vários países desde os anos 1980, a aplicação de testes educacionais padronizados é capaz de aferir o desempenho dos alunos nos diferentes níveis de ensino, com o objetivo maior de controlar a qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

No Brasil, o Saeb foi criado em 1990[1], mas teve alterações significativas em 1995. Desde então, tem sido responsável em levantar dados e indicadores sobre o desempenho dos alunos da educação básica dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal. O sistema é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar. A Aneb e a Anresc são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual (BRASIL, INEP, 2014).

Para Pestana (1998, p.71), o Saeb surgiu devido à necessidade de tomar decisões coletivas sobre a educação nacional promovendo informações aos gestores do sistema educacional e auxiliando suas ações. Porém, “um sistema nacional de avaliação não responde a todas as necessidades de informação. Tampouco tem a capacidade de apreender toda a diversidade e singularidades da escola”.

O Saeb configura-se como uma avaliação em larga escala que utiliza uma matriz de referência que identifica o que é comum nas propostas curriculares dos estados, municípios e do ensino federal. Os profissionais vinculados ao Saeb buscam esclarecimento junto a profissionais das áreas de

---

[1] Segundo o Ministério da Educação, o SAEB foi criado em 1990, sendo formalizada a sua criação somente em 1994, por meio da Portaria n. 1.795, de 27.12.1994. Disponível em http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_77.php. Acesso em 25 de março de 2014.

língua portuguesa e matemática e analisam os livros didáticos mais utilizados pelas escolas avaliadas para, a partir de então, elaborar os testes cognitivos (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Segundo Freitas et. al. (2012), a avaliação em larga escala do tipo Saeb deveria ser conduzida pelos conselhos municipais de educação e não no plano federal e estadual para que os dados gerados a partir destas avaliações sejam reconhecidos como pertencentes à escola. É necessário buscar a legitimidade política da avaliação, sendo o âmbito municipal o mais adequado para a combinação da legitimidade técnica com a política sem comprometer o uso dos resultados das avaliações.

A divulgação de séries históricas do Saeb coletados no período de 1995 a 2005 indicou que as escolas de educação básica no Brasil tiveram um declínio no desempenho dos alunos**,** o que gerou questionamento sobre as políticas públicas formuladas pelo governo. Em 2007, o presidente do Inep, Reynaldo Fernandes justificou a piora do rendimento da educação básica como consequência do aumento do número de alunos ocorrido no final dos anos de 1990, época em que Fernando Henrique Cardoso estava no governo (MARCHELLI, 2010).

De acordo com Marchelli (2010), para muitos pesquisadores, a universalização do ensino no Brasil está relacionada à queda de qualidade nos sistemas de ensino. Embora o sistema tenha se expandido em quase 80% no período de 1980-2002, não se deve afirmar, de acordo com Marchelli, que a queda no desempenho do SAEB é consequência desta expansão. Afinal, não há garantias de que os alunos antes deste período teriam um melhor desempenho nas provas do Saeb.

Bonamino e Sousa (2012) classificam o Saeb como primeira geração de política de avaliação em larga escala, com o objetivo de acompanhar o progresso da educação. Desde a sua criação, o Saeb possui um formato de avaliação que apenas apresenta um diagnóstico e acompanha a qualidade da educação básica no Brasil. A partir de 1995, o sistema ganhou algumas inovações metodológicas que estão presentes até hoje:

> I) inclusão da rede particular de ensino na amostra; ii) adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as

> habilidades dos alunos independente do conjunto específico de itens respondidos; iii) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); iv) priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); v) participação das 27 unidades federais; vi) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo (BONAMINO; SOUSA 2012, p. 3).

Essas modificações auxiliaram a ampliação da coleta de informações sobre as escolas brasileiras, incluindo a inserção das escolas particulares que, até então, não participavam das avaliações do Saeb.

Com o intuito de acrescentar o aspecto de responsabilização à avaliação em larga escala, o PDE anunciou a criação do Ideb em 2007 que traz conexões entre avaliação, financiamento e gestão (BRASIL, MEC, 2008).

O Ideb, além de avaliar a média de desempenho dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio em língua portuguesa e matemática, também analisa dados sobre aprovação escolar pelo Censo Escolar e as médias de desempenho pelas avaliações do Saeb e da Prova Brasil. O Ideb estabelece metas bienais de qualidade a serem atingidas não só pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação (BRASIL, INEP, 2011).

Saviani (2009, p. 36) ao analisar o aspecto técnico do Ideb reconhece que este índice representa um avanço importante “ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados de evasão e repetência”, além de aferir a aprendizagem de cada aluno por meio de um padrão comum em âmbito nacional.

Na linha das avaliações em larga escala, se insere também a Provinha Brasil, uma avaliação diagnóstica que tem como objetivo mensurar o nível de alfabetização dos alunos do segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. A avaliação acontece em duas etapas, no início e no final do ano letivo, possibilitando, supostamente, aos gestores e professores um diagnóstico que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças (BRASIL, INEP, 2011).

A Provinha Brasil tem como proposta auxiliar o professor em sua prática pedagógica, pois, a partir dos resultados, o professor teria condições de

identificar o que o aluno já domina sobre a língua escrita e quais conteúdos deverão ser desenvolvidos (CRISTOFOLINI, 2012).

Rauen (2011, p.220), em sua pesquisa sobre avaliação da habilidade em leitura, esclarece que, apesar de as habilidades de alfabetização e de letramento se desenvolverem durante toda a educação básica, para a sua efetivação é fundamental que os problemas sejam detectados nas fases iniciais do processo de alfabetização. Portanto, a Provinha Brasil, “tem a finalidade última de permitir intervenções corretoras, caso se apresentem insuficiências em leitura e escrita no desempenho dos alunos”.

A Provinha Brasil foi lançada no âmbito do PDE com o objetivo de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos. Esta avaliação é mais um instrumento que visa interferir na qualidade na educação, nesse caso sobre um momento crucial no processo de aprendizagem escolar que é alfabetização. Porém, é ilusão acreditar que a alfabetização se completa ao final do primeiro ou do segundo ano do ensino fundamental (SAVIANI, 2009).

Luck (2009) afirma que o monitoramento de processos educacionais e a avaliação devem caminhar juntos e determinam a qualidade efetiva do trabalho do diretor. É essencial que os profissionais da escola tenham uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o resultado de suas práticas e passem a promover ações e estratégias com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Neto (2010) considera que todas as avaliações são importantes, pois atendem a necessidades distintas do sistema educativo. Sobre a avaliação em larga escala, o autor acredita que não se pode desqualificar a avaliação somativa e a avaliação formativa, pois a elaboração destas avaliações leva em consideração a análise das condições em que a aprendizagem ocorre. Independente da abordagem utilizada, o caráter punitivo da avaliação não tem sentido algum, o processo avaliativo deve ser analisado à luz dos objetivos que pretende atingir.

A medida é o início da avaliação. Portanto, o fato de medir por si só não significa que estamos avaliando. Para avaliar determinada realidade, é necessário um conjunto de medidas para indicar o que se procura conhecer sobre aquela realidade comparando a uma situação anterior ou a uma situação ideal, com base em critérios para atingir determinados objetivos (NETO, 2010).

Marchelli (2010, p. 564) aponta que, apesar de haver um número expressivo de material sobre a avaliação na educação básica, “a produção de conteúdos simbólicos ainda é sofrível entre nós”. O campo de pesquisa é composto por agentes que estão diretamente ligados aos sistemas de avaliação. Portanto, seus trabalhos possuem linguagens e domínios técnicos que dificultam sua compreensão.

Coelho (2008, p. 231) alerta sobre o papel da avaliação “como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do Estado-avaliador no Brasil, com uma história de mais de vinte anos”. É necessário fazer uma reflexão sobre como a avaliação da educação básica tem repercutido na política pública e como a construção científica de seus processos e resultados tem implicado na gestão escolar e no trabalho dos profissionais da escola.

Alguns estados brasileiros também criaram suas avaliações como é o caso de Minas Gerais. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) tem como objetivo fornecer informações para o desenvolvimento de ações em todos os níveis de sistema de ensino. O referido sistema é composto pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) que são avaliações externas ao sistema de ensino e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAEE) que consiste na avaliação interna das escolas. O SIMAVE avalia respectivamente a alfabetização dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, habilidades e competências desenvolvidas em língua portuguesa e matemática dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. (SEE/- MG, 2012).

Por meio desta avaliação, o governo de Minas Gerais pretende identificar problemas, demandas e necessidades, auxiliando as escolas com planejamento de ações para a melhoria da educação pública mineira no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio (SEE/-MG, 2012).

Barbosa (2004, p.115) analisa o SIMAVE e destaca que:

> A prática de avaliação em Minas Gerais tem possibilitado a identificação dos principais problemas enfrentados pelas redes públicas de educação. A compreensão das dimensões da desigualdade de oportunidades educacionais no estado tem motivado a elaboração de propostas destinadas a minimizar os seus efeitos [...]. É importante destacar que não existe em Minas, qualquer

> política para diferenciar, por meio de prêmios, salários ou outros incentivos, escolas ou profissionais que tiveram “bons” resultados nas avaliações.

O SIMAVE não tem como objetivo fazer uma comparação entre as escolas, mesmo porque a legislação deste sistema de avaliação proíbe utilizar os resultados para fazer algum tipo de classificação (BROOKE, 2006). “E quando se menciona a responsabilidade pelo melhoramento dos resultados da educação, este recai sobre a Secretária da Educação” (SOUZA, 1999 *apud* BROOKE, 2006, p. 386), que a partir das informações do desempenho dos alunos será capaz de adotar políticas com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

De acordo com o *site* da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais os programas são descritos da seguinte forma:

> O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE foi criado para as escolas da rede estadual de Minas Gerais. Pioneiro no Brasil, sua concepção pedagógica, traduzida para um sistema *on-line*, possibilita agilidade na aplicação de provas e rapidez na obtenção de dados diagnósticos. Seu objetivo é identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica.
> O PAAE é suporte didático para gestores e professores. Seus resultados viabilizam a gestão curricular orientada pelo estágio de desenvolvimento dos alunos e pelo Conteúdo Básico Comum – CBC. As escolas geram provas utilizando as ferramentas do Banco de Itens, formado por questões objetivas, diferenciadas em três níveis de dificuldade e vinculadas aos tópicos/habilidades que devem ser ensinados pelas escolas e aprendidos pelos alunos.
> O Programa fornece, portanto, dados diagnósticos da aprendizagem escolar para subsidiar o planejamento do ensino e suas intervenções pedagógicas.
>
> O Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa, cuja primeira avaliação ocorreu em 2005, verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública, sendo censitária no 3º ano. Os resultados dessa avaliação são usados para embasar as intervenções necessárias no processo de alfabetização/letramentos dos alunos.
>
> O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb – tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. Não se trata, portanto de avaliar individualmente o aluno, o professor ou o especialista. O Proeb avalia alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (Minas Gerais).

Percebe-se a preocupação do governo de Minas Gerais em enfatizar os programas como ferramentas que auxiliarão o trabalho dos gestores e professores. Além disso, também fica evidente no argumento da secretaria que as avaliações não pretendem avaliar o trabalho do gestor ou do professor, mas o aluno com o intuito de gerar resultados para embasar intervenções necessárias.

Para Barbosa (2004), a prática de avaliação de Minas Gerais tem contribuído para identificar os problemas enfrentados pelas redes públicas de educação e motivado a construção de propostas que visam minimizar a desigualdade de oportunidades educacionais no estado.

Vale ressaltar que Minas Gerais iniciou a avaliação de suas escolas públicas a partir de 1992 com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. As avaliações eram realizadas a cada dois anos de forma censitária e também eram aplicados questionários aos alunos, professores e diretores das escolas avaliadas para colher informações que não eram contempladas nos testes (SOARES, 2011).

