



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO

JOSEFA ROBERTA ROQUE DOS SANTOS

**IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA  
NOS MECANISMOS DE GESTÃO ESCOLAR ADOTADOS POR ESCOLAS  
MUNICIPAIS**

Caruaru

2018

JOSEFA ROBERTA ROQUE DOS SANTOS

**IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA  
NOS MECANISMOS DE GESTÃO ESCOLAR ADOTADOS POR ESCOLAS  
MUNICIPAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katharine Ninive Pinto Silva

Caruaru

2018

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S237i Santos, Josefa Roberta Roque dos.  
Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais. / Josefa Roberta Roque dos Santos. – 2018.  
131f. ; il. : 30 cm.

Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.  
Inclui Referências

1. Avaliação – Garanhuns (PE). 2. Escolas – Organização e administração – Garanhuns (PE). 3. Ensino obrigatório – Garanhuns (PE). 4. Escolas municipais – Garanhuns (PE). I. Silva, Katharine Ninive Pinto (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2018-274)

JOSEFA ROBERTA ROQUE DOS SANTOS

**IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA  
NOS MECANISMOS DE GESTÃO ESCOLAR ADOTADOS POR ESCOLAS  
MUNICIPAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em: 28/08/2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katharine Ninive Pinto Silva (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-PPGEduC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Silva Cunha (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-PPGEduC)

---

Prof. Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-PPGEDU)

Dedico esse trabalho à minha família com toda gratidão, carinho e amor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai Roberto e minha mãe Lúcia por todo o amor, carinho e apoio dedicados a mim, e por todos os seus esforços para me proporcionar uma boa educação.

Aos meus irmãos, Karla e Junior, e a toda minha família pelo apoio nessa longa caminhada de estudos. Especialmente, as minhas avós Maria e Lica por toda dedicação, carinho, apoio e amor que me dedicam.

Ao meu esposo Alex por toda a paciência, carinho, apoio e dedicação, principalmente nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Katharine Nínive por ter me escolhido, me orientado e ajudado durante todo esse percurso formativo. Agradeço pela atenção, ensinamentos e paciência.

Ao programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA, nas pessoas de Conceição Sales e Carla Accioli, pelo empenho com o qual assumem a coordenação, ao pessoal do secretariado do Programa (Socorro, Rodrigo, Patrícia) pela disponibilidade e atenção.

À minha turma do mestrado, nas pessoas de Diana, Tatiane, Halda, especialmente a Fabiana, Paloma e Adriano com os quais compartilhei as experiências formativas e pessoais e, pelo apoio e fortalecimento mútuo.

Aos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa.

A todos os professores com quem eu tive a oportunidade de aprender. Especialmente, a Professora Taynah pelo incentivo recebido durante a graduação.

Às minhas amigas Eduarda Sousa e Cássia, pelo apoio na caminhada.

Aos professores da banca examinadora prof. Jamerson Silva, Prof.<sup>a</sup> Kátia cunha, e ao prof. Edson.

À Facepe pelo financiamento do trabalho.

Não se deve alimentar a ilusão de que as normas legais ‘resolvem’, por si mesmas, os dilemas sociais. Mas os pioneiros estavam certos: elas criam deveres mínimos, estimulam a distribuição crescente das oportunidades educacionais e abrem aos trabalhadores canais de acesso a todos os níveis de ensino (FERNANDES, 1995, p. 26).

## RESUMO

Considerando que as avaliações em larga escala ocupam o lugar de fortes indutoras das políticas educacionais, ao construírem os indicadores de qualidade da educação, o presente estudo investiga as estratégias usadas pela gestão escolar em torno dos resultados dessas avaliações. As avaliações externas integram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e seus resultados integram o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Atualmente a etapa da educação básica com maior número de avaliações em larga escala é o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. Considerando que as redes municipais de ensino são as principais responsáveis pela gestão do Ensino Fundamental, nossa pesquisa se dá no âmbito do município de Garanhuns no agreste pernambucano, tendo como objetivo geral: analisar a relação que as equipes gestoras das escolas de Ensino Fundamental estabelecem entre os resultados das avaliações em larga escala e a definição de metas e objetivos de gestão escolar. O desenvolvimento metodológico se deu a partir da perspectiva materialista histórico-dialético, através de análise documental e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados se deu a partir da abordagem da hermenêutica-dialética. Três escolas foram definidas como campo de pesquisa para realização das entrevistas, a partir das médias alcançadas no IDEB 2015. Dessas escolas foram selecionados nove sujeitos ao todo, três de cada escola, os gestores, os coordenadores pedagógicos e professores. A análise documental foi feita a partir de documentos que tratam da normatização das políticas de avaliação nacionais, estaduais, e do município de Garanhuns. Nossos resultados apontam que são realizadas as seguintes avaliações externas em Garanhuns: a nível nacional, a Prova Brasil, a ANA, e a Provinha Brasil, e a nível do Estado de Pernambuco, o SAEPE. O Município de Garanhuns não tem uma avaliação em larga escala própria. Como limites dessas avaliações foram apontados: o estreitamento curricular; a preparação intensiva para provas; a responsabilização dos sujeitos e a descontextualização dos resultados. Como potencialidades, os sujeitos apontam o caráter de diagnóstico das avaliações; a possibilidade de resultados sistematizados, com descritores claros e resultados passíveis de análise (no caso da avaliação do SAEPE). Os resultados apresentam também, um Plano de ação, que as escolas elaboram e apresentam com foco em estratégias para melhorar os resultados nas avaliações, bem como que a formação continuada na escola tenha momentos voltados para elaboração de atividades que possam ser usadas para melhorar os resultados nas avaliações, no entanto, estes se apresentam de forma verticalizada nas escolas. Concluímos

que as gestões escolares apresentam mecanismos de utilização dos resultados, determinados pela gestão municipal. Compreendemos o planejamento como principal mecanismo indutor de ações acerca dos resultados das avaliações em larga escala, bem como que as avaliações de caráter mais local, como o SAEPE e a Provinha Brasil são mais utilizados pelas escolas ou nas escolas para diagnóstico e para induzir ações. Percebemos o forte apelo para adoção de uma abordagem de gestão pautada nos resultados, com a criação de ranqueamentos e pressões externas por melhorias nos índices.

Palavras-chave: Resultados das avaliações externas. Gestão escolar. Qualidade da educação.

## ABSTRACT

Considering that large-scale evaluations consist in strong inducers of educational policies, once constituting indices of education quality, this study investigates the strategies used by school management about the results of such evaluations. External evaluations integrate the National System of Basic Education Evaluation (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB), and its results integrate the Development Index of Basic Education (IDEB). Nowadays, the branch of basic education with the most large-scale evaluations is mainly the initial years of elementary school. Taking into account that municipal schooling networks are the main body responsible for elementary school management, our research takes place in the municipality of Garanhuns, in the state of Pernambuco, having as general objective: analyzing the relationship that school management staff of elementary schools establishes between large-scale evaluation results and the definition of school management goals to be achieved. The methodological development of this study consists of a historical-dialectical materialistic perspective, through documental analysis and semi-structured interviews. The data analysis was conducted based on the hermeneutic-dialectical perspective. Three schools were established as research fields for the interviews to take place, based on the average IDEB index score achieved in 2015. From within these schools, nine subjects were selected, three from each: the principal, the pedagogical coordinator and one teacher. The documental analysis was carried out based on documents which tackle the standardization of national, state, and municipal evaluation policies for the municipality of Garanhuns. The results indicated that the following external evaluations are conducted in Garanhuns: at national level, Prova Brasil, ANA, and Provinha Brasil; and at the Pernambuco state level, the SAEPE test. The municipality of Garanhuns does not institute a large-scale evaluation of its own. As limitations of these evaluations, we found: curricular narrowing; intensive evaluation preparation; subject responsibility and de-contextualization of results. As potential upsides, the subjects point out the diagnostic feature of the external evaluations; the possibility of systematized results, with clear descriptors and subjective to analysis (in the case of the SAEPE test). The results also present a plan of action that the schools elaborate and present, focusing on strategies to improve the results achieved in the evaluations, as well as proposing that the continuous capacitation at the school have moments dedicated to the elaboration of activities that can be used to better the evaluation results, however such activities present themselves in a vertical manner in schools. We

conclude that school management present mechanisms to utilize the results of external evaluations, put in place by municipal education management. We understand planning as the main mechanism to induce actions based on the results of external large-scale evaluations, as well as that local evaluations, such as SAEPE and Provinha Brasil, are more widely used by and at the schools for diagnosis and induction of actions on this matter. We perceive a strong appeal for the adoption of a school management approach rooted in the results, with the creation of rankings and external pressure for the betterment of education quality indices.

Keywords: External evaluation results. School management. Education quality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1-	<i>Corpus</i> documental .....	32
GRÁFICO 1-	Matrículas no Ensino Fundamental: por ano avaliado nas avaliações externas.....	34
QUADRO 2-	Médias das escolas no IDEB 2015 .....	35
QUADRO 3-	Caracterização dos sujeitos .....	36

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
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 do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMGP/ME	Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação
PNAGE	Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e Distrito Federal
PNAGE/PE	Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SEE/PE	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Materialismo histórico-dialético no âmbito das políticas de Educação</b>	<b>23</b>
2.1.1	Categorias gerais de análise no materialismo histórico-dialético	26
2.1.2	Contribuições do materialismo histórico-dialético para o estudo das políticas de avaliação	28
<b>2.2</b>	<b>Procedimentos metodológicos e de análise de dados</b>	<b>30</b>
2.2.1	Seleção e organização dos Documentos	32
2.2.2	Campo de pesquisa e sujeitos	33
<b>3</b>	<b>AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO</b>	<b>39</b>
<b>3.1</b>	<b>Algumas considerações acerca da avaliação da aprendizagem</b>	<b>39</b>
<b>3.2</b>	<b>Municipalização do ensino fundamental</b>	<b>41</b>
<b>3.3</b>	<b>Gestão escolar no ensino fundamental</b>	<b>48</b>
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E EM PERNAMBUCO</b>	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>Fundamentos da política de avaliação educacional no Brasil</b>	<b>49</b>
<b>4.2</b>	<b>Fundamentos da política de avaliação educacional em Pernambuco</b>	<b>59</b>
<b>4.3</b>	<b>Implicações das políticas de avaliação educacional na gestão escolar de escolas de municípios sem política de avaliação educacional própria</b>	<b>63</b>
<b>5</b>	<b>GESTÃO ESCOLAR E O USO DOS DADOS DO SAEB E DO SAEPE</b>	<b>66</b>
<b>5.1</b>	<b>Perspectivas de gestão escolar em disputa</b>	<b>66</b>
<b>5.2</b>	<b>Gestão escolar e o trabalho de equipes gestoras</b>	<b>72</b>
<b>5.3</b>	<b>Avaliação institucional nas escolas e o uso dos dados do SAEB e do SAEPE – perspectivas em disputa</b>	<b>74</b>
<b>6</b>	<b>AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E SUAS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS</b>	<b>77</b>

<b>6.1</b>	<b>Avaliações em larga escala</b>	<b>77</b>
<b>6.2</b>	<b>Interferência das avaliações externas no trabalho da escola</b>	<b>83</b>
<b>6.3</b>	<b>Objetivos e características das avaliações externas no município</b>	<b>86</b>
<b>7</b>	<b>CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	<b>89</b>
<b>7.1</b>	<b>O SAEPE e sua relação com a educação nos municípios</b>	<b>89</b>
<b>7.2</b>	<b>As escolas e a preparação para os resultados</b>	<b>91</b>
<b>7.3</b>	<b>Outros fatores que interferem nos resultados</b>	<b>94</b>
<b>8</b>	<b>GESTÃO ESCOLAR E OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: REFLEXÕES SOBRE ESSA RELAÇÃO</b>	<b>97</b>
<b>8.1</b>	<b>Plano de ação como principal mecanismo de utilização dos resultados</b>	<b>97</b>
<b>8.2</b>	<b>Formação continuada na escola</b>	<b>100</b>
<b>8.3</b>	<b>Ranqueamento das escolas e nas escolas</b>	<b>102</b>
<b>9</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>106</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>112</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>	<b>118</b>
	<b>ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA</b>	<b>119</b>
	<b>ANEXO B– LEI ORDINÁRIA DO MUNICÍPIO DE GARANHUNS – CAPÍTULO VII</b>	<b>120</b>
	<b>ANEXO C – MODELO DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DO ESTADO DE PERNAMBUCO.</b>	<b>123</b>
	<b>ANEXO D - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA</b>	<b>127</b>
	<b>ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No final dos anos 1980 o Brasil havia alcançado algumas conquistas em relação às propostas de cunho democrático, uma vez que com os processos de redemocratização, foi elaborada e sancionada a Constituição Federal de 1988, que apresenta princípios democráticos. Machado (2016), argumenta que nesse período de redemocratização política do país, surgiu a necessidade de tornar as instituições mais democráticas e, sendo assim, a gestão se torna um mecanismo de democratização.