Através de uma busca realizada em junho de 2014 no banco de teses do *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram encontrados sete trabalhos referentes ao SIMAVE com data de 2010 até maio de 2014. Desses trabalhos, quatro são dissertações do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, uma dissertação do Metrado Acadêmico em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, uma dissertação do Mestrado Profissional em Administração da Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais e uma dissertação do Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Soares (2011), em sua pesquisa sobre as transformações ocorridas na disciplina de matemática da terceira série do Ensino Médio a partir do SIMAVE/Proeb na cidade de Lavras-MG, destaca que esta avaliação vem interferindo na disciplina de matemática. Isso se intensificou a partir do “prêmio produtividade”. Os professores incorporaram às suas práticas de avaliação as nomenclaturas, competências e habilidades cobradas nas avaliações do Estado sob pena de receber uma remuneração menor.

Nesta mesma pesquisa, Soares (2011) afirma que existe grande distinção em relação aos conteúdos abordados nas avaliações do ENEM, do SIMAVE/Proeb e do vestibular da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Para o autor, a avaliação do estado possui questões mais simples que as demais avaliações e exige interpretações menos elaboradas, questionando assim a configuração desta avaliação, já que Minas Gerais possui o propósito de tornar a rede estadual de ensino um sistema de alta qualidade.

O prêmio produtividade é um bônus salarial associado ao desempenho docente adotado nos últimos cinco anos. A avaliação do professor está relacionada ao desempenho dos alunos nos exames do SIMAVE/Proeb. Além disso, esta política de resultados é vista com bons olhos pelo BM que "considera a medida de bônus de produtividade adotada, como uma estratégia para melhorar a qualidade da educação" (AUGUSTO, p.9, 2012).

De acordo com a Lei nº 17.800 de julho de 2008:

> Art. 23. O Prêmio por Produtividade é um bônus a ser pago aos servidores em efetivo exercício em órgão ou entidade que:
>
> I - seja signatário de Acordo de Resultados com previsão expressa de pagamento de Prêmio por Produtividade;
>
> II - obtenha resultado satisfatório na Avaliação de Desempenho Institucional, a que se refere o inciso IV do art. 11, realizada no período de referência, nos termos definidos em decreto; e
>
> III - realize a Avaliação de Desempenho Individual permanente de seus servidores, nos termos da legislação vigente.
>
> Parágrafo único. Só terão direito à percepção de Prêmio por Produtividade os órgãos e entidades signatários de Acordo de Resultados vigente, com metas estabelecidas, dentro de um período de referência, há no mínimo noventa dias.

Percebe-se claramente a contradição do discurso presente no *site* da Secretaria Estadual de Educação quando afirma que o Proeb não avalia individualmente o professor, o aluno ou especialista. Pode até não avaliar individualmente, porém o Prêmio por Produtividade está completamente associado ao bom desempenho dos estudantes nas avaliações do SIMAVE/Proeb.

A pesquisa realizada por Ferreira (20012) sobre a gestão dos resultados do SIMAVE/Proeb no âmbito das escolas municipais de Barbacena-MG aponta para o fato de que os resultados das avaliações não são utilizados para embasar a prática pedagógica com o objetivo de desenvolver as habilidades mínimas a serem consolidadas pelos estudantes.

Bastos (2012), em sua pesquisa sobre gestão escolar e os fatores que geram êxito na escola realizada no município de Lavras-MG a partir do SIMAVE, sinaliza que o perfil da equipe gestora é um dos fatores determinantes do sucesso escolar. O resultado da pesquisa desenvolvida indica que o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas está relacionado com a prática eficaz da gestão.

Segundo Gourlart (2012), em seu estudo sobre o SIMAVE em quatro escolas estaduais do interior de Minas Gerais, a avaliação externa é uma preocupação de todos os gestores, professores e especialistas entrevistados. As escolas têm seguido as instruções da SEE-MG para elaborar intervenções e melhorar os resultados das avaliações. Porém os professores de Língua Portuguesa e Matemática se sentem sobrecarregados com as atividades de preparação dos estudantes para realização do exame, além de se sentirem pressionados quanto à obtenção de bons resultados.

Este cenário apresentado a partir de pesquisas realizadas sobre o SIMAVE sinaliza que, apesar da proposta das avaliações externas enfatizarem os resultados como ferramentas que auxiliarão o trabalho dos gestores e professores, há uma mudança de paradigma na sua concretização. A meritocracia velada, a preparação para os testes, professores sobrecarregados e gestores intitulados como responsáveis por bons resultados deixam claro a distinção existente entre a proposta da política pública e a execução no chão da escola.

2.2 Gestão Escolar

Neste trabalho entende-se por equipe gestora: diretor, vice-diretor, coordenador e supervisor. A literatura aborda a equipe gestora, na maioria das vezes, isoladamente dando ênfase ao papel do diretor ou a coordenação pedagógica e supervisão escolar.

De acordo com Paro (2011), o diretor é visto como o responsável de maior relevância e poder na escola, porém esse exercício pode ser realizado de forma antiautoritária. A sua presença constante na escola, o bom relacionamento com alunos e professores e o acompanhamento das atividades são algumas características essenciais que os professores destacam nas atribuições de um bom diretor.

O processo de escolha para o provimento desse cargo também é discutido por Paro (2011, p.44) que destaca “três modalidades de escolha: nomeação pura e simples pelo poder executivo, concurso público e eleição pela comunidade escolar”. A nomeação é vista como a pior alternativa, afinal o sujeito é escolhido devido a sua afinidade com o chefe do poder executivo ou com o secretário escolar ignorando, assim, a experiência e o conhecimento de gestão e de educação do candidato.

O concurso de títulos e provas para o cargo de diretor é justificado pelo critério de imparcialidade, pois não favorece ninguém pessoalmente e avalia apenas os conhecimentos exigidos. Assim, alega-se que esta modalidade possui um caráter democrático, porém apenas por parte dos candidatos que podem escolher a escola em que desejam atuar. A comunidade e os trabalhadores da escola não são contemplados com esse caráter democrático por não participar da escolha do seu diretor (PARO, 2011).

Paro, (2011, p.47) ao analisar as modalidades de provimento do cargo de diretor, destaca a eleição pela comunidade escolar como a melhor opção justificando que “a eleição é a única que tem a virtude de contribuir para o avanço de tal democracia”.

A eleição de diretores teve início em 1984 no estado do Paraná. Entre 1985 e 1987, os estados do Rio Grande do Sul, Acre, Mato Grosso e o Distrito Federal também aderiram a essa prática. Porém, o Distrito Federal interrompeu esse processo por questões políticas e voltou a implementá-lo no ano de 1996. No período entre os anos de 1990 e 1997 ocorreu uma expansão das eleições para diretores em todo país (SILVA, 2006).

Soares (*et. al.,* 2011), em sua pesquisa sobre escola eficaz, aponta que as escolas com menor desempenho no IDEB possuem diretores que assumiram a direção por indicação. Em contrapartida, a mesma pesquisa

também evidenciou uma forte relação entre bons resultados da escola no IDEB com diretores nomeados por meio de concurso.

Franco e Bonamino (2009), na pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil, organizam a literatura brasileira sobre eficácia escolar em cinco categorias: recursos escolares; organização e gestão; clima acadêmico; formação e salário docente; ênfase pedagógica.

Sobre organização e gestão da escola, Franco e Bonamino (2009) destacaram que a liderança do diretor reconhecida pelos professores, a dedicação do diretor, a responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados e aprendizado dos alunos são características associadas à eficácia escolar.

Soares *et al* (2011, p.38), em pesquisa sobre diretores eficazes que conseguiram maior desempenho da escola no IDEB, também destacam a liderança como característica essencial para um gestor. Ressaltam ainda como características de uma liderança eficaz: “estar próximo à comunidade; procurar apoiar estudantes com dificuldade nos estudos, por meio de parceria com pais e professores; conseguir adesão dos professores à gestão; e por fim, ter atitudes com a intenção de superar obstáculos”.

Luck (2009) afirma que a ação do diretor depende da sua concepção sobre educação, organização da escola, liderança, e gestão escolar. É preciso uma construção de referencial de fundamentos legais e conceituais para embasar o trabalho deste gestor.

O diretor escolar é um articulador da diversidade, é um gestor da dinâmica social assegurando a formação de seus alunos. Nesse sentido, o conceito de gestão escolar ultrapassa o de administração escolar, pois abrange a democratização do processo de construção social da escola. Tal processo implica a elaboração do projeto político-pedagógico, o compartilhamento da tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão das relações interpessoais da organização, sendo esta uma entidade viva e dinâmica que demanda uma atuação de liderança e articulação (LUCK, 2000).

A direção escolar apesar de ser uma das funções do processo organizacional, também possui características social e pedagógica. No contexto escolar, o termo direção diverge dos processos direcionais empresariais, extrapola do simples ato de realizar atividades eficazes. Na

escola, a direção possui intencionalidade, definição de um rumo educativo com objetivos políticos e pedagógicos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Na perspectiva da coordenação pedagógica e supervisão escolar, Paro (2011) define como coordenador o profissional que permanece na escola fazendo a ponte entre o diretor, alunos, comunidade e professores. O supervisor está diretamente ligado à Secretária de Educação tendo como principal função visitar a escola com o intuito de fornecer assistência pedagógica.

O supervisor escolar não é visto com bons olhos pelos profissionais da escola. As pesquisas de Paro (2011, 1996) indicam que este profissional é muito criticado pelo coordenador pedagógico e pelos professores que denunciam ausência de assistência pedagógica à escola e a reprovação de orçamentos para melhoria da estrutura física da instituição.

Franco (2006) destaca que as pesquisas relacionadas à avaliação em larga escala apontam como fator positivo as escolas que possuem diretores com perfil democrático. A relação do diretor com os professores para o empenho coletivo quanto ao aprendizado dos alunos é fundamental para a eficácia escolar.

Paro (2008) destaca a importância da gestão escolar pelo simples fato de a educação ser importante. Só é capaz de realizar uma educação escolar, uma unidade escolar organizada intencionalmente para atender aos seus objetivos quando há uma prática administrativa efetiva na escola. O autor ainda define gestão como a utilização de recursos para a realização de objetivos.

Abrangendo a gestão nas políticas educacionais, Dourado (2011) faz uma avaliação da gestão no Plano Nacional de Educação (PNE 2001- 2010), no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e no então Projeto de Lei (8.35/2010) do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). Dourado (2011) destaca a estratégia 19.2 do Projeto de Lei do novo PNE que privilegia a prova nacional específica como critério técnico de mérito e desempenho para a escolha do gestor colocando, em segundo plano, a participação da comunidade escolar.

Além disso, Dourado, Oliveira e Santos (2007) definem a gestão democrática-participativa como um aspecto fundamental para a qualidade de

ensino ofertado pela escola que deve utilizar estratégias para motivar a participação da comunidade escolar.

A gestão democrática é compreendida como um processo político em que os profissionais e a comunidade escolar identificam problemas, discutem e desenvolvem um conjunto de ações voltadas para o desenvolvimento da própria escola. Esse processo sustentado no diálogo deve ter como base a participação efetiva de todos os atores envolvidos no processo escolar, a construção e o respeito às normas para a tomada de decisão, além de garantir o amplo acesso às informações da escola (SOUZA, 2009).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 438):

> A gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meio e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Há várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa, cogestão.

A gestão participativa é a modalidade que melhor corresponde à perspectiva escolar, afinal a participação assegura a gestão democrática e possibilita aos integrantes da escola o envolvimento na tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A gestão democrática, embasada em métodos democráticos, é um fenômeno político e de governo. Porém, não se trata apenas de ações democráticas ou participativas. Esta modalidade de gestão está ligada diretamente à educação política capaz de criar, dentro do ambiente escolar, ações mais democráticas (CONTI, 2007).

De acordo com Silva (2006) a gestão democrática não é a única solução dos problemas do sistema de ensino brasileiro, porém a sua implementação é entendida como uma demanda da própria sociedade que busca justiça e participação. É fundamental garantir mecanismos para a prática desse modelo de gestão e criar políticas educacionais que saiam de dentro da escola assegurando de fato a descentralização do processo de tomada de decisão.