Porém, os processos que se seguiram pós-redemocratização e reformas do estado, introduziram na gestão educacional e escolar um conflito entre elementos democráticos e gerencialistas. Diante disso, Freitas (2005) pontua que as discussões ocasionadas a partir dos anos 1990 no campo das políticas públicas, se pautaram nas disputas entre a perspectiva neoliberal e a democrática ou participativa.

Dessa forma, nos anos 1990 o Estado brasileiro passou por um período de reformas na gestão pública. Essas reformas, de acordo com Camini (2013, p.71) apresentavam como objetivo principal a “modernização do Estado brasileiro”, tendo como foco a adaptação às premissas da economia mundial. Nesse contexto, durante os Governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Brasil passou por um processo, que culminou no aumento da dependência aos mecanismos internacionais, no sentido, da necessidade de ajuda externa para superação de crises.

Camini (2013), discorrendo sobre as reformas do Estado, esclarece que a ideia defendida nos governos de Fernando Henrique Cardoso, consistiu na instalação de um “modelo de Estado socioliberal” (CAMINI, 2013, p.69). O governo defendia, naquela época, que as reformas proporcionariam, a partir dessa perspectiva de Estado, um avanço na máquina pública, e se efetivariam através de mudanças de legislações das políticas públicas, especialmente, nos setores relacionados à prestação de serviços de responsabilidade do Estado. Ainda de acordo com a autora, com isso foi aberto espaço para a entrada do “mercado em setores até então considerados estratégicos e controlados pelo Estado” (CAMINI, 2013, p. 69).

Nesse contexto de mudanças nas perspectivas de gestão do Estado, se deu o fortalecimento da proposta do neoliberalismo, contemplado nas reformas propostas nos anos 1990, uma vez que, os apoiadores dessa perspectiva, afirmavam a crise do Estado, e a necessidade de reformas como ponto principal para a saída da crise. Nessa direção, a adoção

de uma perspectiva neoliberal culminou na promoção de medidas orientadas para o mercado. Nesse viés, Behring e Boschetti (2011) apontam para os processos de adequação à lógica do capital como justificativa para a resolução da crise econômica.

De acordo com Camini (2013), no campo educacional, todo esse contexto ratificou o discurso que associa o investimento em educação ao desenvolvimento econômico, atrelando as medidas neoliberais ao setor educacional, por meio, da implantação de um novo modelo de escola e gestão educacional, que atendesse as exigências do mercado, pautados na racionalidade e na eficácia. Sob influência desse cenário de propostas neoliberais, na gestão escolar foram adotados os princípios de racionalidade e os padrões de mercado para “constituir novos referenciais de competência administrativa e pedagógica para as escolas e os sistemas de ensino” (CAMINI, 2013, p. 77). Pautadas nos moldes da administração e organização de empresas.

Os princípios basilares da educação, que são apontados nos mecanismos legais, adotam o viés de gestão democrática, a Constituição Federal de 1988 assegura a gestão democrática do ensino público no Art. 26, inciso VI (BRASIL, 1998). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, também faz referência à gestão democrática, estabelecendo que os sistemas de ensino fiquem responsáveis por estabelecer a forma como esta vai ser realizada, apesar de já apresentar a necessidade de elaboração de projeto pedagógico com a participação dos profissionais de educação, assim como, o envolvimento da comunidade escolar e a criação de conselhos escolares (BRASIL, 1996).

No entanto, a perspectiva gerencialista vem se impondo através das medidas de regulação e controle, implantadas pelo Estado neoliberal. Essa perspectiva de gestão gerencialista, de acordo com Camini (2013), abarca a descentralização política e administrativa; as organizações flexíveis; a definição dos objetivos a serem atingidos na forma de indicadores de desempenho e o controle dos resultados a posteriori. Ainda de acordo com a autora, diante desse contexto, tanto a gestão educacional, quanto a avaliação ganharam ênfase, pois, enquanto a gestão educacional apresenta uma possibilidade de descentralização, a avaliação vem para centralizar e controlar os resultados, interferindo diretamente nas tomadas de decisão.

Na perspectiva de uma administração gerencial, os sistemas de avaliação ganham força, pois possibilitam a regulação dos sistemas e o controle do trabalho que está sendo realizado. Isso implica em processos de responsabilização dos sujeitos. Atrelado a essa perspectiva, ou como uma justificativa para adoção da mesma no campo da educação, está a discussão sobre a qualidade do ensino. De acordo com Camini (2013, p. 73), “a questão da

qualidade passou a ser colocada como um grande desafio ao perfil educacional e cultural exigido pelo mundo do trabalho, aproximando-se, dessa forma, dos novos paradigmas da organização da produção”.

Com a implantação do modelo gerencial, as avaliações em larga escala ganharam espaço nas discussões sobre educação no Brasil nas últimas décadas. Ainda nos anos 1990 foram efetivados os mecanismos de avaliação. Na Educação Básica, destaca-se a criação do Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB)<sup>1</sup> que, de acordo com a proposta governamental, tem como objetivo fazer o diagnóstico da Educação Básica, assim como, “contribuir para a melhoria de sua qualidade, oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2017, p. 07). O SAEB atualmente é composto por três avaliações: Avaliação nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2017).

Retomando a centralidade do sistema de avaliação da educação básica, é importante destacar algumas políticas que surgem, de acordo com a proposta governamental, como resposta para uma melhoria da qualidade. Nesse rol de políticas destaca-se a elaboração do Plano de desenvolvimento da educação (PDE), um plano de metas e ações que apresenta como um de seus principais objetivos a melhoria na qualidade da educação brasileira. Autores como Camini (2013) e Saviani (2007) discutem as características desse plano. Saviani (2007) afirma que esse plano acabou apenas por abrigar os programas em desenvolvimento no MEC, assim como, foi a oportunidade da criação do índice de desenvolvimento da educação Básica (IDEB). Na apresentação que faz do PDE, Camini (2013) pontuou que o plano buscou um regime de colaboração com os municípios brasileiros a partir de parecerias para impulsionar o desenvolvimento da Educação básica, e apresenta justamente o IDEB como primeira meta/ação do plano. O índice se constitui em um indicador de desempenho que verifica “o cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao compromisso” (BRASIL, 2007).

O objetivo é que em 2021 o Brasil alcance a nota 6 no índice, essa meta foi estabelecida tomando como parâmetro “os resultados de países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE)” (CAMINI, 2013, p. 99). O IDEB é calculado e seus resultados são divulgados pelo INEP, tendo por objetivo reunir, em um único indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar – dados de

---

<sup>1</sup> Sistema de avaliação da educação básica (SAEB) consisti em um sistema criado para avaliar a educacional básica a nível nacional, é composto por avaliações externas e oferece indicadores de desempenho dos estudantes nos anos avaliados (BRASIL, 2017).

aprovação obtidos no censo escolar - e médias de desempenho nas avaliações em larga escala: ANREC, ANEB e ANA (BRASIL, 2011). Sendo assim, o IDEB sintetiza os resultados das avaliações do SAEB, transformando-os em índice numérico. Essa apresentação do IDEB abarca a proposta do governo, quando de sua implementação, mas esse índice é tema de muitas discussões, uma vez que a divulgação dos resultados tomou moldes de publicização, ranqueamentos, responsabilização de professores, gestores, escolas e sistemas de ensino.

Dessa forma, o IDEB se caracteriza como um indicador de qualidade a partir do PDE. E foi ainda mais enfatizado no atual Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>2</sup> 2014-2024, no Art. 11. O Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica é apresentado como fonte de avaliação da qualidade da Educação e um indutor de políticas públicas para Educação Básica, nesse viés, no parágrafo 2º o IDEB é enfatizado como mecanismo indicador de qualidade a partir dos resultados das avaliações do SAEB. Dando ênfase ainda na divulgação obrigatória dos resultados das avaliações em larga escala, em separado, e como componente de indicadores de qualidade, como o IDEB. Dessa forma, é importante para nosso trabalho pensar o IDEB a partir de sua relação com a política de regulação implantada a partir do PDE, assim como, parte integrante do SAEB, uma vez que se responsabiliza pela sintetização e divulgação em massa dos resultados das avaliações em larga escala.

Com a intensificação das políticas educacionais de avaliação a nível nacional, os Estados começaram a organizar seus próprios sistemas de avaliação com base no SAEB, para que, também obtivessem informações para auxiliar na melhoria do resultado do IDEB a nível nacional. Destacamos Pernambuco como um desses Estados, que investiram na criação do seu próprio sistema de avaliação, denominado de Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). Silva (2013) afirma que a avaliação do SAEPE começou a ser aplicada no Estado no ano 2000, desde então, buscou se enquadrar nos parâmetros do SAEB no intuito de acompanhar os indicadores nacionais. De acordo com o documento oficial Pernambuco (2017), o SAEPE gira em torno de possibilitar a melhoria nos índices do IDEB e tem, também, como foco, a melhoria da qualidade educacional no Estado. O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), que foi criado para compor o Sistema de Avaliação de Pernambucano, é utilizado para aferir anualmente a qualidade da Educação do Estado.

---

<sup>2</sup> Plano Nacional de educação (PDE) 2014 – 2024, aprovado como a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Segundo o documento que o institui o plano é uma ferramenta de planejamento do Estado democrático e apresenta as orientações para o aprimoramento e execução de políticas públicas educacionais (BRASIL, 2014).

Acreditamos que a discussão apresentada possibilita fazer a relação entre as avaliações em larga escala e o processo de gestão escolar. Diante disso, entendemos a necessidade da investigação, para que possamos, com nosso trabalho, auxiliar e incentivar a reflexão acerca das avaliações em larga e do uso de seus resultados. E não apenas como crítica, mas também apresentando possibilidades, uma vez que as avaliações estão, em intervalos de tempo, sendo aplicadas nas escolas e seus resultados amplamente divulgados. De acordo com Santos e Carbonera (2010), é importante considerar as avaliações em larga escala, pois elas fazem parte da realidade educacional brasileira.

Estamos cientes e corroboramos com muitas das críticas feitas às avaliações em larga escala, assim como sua utilização em uma perspectiva de gestão gerencialista e reguladora. Entendemos seus procedimentos e que o uso das informações por elas produzidas, podem estar a serviço de interesses distintos, apoiando políticas controladoras e de regulação do trabalho docente.

As avaliações em larga escala podem ter grandes reflexões de interesses e controle a partir dos resultados. Temos que ter presente que elas estão ocorrendo nas escolas, e isso justifica aproveitar no sentido de uma gestão democrática, onde os alunos, professores, gestores e a comunidade escolar possam juntos interagir e retrabalhar as dificuldades encontradas. (SANTOS; CARBONERA, 2010, p.188).

A partir do que foi pontuado até aqui, nosso trabalho busca relacionar as avaliações em larga escala com o trabalho realizado a partir de seus resultados, por equipes gestoras de escolas municipais de Ensino Fundamental. Considerando tais elementos, temos como problema de pesquisa a seguinte questão: **Como os resultados das avaliações em larga escala são utilizados pelas equipes gestoras nas escolas de Ensino Fundamental do município de Garanhuns?** Elencamos como objetivo geral: **analisar qual relação existe entre os resultados das avaliações em larga escala e a definição de metas e objetivos de gestão escolar em escolas municipais de Educação Básica.** E como objetivos específicos: **levantar quais são as avaliações em larga escala que estão sendo aplicadas nos últimos anos nas escolas do município, suas características e objetivos; analisar as concepções dos sujeitos sobre a relação entre as avaliações em larga escala e a melhoria da qualidade da educação e refletir sobre a relação entre os resultados das avaliações em larga escala e os mecanismos de gestão escolar adotados em escolas municipais.**

Adotamos como perspectiva teórico-metodológica do nosso estudo o materialismo histórico-dialético. Escolhemos para realização da pesquisa um município que não possui um sistema próprio de avaliação, e que assume as avaliações em larga escala estaduais (SAEPE) e nacionais (SAEB), atendendo esses critérios, essa pesquisa foi desenvolvida no município de

Garanhuns – PE, agreste de Pernambuco, considerando perceber os impactos dos resultados das avaliações em um município que não possui seu próprio sistema de avaliação. Realizamos uma seleção de escolas municipais, considerando a variação da média do Ideb em 2015, sendo selecionadas três escolas, com índices baixo, médio e alto respectivamente. Com a autorização das instituições registramos a pesquisa na Plataforma Brasil em Julho de 2017 e obtemos o Parecer favorável<sup>3</sup>, em setembro de 2017. Dessas instituições, participaram da pesquisa gestores, coordenadores pedagógicos e professores, totalizando nove sujeitos. A participação se deu por meio de entrevista semiestruturada de acordo com o roteiro que consta no Apêndice A, realizadas entre setembro e outubro de 2017.

Realizamos também pesquisas bibliográfica e documental com foco nas produções acerca da temática em estudo. Elaboramos um breve estado da arte, que faz relação dos trabalhos nos últimos anos em relação à gestão escolar e resultados das avaliações externas. Pesquisamos no banco de teses e dissertações da UFPE, no qual encontramos três trabalhos que mais se aproximaram da temática, respeitando as seguintes categorias: políticas de avaliação educacional e gestão escolar, gestão escolar e qualidade do ensino e gestão escolar. Associadas a essas categorias encontramos, no banco de teses e dissertações da Unicamp uma tese que abarca as questões mencionadas na primeira categoria acima citada.

Realizamos pesquisas também de artigos na ANPED. O GT 05 foi selecionado por tratar das questões relacionadas às políticas educacionais. Nesse GT encontramos oito trabalhos, que fazem menção às categorias já citadas, **mas também houve a necessidade de criação de outras, foram categorizados trabalhos como: políticas de responsabilização, gerencialismo e gestão escolar, IDEB e gestão municipal**. Selecionamos ainda artigos na rede Scielo, encontramos oito artigos que estão divididos entre as categorias já mencionadas, incorporamos as referências encontradas, no estado da arte, no *corpus* do trabalho.

As discussões acerca dos usos das avaliações pela gestão escolar já produziram alguns estudos, com enfoques diferenciados. Soligo (2010) chama atenção para a necessidade de os gestores e professores se apropriarem, estudarem e conhecerem a matriz curricular que norteia as avaliações para que, dessa forma, possam levantar críticas, reflexões e estratégias para resolver os problemas de aprendizagem. Assim como poderão identificar as limitações das avaliações no sentido de contemplar outros fatores escolares.

Partindo desse pressuposto, as escolas podem, “num movimento pedagógico que deve ser reorganizado no sentido de reaproveitamento dos índices das avaliações para a construção

---

<sup>3</sup> O Parecer da Plataforma Brasil encontra-se no anexo D

de novos referenciais de conhecimento” (SANTOS; CARBONERA, p. 178, 2010). Sendo assim existe a necessidade de uma organização que vise à utilização desses índices como uma forma de diagnóstico e, a partir dele, a equipe gestora e os professores possam intervir, no sentido de analisar e melhorar a oferta do ensino público. Esses trabalhos trazem possibilidades para a discussão, mas, ainda não apresentam suficientes elementos no sentido da utilização de resultados das avaliações em larga escala por equipes gestoras, e é nessa perspectiva que desenvolvemos esta pesquisa.

No segundo capítulo desse estudo, apresentamos a discussão acerca dos fundamentos teóricos-metodológicos adotados na pesquisa, apresentamos as principais características da abordagem materialista histórica-dialética para a análise de políticas educacionais e de avaliação, dando ênfase as categorias analíticas e empíricas. Situamos o campo de pesquisa, os sujeitos, a forma de coleta e análise dos dados, apresentamos ainda um quadro documental. No terceiro capítulo apresentamos a discussão que trata da avaliação e gestão escolar do Ensino Fundamental, nível de ensino de que trata essa pesquisa. Trataremos da avaliação em sentido amplo, da municipalização do Ensino Fundamental, da Gestão escolar nos municípios, tendo em vista, que essa discussão se apresenta como fundamental para compreender a temática da nossa pesquisa.

No quarto capítulo discutimos as avaliações em larga escala, os fundamentos da política de avaliação nacional e em Pernambuco, e as implicações dos resultados das avaliações nas escolas. Pautados em estudos críticos sobre a temática e nas bases legais que fundamentam a política de avaliação educacional. Para completar o arcabouço teórico no quinto capítulo discutimos as perspectivas de gestão escolar democrática e gerencialista, os mecanismos de gestão escolar e o uso dos resultados das avaliações por equipes gestoras.

Nos capítulos que se seguem tratamos da análise dos dados. No sexto capítulo, apresentamos reflexões sobre as avaliações aplicadas no município de Garanhuns, os objetivos dessas avaliações, de acordo com os documentos referenciais e com as falas dos sujeitos. No sétimo capítulo, tratamos das concepções dos sujeitos sobre as avaliações em larga escala, suas possibilidades e limites para a melhoria da qualidade da educação, ancorados no arcabouço teórico crítico e reflexivo. No oitavo e último capítulo de análise, apresentamos uma reflexão sobre os resultados das avaliações em larga escala e os mecanismos de gestão escolar adotados nas escolas pesquisadas. Finalizamos com nossas conclusões acerca da temática.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a pesquisa. Discutimos o materialismo histórico-dialético na perspectiva de sua contribuição para o estudo de políticas educacionais, discorreremos sobre a importância das categorias gerais no âmbito do materialismo histórico-dialético, bem como refletimos acerca das contribuições dessa perspectiva para o estudo das políticas de avaliação em larga escala. Discorreremos também sobre os procedimentos metodológicos e a hermenêutica-dialética como procedimento de tratamento e análise dos dados. Apresentamos ainda, um quadro documental e a caracterização do campo e dos sujeitos participantes da pesquisa.

### 2.1 Materialismo histórico-dialético no âmbito das políticas de Educação

O materialismo histórico-dialético como perspectiva teórico-metodológica de pesquisa, apresenta muitas contribuições para o estudo de políticas públicas em âmbito geral, bem como de políticas educativas. Essa perspectiva não se restringe a um método, ou uma organização lógica, sistemática e instrucional, mas como afirma Mascarenhas (2014, p.177) se constitui como um “fundamento da filosofia e da ciência marxista”. O materialismo histórico-dialético é fruto dos estudos do filósofo, economista, jornalista e militante político, alemão Karl Marx, que apesar de não ter formulado essa nomenclatura, foi o precursor dessa abordagem. Os estudos realizados por Marx apresentavam como foco principal a análise do capitalismo.

Mascarenhas (2014) ao discorrer sobre a obra de Marx aponta para a centralidade das análises críticas sobre o capitalismo em sua dimensão econômica, assim como, a importância da sua teoria social, ao discutir historicamente os processos de mudanças sociais, econômicas, estruturais, e também propõe a transformação da realidade concreta, através da luta de classes, e mudança de regime. Marx foi um grande crítico da sociedade moderna e do capitalismo, colocando em evidência, em seus estudos, críticas e propondo mudanças na interpretação das ciências. Masson (2014, p.208) ao discutir sobre o pensamento de Marx afirma a centralidade das relações sociais e da crítica ao capitalismo.

A questão central de Marx diz respeito à análise das relações sociais de produção que caracterizam a estrutura material da sociedade capitalista, ou seja, como os homens se organizam para produzir sua existência, na forma capitalista de sociabilidade.

O conceito que usamos atualmente de dialética marxista foi elaborado por Marx a partir de sua crítica a dialética hegeliana. A dialética como afirma Pires (1997, p.84) não foi criada por Marx, “em suas primeiras versões, a dialética foi entendida, ainda na Grécia antiga, como a arte do diálogo, a arte de conversar”. Mas é Hegel que sistematiza a dialética enquanto método, na dialética hegeliana o ponto central é o pensamento é o mundo das ideias, Marx faz críticas à dialética Hegeliana apontando-a como idealista. Nesse contexto Mascarenhas (2014, p.180) afirma que Marx toma o conceito de dialética proposto por Hegel e o inverte, afirmando que “sua dialética é materialista e analisa a realidade social, a partir de uma perspectiva também materialista”. Dessa forma, o método dialético para Marx, considera como ponto de partida a vida material, pois afirma a matéria como elemento motor, e determinante da consciência. Pires (1997, p.86) sintetiza o método materialista histórico dialético como “método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis”.

Outra contribuição importante do materialismo histórico-dialético é sua capacidade de romper com a perspectiva positivista e a matematização estabelecida pela ciência moderna, ou seja, nessa perspectiva, qualidade e quantidade não são opostas, são complementares para uma análise do real. Esse é um aspecto da perspectiva marxista que supera a dicotomia qualitativo/quantitativo. Essa é uma contribuição importante para a discussão no campo da política educacional, pois permite considerar todos os impactos dessas políticas nos diferentes aspectos, desde sua formulação, a avaliação das suas consequências práticas.

Torriglia e Ortigara (2014) ao discutirem o papel do estado na teoria marxista, nos levam a analisar as formulações políticas e jurídicas do Estado como forma de fortalecer e conservar as ideias e valores das classes dominantes. Esse fenômeno é muito visível atualmente com os processos políticos e jurídicos que vêm desmembrando políticas de cunho neoliberal no nosso país, de forma a atender os interesses de poucos, sendo esses poucos, os que detêm o poder econômico nacionalmente e internacionalmente.

O papel do Estado na teoria marxista é central. Para nossa discussão destacamos aqui a formulação de políticas educacionais. Masson (2014, p.220) afirma a educação como sendo “uma práxis social”, nessa perspectiva “a educação, em sentido lato, tem possibilitado o desenvolvimento do indivíduo, [...] cumprindo um importante papel no processo de reprodução social”. A educação tem um papel significativo na vida social dos indivíduos, nesse sentido, deveria ser um aporte fundamental para o desenvolvimento do sujeito, mas como Masson (2014) afirma, em uma sociedade capitalista torna-se um mecanismo de internalização das premissas do capital nos indivíduos.