Para Libâneo (2004) a participação e autonomia estão diretamente relacionadas, capacitando pessoas e grupos a conduzirem a própria vida. A autonomia contesta e combate as formas autoritárias de tomadas de decisão,

dessa forma, o modelo de gestão democrático-participativo utiliza a autonomia como o princípio condutor de suas ações.

2.3 Gestão e avaliação: uma relação delicada

Atualmente, as avaliações em larga escala fazem parte da rotina escolar, principalmente nas instituições públicas. Estreitaram a relação entre qualidade de ensino e resultados obtidos nos testes padronizados. Por isso, este instrumento avaliativo está intrinsecamente ligado ao trabalho da equipe gestora das instituições.

Os modelos de avaliações consolidados buscam fazer um diagnóstico sobre as práticas realizadas nos sistemas de educação com o intuito de monitorar e detectar os efeitos positivos e negativos das políticas adotadas. Porém, não consideram os diversos condicionantes internos e externos que determinam os resultados (FERREIRA, 2012). As escolas ficaram condicionadas a avaliar e analisar seu trabalho por meio de um instrumento com pouca amplitude.

Segundo Paro (2011), analisar o processo por meio de exames ou provas é uma alternativa pobre, além de não ser capaz de medir a eficácia do ensino. A falta de esforço do Estado em supervisionar e dar apoio pedagógico às escolas é compensada pela preocupação em ampliar a aplicação das avaliações em larga escala. Houve uma disseminação do termo de avaliação tradicional a todo país como se isso fosse capaz de “salvar” a educação, tomando conta das políticas públicas.

Amaro (2013), em sua pesquisa sobre como os resultados das avaliações são analisados pela escola, destaca que este instrumento interfere diretamente no trabalho do gestor, acreditando ser o responsável pelo trabalho do professor e, principalmente pelos resultados aferidos nas avaliações padronizadas.

O Saeb e a Prova Brasil dão ênfase ao trabalho realizado pelo diretor. Segundo essas avaliações, uma boa gestão favorece o bom desempenho dos estudantes. Analisam variáveis como: formação, experiência do gestor, estilo e modelo de gestão, tipo de liderança, relação da atuação do diretor com o

projeto pedagógico, dentre outros. Percebe-se, assim, um estreitamento e a tentativa de relacionar gestão e desempenho dos alunos (FERREIRA, 2012).

Bonamino e Sousa (2012) destacam a preocupação dos diretores quando os resultados da avaliação trazem políticas de responsabilização. Tal realidade acaba contribuindo para que as escolas passem a preparar os alunos para os testes padronizados, havendo assim um estreitamento do currículo escolar.

A conexão entre avaliação e gestão se intensifica com o surgimento do IDEB em 2007. De acordo com o *site* do INEP:

> Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo. A combinação de ambos tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O Ideb vai de zero a dez.
> O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos[2].

Com este argumento, fica claro o apelo social promovido pelo IDEB. O ranqueamento, gerado por meio da comparação nacional dos resultados e a importância dada ao fluxo escolar como fator determinante para aprendizagem, restringe a amplitude da educação a um único índice. O trabalho desenvolvido no interior das instituições é mensurado por uma única ferramenta embasada nas metas de qualidade traçadas pelo PDE. A gestão escolar torna-se refém das avaliações em larga escala, principalmente do IDEB.

Esta situação compromete a própria gestão democrática, já que muitas práticas e ideias começam a ser desconsideradas em prol de ações pragmáticas para obtenção de bons resultados.

---

[2]http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb >Acesso em 15/05/2014.

No próximo capítulo será apresentado o campo de pesquisa, a metodologia utilizada neste trabalho e as escolas pesquisadas. Também será discutido o PAR de Pirapora com o intuito de contextualizar a realidade educacional deste município.

CAPÍTULO III

3 - APRESENTANDO O CAMPO DA PESQUISA: PIRAPORA /MG

Neste capítulo serão apresentados informações e dados relevantes sobre o local em que foi desenvolvida a pesquisa de campo. Em um primeiro momento, apontaremos alguns dados do estado de Minas Gerais e da cidade de Pirapora com o intuito de traçar um breve perfil e, assim contextualizar o *locus* da pesquisa. Em outro momento, o foco será a educação de Pirapora, principalmente, a rede municipal de ensino, bem como as etapas da trajetória da pesquisa realizada em três escolas municipais.

O estado de Minas Gerais está localizado no sudeste do Brasil e possui 853 municípios com a população estimada em 2013 em 20.593.356, ocupando uma área de 586.522,122 km². O estado detém cerca de 60% do patrimônio nacional e em 2011 ficou em 1º lugar no ranking brasileiro dos anos inicias do ensino fundamental (MINAS GERAIS, 2014).

Atualmente, detém o terceiro maior Produto Interno Bruto (PIB). O PIB mineiro é composto por agropecuária (8,4%), indústria (31,9) e serviços (59,7%). Os serviços de telecomunicação e o setor de comércios contribuem de forma significativa para o avanço econômico de Minas Gerais (IBGE, 2014).

No setor agropecuário apresenta terceiro maior rebanho bovino do país, sendo o maior produtor nacional de leite. Minas Gerais também lidera a produção de feijão, é responsável por 50% da safra de café e também cultiva milho, soja e cana-de-açúcar (MINAS GERAIS, 2014).

O setor industrial é bastante diversificado e tem como maior destaque o segmento automobilístico, representado pela Fiat (instalada no município de Betim desde 1976), Mercedes-Benz (em Juiz de Fora) e a Iveco (em Sete Lagoas). Minas Gerais também apresenta grande riqueza mineral, sendo um dos maiores produtores de ouro, zinco, bauxita (segundo maior do Brasil) e minério de ferro (maior produtor nacional) (MINAS GERAIS, 2014).

3.1 O município de Pirapora

Figura 1 – Vapor Benjamim Guimarães

Figura 2 – Rio São Francisco

Figura 3- Vista de Pirapora

Figura 4- Ponte Marechal Hermes

Fonte: <http://www.pirapora.mg.gov.br/galeria-de-fotos/pirapora>

A cidade de Pirapora está localizada no norte de Minas Gerais a 342 km de Belo Horizonte e as margens do rio São Francisco. Fundada em 12 de junho de 1912, atualmente possui uma população de 53.368 com extensão territorial de 549, 514 km². Classificada como uma cidade de porte médio, o município é o segundo maior polo de industrialização do norte do estado. As principais empregadoras de mão de obra fabril são as indústrias têxtil e de metalurgia. A pesca, o turismo e a fruticultura irrigada também fazem parte da economia local, tendo como principal destaque a produção de uvas (IBGE, 2011).

Pirapora faz parte dos nove municípios que integram o circuito Guimarães Rosa. É o 1º circuito turístico literário baseado nos cenários da história e das obras de Guimarães Rosa, tendo o rio São Francisco como um de seus personagens. O circuito oferece roteiros que levam os turistas a lugares reais onde se passaram as histórias e contos dos caminhos do sertão Roseano.

Outro aspecto importante para a história e turismo da cidade é o vapor Benjamim Guimarães. A embarcação foi construída pela empresa James Rees

& Com em 1913 nos Estados Unidos da América (EUA). Antes de ser montado no porto de Pirapora na década de 20, o vapor navegou pelo rio Mississipi e em rios da Bacia Amazônica.

A primeira escola de Pirapora foi inaugurada em 15 de novembro de 1912 e era constituída apenas com duas salas ao fundo do paço municipal, como recomendava a legislação da época. Em 13 de fevereiro de 1921instalou-se o Grupo Escolar de Pirapora, hoje denominado Escola Estadual Fernão Dias. A construção do grupo foi autorizada pelo decreto nº 4.858 de 21 de agosto de 1917.

De acordo com o censo de 2012 a rede municipal de ensino possui ao todo 19 escolas sendo 10 de educação infantil e 9 que atendem o ensino fundamental. São 163 professores para 3.776 alunos matriculados no ensino fundamental e 82 docentes para 1.116 alunos na educação infantil.

3.2 Metodologia

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo. Com o intuito de conseguir coletar o máximo de informações dos sujeitos, foram utilizados, como técnicas de investigação, a entrevista individual / semiestruturada e questionários. Foi observada a infraestrutura das escolas: salas de aula, quadra de esporte, refeitório, pátio, laboratório de informática, biblioteca, sala dos professores, cozinha, equipamentos etc.

A entrevista individual e semiestruturada foi realizada com as diretoras e vice-diretoras das escolas pesquisadas, e os questionários foram aplicados às coordenadoras e aos professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Esses instrumentos foram parte integrante da observação com o intuito de obter mais detalhes sobre o tema pesquisado.

A escolha desses procedimentos permitiu colher as informações necessárias para atender o objetivo geral da pesquisa. Também foi crucial a participação nos eventos das instituições, a fim de perceber as contradições presentes na escola e aprofundar o trabalho de campo.

Para dar suporte à pesquisa qualitativa, o diário de campo foi utilizado para conseguir registrar de forma minuciosa os cinco meses de trabalho de

campo. As anotações, as entrevistas e os questionários serão analisados à luz dos teóricos citados ao longo deste trabalho.

A coleta de dados, entrevistas, aplicação de questionário e observação foram feitas ao longo do segundo semestre de 2013. As visitas às escolas foram realizadas semanalmente em horários distintos para acompanhar diferentes rotinas / atividades, como também tornar a presença da pesquisadora menos incômoda para os sujeitos.

3.3 As escolas pesquisadas

A cidade de Pirapora, na avaliação do IDEB 2011 conseguiu um resultado de 5,7 referente aos anos iniciais do ensino fundamental. A média nacional é 5,0 e do estado de Minas Gerais 5,6. Esses dados são importantes uma vez que o estudo foi realizado em três escolas que conseguiram melhora significativa no resultado do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental comparando 2009 e 2011.

Tabela I – IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental.

	2007		2009		2011	
	OBSERV	PROJET	OBSERV	PROJET	OBSERV	PROJET
BRASIL	4.0	3.8	4.4	4.2	4.7	4.6
MINAS GERAIS	4.6	4.6	5.5	4.9	5.8	5.3
PIRAPORA	3.9	3.8	4.7	4.1	5.7	4.6

Fonte: Ideb 2011 – INEP. Disponível em: http://wwww.portalideb.com.br. Acesso em: 24 nov. 2012.

Observa-se que, no ano de 2007, Pirapora obteve um resultado próximo a meta projetada, porém em 2009 e 2011 conseguiu resultados muito além das projeções, principalmente no último ano avaliado. Além disso, as 9 escolas que compõem a rede municipal de ensino obtiveram melhora significativa nos resultados do IDEB nos anos de 2009 e 2011, sendo esta característica fundamental para a escolha do campo de estudo.

Tabela II – IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas da rede municipal de Pirapora/MG.

	2007		2009		2011	
	OBSERV	PROJET	OBSERV	PROJET	OBSERV	PROJET
ESCOLA 1	3.5	4.1	4.4	4.4	5.6	4.8
ESCOLA 2	3.4	3.6	4.5	3.9	5.3	4.4
ESCOLA 3	4.4	4.2	5.1	4.5	6.1	4.9
ESCOLA 4	4.0	3.7	4.5	4.1	5.0	4.5
ESCOLA 5	3.8	2.9	4.7	3.2	5.8	3.6
ESCOLA 6	3.9	3.8	4.8	4.2	5.6	4.6
ESCOLA 7	4.1	4.4	5.1	4.8	5.9	5.2
ESCOLA 8	3.4	2.8	4.0	3.1	5.2	3.5
ESCOLA 9	4.4	4.3	4.9	4.7	5.6	5.1

Fonte: Ideb 2011 – INEP. Disponível em: http://wwww.portalideb.com.br. Acesso em: 24 nov. 2012.

Um levantamento no *site* da CAPES apontou que poucos trabalhos foram realizados neste município. Das teses e dissertações encontradas apenas 5 tratam da educação. Desses trabalhos, 1 discute a gestão, porém abordando a formação continuada - Barreto (2007) - e nenhum trabalho debate a avaliação em larga escala.