Trabalhar com o campo das políticas educacionais é extremamente necessário para o enfrentamento crítico dos mecanismos capitalistas, que detém o controle dos processos educativos, no sentido de tomá-los a seu serviço para a reprodução dos padrões desiguais de sociedade. Dessa forma, a Política educacional pode vir a ser usada como instrumento ideológico e orientador de um poder constituído nas formas legais, reais e concretas, ou seja, se consolidam no Estado de Direito, constituído historicamente. Nessa perspectiva Torriglia e Ortigara (2014, p. 197) afirmam que:

A educação em seu movimento – universal, particular, singular – traz diferentes práticas, normas, leis, entre outros complexos, que legitimam e legalizam sua função específica. As políticas educacionais expressam as “marcas” de uma determinada política e lógica de produção, de um estado de direito da sociedade dividida em classes e representante de uma classe hegemônica, elaborando orientações gerais que guiam outros desdobramentos – decretos, documentos, parâmetros curriculares, diretrizes e etc.

O materialismo histórico-dialético contribui para o estudo das políticas educacionais, porque considera as diferentes ideologias presentes na formulação e aplicação dessas políticas, contribui ainda, com a apresentação de uma análise crítica desses processos, além de dar respaldo as críticas que fazemos acerca da implementação da lógica de mercado no setor educacional, considerando, como marco histórico para ampliação das políticas neoliberais no país, as reformas pautadas na perspectiva mercadológica iniciadas na década de 1990 e ampliadas hoje. É nesse contexto de exploração capitalista, políticas neoliberais, redução de gastos do estado com as políticas sociais e a chamada reestruturação produtiva que a:

Educação transformou-se em um objeto de muitos desejos, desde o controle, a privatização de recursos públicos, passando pela prescrição dos currículos como forma de construção e sujeição dos trabalhadores, bem como da oportunidade de uma inclusão nos limites de uma cesta básica, até o reforço ao pensamento liberal em que os mais talentosos estejam onde estiverem não podem ser aliados do processo (JESUS, 2014, p. 231).

Nesse sentido concordamos com a análise que Masson (2014) faz do contexto de formulação de políticas educacionais afirmando a importância do papel da educação no projeto de sociedade que se quer. A autora pontua que “As políticas educacionais buscam, no contexto da correlação de forças entre as classes sociais, desenvolver um projeto de educação intimamente articulado a um projeto de sociedade” (MASSON, 2014, p.221). Concluimos então que a educação pode ser concebida de diferentes maneiras, de acordo com a ordem hegemônica vigente, pode assumir um caráter emancipatório ou um viés neoliberal. Para construir um percurso teórico metodológico que dê conta das aproximações com o real, o materialismo histórico-dialético trabalha com categorias, a seguir discutiremos a importância das categorias para essa abordagem de pesquisa.

### 2.1.1 Categorias gerais de análise no materialismo histórico-dialético

As categorias têm importância central na perspectiva do materialismo histórico-dialético, dessa forma, se faz necessária a discussão de algumas categorias que integram a análise que realizamos nesse estudo, apontando para o caráter essencial que as categorias adquirem nessa abordagem metodológica. Minayo (1998, p.94) discorre sobre a importância das Categorias, apontando seu caráter essencial no “desenvolvimento do conhecimento e da prática social”. A autora afirma que as categorias podem ser classificadas como analíticas e empíricas. Caracterizando as categorias analíticas como mais abrangentes, no sentido de auxiliar o entendimento do objeto em suas características mais gerais, enquanto que as categorias empíricas são aquelas que surgem em contato direto com o campo, tem um caráter mais operacional e auxiliam na apreensão das especificidades da realidade.

A partir desse entendimento proposto por Minayo (1998) podemos considerar as categorias mais gerais que discutiremos aqui, como as categorias analíticas da pesquisa, sendo que, são necessárias para a compreensão do nosso objeto como um todo, no contexto social e político no qual está incluído, bem como podemos considerar categorias empíricas as que emergem do objeto para discutir suas determinações e especificidades, nessa perspectiva pensar os resultados das avaliações em larga escala, pressupõe uma discussão sobre as características do sistema de avaliação nacional, a qual perpassa as ideologias presentes nesse sistema, que por sua vez está integrado ao projeto de educação em pauta e as relações desse projeto com o projeto de sociedade capitalista.

Autores como Minayo (1998), Cury (1985), Macarenhas (2014), Torriglia e Ortigara (2014) e Masson (2007, 2014), discutem algumas categorias centrais do materialismo histórico-dialético.

Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem também os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais. Por isso, essas ideias, essas categorias, são tão pouco eternas como as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios. (MARX, 2001, p.98, apud MASSON, 2007, p.108).

Diante do exposto podemos compreender as categorias como mecanismos reais, que podem sofrer alterações. Dessa forma, para a elaboração desse estudo destacamos algumas categorias. Elas são essenciais na pesquisa porque “possibilitam compreender o objeto nas suas articulações entre as dimensões macro e micro” (MASSON, 2007, p.111). Ainda sobre a importância das categorias Torriglia e Ortigara (2014, p. 187) definem as categorias analíticas

como “processos lógicos de organização do pensamento mediante o reflexo do mundo”. Nessa perspectiva Masson (2014) discute algumas das categorias centrais da perspectiva do materialismo histórico-dialético, que podem ser utilizadas para a pesquisa social, a autora destacou:

As categorias da concepção materialista histórico-dialética para o conhecimento do real - a práxis, a totalidade, a mediação, a contradição e a historicidade - contribuem para a análise das políticas educacionais por possibilitar a compreensão de que elas emergem da *práxis* humana, a qual está fundada, na sociedade capitalista, em relações sociais antagônicas. Desse modo, só poderão ser especialmente aprendidas no contexto da *totalidade* social. Por isso a categoria *mediação* se faz importante para aprender uma certa política educativa como um complexo que determina e é determinado por outros complexos sociais. Além disso, as políticas educacionais são *contraditórias*, pois ao mesmo tempo em que podem frear o desenvolvimento das potencialidades humanas, podem contribuir, em alguma medida, para fazer avançar o desenvolvimento humano. Finalmente, uma política educacional só poderá ser socialmente apreendida se for analisada em sua *historicidade*, ou seja, em sua gênese e seu desenvolvimento histórico, pois ela vai assumindo diferentes características dependendo do contexto social e da particularidade histórica em que é analisada (MASSON, 2014 p.222).

Para complementar a discussão, pontuamos outras duas categorias apresentadas por Cury (1985, p.27-28), a “reprodução se justifica pela [...] auto conservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas” e também a categoria “da hegemonia, como as outras, traz consigo tanto a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política”.

Essas categorias apresentam características específicas que influenciam diretamente no processo de pesquisa. Marx deu um caráter de centralidade à história nos seus estudos. Para ele “são os homens, interagindo para satisfazer suas necessidades, que desencadeiam o processo histórico” (COHN, 1977, p. 50). Dessa forma a história se constitui como fruto do trabalho humano. Diante desse entendimento, Mascarenhas (2014) destaca a crítica feita por Marx a Feuerbach. A partir da análise da última tese feita por Marx sobre Feuerbach, Gramsci (1995) afirmou a filosofia marxiana como sendo a filosofia da práxis. O conceito de práxis em Marx é o de ação transformadora consciente, ou seja, a ação do ser humano no mundo (MASCARENHAS, 2014). Dessa forma Mascarenhas (2014) deixa claro que o pensamento marxiano se constitui a partir de uma análise crítica e superadora de algumas linhas de pensamento: o idealismo hegeliano e neo-hegeliano, a economia política burguesa, as variadas formas de socialismo e o materialismo de Feuerbach.

Minayo (1998) nos chama atenção para a totalidade como princípio a ser alcançado a partir da apropriação de um concreto pensado. Acrescenta que a característica de abrangência,

por meio dessa perspectiva histórica, busca cercar o objeto de conhecimento a partir da compreensão de seus determinantes, ou seja, de suas “correlações e mediações constituindo assim a propriedade dialética marxista para explicação do social” (MINAYO, 1998, p. 64). Discorrendo sobre o princípio da totalidade Torriglia e Ortigara (2014, p.188) afirmam ser um importante componente para a análise das políticas educacionais, uma vez que elas se configuram como “expressão dessa totalidade e não podem ser analisadas fora do movimento dialético do real, em suas determinações concretas”. Dessa forma Minayo (1998, p.65) esclarece que:

Enquanto o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade, dialética refere-se ao método de abrangência do real. Esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação. Busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade, e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo.

As categorias da mediação e da contradição são importantes ferramentas para nosso estudo, uma vez que contribuem para o entendimento das políticas educacionais. Diante do exposto podemos refletir que a educação se constitui em uma práxis social, como instrumento de mediação para o desenvolvimento do trabalho. A educação tem um importante papel no desenvolvimento individual e coletivo do ser, enquanto ser humano, membro de uma sociedade. Porém o que se percebe na sociedade capitalista é uma educação cada vez mais voltada, não para a formação integral do homem, e sim para atender as demandas da divisão do trabalho. Dessa forma, como afirmamos anteriormente, as políticas educacionais são construídas em um contexto de correlação de forças entre classes sociais, pois o projeto de educação que se quer está intimamente ligado com o projeto de sociedade que se defende.

Atualmente o projeto de educação está permeado por normas de regulação do Estado nas políticas sociais. Essas políticas reguladoras e controladoras foram no decorrer das duas últimas décadas se intensificando, a partir da incorporação das avaliações padronizadas e seus resultados como avaliadores da qualidade de ensino nos diferentes sistemas de ensino municipais, estaduais e federal. Discutiremos a seguir as possibilidades do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas atuais de avaliação educacional.

### 2.1.2 Contribuições do materialismo histórico-dialético para o estudo das políticas de avaliação

Algumas contribuições do materialismo histórico-dialético para a análise e estudo das políticas de avaliação, necessitam de nossa atenção, dessa forma elaboramos a seguir os motivos, concepções e princípios, que fazem do método escolhido, uma importante ferramenta para realização do estudo. Mascarenhas (2014) ao discorrer sobre as contribuições do materialismo histórico-dialético para pesquisa em políticas educacionais destaca a importância do princípio da totalidade para o entendimento dessas políticas, uma vez que possibilita uma análise do “contexto histórico, social, econômico e cultural a partir do Brasil inserido no âmbito internacional” (MASCARENHAS, 2014, p.180). Sendo assim, é importante entendermos as políticas educacionais de avaliação, analisadas aqui, como parte integrante de um conjunto de políticas nacionais, mais amplas, e de caráter neoliberal, assim como, compreender as influências e interferências dos mecanismos internacionais nessas políticas.

Um exemplo que podemos citar é a análise das políticas de avaliação na atualidade no ensino brasileiro. No campo das políticas educacionais, a avaliação tornou-se eixo central. Para entender isso, deve ser feita uma discussão das políticas educacionais a partir do papel do Estado e da relação sociedade-Estado, no contexto da estrutura social do capital (MASCARENHAS, 2014, p.180).

A autora reconhece o caráter de centralidade que a avaliação tem atualmente, alertando para o uso dessas avaliações como mecanismo de controle social do Estado e definindo como contribuição efetiva do materialismo histórico-dialético para a análise de políticas educacionais seu posicionamento crítico e enfrentamento da “degradação do campo educacional” (MASCARENHAS, 2014, p. 1981). Essa perspectiva teórica metodológica auxilia no entendimento das políticas de avaliação, no sentido, de possibilitar a análise das mediações e contradições presentes nesse campo de pesquisa.

Quando pensamos políticas educacionais devemos considerar que elas não são neutras, ao contrário, elas são carregadas de sentidos e ideologias e cada política possui suas especificidades, sobre isso Masson (2014, p. 223) afirma que “o percurso investigativo deverá ser realizado de acordo com as características essenciais de um objeto específico”. Nesse sentido, pesquisar sobre as políticas de avaliação requer que tenhamos o conhecimento de seus objetivos, e de como essa política tem se desenvolvido de forma prática, esse processo de aquisição de conhecimento acerca do objeto é muito importante para compreender como se forma a totalidade social. Ainda nesse contexto de desenvolvimento de políticas educacionais Torriglia e Ortigara (2014) reafirmam o caráter ideológico das políticas, uma vez que elas são utilizadas para sustentação do modo de produção capitalista.

Freitas (2017) apresenta avaliação como uma categoria pedagógica, ao consideramos as avaliações nessa perspectiva devemos compreender que o campo da avaliação é permeado por contradições e conflitos. A partir da categoria avaliação, destrinchamos nosso campo de pesquisa e alocamos nossos entendimentos sobre as políticas de avaliação em larga escala. Acreditamos que a partir das categorias do materialismo histórico-dialético, possamos vir a contemplar as políticas de avaliação como parte do todo da política educacional brasileira e do contexto histórico de suas formulações, contradições e embate de forças produtivas. Sendo que a partir dessa perspectiva possamos de alguma forma oferecer subsídios para a análise, reflexão e discussão dessa realidade educativa.

## **2.2 Procedimentos metodológicos e de análise de dados**

Nossa pesquisa assume uma perspectiva qualitativa de acordo com Minayo (1998, 2009), segundo essa autora a abordagem qualitativa possibilita a incorporação dos sujeitos, considerando seus diferentes aspectos: grupos sociais, crenças, valores, significados e condição social. É importante destacar que a abordagem qualitativa, não exclui ou se opõe à abordagem quantitativa de pesquisa. Ambas podem ser utilizadas para o estudo do objeto, pois se complementam. Uma pesquisa que visa à análise de uma política implantada, a partir das informações de quem diretamente se relaciona com essa política, ou seja, a partir dos sujeitos que vivenciam essa política na prática, como é o caso dos profissionais da educação, no que diz a respeito aos resultados das avaliações em larga escala, a utilização dessa abordagem oferece uma gama maior de possibilidades de análise.

Desenvolvemos nossa pesquisa em três fases, de acordo com Minayo (2009), a primeira foi à *fase exploratória*, a segunda fase foi o *trabalho de campo* e a terceira fase foi *análise e tratamento do material empírico e documental*, a esse processo a autora caracteriza como “*ciclo de pesquisa* um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações” (MINAYO, 2009, p. 26). Segundo a autora a fase exploratória consiste na elaboração do projeto de pesquisa e definição da amostra que será pesquisada. A fase de trabalho de campo “consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa” (MINAYO, 2009, p.26). Nessa etapa são realizados os instrumentos de coleta de dados como observações, entrevistas, levantamento documental, entre outros, como afirma a autora, essa é uma etapa muito importante para o conhecimento da realidade. A fase de análise e tratamento do material empírico e documental, segundo a autora, divide-se em

três etapas a ordenação dos dados, a classificação dos dados e a análise propriamente dita dos dados coletados em campo.

Dessa forma, na fase exploratória da nossa pesquisa, organizamos o projeto de pesquisa, definimos e delimitamos o objeto teórico e metodologicamente, definimos objetivos, problema, campo de pesquisa e sujeitos. Realizamos um estudo do objeto, elaboramos um estudo de Estado da Arte, elaboramos também o Roteiro de entrevista<sup>4</sup>, e organizamos nossa ida ao campo de pesquisa, com a seleção das escolas, a partir dos resultados do IDEB 2015, o encaminhamento as escolas pela secretaria de educação do Município. Bem como submetemos a pesquisa ao comitê de ética, através da Plataforma Brasil, no qual foi aprovado<sup>5</sup>.

Na etapa do trabalho de campo, realizamos inicialmente o levantamento do *corpus* documental e as entrevistas semiestruturadas. Para a seleção dos documentos buscamos os documentos e legislação que fundamentam e justificam as práticas de avaliação em larga escala, disponíveis em sites de caráter governamental principalmente o INEP e SEE-PE. Conhecemos as escolas campos de pesquisa, fizemos um primeiro contato de apresentação do pesquisador para as escolas e dos sujeitos da pesquisa e realizamos entrevistas semiestruturadas com os sujeitos.

Na fase de análise e tratamento do material empírico e documental, realizamos a sistematização dos dados, a partir dos referenciais da abordagem hermenêutica-dialética de acordo com Minayo (1998). Segundo a autora esse método de análise e tratamento dos dados é “como um caminho do pensamento” (MINAYO, 1998, p. 218). Dessa forma, entendemos que essa abordagem é a melhor forma de interpretação dos dados, uma vez que possibilita o entendimento da fala, do texto, dos depoimentos como fruto de um processo social e de conhecimento, resultado de muitas determinações, mas com sentido específico. Então, essa abordagem permite “captar o movimento, as contradições os condicionamentos históricos” (MINAYO, 1998, p. 230). Resumindo, essa abordagem de análise é mais adequada para pensarmos uma interpretação da realidade, além disso, propõe compreender a fala dos sujeitos ancorados em seu contexto, considerando suas especificidades histórica e totalizante.

Uma proposta de operacionalização dessa abordagem apresentada por Minayo (1998) se dá a partir das seguintes etapas de análise: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final. Organizamos nossa análise a partir dessas etapas, dessa forma, ordenamos os dados com a transcrição das entrevistas, leitura do material documental. A classificação dos

---

<sup>4</sup> O roteiro de entrevista encontra-se no apêndice A.

<sup>5</sup> O parecer de aprovação emitido pela Plataforma Brasil encontra-se no anexo D.

dados foi realizada através da leitura exaustiva e a elaboração de *corpus* documental. A partir desse processo fizemos a tabulação dos dados das entrevistas, e construímos as categorias empíricas de análise. Na análise final buscamos fazer a relação entre o referencial teórico e os dados coletados no campo, com a intenção de atingir os objetos propostos e responder ao problema inicial da pesquisa.

### 2.2.1 Seleção e organização dos Documentos

A seleção dos documentos se deu considerando a relevância dos mesmos para o entendimento do objeto. Dessa forma, selecionamos as principais portarias que tratam da organização do sistema de avaliação nacional, assim como, selecionamos os documentos que tratam da política educacional do Estado de Pernambuco, referenciada no modelo de modernização da gestão. Selecionamos também documentos que tratam da educação municipal de Garanhuns. Para melhor visualização e entendimento dos documentos selecionados, elaboramos um quadro documental, no qual apresentamos os documentos, sua referência de acesso e seu conteúdo.

**QUADRO 1 - CORPUS DOCUMENTAL**

<b>Documento</b>	<b>Link de acesso ou referência</b>	<b>Conteúdo</b>
Portaria n° 931, de 21 de março de 2005	Link: <a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf</a> , acesso em abril de 2017	Institui o SAEB.
Portaria n° 482, de 7 de junho de 2013	Link: <a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf</a> , acesso em abril de 2017	Dispõe sobre o SAEB.

Portaria normativa nº- 10, de 24 de abril de 2007.	Link: <a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n_10_24_abril_2007.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n_10_24_abril_2007.pdf</a> acesso em junho de 2018.	Dispõe sobre a Provinha Brasil.
Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007	Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm</a> , acesso em abril de 2017	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação.
Modelo de Termo de Compromisso e Responsabilidade do Governo do Estado de Pernambuco	ANEXO C	Termo de Compromisso celebrado entre o Governo do Estado, a Secretaria de Educação e a direção da Escola.
Lei Ordinária do Município de Garanhuns – Capítulo VII	ANEXO B	Trata da Educação no Município de Garanhuns.
Plano Municipal de Educação de Garanhuns – 2015		Dispõe sobre as políticas, estratégias e ações na área de educação que o município adotará nos 10 anos de vigência do plano.

Fonte: A Autora, 2018.

### 2.2.2 Campo de pesquisa e sujeitos

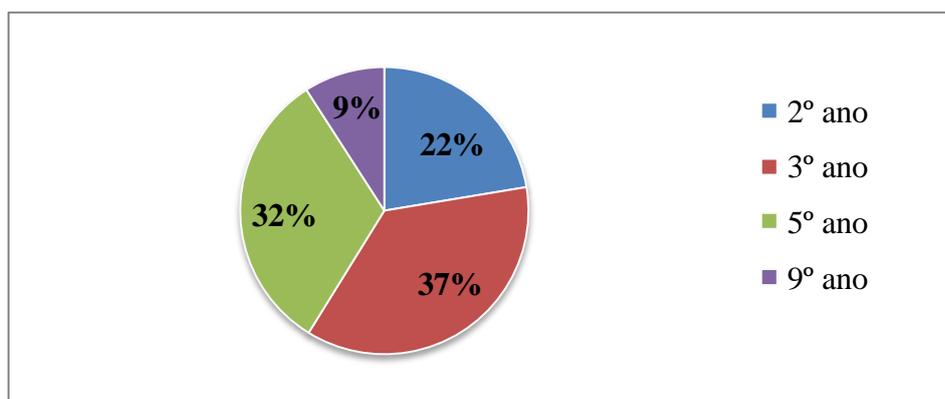
Nossa investigação se deu a partir dos resultados de avaliações em larga escala realizadas no Ensino Fundamental, consideramos esse nível de ensino por duas razões principais, possui o maior número de estudantes matriculados do país, e atualmente é o nível

no qual são realizadas mais avaliações externas, de todas as esferas de governo, federal, estadual e municipal. É importante esclarecer que não são todos os estados e municípios que possuem sistema próprio de avaliação, mas grande parte dos estados brasileiros já possuem seus próprios sistema de avaliação e alguns municípios também. O Estado no qual realizamos a pesquisa, Pernambuco, possui um sistema de avaliação que contempla também os municípios do estado.

Considerando que os municípios são os principais ofertantes de Ensino Fundamental do país, nosso estudo foi realizado no município de Garanhuns no agreste Pernambucano, os motivos que nos levaram a selecionar esse município foram porque optamos por realizar a investigação em um município que não possui sistema próprio de avaliação, e também porque Garanhuns é uma cidade central do agreste meridional, possui a maior população dessa microrregião e é considerado um centro econômico, servindo de polo comercial para cidades vizinhas, dessa forma, tem grande valor de representação daquela região.

De acordo com IBGE<sup>6</sup> a estimativa de população do município em 2017 era de 138.642 mil pessoas. O município apresenta o maior número de matrículas de sua rede no Ensino Fundamental, em 2015 estavam matriculados nesse nível de ensino 22.503 mil estudantes. Em 2017 o censo escolar aponta cerca 13.789 matrículas no Ensino Fundamental, uma diminuição significativa do número de matrículas com relação a 2015. Para fins da pesquisa consideramos os números de 2015, dessa forma, elaboramos um gráfico no qual consta o percentual de matrícula no Ensino Fundamental, por ano avaliado, pelas avaliações em larga escala em 2015.

**GRÁFICO 1 - MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: POR ANO AVALIADO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.**



Fonte: A Autora, 2018.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/garanhuns/panorama>

Uma coisa interessante que podemos perceber no gráfico é que o maior número de matrículas são nos anos de retenção o 3º e o 5º anos dos anos iniciais, e que no último ano do Ensino Fundamental o efeito é inverso, é o ano com o menor número de alunos matriculados. O fator matrícula é considerado para demonstrar a importância que esse nível de ensino ganhou no decorrer dos anos.

O município de Garanhuns em 2015 tinha sobe sua responsabilidade 52 escolas de Ensino Fundamental regular, e obteve uma média geral no IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 4,5 pontos, ultrapassando a meta nacional que era de 4,1. Optamos por fazer nossa pesquisa em três escolas municipais considerando as médias do IDEB 2015 como mecanismo de seleção dessas escolas. Então, selecionamos a escola que obteve maior média no índice, uma escola que obteve média intermediária e a escola com a menor média. O quadro a seguir demonstra as escolas e suas respectivas médias no IDEB.

**QUADRO 2 - MÉDIAS DAS ESCOLAS SELECIONADAS NO IDEB 2015**

ESCOLAS	IDEB 2015	META PROJETADA DO IDEB 2015
Escola de maior Média no IDEB.	5,6	6,0
Escola de Média intermediária no IDEB.	4,1	4,1
Escola de menor Média no IDEB.	3,4	3,8

Fonte: A Autora, 2018.