Foram selecionadas três escolas municipais para realizar a pesquisa. O critério, já citado, foi o índice do IDEB. As três escolas pesquisadas, além de terem tido uma melhoria significativa ao longo desta avaliação, também são as escolas com os maiores índices do município.

Tabela III – IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas pesquisadas

	2007		2009		2011	
	OBSERV	PROJET	OBSERV	PROJET	OBSERV	PROJET
ESCOLA A (3)	4.4	4.2	5.1	4.5	6.1	4.9
ESCOLA B (5)	3.8	2.9	4.7	3.2	5.8	3.6
ESCOLA C (7)	4.1	4.4	5.1	4.8	5.9	5.2

Fonte: Ideb 2011 – INEP. Disponível em: http://wwww.portalideb.com.br. Acesso em: 24 nov. 2012.

É importante destacar que a escola B está localizada no bairro mais pobre do município e com maior índice de violência e criminalidade. As escolas

A e B estão localizadas em bairros de situação socioeconômica mediana, porém a maioria dos alunos matriculados é de família pobre.

A escola A, foi fundada em 30 de março de 1972. Sua estrutura física é composta por 1 cozinha, 3 áreas de recreação/pátio, 1 auditório, 17 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala de direção e 1 sala de vice direção. Apesar de a escola ser bem localizada, o perfil socioeconômico dos alunos matriculados é baixo, alguns residem em bairros próximos com taxa de criminalidade alta e tráfico de drogas. A instituição possui os segmentos da educação, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA). A educação infantil é composta por 263 alunos em quatro turmas no turno da manhã e sete turmas no turno da tarde. O ensino fundamental possui 396 alunos no turno da manhã distribuídos em 14 turmas, no turno da tarde são 10 turmas com o total de 276 alunos. A referida escola não possui processo de eleição para os cargos de diretora e vice diretora, sendo estes indicados pelo prefeito. O seu quadro de funcionários é composto por 50 docentes, 22 funcionários de apoio (serviços gerais, porteiro e cozinheiras), 6 profissionais da área administrativa (3 efetivos e 3 em desvio de função) e a equipe gestora composta por 7 pessoas (1 diretora, 2 vice diretoras e 4 supervisoras).

A escola B está localizada distante do centro de Pirapora. Seu nível socioeconômico é o mais baixo do munícipio. As condições de moradia são precárias, a maioria das ruas não possui asfalto, sendo apenas coberta de terra, a criminalidade e o tráfico de drogas são elevados. A escola, fundada em fevereiro de 2000, possui os segmentos da educação infantil e ensino fundamental I. Possui um total de 577 estudantes, sendo 149 na educação infantil (6 turmas) e 428 no ensino fundamental I (17 turmas). Além disso, 200 alunos participam do projeto educação integral permanecendo na escola nos turnos da manhã e da tarde. A estrutura física da instituição é composta por 7 banheiros, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 auditório, 12 salas, 1 secretaria, 1 sala de direção, 1 sala de supervisão, 1 sala de professores, 1 parquinho, 1 laboratório de informática, 1 espaço ecológico, 1 quadra de esportes, 1 biblioteca, 1 sala de leitura, 1 sala de vídeo, 1 sala de atendimento especializado e 5 salas de oficina. A escola, também, não possui processo de eleição para os cargos de diretora e vice diretora, sendo estes indicados pelo prefeito. A equipe é

formada por 36 professores, 4 funcionários administrativos, 4 coordenadoras, 1 supervisora, 1 diretora e 1 vice diretora. A escola não soube informar o número de profissionais que não trabalham no setor pedagógico, como cozinheira, serviços gerais e portaria, também não foi informado o número de profissionais que atuam nas oficinas e biblioteca.

A escola C está localizada em um bairro com o nível socioeconômico intermediário, porém os estudantes matriculados possuem baixo poder econômico. A instituição iniciou suas atividades como pré-escola anexa a outra escola municipal até 2005. O prédio da escola é cedido pela associação de moradores do bairro, composto por 1 cozinha, 1 refeitório, 6 banheiros, 1 pátio, 11 salas de aula, 1 biblioteca, 1 secretaria,1 sala de professores, 1 sala de direção e 1 sala da vice diretora. A escola compartilha a quadra da Ação Social. São ao todo 498 estudantes, sendo 137 da educação infantil e 361 do ensino fundamental I. No turno da manhã são 3 salas do 2º período, 2 salas do 3º ano, 2 salas do 4º ano e 3 salas do 5º ano. No período da tarde, há 3 turmas do 1º período, 3 turmas do 1º ano, 3 turmas do 2º ano e 1 turma do 3º ano. A equipe é composta por 3 cantineiras, 2 bibliotecárias, 3 agentes de serviço especial, 9 profissionais do serviço geral, 3 profissionais da área administrativa, 25 professores, 2 supervisoras, 1 diretora e 1 vice diretora.

Os sujeitos pesquisados foram os gestores (diretores, vice-diretores, supervisores) e os professores responsáveis pelos anos iniciais do ensino fundamental que participam de avaliações em larga escala. Atingindo-se, assim um total de 20 sujeitos: 10 professores; 2 diretoras; 2 vice-diretoras e 6 supervisoras. Na época da pesquisa de campo, a escola B sofreu uma grande modificação em sua equipe gestora, impossibilitando colher informações sobre a direção. A vice-diretora foi desligada do cargo e realocada em outra escola, a diretora assumiu uma nova função na SME e a diretora substituta se recusou a ser entrevistada.

A pesquisa de campo estendeu-se por cinco meses. Em um primeiro momento, o prefeito de Pirapora Heliomar Valle da Silveira recebeu a pesquisadora em seu gabinete e autorizou que a pesquisa fosse realizada no município. Logo após a autorização, a pesquisadora foi encaminhada às escolas com uma representante da SME. Vale ressaltar que a presença da pesquisadora e o objetivo de averiguar como a avaliação em larga escala

repercute na gestão escolar não gerou desconforto nos locais pesquisados. Muitos profissionais da educação e o prefeito do município ficaram interessados com a proposta sendo solícitos e, na maioria das vezes, disponíveis para fornecer as informações.

Entre agosto de 2013 a dezembro de 2013 a pesquisadora esteve nas escolas semanalmente, em turnos e horários diferentes com o intuito de acompanhar a rotina escolar e perceber as tensões e/ou conflitos existentes. As entrevistas foram realizadas com horário marcado para não interferir nas atividades desempenhadas pelas diretoras e vice-diretoras. Os questionários foram entregues pessoalmente para cada supervisora e professor que marcaram um dia adequado para a devolução.

3.4 O Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de Pirapora

Em 2007, foram lançados pelo Governo Federal o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação com o intuito de melhorar a educação básica do Brasil. De acordo com o PDE, o município que aderisse, de forma voluntária, ao Plano de Metas deveria realizar um diagnóstico da realidade educacional para assim elaborar o PAR. Intitulado como ferramenta da gestão, este documento teria como objetivo estimular o regime de colaboração entre os entes federados e seus sistemas de ensino.

O PDE foi lançado sem nenhum documento formal que justificasse seus motivos ou apresentasse alguma fundamentação. Foram disponibilizadas no *site* do MEC apenas as ações com descrições breves. Em outubro de 2007, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, anunciou a publicação do documento denominado “O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas” com o objetivo de sustentar e embasar o plano executado (SAVIANI, 2009).

De acordo com este documento:

> O PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário

> entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional (BRASIL, MEC, s/ data p. 11-12).

Além dos pilares acima expostos, o PDE também apresentou metas a serem cumpridas até 2012. De acordo com Haddad, o plano tende a enfrentar as divergências educacionais brasileiras incorporando todas as modalidades de ensino a uma visão global de educação. Assim, o Brasil almeja a situação de um país desenvolvido, apesar de não ser um caminho fácil devido ao enorme déficit de qualidade educacional (SOUZA, 2010).

Porém, para Saviani (2009), o PDE busca corrigir distorções enfatizando o processo de municipalização. Assim o plano elege eixos como territorialidade (definindo o município como território privilegiado) e responsabilização por meio da instituição do PAR com o intuito principal de responsabilizar os gestores municipais pela qualidade do ensino recebendo, em contrapartida, apoio técnico e financeiro da União com a colaboração eventual do estado em que se situa o município.

Segundo Mafassioli (2011, p. 88) “o PAR é considerado o instrumento de ações do Compromisso Todos pela Educação”. Com caráter plurianual e multidimensional, é um plano estratégico, entretanto possui impedimentos como: “a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção, a cada troca de equipe, do que já foi inventado”. O objetivo é conseguir estabelecer metas a longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tenha parâmetros e apoio para o seu desenvolvimento institucional.

O diagnóstico e a elaboração do PAR foram realizados por estados e municípios a partir de 2007. Os municípios foram orientados a formar uma equipe local para elaborar os documentos. Esta equipe deveria ser composta pelo secretário municipal de educação, técnicos da secretaria de educação, representantes dos diretores das escolas municipais, dos professores da zona urbana e da zona rural, dos supervisores das escolas, dos conselhos escolares e do conselho municipal de educação, quando existente (MAFASSIOLI, 2011).

A equipe técnica local tinha como tarefa elaborar o diagnóstico, em caráter participativo, do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviços; prática pedagógica e avaliação; infraestrutura e recursos pedagógicos.

Cada dimensão possui áreas de atuação e cada área possui indicadores específicos. O PAR, no quadriênio 2007/2010, possui 52 indicadores e cada um é avaliado em quatro níveis: 1, 2, 3 ou 4. Os indicadores são divididos da seguinte forma: 20 para o campo da gestão educacional, 10 para formação, 8 para as práticas pedagógicas e avaliação e 14 para a infraestrutura. As pontuações são caracterizadas da seguinte forma: 4 plenamente satisfatória, 3 refere-se a situação satisfatória, porém são permitidas ressalvas negativas, 2 insuficiente e 1 situação crítica. Também existia a possibilidade de considerar a condição NSA (não se aplica) quando não existia informação ou não condizia com a situação local.

Para compreender melhor a real situação de Pirapora-MG, campo de pesquisa desta dissertação, será realizada uma análise do diagnóstico do PAR apresentado por este município ao MEC. A síntese da dimensão de Pirapora foi avaliada da seguinte forma:

Quadro I – Síntese da Dimensão de Pirapora

SINTESE DA DIMENSÃO					
Dimensão	Pontuação				
	4	**3**	**2**	**1**	**n/a**
1. Gestão Educacional	1	5	9	3	2
2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar	3	1	1	4	1
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	1	3	1	3	0
4. Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos	0	1	8	5	0
Total:	**5**	**10**	**19**	**15**	**3**
*n/a : Não se Aplica.					

Fonte: Brasil, MEC, 2013.

Percebe-se que na pontuação final as dimensões foram avaliadas principalmente como insuficientes (19) ou situação crítica (15). Como o foco desta pesquisa é avaliação e gestão serão apresentadas a seguir as

dimensões 1 (Gestão Educacional) e 3 (Práticas Pedagógicas e Avaliação) do município de Pirapora-MG.

Levando-se em conta que as pontuações 1 e 2 representam, respectivamente, situação crítica e insuficiente é preocupante constatar que dos 28 indicadores que abrangem as dimensões das práticas pedagógicas e da gestão e da avaliação, o município avaliou 15 indicadores como insatisfatório ou crítico.

Em relação à gestão democrática, os indicadores referentes ao CME e a escolha dos diretores escolares apontam que tanto os conselhos quanto os diretores não são escolhidos com a participação da comunidade. Os conselheiros são intitulados por meio de indicação e o critério de escolha da direção das escolas não é de conhecimento público e não existe uma publicação legal.

O diagnóstico do PAR permite inferir que a relação escola/comunidade é distante. Os espaços escolares são usados pela comunidade apenas em situações excepcionais, quando os outros espaços utilizados estão indisponíveis. A SME não tem nenhuma ação planejada para reverter este quadro, o que deixa a situação mais grave. A situação dos conselhos escolares também é preocupante. Menos de 50% das escolas possuem CE, quando existem são pouco atuantes (apenas no papel) e, principalmente, não recebem apoio da SME.

Além disso, dois indicadores receberam a consideração de *não se aplica*, ou seja, o município não tem informação ou não condiz com a realidade local a existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no PNE e a existência de parcerias externas para execução/adoção de metodologias específicas.

Em se tratando da avaliação que está contemplada como dimensão 3-Práticas Pedagógicas e Avaliação, é importante ressaltar que o indicador política específica de correção de fluxo recebeu pontuação 1, ou seja, a situação é considerada crítica e Pirapora não possui políticas de correção de fluxo.

Em relação à auto avaliação, o município declarou que não há estímulo a essa prática e que as atividades interdisciplinares são raras. Além disso, a

escola não oferece tempo para assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.

A análise desses critérios permite observar a realidade local com outro olhar e, principalmente, apresenta as lacunas e dificuldades do município pesquisado na mesma época em que houve um crescimento significativo do IDEB. Em 2007, Pirapora obteve 3.9 referente aos anos iniciais do ensino fundamental, em 2009 este mesmo segmento foi avaliado com o índice 4.7 e em 2011, obteve 5.7.

CAPÍTULO IV

4- PIRAPORA: ANÁLISE DOS DADOS

4.1 – Os professores

Os questionários foram aplicados aos professores das escolas pesquisadas regentes de turmas que são avaliadas por meio de alguma avaliação em larga escala. Sendo assim, os professores selecionados atuam em turmas do 2º ano (Provinha Brasil), 3º ano (SIMAVE) e 5º ano (Prova Brasil/IDEB). Ao todo foram entregues 24 questionários, sendo devolvidos 10. Na escola A dos 9 questionários entregues nenhum foi devolvido. Na escola B dos 7 questionários entregues, apenas 2 foram devolvidos, sendo que 1 professor trabalha no turno da manhã e da tarde com turmas que recebem avaliação em larga escala. Na escola C todos os questionários (8) foram desenvolvidos, sendo que 2 profissionais trabalham nos turnos da manhã e da tarde em turmas que recebem avaliação em larga escala. A quantidade de questionários entregues em cada escola foi referente ao número de professores que atuam em turmas avaliadas por meio de alguma avaliação em larga escala. A maioria dos sujeitos escolheu não se identificar nos questionários.

Os questionários foram entregues, após dois meses do início da pesquisa de campo com o intuito de os profissionais ficarem mais familiarizados com a pesquisadora No ato da entrega todos os professores foram informados, mais uma vez, sobre o objetivo da pesquisa e do sigilo acerca da identificação dos entrevistados. Como já foi citado, 14 profissionais não devolveram os questionários justificando falta de tempo e esquecimento, apesar de a data de entrega ter sido escolhida por cada professor e ampliada de acordo com a necessidade de cada um.

O instrumento aplicado possuía 8 perguntas sobre avaliação em larga escala e buscava verificar se esta ferramenta tem repercutido nas ações pedagógicas das escolas pesquisadas. Além disso, procurou-se identificar se os resultados das avaliações são debatidos com a comunidade escolar e como

esta prática acontece. Essas questões são essenciais para atingir os objetivos propostos para esta pesquisa.

A primeira pergunta realizada questionava se o sujeito considera que a avaliação em larga escala tem contribuído para desenvolver práticas pedagógicas. Todos os professores responderam que afirmativamente. Eles consideram a avaliação em larga escala tem estimulado a capacitação e a busca por novos conhecimentos. Para um professor da escola C “a avaliação nos impulsiona a estudar cada vez mais para conhecer os direitos de aprendizagem a serem cobrados no ano escolar”. Os professores também destacaram que a avaliação em larga escala auxilia no planejamento e gera novas práticas pedagógicas: “a partir do resultado revemos nossas práticas e procuramos aperfeiçoar o processo ensino aprendizagem, buscando por melhor qualidade na educação oferecida” (professor da escola C).

Para Bonamino; Bessa (2004), as pesquisas em alguns estados brasileiros revelam que os resultados das avaliações em larga escala, quando chegam às escolas e aos professores, oportunizam a apropriação desses dados para embasar suas práticas pedagógicas.

A fim de identificar o envolvimento da equipe gestora nos resultados das avaliações em larga escala, a segunda pergunta do questionário indagava se os resultados das avaliações em larga escala são debatidos com a equipe gestora? Nove dos professores responderam “sim” e um docente relatou que está há pouco tempo na escola e não sabe se esta prática acontece.

Na escola C, um professor destacou que ainda não conseguiu debater os resultados das avaliações em larga escala com os pais dos alunos. “Ainda não consegui fazer conforme sonhei. Pois no dia da entrega de resultado aos pais, a cultura aqui é só buscar o resultado. Não deu para repassar o resultado da turma em gráfico”. Percebe-se uma confusão deste professor na diferenciação de avaliação em larga escala e avaliação realizada na escola. Nas outras perguntas, o mesmo docente respondeu referindo-se as avaliações pedagógicas da escola.

A terceira pergunta do questionário tinha como objetivo identificar se os pais dos alunos também participavam dessa discussão, ou seja, se os resultados das avaliações são debatidos com os pais dos alunos. Dos 10 questionários, 3 responderam afirmativamente e 7 negativamente. Os docentes

relataram que não há essa prática e quando isso acontece os pais não comparecem às reuniões. Porém, os professores que responderam de forma afirmativa destacaram que “por meio de reuniões os resultados são levados ao conhecimento dos pais” (professora da escola C), mas não destacaram ações que desenvolva de fato uma discussão.

A quarta pergunta do questionário buscou saber se há mecanismo específico voltado para a melhoria do resultado. Apenas 1 sujeito não respondeu sendo que 2 responderam de forma negativa e 7 de forma afirmativa. Os professores destacaram que há cursos, capacitações, simulados, reuniões, análise de dados, reforço nos horários de educação física e informática, e que estão “sempre trabalhando nos moldes das avaliações externas para a melhoria do resultado” (professor da escola C). Os docentes que responderam negativamente também afirmaram que há cursos, palestras e orientações para trabalhar em sala de aula, como também questões parecidas com as das avaliações em larga escala.

Outro item do questionário buscava saber o que mudou na prática pedagógica do professor depois da implementação da avaliação em larga escala. Dos 10 questionários, apenas 2 professores não responderam esta pergunta. Os outros professores relataram que após a implementação da avaliação em larga escala procuraram estudar mais e participar de cursos. Também apontaram que o planejamento ficou mais fácil e trabalham “de acordo com os descritores e capacidades dentro de cada eixo com atividades diversificadas levando o aluno a destacar palavras de comando nos enunciados e questões” (professor da escola B).

A sexta questão pedia para os professores destacarem os aspectos positivos da avaliação em larga escala e a sétima solicitava que fossem elencados os aspectos negativos. Em relação aos positivos os docentes apontaram as capacitações, estudos, análise dos resultados, identificação do nível da turma de acordo com as avaliações, melhor desempenho dos profissionais da escola, implementação de projetos. “Repensar o verdadeiro objetivo de toda e qualquer avaliação, pois não somente o aluno é avaliado e o baixo desempenho não pode recair apenas aos alunos” (escola C). “Conhecimento do nível de aprendizado da turma e implementação de projetos” (escola B).

A necessidade de enxergar a avaliação embasada na aprendizagem é resultado do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação e reprovação. A verdadeira dimensão política da avaliação educacional está pautada na garantia do aprendizado de todos os estudantes (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012).

Em relação aos aspectos negativos, dos 10 questionários entregues, 2 professores não responderam. Os docentes destacaram que “não são avaliados todos os aspectos relevantes aos conteúdos obrigatórios a serem trabalhados em sala de aula. As avaliações são longas, tornando cansativa para os alunos e contribuindo para o baixo rendimento de alguns” (escola C). Um professor da escola B criticou o fato da “avaliação não ser gerada por equipes de cada município”. Também relataram que a escola “fica muitas vezes só focando nas atividades que são propostas nas avaliações” (professor da escola C) sendo que os recursos didáticos e pedagógicos não melhoraram, pois, “alguns professores ainda estão ou são colocados em sala de aula sem competência ou compromisso, pois a escola municipal virou cabide de emprego do sistema eleitoral” (professor da escola C).

A oitava e última pergunta indaga se a avaliação em larga escala tem repercutido nas ações da equipe gestora. Dos professores que entregaram os questionários, 8 responderam afirmativamente e 2 negativamente. Nesta questão, é relevante apresentar as respostas na íntegra, tendo em vista que este aspecto é o foco principal dessa pesquisa. Apenas 1 docente não justificou sua resposta. Os sujeitos que responderam de forma afirmativa justificaram da seguinte forma:

- Quando se pára para discutir e rever o que pode e deve ser feito para melhorar o aprendizado dos alunos (escola C);
- Porque a escola já ultrapassou a nota do IDEB e o desenvolvimento das crianças é visível (escola C);
- Todos querem estar na disputa para estarem no topo do IDEB (escola C);
- Devido a preocupação demonstrada pela equipe gestora para a melhoria do ensino e a melhor pontuação da escola (escola C);
- A escola se envolve de certa maneira para obterem resultados positivos, através de várias ações coletivas e individuas (escola C);
- Porque nada é igual sempre. É preciso haver debates em cima dos resultados e claro mudanças de ações (escola B).
- Porque o meu resultado é o resultado da escola (escola B).

Dos 7 docentes que responderam de forma afirmativa quando questionados se a avaliação em larga escala repercute nas ações da equipe gestora, 6 justificaram suas respostas dando enfoque ao resultado. De acordo com os relatos dos professores fica evidente apenas a preocupação da equipe gestora com os resultados das avaliações.

Os professores que responderam de forma negativa relataram:

- Levando em consideração a própria SMED, que não se preocupa com os alunos, mas em dar emprego para o cabo eleitoral, não! Não temos, desculpe, só passamos a ter algum material (folha, tesoura, cola, lápis de escrever, etc) a partir do mês de setembro (escola C).
- Vejo que há necessidade de discutirmos melhor as práticas, os descritores e as capacidades de cada eixo, compartilhar experiências, repensar as práticas com auxílio dos especialistas de modo que envolva todos os docentes, pois não é avaliado uma série (ano) em específico e sim todo o trabalho da equipe, todos os anos de escolaridade da instituição, e hoje, infelizmente, temos alguns profissionais que não tem nenhuma experiência com sala de aula e pouco disposto à novidades e desafios. Falta maior envolvimento e comprometimento, partilhar ideias e experiências (escola C).

Nos relatos desses dois professores percebe-se a preocupação do pouco envolvimento de alguns profissionais, principalmente da SMED. Além disso, faltam materiais básicos para desenvolver práticas pedagógicas.

4.2 – As supervisoras

As supervisoras das escolas pesquisadas responderam um questionário contendo 13 perguntas sobre a avaliação em larga escala e gestão. Ao todo 6 supervisoras participaram da pesquisa, sendo 2 de cada escola. Entretanto, as supervisoras da escola A entregaram dois questionários, porém com respostas idênticas. As mesmas justificaram que se sentiram mais confortáveis em responder juntas as questões.

A fim de deixar mais claro para o leitor a análise dos dados revelados pelas supervisoras, os sujeitos serão denominados da seguinte forma: supervisoras da escola A; supervisora 1 e supervisora 2 da escola B; supervisora 1 e supervisora 2 da escola C.

A primeira questão buscava identificar com relação à avaliação em larga escala os maiores desafios enfrentados pelas supervisoras enquanto membros da equipe gestora. Nas respostas apareceram vários aspectos: aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades e não tem assistência familiar (supervisoras da escola A); colocar em prática a gestão participativa (supervisora 1 da escola B); assegurar a participação da comunidade escolar em consonância com o projeto político pedagógico (supervisora 2 da escola B); responder pela formação e ações pedagógicas dos professores (supervisora 1 da escola C); encontrar soluções para oferecer educação de qualidade (supervisora 2 da escola C).