Apresentado o campo de pesquisa, apresentaremos então os sujeitos. A nossa pesquisa tem como foco ações da gestão escolar em torno dos resultados das avaliações em larga escala, dessa forma, optamos por entrevistar os gestores escolares, coordenadores pedagógicos, e um professor de cada instituição, totalizando nove sujeitos. Esses foram previamente explicados sobre a pesquisa, por meio de carta de anuência<sup>7</sup> e termos de compromisso livre e esclarecimento<sup>8</sup>, devidamente assinados. Sendo assim os sujeitos tinham pleno conhecimento do que se pretendia com a realização dessa pesquisa, assim como, a garantia de que sua identidade será preservada.

<sup>7</sup> O modelo da carta de anuência apresentada encontra-se no anexo A.

<sup>8</sup> Os modelos dos termos encontra-se no anexo E.

Para fins de análise criamos um quadro que detalha algumas características dos sujeitos da pesquisa, contém nomes fictícios, utilizados para preservar o anonimato, a formação e experiências profissionais e atuação na escola.

**QUADRO 3 - INFORMAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

<b>ESCOLA (IDEB, 2015)</b>	<b>SUJEITO (nome fictício)</b>	<b>FORMAÇÃO/ EXPERIÊNCIA</b>	<b>ATUAÇÃO NA ESCOLA</b>
Menor média - 3.4	G3	Especialização em psicopedagogia, gestão e supervisão escolar. Coordenação pedagógica, 6 anos como gestora, vice gestora, 7 anos em sala de aula.	Administrar a escola tanto no âmbito administrativo como no pedagógico.
	C3	Graduação em Ciências Sociais (UFRJ) e em Administração (FAGA). Licenciatura em História (UPE). Cursando Pedagogia (UFRPE/UAG). 6 anos de Sala de aula, 3 anos na coordenação pedagógica.	Acompanhar os professores, o trabalho cotidianamente. Também a gestão de sala, que a gente conversa. A questão de receber os pais. A gente colabora sempre que o professor precisa, mas a gente também tem um olhar mais clínico, daquela metodologia que ele pode potencializar melhor, quando a gente faz a gestão de sala, a gente assiste a uma aula deles, e depois faz uma devolutiva.
	P3	Licenciatura em Letras, Pedagogia e Teologia. Pós- graduação em psicopedagogia e produção textual. Mestranda: Prof. Letras. Sala de aula cursinhos e Ensino Médio e 3º ano no Ensino Fundamental.	
Média intermediária - 4.1	G2	Licenciatura em Letras. 10 anos de sala de aula, 10 anos na supervisão educacional e 2 anos nos projetos se liga e acelera.	Eu assumi a escola em 2016, se formos contar, dá um ano nessa área. Gestão é bem mais amplo, porque, além da questão dos recursos humanos você tem que lidar com recursos materiais, pedagógicos, merenda, tudo na escola. Gerenciar a escola em todos os aspectos seja dos recursos humanos aos recursos

			tecnológicos. Lidar com a comunidade escolar, com o corpo docente, com o corpo discente.
	C2	Licenciatura em História, especialização em Psicopedagogia. 13 anos em sala de aula e um ano e meio na coordenação pedagógica.	Acompanhar aprendizagem dos estudantes com foco na formação dos Professores. Realizar visitas observações, e a partir das dificuldades dos professores tentar buscar uma formação para que melhore a qualidade da aprendizagem.
	P2	Magistério, Licenciatura em Letras, Pós-graduação em Língua Portuguesa e Psicopedagogia institucional e clínica. Mais de 18 anos de sala de aula.	Nesta escola, eu estou já no segundo ano, que eu entrei no concurso do ano passado.
Maior média - 5.6	G1	Licenciaturas em Geografia e Pedagogia. Especialização em Ensino de Geografia e Psicopedagoga e Mestrado em Ensino das Ciências e Matemática. Sala de aula, coordenação pedagógica e gestora.	Três anos como gestora na escola. Dou apoio em todas as áreas, tanto na área pedagógica, que aí eu participo também da elaboração de projetos com os professores, e qualquer necessidade deles junto à secretaria, ajudo a secretária também, na parte de documentação e gerencio é isso.
	C1	Magistério, licenciatura em Letras. Pós-graduação em Letras. 7 anos em sala de aula e coordenação pedagógica.	As atribuições assim de coordenação são bem específicas, o pedagógico mesmo da instituição, a questão de aprendizagem dos meninos, formação com os professores, mas no dia a dia a gente acaba sobrecarregada, a gente acaba se envolvendo em tudo que acontece dentro da escola, tanto que nas reuniões que eu vou sempre as supervisoras avisam – coordenador tem que ter o foco no pedagógico, mas não consegue se envolver só com o pedagógico.

	P1	Licenciatura em História. Especialização em recursos humanos. 10 anos de sala de aula, 6 meses sala de recursos especializados e um ano e meio na supervisão.	Eu trabalho aqui os dois horários, 3º ano de manhã e 2º ano à tarde.
--	----	---	--

Fonte: A Autora, 2018.

### **3 AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO**

Nesse capítulo abordamos os principais conceitos sobre avaliação em suas perspectivas escolar, institucional e de larga escala, situando nossa pesquisa nesse contexto de discussão. Discutimos também, as diretrizes legais para a gestão pelo município do Ensino Fundamental, trazemos os principais apontamentos dessa relação entre municípios e o Ensino Fundamental, através da discussão, amparados na Constituição Federal de 1988 e suas alterações, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e suas alterações, na lei do FUNDEF, e atualmente do FUNDEB, assim como, alguns apontamentos apresentados do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Para além dos parâmetros legais, discutimos os principais apontamentos dessa relação, que contribuem com o entendimento da temática que nos propomos a discutir. Trataremos da municipalização do Ensino Fundamental e seus parâmetros no que tange a gestão escolar.

#### **3.1 Algumas considerações acerca da avaliação educacional**

As avaliações são uma categoria integrante e importante dos processos de ensino e aprendizagem. Estão diretamente relacionadas com os objetivos propostos para o ensino, a partir delas é possível compreender os objetivos alcançados em determinado seguimento, a depender do que se está avaliando, se uma aula, um semestre, um ano, um sistema de ensino. Considerando as várias possibilidades que a avaliação oferece Freitas (2017) destaca a avaliação como um campo pedagógico polêmico envolto em contradições.

Dessa forma, concordamos com as afirmações de Freitas (2017) quando ele fala sobre o lugar de atenção que as avaliações ocupam para os estudantes e professores, bem como seu caráter de conexão entre a escola e a sociedade, sobre isso, o autor aponta que “a avaliação emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça” (FREITAS, 2017, p. 05), ela se apresenta nessas duas formas por causa do seu caráter de abrangência, pois é um instrumento que atinge, em alguma medida, todos que participam desse processo, como avaliadores ou como objetos da avaliação.

Dessa forma, a avaliação pode ser considerada a partir de suas determinações e contradições, mas as avaliações são uma realidade do processo educativo e precisamos conhecê-las para que possamos lidar com seus limites e com suas potencialidades.

Nesse sentido Freitas (2017) afirma que as avaliações não devem ser entendidas apenas no seu caráter de utilização de sala de aula, existem outros níveis que compõem as avaliações e estes devem ser considerados para análise dos resultados, no sentido de dar conta da complexidade que envolve essa categoria pedagógica. Ainda de acordo com o autor devemos trazer essa discussão para a reflexão da educação enquanto ferramenta regulada pelo Estado, o que implicada na necessidade da articulação com outros níveis de avaliação. Então, Freitas (2017) afirma a existência de três níveis de avaliação da qualidade, integrados entre si, a avaliação institucional, avaliação da aprendizagem e as avaliações em larga escala.

A avaliação da aprendizagem é aquela realizada pelo professor em sala de aula e se apresenta sob diferentes perspectivas, chamando atenção nos processos educativos, porque proporciona uma aquisição de valor ao conhecimento, durante muito tempo a avaliação foi entendida como um instrumento de medida do conhecimento, pautada na visão tradicional de educação denominada de Educação bancária por Paulo Freire (1987). Essa visão passou por alterações no decorrer do tempo, passando a ser defendida a avaliação numa visão democrática, participativa, uma avaliação formativa, que na teoria tem como foco todo o processo de aprendizagem, devendo ser aplicada processualmente, fazendo uso de diferentes instrumentos avaliativos. Essas são apenas duas formas de avaliação existentes, acreditamos que a avaliação formativa não exclui a possibilidade da aplicação de testes, mas deixa claro que esses são apenas uma parte da avaliação realizada e, portanto, sozinhos não dão conta de julgar se os estudantes avançaram ou não na aprendizagem.

O segundo nível é a avaliação institucional, que de acordo com o autor tem um caráter interno a escola, sendo realizada pela própria escola, gestão escolar. Lück (2012, p.39) afirma ser função da gestão a avaliação institucional, deixando claro que a avaliação institucional é uma ferramenta de gestão escolar para acompanhar o desenvolvimento da escola, a autora afirma ainda que:

A avaliação institucional da escola consiste em um processo sistemático, abrangente e contínuo de observação, coleta e análise de dados, interpretação e julgamento da realidade e prática escolares, em seus desdobramentos e interações, tendo por objetivo contribuir para a melhoria contínua do trabalho educacional e seus resultados.

O terceiro nível de avaliação que Freitas (2017) apresenta são as avaliações em larga escala, que são realizadas para avaliar redes de ensino do país, dos Estados, e dos municípios. A criação e ampliação de sistemas de avaliação, que tem como objetivo o desenvolvimento de avaliações em larga em todo território nacional, foi intensificado a partir dos anos 1990, como instrumentos de políticas liberais que ganharam muito espaço no país.

Esta temática tem sido bastante discutida em âmbito nacional e internacional, dessa forma, nosso estudo tem como foco os resultados dessas avaliações em larga escala, que a nível nacional, tem grande parte de suas avaliações aplicadas no Ensino Fundamental, considerando que atualmente esse nível de ensino tem a maior parte dos estudantes matriculados nas redes municipais de ensino, é importante discutirmos aqui, como esse nível de ensino está organizado nos municípios, então, apresentaremos a seguir uma discussão sobre a municipalização do Ensino fundamental, e também sobre a gestão da educação nos municípios a fim de contextualizarmos o nosso objeto a partir de seus determinantes históricos.

### **3.2 Municipalização do Ensino Fundamental**

A Educação brasileira está organizada a partir da ideia de um Regime de Colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal (Entes Federados). A Constituição Federal de 1988 atribui às responsabilidades de cada Ente Federado, se desenhando como possibilidade de articulação das políticas públicas educacionais das diferentes instâncias de governos que o compõem. No Art. 211 a Constituição Federal (1988) dispõe sobre a organização em regime de colaboração dos Sistemas de Ensino dos Entes Federados, elencando, as responsabilidades de cada um, na instalação dos seus sistemas de Ensino.

A referida lei estabelece no 1º parágrafo das atribuições da União, sobre a educação, que perpassam o financiamento, função redistributiva e supletiva, equalização das oportunidades educacionais, padrão mínimo de qualidade e assistência técnica e financeira aos Entes Federados (BRASIL, 1988). Ficando os municípios, de acordo com o parágrafo 2º, responsáveis pela atuação “prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988, 161). Sendo que os Estados e o Distrito Federal também atuarão “prioritariamente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (BRASIL, 1988, p.162).