A segunda pergunta indagou quais eram os aspectos positivos que as supervisoras identificaram enquanto componentes da equipe gestora. As 6 supervisoras destacaram a função de orientar os professores e alunos, além de integrar a direção e a vice direção na participação dos processos educacionais da escola.

O item 3 questionava se a avaliação em larga escala tem repercutido nas ações da gestão. Todas as supervisoras responderam afirmativamente. A supervisora 1 e a supervisora 2 da escola C destacaram que a avaliação em larga escala tem sido uma preocupação de toda a equipe pedagógica e esta avaliação “vai dizer se estamos ou não trabalhando com qualidade” (supervisora 2 da escola C).

Santos (2012) destaca que os indicadores das avaliações podem auxiliar a revisão de conteúdos e dos conhecimentos que ainda precisam ser desenvolvidos. Essa prática oferece, às unidades escolares e aos sistemas municipais de ensino, possíveis mudanças na gestão da educação, estimulando os sujeitos a desenvolverem ações coletivas e fomentar novos indicadores de qualidade.

Entretanto, associar a concepção de qualidade ao IDEB, como fazem essas supervisoras, é uma visão reducionista, pois não considera aspectos relevantes do processo pedagógico. Este índice possui duas grandes características: apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira e articulação do aumento da aprovação e aumento do desempenho. “Desse modo, admite-se que esses tópicos não são, de forma nenhuma,

estranhos ao processo escolar que se pretenda como de qualidade" (ALAVARSE, BRAVO, MACHADO, p. 21, 2013).

O quadro 2, a seguir, apresenta os aspectos positivos e negativos da avaliação em larga escala destacados pelas supervisoras no item 4 do questionário.

Quadro II – Aspectos positivos e negativos da avaliação em larga escala

Supervisoras	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Supervisoras 1 e 2 (escola A)	-Fornecer as ações para melhorar o desempenho na leitura/ letramento e em atividades matemáticas que envolvam o raciocínio.	- O volume de descritores para se trabalhar é bastante extenso. - A prova de português é muito extensa.
Supervisora 1 (escola B)	-Serve para diagnosticar as condições de ensino e aprendizagem e também para auto avaliação do Município, Estado e país.	- Deve se refletir se visa realmente a qualidade da educação, ou é mais um painel para mostrar as políticas públicas.
Supervisora 2 (escola B)	-Envolvimento dos atores no sentido de buscar o aprimoramento dos métodos e instrumentos de realizar avaliações.	- Não tem aspecto.
Supervisora 1 (escola C)	-Aponta falhas no processo de ensino aprendizagem.	-Não tem aspecto.
Supervisora 2 (escola C)	-Possibilidade para a melhoria da aprendizagem	-Não conseguimos que todos os alunos tenham um resultado positivo. Alguns com problemas

		sérios de aprendizagem.

A avaliação é o processo para estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas, sendo capaz de fomentar nas escolas e nas redes educacionais uma discussão sobre suas práticas e resultados. A avaliação externa deve ser articulada a auto avaliação das instituições e reforçar a capacidade das escolas de terem autonomia (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012).

A pergunta 5 do questionário indagava se os resultados das avaliações em larga escala são debatidos com a Secretaria de Educação. Cinco supervisoras responderam de forma afirmativa e relataram que por meio de reuniões com a secretaria são avaliados os resultados de cada escola, apontadas sugestões de melhoria e em conjunto traçam estratégias de acordo com a realidade de cada escola. Apenas uma supervisora respondeu negativamente e assegurou que este momento ocorre “somente quando há baixo rendimento” (supervisora 2 da escola B). Embora a resposta desta supervisora vá de encontro às demais, inclusive com sua colega que atua na mesma escola, é importante ressaltar que as escolas pesquisadas possuem o maior índice do IDEB no município.

A sexta pergunta verificava se os resultados das avaliações em larga escala são debatidos com a comunidade escolar. Todas as supervisoras responderam de forma afirmativa. Também relataram que existe participação dos pais, alunos, professores e funcionários na construção do planejamento de estratégias para melhorar o resultado. Entretanto há contradição no relato das supervisoras com os relatos apresentados pelos professores. Afinal o questionário aplicado aos docentes perguntava se os resultados das avaliações são debatidos com os pais dos alunos. De acordo com as respostas dos professores, três afirmaram que há debate com os pais e sete disseram que essa prática não ocorre.

O item 7 do questionário procurava saber se existem estratégias voltadas para melhorar resultado. Todas as supervisoras responderam afirmativamente e elencaram as mesmas estratégias: simulados, refazer as questões das avaliações em larga escala e traçar estratégias para superar as dificuldades.

A pergunta oitava indagava se os professores, pais e alunos participavam do planejamento de estratégias para melhorar o resultado. Na escola A, as supervisoras relataram que são realizadas reuniões semestrais com toda a comunidade escolar. Na escola B, tanto a supervisora 1 quanto a supervisora 2 afirmaram que o planejamento acontece apenas com os coordenadores pedagógicos e professores. Na escola C, houve conflito nas respostas, a supervisora 1 relatou que o planejamento acontece em um primeiro momento com os docentes e depois com os pais. Porém, a supervisora 2 afirmou que essa prática é realizada apenas com a Secretaria de Educação.

A participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões e nos aspectos pedagógicos da escola fortalece a identidade da instituição. O princípio constitucional da gestão democrática está embasado na troca e convívio entre comunidade, professores e gestores, possibilitando a reflexão sobre as práticas pedagógicas (FONSECA, 2009).

Os resultados de Pirapora no IDEB têm aumentado significativamente a cada ano. A questão 9 do questionário indagava às supervisoras o que elas acreditam que tem contribuído para essa melhora. Todas responderam que isso se deve ao comprometimento dos profissionais da educação e a não acomodação aos resultados já obtidos.

A décima pergunta questionava o que havia mudado em sua prática como gestora depois da implementação da avaliação em larga escala. Apenas a supervisora 2 da escola B não respondeu esta questão. As demais destacaram que têm procurado estudar mais, ler e pesquisar para desenvolver práticas pedagógicas mais seguras e assim orientar melhor a equipe docente.

A questão 10 do questionário perguntava se existem obstáculos que interferem na melhoria da escola, inclusive nos resultados das avaliações em larga escala. As supervisoras da escola A e a supervisora 1 da escola B destacaram os mesmos aspectos: rotatividade dos professores, ausência da família e formação de professores. As supervisoras da escola C também destacaram a infraestrutura precária da instituição, mesmo aspecto apontado pela supervisora 2 da mesma escola. As supervisoras da escola B salientaram que o maior obstáculo é a “politicagem” (supervisora 2), “a falta de democracia na gestão, não por parte do gestor, mas dos órgãos superiores” (supervisora 1).

As questões 12 e 13 abordavam, respectivamente, sobre o PDE e o PAR buscando verificar se esses planos repercutiram de alguma forma na gestão escolar. As supervisoras da escola A não responderam as questões. Pelas respostas das supervisoras da escola B em relação ao PDE, é possível perceber que não há uma compreensão mais fecunda acerca desse plano. Porém, em relação ao PAR a supervisora 2 destacou que o plano contribuiu para a "gestão buscar mais investimentos para as ações programadas.

A supervisora 2 da escola B, também demostrou confusão ao falar do PDE, mas a supervisora 1 da mesma escola destacou aspectos relevantes do plano e afirmou que:

> O programa possibilitou aos gestores, com a equipe e a comunidade grande melhoria para a implementação do Projeto Político Pedagógico, aquisição de materiais permanentes, realização de pequenos reparos, entre outros. Estabeleceu metas de qualidade de aprendizagem, criou o IDEB e o piso salarial que ainda não é realidade em muitos municípios, inclusive Pirapora. Na verdade ele não saiu do papel, as leis que já existiam ainda não saíram do papel, digo, não são cumpridas e a valorização do professor é somente vista em propaganda. Acredito que os gestores têm como preocupação maior o ranking das escolas, que são vistos através dos resultados das escolas, digo, das avaliações.

Em relação ao PAR, a supervisora 2 da escola C relatou que a nova sede da escola era uma meta do plano e não foi cumprida, assim como salário (piso salarial) que também não foi pago aos educadores. A supervisora 1 da mesma escola destacou os programas de formação continuada que têm contribuído para melhorar a prática pedagógica dos profissionais.

4.3 – As diretoras e vice-diretoras

As diretoras e vice-diretoras foram entrevistadas com horário marcado por meio de roteiro previamente formulado, mas foi dada abertura para um diálogo que favorecesse o aparecimento de outros dados que fossem fundamentais para a pesquisa. Ao todo foram quatro gestoras entrevistadas, sendo uma diretora e uma vice-diretora da escola C, uma diretora e uma vice-diretora da escola A. Como já relatado anteriormente, houve mudança na direção da

escola B na época do início da pesquisa de campo. A antiga diretora assumiu um cargo na secretaria de educação e a vice-diretora foi remanejada para outra escola e outra função. A pessoa que assumiu o cargo de diretora não aceitou participar da entrevista e até o término da pesquisa de campo a escola ainda não possuía vice-diretora.

A primeira pergunta da entrevista questionava sobre o principal desafio como componente da equipe gestora. De acordo com a vice-diretora da escola C:

> Hoje o principal desafio nosso é familiar. A gente não tem apoio da família, as vezes a família quer só cobrar e o apoio de aprendizagem com o aluno a gente não tem. Aqui mesmo a gente tem a família muito presente, mas muito presente para cobrar. Então as vezes a gente fala alguma coisa com o aluno e no outro dia a família vem para cobrar. Não tem mais essa parceria que antigamente tinha com a família. Então eu acho que é o desafio principal. Que essas outras questões de material, pessoal, a gente acaba dando um jeitinho, interferir na família é uma coisa difícil de acontecer.

As supervisoras da escola A também destacaram como principal desafio da gestão a ausência dos pais nas questões escolares. Os professores da escola C, um professor da escola B e a supervisora 1 da escola B ressaltaram a pouca participação das famílias nas reuniões organizadas pela instituição.

A diretora e a vice-diretora da escola C acreditam que a avaliação em larga escala virou uma competição. A busca é para que a escola esteja no ranking da cidade com uma boa pontuação. “Só que ao mesmo tempo eu vejo como positivo essa cobrança porque faz com que a gente busque mais também. A gente tem pelo menos um parâmetro do mínimo que o aluno precisa atingir” (vice-diretora da escola C). Porém, a diretora destaca que a escola vive uma “pressão” no ano de avaliação. Ela relatou que existe uma cobrança por parte da secretaria e isso é impossível não passar para os professores.

Para a diretora e a vice-diretora da escola A, a avaliação em larga escala não possui pontos negativos. De acordo com o relato delas, este tipo de instrumento é “o retrato da escola”. Portanto, quando os resultados chegam à escola são analisados para realizar as mudanças. “Quando chega o resultado

eu sei o que preciso mudar enquanto gestora, as ações da gestão são os primeiros aspectos que necessitam ser modificados” (diretora da escola A).

A avaliação em larga escala contribui para o monitoramento de políticas públicas para a educação, assim como a gestão do sistema estadual ou municipal, e em suas unidades escolares. O Estado, com sua característica avaliadora, gera em muitas unidades escolares, competições por melhores índices. Com o objetivo de desconstruir este modelo o Estado avaliador pressupõe que a avaliação, no âmbito escolar, pode auxiliar na construção da gestão democrática. “Embora as avaliações em larga escala estejam presentes na realidade escolar, estas podem potencializar espaços de reformulação de políticas educacionais, a partir do contexto da prática escolar” (SANTOS, p. 27, 2012).

As diretoras e vice-diretoras quando foram indagadas se a avaliação em larga tem repercutido nas ações da gestão todas responderam positivamente, assim como as supervisoras. A vice-diretora da escola A ressaltou que “tudo é positivo em relação a essa avaliação”.

Ao analisar os dados é possível perceber que a avaliação em larga escala é entendida como algo positivo pelas escolas pesquisadas, principalmente pelas diretoras e vice-diretoras. As críticas relacionadas a esse instrumento são pontuais como: volume de descritores cobrados e número de questões. Alguns professores destacaram que é “meramente política”, mas não aprofundaram a discussão e apontaram muitos aspectos positivos.

Em relação ao debate dos resultados com a comunidade escolar, as diretoras e vice-diretoras destacaram que essa prática ocorre mais com os profissionais da própria instituição. Elas relataram, assim como as supervisoras e professores, que a presença da família na escola não é constante e geralmente os pais desconhecem o que é avaliação em larga escala.

Por meio das falas dos sujeitos pode-se inferir que também há pouco movimento nas próprias instituições para envolver a família dos estudantes. O discurso é sempre que a família não comparece, mas é necessário que a escola promova a aproximação e esclareça com mais cuidado os processos pedagógicos.

Coletividade e participação da comunidade são aspectos fundamentais para gestão escolar democrática que distancia da concepção individualista

mercadológica. “Os sujeitos escolares precisam compreender a potencialidade de sua liberdade, enquanto “seres” que pensam para a coletividade” (SANTOS, 2012, p. 119).

Outro ponto abordado na entrevista foi o resultado de Pirapora no IDEB. Houve um aumento significativo de 2005 a 2011. As diretoras e vice-diretoras foram questionadas acerca dessa melhora. Segundo a vice-diretora da escola C:

> Eu acho que isso se deve ao empenho, voltou a atenção para essa avaliação nesse momento. A SEMED volta para isso, a gente na escola trabalha o ano inteiro voltado para isso. Não que a gente deixe de fazer as outras coisas porque a matriz é muito reduzida ao que a gente deve trabalhar o ano inteiro. Mas a gente volta sempre para avaliação. Para você ter uma ideia, o tipo de avaliação que a gente antigamente usava era totalmente diferente daquilo que vem pedindo. Tinha menino que não sabia nem que ele tinha que marcar uma resposta. Você punha uma atividade com opções de marcar ele não sabia que tinha que marcar uma resposta. Então tem coisa que a gente tem que tá ensinando o aluno. O enunciado, as vezes o enunciado que o professor coloca é a mesma coisa que está pedindo na avaliação mas eles não conseguem porque fechava muito o tipo de enunciado. Era só marque não sei o que, ou então tá certo ou tá errado, V ou F. E os enunciados da prova vem mesmo para o menino pensar no que que é que ele vai responder. Então tudo isso a gente vem trabalhando com ele, não só o conteúdo, para ele entender o enunciado. As vezes a gente sentia que o menino sabia. Até hoje tem hora que a gente aplica simulado, ai você acha que essa questão ninguém ia errar ai vai o professor na sala falar com eles: gente o que é? Ai eles acertam. A gente tem que enriquecer o vocabulário deles, nem sempre quando eles erram é porque eles não sabem.

A fala dessa vice-diretora representa a resposta dos demais entrevistados. De acordo com os dados coletados em campo há uma grande preocupação da Secretaria de Educação e dos profissionais com a avaliação em larga escala. Percebe-se que este instrumento é tido como um parâmetro para organizar as atividades pedagógicas ao longo do ano.

Questionadas sobre o que mudou na sua prática a partir da implementação da avaliação em larga escala, a diretora da escola A destacou:

> A maneira de trabalhar, porque antes a gente não tinha a preocupação de trabalhar as capacidades da série. Você ia trabalhando o que vinha no currículo, o que vinha sem essa preocupação de ter objetivos de chegar no resultado. Através da avaliação se você não colocar um objetivo a partir do primeiro dia de aula ao último os meninos não dão conta da avaliação.

Percebe-se a preocupação dos componentes da equipe gestora em desenvolver as ações em torno da avaliação em larga escala. Porém, também destacaram o interesse em participar de cursos de formação e procurar capacitar para desenvolver de forma mais segura as funções relativas à gestão.

Os obstáculos citados pelas diretoras e vice-diretoras que interferem no resultado das vão ao encontro do relato das supervisoras e professores. A rotatividade dos professores, a falta de recurso pedagógico, a falta de material e o espaço físico restrito foram os aspectos mais destacados por elas.

A pesquisa de campo apontou que as diretoras e vice-diretoras apresentam respostas e ideias semelhantes, principalmente quando são da mesma escola. As supervisoras em alguns momentos responderam as questões com informações diferentes. Isso pode ter acontecido devido ao turno em que atuam ou a percepções diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral investigar as repercussões das avaliações em larga escala nas ações da equipe gestora de três escolas de Pirapora-MG. O município está acima da média do Brasil no resultado do IDEB relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, segmento foco desta pesquisa.

As escolas pesquisadas tiveram aumento considerável no IDEB de 2005 a 2011 e atualmente são as três instituições com o maior índice do município. Vale ressaltar que essas escolas atendem alunos com nível socioeconômico baixo, possuem infraestrutura precária, faltam recursos pedagógicos e materiais.

Apesar de os documentos oficiais relacionarem de forma direta os resultados das avaliações em larga escala com qualidade, este trabalho não parte desta premissa. Por isso, esta pesquisa buscou dialogar com a equipe gestora e verificar como as avaliações em larga escala vêm ou não repercutindo na prática da gestão escolar.

Em um primeiro momento, foi realizada uma discussão acerca da reforma do Estado e como este acontecimento interferiu nas políticas públicas educacionais brasileiras. Percebe-se a forte presença de organismos multilaterais em textos legais, sobretudo na LDBEN, PDE e PNE.

O segundo capítulo trouxe, de forma mais densa, a avaliação e a gestão escolar. Neste momento, foram apresentadas as ideias centrais deste trabalho e os autores utilizados para dar subsídio e embasamento teórico. Não seria possível entrar em campo sem antes realizar o estudo da literatura sobre avaliação em larga escala e gestão escolar de forma associada.

Com o desenvolvimento desta pesquisa observaram-se fatos importantes: as três escolas possuem clientela muito parecidas, apesar de a escola B situar-se no bairro mais pobre do município, todas as escolas necessitam de reparos em sua estrutura física, principalmente no telhado, pois quando chove forte muitas salas ficam alagadas.

É possível afirmar que os dados empíricos levantados na pesquisa de campo evidenciaram que os sujeitos (diretores, vice-diretores, supervisores e

professores) participantes deste trabalho percebem as avaliações em larga escala como um instrumento mais positivo do que negativo.

Nos relatos colhidos em campo os professores destacaram que a partir da implementação da avaliação em larga escala buscaram estudar mais, além de relatarem que facilitou no planejamento e na organização das atividades pedagógicas. Entretanto, este instrumento passou a ser um parâmetro para direcionar as atividades das escolas buscando adaptar as avaliações internas aos moldes das avaliações externas.

As supervisoras também relataram que passaram a estudar mais após a implementação da avaliação em larga escala. Todas afirmaram que a avaliação em larga escala tem repercutido nas ações da equipe gestora por meio de discussão dos resultados e focando as ações nas matrizes de referência sempre com o intuito de os alunos obterem um melhor desempenho.

As diretoras e vice-diretoras possuem a mesma fala das supervisoras em relação à repercussão das avaliações em larga escala nas ações da equipe gestora. Nas entrevistas foi possível perceber a pressão imposta pela secretaria para que as escolas obtenham um bom resultado. É possível inferir que a equipe gestora organiza seu trabalho a partir dos resultados e tem como referência de qualidade um bom desempenho nas avaliações em larga escala.

Percebe-se um forte movimento do município e das escolas para superarem os próprios resultados e manterem no topo do “ranqueamento”. Porém, nos relatos dos sujeitos participantes desta pesquisa não é possível identificar o grau de envolvimento da Secretaria de Educação com as escolas.

Entretanto, a participação das famílias (fator importante para uma gestão democrática) é mínima. Na pesquisa de campo foi possível perceber que não há o estreitamento da relação família-escola, tampouco interesse das escolas em promover uma maior participação da família dos seus alunos e esclarecer o que é a avaliação em larga escala e o IDEB.

Poucos sujeitos (2 professores e 1 supervisor) destacaram a avaliação em larga escala como uma estratégia política. Os demais sujeitos, principalmente os diretores e vice-diretores não consideram este instrumento como uma estratégia de controle e sim como uma ferramenta que auxilia o trabalho do gestor.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB.* 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2002.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, A. C. *Avaliação em larga escala, Prova Brasil*: perspectiva da gestão democrática. X Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2011. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4659_2924.pdf>. Acesso em: 23/11/12.

ALAVARSE, O. M; BRAVO, M. H; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Tema em Destaque*, São Paulo, v. 24, n. 54, p.12-31, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais:* pesquisa quantitativa e qualitativa*.* 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AUGUSTO, M. H. Políticas de resultados e o trabalho docente em Minas Gerais nos últimos dez anos. Revista Educação e Políticas em debates, v.2, n.2, jul/dez 2012, 432 p.

BARÃO, G. L. D. O Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano Nacional de Educação: interlocuções, ausências e silenciamentos. *Simpósio Nacional de Educação: XX Semana da Pedagogia.* Cascavel/ PR, nov/2008.

BARRETO, E. S. S. A avaliação da educação básica entre dois modelos. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.75, p. 48-66 agosto/2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 5 de outubro de 1998. 9 ed. São Paulo: Atlas S/A, 1997.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*: razões, princípios e programas. Brasília, MEC, s/d.

BASTOS, L. H. M. GESTÃO EDUCACIONAL: uma análise qualitativa dos fatores que geram o êxito da escola. 01/07/2012 69 f. Mestrado Profissional em gestão e avaliação da educação pública. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

BARBOSA, E. M. R. Minas Gerais: Avaliação da educação (2000-2002). In: BONAMINO, A; BESSA, N; FRANCO, F. *Avaliação da educação básica*. São Paulo: Loyola, 2004.

BONAMINO, A. M. C; BESSA, N. O estado da avaliação nos estados. In: Alicia Maria Catalano Bonamino; Creso Franco; Nícia Bessa. (Org.). Avaliação da Educação Básica - Pesquisa e Gestão. Rio de Janeiro: Editora Puc-Rio, 2004, v. , p. 65-78.

BONAMINO, A; BESSA, N; FRANCO, F. *Avaliação da educação básica.* São Paulo: Loyola, 2004.

BONAMINO, A; SOUZA, S. Z. L. *Três gerações da Avaliação Básica no Brasil*: interface com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa (USP. Impresso)*, v.38, p. 373-388, 2012.

BONAMINO, A.M.C. Avaliação da Educação em Larga Escala e Currículo Escolar. Quais as relações?. In: Carlinda Leite; José Augusto Pacheco; Antonio Flavio Barbosa Moreira; Ana Mouraz. (Org.).. (Org.). Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo. 1ed.Porto: Porto Editora, 2011, v. , p. 230-237.

BONETI, L. W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* São Paulo: Cortez, 2009.

BROOKE, N. O futuro das politicas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa.* Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v.36, n.128, p.377-401, mai/ago, 2006.

BROOKE, N; SOARES, J. S (Org). *Pesquisa em Eficácia Escolar:* origem e trajetória. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAMPOS, D. M. Programa de gestão dos resultados do simave/proeb destinado a professores da rede municipal de Barbacena.01/07/2012 87 f. MESTRADO PROFISSIONAL em GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFJF

CABRAL NETO, A.; ALMEIDA, M. D. Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p.35-46, fev./jun. 2000.

CRISTOFOLINI, C. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. *Alfa: Revista de Linguística* (São José do Rio Preto), v. 56, n. 1, p. 217- 247, São Paulo, 2012.

CONTI, C. Políticas Públicas e Gestão Democrática**:** o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. *Tese de Doutorado*. São Carlos –SP, 2007.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F; SANTOS, C. A. *A qualidade da educação:* conceitos e definições*.* Brasília: Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil*:* limites e perspectivas. In: *Educação e Sociedade*. v. 28, n.100. Campinas, SP: Cedes, 2007.