Nesses termos os Sistemas Municipais de Ensino devem abarcar, prioritariamente, o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Esse processo que prioriza a oferta desse nível de ensino pelos municípios, chamamos municipalização. Dessa forma, a partir, do que estabelece a Carta Magna nacional, o Ensino Fundamental passou a ser de reponsabilidade de Estados e Municípios, cabendo em grande parte do país, a responsabilidade desse nível de Ensino aos municípios brasileiros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), seguindo o que está posto na constituição, também delibera sobre o Sistema de colaboração e as responsabilidades dos

Entes Federados, com cada nível e modalidade de Ensino. A LDB (1996) atribui aos Estados no Art. 10. A possibilidade de os mesmos ofertarem o Ensino fundamental, porém aponta como prioridade do Estado a oferta do Ensino Médio. A referida lei no Art. 11. Que trata das incumbências dos municípios estabelece a oferta da Educação Infantil, e, com prioridade do Ensino Fundamental, além de permitir atuação em outros níveis. Dessa forma, o Ensino Fundamental passa a ser prioridade dos Sistemas de Ensino municipais. Em parágrafo único aponta que “Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (LDB, 1996, p.14).

Esse processo de municipalização do Ensino Fundamental está atrelado aos processos de descentralização, e/ou desconcentração de tarefas. Camini (2013) aponta que a instituição do regime de colaboração entre União, Estados, distrito Federal e municípios, relaciona-se com o processo de descentralização iniciado a partir da constituição Federal de 1988 e intensificado nos anos 1990. Sendo que, esse processo de descentralização pode ser concebido sob o viés democrático, pensando em uma partilha de responsabilidades, na distribuição de funções entre os entes federados, na possibilidade de aproximação da escola com a comunidade. Mas, também está relacionando com as reformas neoliberais do Estado, tendo em vista como afirma Camini (2013, p.41) que “tal processo é marcado, historicamente, pelo binômio descentralização, desconcentração das ações educativas”. Ou seja, descentraliza-se a oferta do Ensino Fundamental, passando, esse, a ser de responsabilidade do município, porém o financiamento e a regulação continuam centralizados na União e/ou no Estado. Dessa forma, desconcentram-se apenas as responsabilidades dos entes federados pela execução de tarefas, sem que, necessariamente, haja uma descentralização de poder.

Esse processo de descentralização de responsabilidades se constituiu como ato determinante para as responsabilidades assumidas pelos municípios na educação. De acordo com Camini (2013) a instituição dos sistemas municipais de educação aconteceu sem que houvesse competências definidas, para que os municípios possam legislar sobre seus próprios sistemas de Educação. Alguns autores como Camini (2013), Loyola, (2017), Sarmiento (2005) e Pinto (2000) ao discutirem a municipalização do Ensino Fundamental, apontam que outro fator determinante foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF).

A emenda constitucional n.14/96 atualizou a atuação prioritária dos municípios no Ensino Fundamental e Educação infantil e a União atribuiu a incumbência pela rede federal de ensino e prestação de assistência financeira e técnica aos governos estaduais e municipais, para assegurar igualdade de oportunidade e padrão mínimo de qualidade. Os Ensino Fundamental e Médio passaram a ser etapas com as quais os Estados prioritariamente

devem se ocupar, ficando estabelecida a premência de financiamento do Ensino Fundamental, vinculando 15% da receita de impostos estaduais e municipais para a manutenção e desenvolvimento (por um período de 10 anos) do FUNDEF. (CAMINI, 2013, p. 32).

Podemos considerar a LDB de 1996 e o FUNDEF como mecanismos legais e como políticas responsáveis pela municipalização do Ensino Fundamental. O FUNDEF teve um grande e importante papel nesse processo de municipalização, uma vez que determina os investimentos mínimos em educação nos municípios e estados. Além disso, o FUNDEF dá ênfase ao Ensino Fundamental e ao provimento dos salários dos professores.

A lei nº 9.424<sup>9</sup>, de 24 de Dezembro de 1996, que delibera sobre o FUNDEF e institui as condições para seu desenvolvimento, determina no Art. 2º que “Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público, e na valorização de seu magistério<sup>10</sup>” deixando claros os fins para os quais o Fundo deve ser utilizado e vinculando os recursos ao número de alunos matriculados nas redes de ensino. Como podemos perceber a lei é clara sobre a que nível de ensino o Fundo deve contemplar. Sarmiento (2005, p.1376) analisa essa característica do FUNDEF, apontando que “A criação do FUNDEF, com a delimitação dos recursos e de sua aplicação, colocou o município ante a opção de perder recursos ou assumir o ensino fundamental”. Dessa forma, é compreensível que os governos municipais tenham dado atenção a esse nível de ensino, pois necessitavam ter acesso aos recursos.

Loyola (2017) reafirma o que discutimos sobre os recursos do FUNDEF, que saem da receita arrecadada dos estados e municípios e é redistribuída de acordo com as matrículas no Ensino Fundamental, o autor afirma ainda o FUNDEF como mecanismo do processo de universalização do Ensino Fundamental, pois estimula o aumento da oferta de matrículas nesse nível de ensino. É fato que a responsabilidade de financiamento desse nível recai sobre os municípios e estados, Camini (2013, p.44) afirma que essa política “caracterizou-se por permitir o ‘desembarque’ da união do financiamento desse nível de ensino, transferindo essa responsabilidade aos Estados e municípios”. Dessa forma, os recursos destinados ao Ensino Fundamental tomam centralidade no processo de municipalização. A maior parte do fundo e dos recursos destinados ao Ensino Fundamental era de responsabilidade do Estado e dos municípios, mas no Art. 6º o FUNDEF determina também que a união deverá completar “os

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 de junho de 2018.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 de junho de 2018.

recursos do Fundo [...] sempre que, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente<sup>11</sup>”. Apesar de um mecanismo de desresponsabilização, como FUNDEF, a união fica com a obrigação de completar os gastos com Ensino Fundamental.

Diante de tudo que foi apresentado, concordamos com Pinto (2000) quando destaca o FUNDEF como um mecanismo fortalecedor e introdutor da municipalização do ensino no país. Partindo dessa perspectiva Camini (2013, p.45) afirma que:

Na prática, o FUNDEF acelerou o processo de municipalização do Ensino fundamental contribuiu para a melhoria dos salários ínfimos dos professores, principalmente no Nordeste. Entretanto, não incentivou a abertura de creches e pré-escolas pelas prefeituras e provocou o abandono de financiamento do Ensino médio pelos Estados.

Como podemos perceber, a política revela várias variáveis quando colocada em prática, algumas não são positivas, mas Camini (2013) também enxerga possibilidades para a política. De acordo com o que discutimos até agora podemos destacar pelo menos dois pontos apresentados com um viés mais positivo, que advém da política do FUNDEF: o aumento das matrículas para o Ensino Fundamental e a ação em torno da melhoria do salário dos professores efetivos e contratados, mesmo que ainda hoje os salários e planos de carreira dos professores do Ensino Fundamental e da educação como um todo não sejam bons, temos que considerar que a condição de remuneração de professores era ainda pior quando da criação do FUNDEF.

Mas é importante também que façamos a discussão das críticas acerca dessa política, que se equivalem muito às críticas do processo de municipalização do Ensino Fundamental, levantamos várias, tais como: aceleração do processo de municipalização, e abandono dos demais níveis que compõem a Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Médio. Diante de todo esse contexto Loyola (2017, p.88) afirma que os municípios “tendem a concentrar o maior número de matrículas e gastos”. Então, o Ensino Fundamental é o nível de ensino no qual os municípios mais atuam na gestão, na oferta e no financiamento.

Além disso, os municípios assumiram outras demandas para poder atender as demandas de atendimento aos estudantes nesse nível de ensino, os municípios passaram a arcar com a merenda, o transporte, construções de escolas e reformas, funcionários. Sarmiento (2005) afirma que a municipalização foi entendida como uma política imposta de cima para

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 de junho de 2018.

baixo e que aconteceu uma transferência de responsabilidade pelo Ensino Fundamental. Mas pontua também que esse processo, apesar, do seu caráter forçado “possibilita ganhos políticos ao ensejar maior participação da comunidade, descentralização e proximidade com o processo decisório, bem como a ampliação dos espaços de vivência democrática” (SARMENTO, 2005, p.1375).

Como pontuamos o FUNDEF foi uma política implementada com tempo de duração determinado, dessa forma, após os 10 anos de sua vigência esse Fundo foi substituído por um novo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), como afirma Loyola (2017, p. 772)

A partir de 2007, o fundo foi substituído pelo FUNDEB, que manteve boa parte da lógica de funcionamento do fundo anterior, mas passou a realizar os repasses de receita de acordo com as matrículas realizadas em toda a educação básica, em conformidade com diferentes pesos atribuídos para matrículas em diversos níveis e modalidades de ensino.

O FUNDEB apresenta os mesmos moldes do FUNDEF, porém não contempla só o Ensino Fundamental, mas toda a educação básica, composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir desse fundo, as atenções se voltaram para outras etapas da Educação Básica, mesmo assim o Ensino Fundamental ainda é o nível de ensino com a maior parte das matrículas nas redes municipais de Ensino.

A discussão sobre os impactos das políticas que implementaram a LDB e FUNDEF (1996) é importante para a municipalização porque nos mostra diferentes características para entendermos a política como ela se constitui atualmente. Loyola (2017, p. 769) afirma que:

Tanto a LDB quanto os dois fundos influenciaram as políticas implementadas pelos governos subnacionais ao delimitar quais gastos deveriam ser considerados como direcionados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, e ao estabelecerem estímulos para que os governos subnacionais expandissem o acesso ao ensino fundamental e à educação básica, respectivamente.

A Educação Básica de acordo com o Art. 4. Da LDB (1996) deve ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, e abarca a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Como a discussão acima esclarece, os processos de descentralização e desconcentração de tarefas, através, principalmente, das leis pontuadas, Constituição Federal de 1988, LDB de 1996 e o PNE de 2014, colocam o Ensino Fundamental como nível de ensino que deve ser ofertado prioritariamente pelos municípios, sendo assim, pensamos, que é importante apresentar como está organizado o Ensino Fundamental atualmente, uma vez que, nossa pesquisa se concentra nas avaliações em larga escala e na gestão escolar desse nível de ensino.

**Art. 32.** O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos (BRASIL, 1996, p. 23).

Como podemos perceber os princípios do Ensino Fundamental apontados na Lei, tratam de uma formação de natureza ampla e abrangente. Esse nível de ensino contempla do 1º ao 9º anos, sendo que, temos do 1º ao 5º anos o ensino polivalente, um mesmo professor trabalha com todas as disciplinas, e do 6º ao 9º anos, um professor para cada componente curricular. A LDB direciona os rumos da educação no Brasil e institui, a partir do seu Art. 87, a década da Educação, determinando as incumbências dos entes federados para promover uma educação para todos. Uma dessas incumbências trata da centralidade das avaliações em larga escala no Ensino Fundamental, ao deliberar que os entes federados “devem: IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.” (BRASIL, 1996, p.52).

Mas recentemente, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) também delibera sobre o regime de colaboração e as responsabilidades dos entes federados nos Artigos 7º, 8º e 9º. Ao analisar o PNE atual, percebemos a grande ênfase dada aos processos de regulação do Ensino e das instituições. No Art. 7º a redação coloca o regime de colaboração a serviço do alcance das metas e das execuções das estratégias previstas no PNE. Apresentamos duas ações que acreditamos estratégicas no PNE para o município.

“§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os estados e respectivos municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada estado. § 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2014, p. 46).

De acordo com o Plano os municípios e Estados deverão criar seus próprios planos de educação ou adequar seus respectivos planos de Educação ao Plano Nacional. O que percebemos é que a cada legislação as funções dos entes federados vão sendo reafirmadas e também acrescentadas de algumas especificações. De acordo com a proposta, apresentada no

documento referencial do PNE, ele deveria se constituir de um plano central para os processos educativos no País.