_____. *PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020)*: avaliação e perspectivas. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2011

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, M. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Caderno Cedes*, n.61, vol.23, dez/2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100004>. Acesso em: 30/04/13.

FONSECA, M; OLIVEIRA J. F; TOSCHI, M. S. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, M; OLIVEIRA J. F. *Gestão e política da educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

FONSECA, M. É possível articular o projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. A. Crise da escola e políticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRANCO, C. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais?. In: Alicia Maria Catalano Bonamino; Nícia Bessa; Creso Franco. (Org.). *Avaliação da Educação Básica* - Pesquisa e Gestão. Rio de Janeiro: Loyola, 2004, p. 65-78.

_____. Avaliação em larga escala da Educação Básica: da relevância aos desafios. In: Maria Marcia Sigrist Malavazi; Regiane Helena Bertagna; Luiz Carlos de Freitas. (Org.). *Avaliação:* desafio dos novos tempos. Campinas: Komedi, 2006, p. 43-65.

FRANCO, C; BONAMINO, A. A PESQUISA SOBRE CARACTERÍSTICAS DE ESCOLAS EFICAZES NO BRASIL: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.41, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 23/11/12.

FREITAS, L. C; SOORDI, M. R. L; MALAVASI, M. M. S; FREITAS; H. C. L. *Avaliação educacional:* caminhos pela contramão. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREITAS, D. N. E. AVALIAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: uma relação a avaliação. Educação e Sociedade, n.99, maio/ago 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a11v2899.pdf>. Acesso em: 07/05/2013.

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. *Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas*, n. 3, out/ 2005. Disponível em: <http://www.faeso.edu.br/horus/artigos%20anteriores/2005/Artigo%20Beatriz.pdf>. Acesso em: 18/11/12.

GARCIA, M. M. A. POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: tecnologias, imaginários e regimes éticos. Revista Brasileira de Educação, n. 45, v. 15, set/dez 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/04.pdf. Acesso em: 15/02/14.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. In: GOLDENBERG, M. *Pesquisa qualitativa em ciências sociais.* Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI Iria (Org.). *LDB dez anos depois*: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Sérgio. *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.* Ação Educativa: São Paulo, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, detentor do site http://www.ibge.gov.br/

IDEB - Resultados e Metas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (IDEB 2007, 2009, 2011).

KLEIN; N, R; FONTANIVE; F. A avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. *Em Aberto, Brasília*, n. 66, p. 29-34, abr/jun, 1995. Disponível em:< http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/995/899>. Acesso em: 25/11/12.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2004

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. *EDUCAÇÂO ESCOLAR: políticas estrutura e organização.* 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto.* v. 17, n.72. Brasília: INEP, 2000.

_____. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUDKE, M; ANDRÉ; M. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas*.* São Paulo: EPU, p. 45-53, 1986.

MATTOS; M. V. M. Reformas, Mudanças e Inovações Educacionais e o Papel do Estado: Dilemas para Melhoria da Qualidade de Ensino. *Revista da PUC* Minas Poços de Caldas, v. 1, n.2, 2007. Disponível em:< http://webftp.pucpcaldas.br/revistas/doxo/vol1/num2/artigos/maria_jose.pdf>. Acesso em 18/11/12

MARCHELLI; P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago., 2010.

MINAS GERAIS. Sistema mineiro de avaliação da educação pública. Disponível em: < www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 15/05/14.

_____. Portal do Governo do Estado de Minas Gerais. Disponível em:< www.mg.gov.br>. Acesso em: 03/04/14.

NETO; J. L. H. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* v.91, n.227, p.84-104, jan/abr., 2010.

NOGUEIRA; M. A. A dimensão política da descentralização participativa. *Revista São Paulo em Perspectiva*, v. 11, n. 3, p. 8-19, jul/set, 1997. Disponível em:< http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v11n03/v11n03_02.pdf>. Acesso em: 21/11/12.

KLEIN; N, R; FONTANIVE; F. A avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. *Em Aberto,* Brasília, n. 66, p. 29-34, abr/jun, 1995. Disponível em:< http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/995/899>. Acesso em: 25/11/12.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educação e Sociedade,* vol. 30, n. 107, PP. 453-467, 2009.

_____. *Crítica da estrutura da escola*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 248p

_____. O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília*, v. 14, n.2, p. 243-251, 1998.

_____. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa,* vol. 28, n.2, PP 11-23, 2002.

____. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.77, n.186, p. 376-395, maio/ago., 1996.

-------. Política educacional e prática da gestão escolar. II Simpósio Internacional- V Fórum Nacional de Educação. 2011 Disponível em: < http://forum.ulbratorres.com.br/2008/conferencias_texto/PARO.pdf>. Acesso em: 23/11/12.

_____. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PESTANA, M. I; O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos* P*edagógicos*. Brasília, v. 79, n. 191, p.65-73, jan/abr., 1998.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: *Público privado na Educação:* novos elementos para o debate. ADRIÃO, T; PERONI, V. São Paulo: Xamã, 2008.

RAUEN, F. J. Avaliação da habilidade de interferência em leitura: estudo de caso com uma questão da provinha Brasil. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 11, n 2, p. 217-240, Tubarão, 2011.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R. ; SARTOR, C. D. Pesquisando: guia de metodologias da pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1999.

RIZZINI, C. T. Métodos e Técnicas de Análise de Dados. In: RIZZINI, C. T. *Pesquisando:* guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1999.

SANTOS, A.P. *Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina: implicações da avaliação em larga escala*. 2012. 260 p. TESE (Doutorado em Educação). Universidade do vale do Rio dos Sinos.

SENA, L. F. F. AVALIAÇÃO SISTÊMICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: atuação dos gestores para a melhoria do ensino; estudo de caso. 01/09/2012 104 f. MESTRADO PROFISSIONAL em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: FACULDADE DE ESTUDOS ADMINISTRATIVOS DE MINAS GERAIS Biblioteca Depositária: FEAD.

SILVA, C. D. Eleição de diretores escolares: avanços e retrocessos no exercício da gestão democrática da educação. P. 289-301. In: *Gestão em Ação,* Salvador, v.9, n.3, p. 269-270, set./dez. 2006.

SILVA, I. G. *Democracia e participação na reforma do estado*. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. *PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação:* análise crítica da política do MEC*.* Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SOARES, C. R. *Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do sistema mineiro de avaliação da educação pública* ' 01/04/2011 204 f. MESTRADO PROFISSIONAL em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora Biblioteca Depositária:UFJF.

SOARES, T. M; FERNANDES, N. S; NÓBREGA, M. C; MELO, M, F, P, C. A gestão escolar e o Ideb da escola. Revista *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 1, n.1, p. 38-56, 2011.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J. In: O banco mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA Olinda. Os Arautos da Reforma e a Consolidação do Consenso: anos 1990. In: *Política Educacional*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2001.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? In: TOMMASI, L; WARDE, M. J. In: *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2007.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa:* construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZAULI, E. M. Federalismo Fiscal e Reforma Tributária no Brasil. *Teoria e Sociedade*, n. 11, p. 10-47, jan/junho 2003.

APÊNDICES

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS ESCOLAS

1-Identificação da escola

Nome:

Endereço:

Mantenedora:

Níveis de ensino:

Turnos de funcionamento:

Diretor/Vice-diretor:

2-Equipe Técnico-Pedagógica

Administrativo:

Equipe gestora:

Docente:

Pessoal de apoio:

3-Formação corpo docente

Nível Fundamental:

Nível Médio:

Nível Superior:

Mestres/Doutores:

4-Corpo Discente

4.1 Quantitativo

Educação Infantil:

Ensino Fundamental:

Ensino Médio:

E.J.A:

4.2 Faixa Etária

Educação Infantil:

Ensino Fundamental:

Ensino Médio:

E.J.A:

5- Localização:

5.1 Característica socioeconômica:

5.2 Acesso à escola:

6. Relação escola-comunidade:

7- Atividade extracurricular:

Educação Infantil:

Ensino Fundamental:

Ensino Médio:

E.J.A:

8- Infraestrutura:

Telhado:

Paredes:

Piso:

Portas e janelas:

Portões:

Banheiros:

Cozinha:

Refeitório:

Cantina:

Área de recreação/pátio:

Auditório:

Inst. Hidráulicas:

Inst. Elétricas:

Salas de aula:

Sala para atividade de arte:

Laboratório de ciências:

Laboratório de informática:

Horta:

Quadra de esporte:

Biblioteca:

Sala de leitura:

Sala de vídeo:

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- Quais os maiores desafios como componente da equipe gestora? E quais os aspectos positivos?
2- Em relação à avaliação em larga escala, quais aspectos positivos e negativos você destaca?
3- A avaliação em larga escala tem repercutido nas ações da gestão?
4- Os resultados das avaliações em larga escala são debatidos com a secretaria? São traçadas estratégias para superar os desafios?
5- Os resultados da avaliação em larga escala são debatidos com a comunidade escolar (pais, professores, funcionários, alunos) ?
6- Há alguma estratégia voltada para melhorar o resultado? A comunidade escolar participa desse planejamento?
7- Os resultados de Pirapora nas avaliações em larga escala têm aumentado a cada ano, inclusive da sua escola. O que você acredita que tem contribuído para essa melhora?
8- Segundo o MEC a avaliação em larga escala é uma ferramenta que contribui para o trabalho do gestor. Como você percebe a avaliação em larga escala? Você concorda? Como você percebe essa relação?
9- Depois da implementação da avaliação em larga escala o que mudou na sua prática como gestora?
10- Existe algum obstáculo que interfere na melhoria da escola? Quais?
11- Você tomou conhecimento do PDE lançado em 2007? De que forma ele repercute na gestão escolar?
12- O resultado do PAR foi debatido pela secretaria? O PAR repercutiu de alguma forma na gestão?
13- A escola possui conselho escolar? Como ele atua na escola?

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

1- Você considera que a avaliação em larga escala tem contribuído para desenvolver práticas pedagógicas? ( ) Sim ( ) Não

Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

2- Os resultados das avaliações são debatidos com a equipe gestora?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

3- Os resultados das avaliações são debatidos com os pais dos alunos?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

4- Há algum mecanismo específico voltado para a melhoria do resultado?

( ) Sim ( ) Não

Qual?

_____

_____

_____

_____

_____

5- Depois da implementação da avaliação em larga escala o que mudou na sua prática pedagógica?

_____

_____

_____

_____

_____

6- Em relação à avaliação em larga escala, quais aspectos positivos você destaca?

_____

_____

_____

_____

_____

7- E quais aspectos negativos?

_____

_____

_____

_____

_____

8- Você considera que a avaliação em larga escala tem repercutido nas ações da equipe gestora? ( ) Sim ( ) Não

Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUPERVISORES

1- Quais os maiores desafios como componente da equipe gestora?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2- Quais os aspectos positivos como componente da equipe gestora?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3- A avaliação em larga escala tem repercutido nas ações da gestão? Como?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

4- Em relação à avaliação em larga escala, quais aspectos positivos e negativos você destaca?

_____
_____
_____
_____

5- Os resultados das avaliações em larga escala são debatidos com a Secretaria de Educação? Como?

6- Os resultados das avaliações em larga escala são debatidos com a comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos)? Como?

7- Existem estratégias voltadas para melhorar o resultado? Quais?

8- Os professores, funcionários, pais e alunos participam do planejamento de estratégias para melhorar o resultado?

9- Os resultados de Pirapora nas avaliações em larga escala têm aumentado a cada ano, inclusive na sua escola. O que você acredita que tem contribuído para essa melhora?

10- Depois da implementação da avaliação em larga escala, o que mudou na sua prática como gestora?

11- Existem obstáculos que interferem na melhoria da escola? Quais?

12- Você tomou conhecimento do PDE lançado em 2007? De que forma ele repercute na gestão escolar?

13-A Secretaria de Educação informou sobre a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)? O PAR repercutiu de alguma forma na gestão escolar?