Camini (2013) argumenta que os processos de descentralização se deram de forma ambígua, pois a gestão e o financiamento foram descentralizados, passando a ser de responsabilidade dos estados e municípios como vimos, mas os processos de avaliação ficam centralizados na união, respaldados por um discurso de estabelecimento de padrões de qualidade, medidos por instrumentos como os testes padronizados. Esse processo de descentralização projetado no Brasil está diretamente relacionando ao processo de globalização da economia, as influências internacionais que permeiam as políticas educativas, e é reforçada a partir dos 1990 pelas reformas do Estado Brasileiro. Sarmiento (2005, p.1366) ao discutir essas políticas de influência global e internacional afirma que:

As políticas educativas foram profundamente afetadas pelo esgotamento do projeto desenvolvimentista e pela globalização da economia, levando à reforma do Estado e à ampliação da influência das agências internacionais nas políticas públicas, incluindo as políticas educacionais. O Estado é chamado a atuar como estimulador da competição: flexibilidade, descentralização, autonomia passam a ser as novas palavras de ordem. O controle do sistema passa a ser feito por meio de amplos sistemas nacionais de avaliação.

As políticas de avaliação de sistema que foram desenvolvidas no nosso país possuem um viés regulador, como afirma o autor, se pautam em mecanismos de controle, os testes padronizados compõem esses mecanismos de regulação. É interessante ao discutirmos sobre a municipalização, a questão local, as questões administrativas sob responsabilidade do município, apontam na direção de uma maior aproximação com a escola. Nessa perspectiva, Sarmiento (2005, p.1369) argumenta “que o caráter unitário da escola só adquire pleno sentido no âmbito local”. Podemos identificar duas vias de discussão, a primeira diz respeito aos processos de regulação, via avaliações em larga escala, uma vez que não são consideradas as questões locais nessas avaliações, por outro lado, um segundo aspecto aponta para as possibilidades de participação e engajamento da comunidade com a escola, tendo em vista que a proximidade pode auxiliar nesse processo.

Podemos compreender que o processo de municipalização do Ensino Fundamental está diretamente relacionado com os esforços de descentralização da educação pública. Sarmiento (2005, p.1387) conclui em sua pesquisa que:

Numa análise do processo de municipalização a partir dos anos de 1970, nota-se um movimento semelhante, embora diferenciado no tempo: incorporação de serviços (merenda, transporte, reforma e construção de prédios escolares), de escolas da zona rural e periferias urbanas, da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Essa trajetória mostra as

ações municipais como respostas às políticas de indução dos governos centrais.

Como o autor chama atenção às iniciativas dos municípios são respostas às pressões que sofrem da união e dos estados para desenvolver ações que visem à oferta e a manutenção do Ensino Fundamental, nesse contexto a LDB e o FUNDEF foram grandes indutores do processo de municipalização, uma vez que regulamentam e instituem as normas para o ensino e as funções dos entes federados, no que tange a regulação e ao financiamento da educação pública.

### **3.3 Gestão escolar no Ensino Fundamental**

Passando o Ensino fundamental a ser de responsabilidade dos estados e municípios, logo a gestão desse nível de ensino entra em pauta nos municípios. É importante destacar o papel do município nesse contexto, pensando aspectos como números de matrículas nas redes municipais e no Ensino Fundamental. Loyola (2017, p.770) em pesquisa realizada conclui que:

A participação da rede municipal de ensino é destacada, pois ela é a maior rede pública do País ofertante de vagas em educação infantil e em ensino fundamental — o que implica que as redes de ensino municipais são as que atendem ao maior número de alunos no País inteiro. Município também é o ente federado mais próximo dos cidadãos e, por isso, é nele que melhor se observam as consequências das escolhas feitas pelos governos dos diferentes entes federados. Desta forma, observar e entender a política de educação nos municípios brasileiros é de grande importância para se entender a política de educação no Brasil.

Situando a gestão, nesse contexto de município, podemos pensá-la a partir da gestão municipal de educação, responsável por todos os processos educativos no município, e podemos pensar a gestão escolar como, a gestão que integra a municipal, mas possui a escola como principal campo de atuação. A gestão escolar no Ensino Fundamental é a responsável pela organização e desenvolvimento do mesmo.

## **4 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E EM PERNAMBUCO**

Neste capítulo apresentaremos as principais avaliações em larga escala que atualmente figuram no cenário educacional brasileiro e pernambucano, bem como a influência dessas avaliações nos municípios, em especial nos municípios de Pernambuco. Discutiremos sob uma perspectiva crítica o contexto de surgimento e intensificação dessas avaliações, assim como, seus principais objetivos e características, buscando elucidar a função que atualmente as avaliações em larga escala e seus resultados têm assumido no âmbito da educação básica. Buscamos ainda trazer uma reflexão acerca das implicações das políticas de avaliação da educação básica no contexto escolar, tomando especificamente a gestão de escolas públicas municipais.

### **4.1 Fundamentos da Política de Avaliação Educacional no Brasil**

O desenvolvimento das políticas de avaliação figuram os espaços de discussão acerca da Educação brasileira, no que se referem às suas possibilidades para a qualidade da educação. A intensificação dessas políticas de avaliação se deu no Brasil a partir das reformas do Estado brasileiro na década de 1990 e desde então têm sido fortalecidas com a ampliação das políticas educacionais de avaliação, através das avaliações em larga escala, consolidadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Houve intensificação das avaliações externas desde a Educação Básica a Superior. Porém este estudo tem como foco as políticas de avaliação da Educação Básica.

Para compreensão dos fundamentos que norteiam a criação e aperfeiçoamento das políticas de avaliação, é importante conhecer o contexto de surgimento dessas políticas. Oliveira (2000) afirma que o surgimento dessas políticas educacionais está relacionado a um movimento maior de reformas no âmbito do Estado brasileiro, impulsionadas, a partir da década de 1990, pela busca de superação da crise do capitalismo. Nesse cenário foram defendidas e implementadas propostas neoliberais de desenvolvimento econômico, político e social. Esse mesmo autor definiu que “Em geral, a ideologia propagada pelos neoliberais advoga que, para solucionar a crise econômica, os Estados nacionais deveriam ser reformados, redefinindo suas estratégias de ações e estruturas” (OLIVEIRA, 2000, p.39).

Torres (2008) descreve o neoliberalismo como, ações que visam à redução do setor público, e a diminuição dos mecanismos de regulação na economia e no mercado, propondo as noções de livre mercado. Nessa perspectiva Gentili (2008, p.229), afirma que:

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao *mesmo tempo*, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (grifo do autor).

Partindo dessa visão neoliberal a avaliação ganha destaque em vários setores, como um mecanismo de controle e fiscalização do Estado. Oliveira (2000) chama o Estado pautado nessas reformas neoliberais de “estado-avaliador”, nesse modelo estatal são realizados ajustes fiscais, diminui-se as obrigações do Estado, enquanto fomentador das políticas públicas sociais, através de processos de descentralização e desregulação, dessa forma, o Estado escolheria “os serviços públicos que ofertaria diretamente a partir de seus interesses políticos e econômicos” (OLIVEIRA, 2000, p. 40). É nesse contexto de interesses econômicos, reformas do Estado brasileiro, consolidação de propostas neoliberais e retomada do capitalismo, que no setor educacional se destaca como marco a elaboração e implementação de políticas educacionais de avaliação a nível nacional.

Gentili (2008, p.230) argumenta que duas estratégias são colocadas em pauta pelas políticas neoliberais, no sentido de consolidar e ampliar a modernização na educação, a primeira estratégia é o “discurso da qualidade” e o “discurso dominante de articulação do universo educacional e do universo do trabalho”.

O discurso da qualidade foi utilizado no Brasil para justificar a criação de um Sistema de avaliação nacional, com foco na melhoria da qualidade da educação, elencando-se assim, como foco para políticas educacionais, a busca por melhoria da qualidade da educação brasileira. Coelho (2008) afirma que a partir dessa justificativa começou-se a desenhar entre os anos de 1987 e 1990 um esboço do primeiro sistema de avaliação nacional brasileiro, o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), que foi substituído pelo SAEB nos anos de 1990. A autora acrescenta ainda que:

As perspectivas economicistas e tecnicistas no tratamento da questão da avaliação educacional, ao lado do questionamento acadêmico e social da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização, concorreram para que, no início dos anos 80, fossem iniciadas, pelo Estado, as experiências de avaliação em larga escala e, ao final da década, fosse implementado um sistema nacional de avaliação, com vistas à modernização do setor educacional (COELHO, 2008, p. 232).

Podemos inferir que as ideias que perpassam as políticas de avaliação nacional, se consolidaram através do SAEB. Oliveira (2000) aponta que o que se pretendia, é que a partir das informações obtidas, através desse indicador, pudessem ser identificadas as falhas e aspectos que precisariam ser melhoradas, nos trabalhos de natureza administrativas e pedagógicas, para alcançar os objetivos estipulados. Nesse sentido, compreendemos que as avaliações em larga escala contribuem para a produção de dados referentes a escolas e sistemas de ensino. Como esses dados estão sendo interpretados? Quais são suas formas de divulgação? São aspectos para refletirmos quando pensamos em melhoria da qualidade da educação, pois o dado em si, necessita desse processo de interpretação.

Essa discussão acerca da qualidade da educação brasileira, atrelada às reformas do Estado, contribuiu para que na forma da lei, por meio da Constituição Federal de 1988, se iniciasse um processo de reestruturação da educação no país. A Constituição Federal em seu título VIII que trata da ordem social, especialmente em seu capítulo III, seção I, que apresenta as disposições acerca da Educação, estabelece no Art. 206º, VII a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, p.121), abordando a discussão sobre a qualidade da educação. O Art. 211º estabelece o regime de colaboração entre os entes federados, para organização de seus sistemas de ensino, também apresenta referências a um padrão mínimo de qualidade do ensino, assim como visa garantir a “equalização de oportunidades educacionais” (BRASIL, 1988, p.122), dispõe, ainda, em seu Art.214º que trata da elaboração de um plano nacional de educação, a busca por melhoria da qualidade da educação.

A constituição Federal como podemos perceber nos dispositivos apresentados acima, coloca a qualidade da educação ou a melhoria da qualidade da educação como objetivos para a educação brasileira, assim como, busca através do regime de colaboração entre os entes federados e da criação de um plano nacional de educação, estabelecer as metas a serem alcançadas. Inferimos que estando a União com a função de garantir e equalizar as oportunidades educacionais e também os padrões mínimos de qualidade caberá também à união aferir essas oportunidades e os padrões de qualidade defendidos. Como essa aferição seria feita, de modo à contemplar toda a rede pública de ensino? Como garantir minimamente que as metas estabelecidas para a educação estão sendo cumpridas? Indagando-nos, dessa forma, podemos perceber como um sistema de avaliação nacional poderia vir a responder essa demanda.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O regulamento da educação foi instituído através do estabelecimento de diretrizes e bases para a área educacional. A LDB ao tratar da organização

da Educação Nacional em seu Art.8º reforça o que institui a constituição federal de 1998, ao deliberar sobre a organização em regime de colaboração dos sistemas de ensino dos entes federados, estabelece ainda, os deveres de cada ente federado nessa organização, ficando assim a união com encargo de coordenar a “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996, p. 45). A LDB segue em seu Art. 9º estabelecendo as atribuições da união no que diz respeito à organização da educação nacional, o inciso trata da coleta, análise, e disseminação de informações sobre educação, e o VI trata mais claramente da criação de um sistema de avaliação nacional:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, p. 45).

Ao tratar das disposições transitórias em seu Art. 87º, parágrafo 3º, institui o que cada município, estado, união e o distrito federal se incumbirão, damos destaque aqui ao inciso “VI- integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”. Que reforça a necessidade do Sistema Nacional de Avaliação.

A partir desses recortes que apresentamos das principais legislações em torno da educação nacional, percebemos como a criação dos sistemas de ensino dos entes federados está atrelada a criação de um sistema nacional de avaliação, elaborado, coordenado e implantado pela União. Nessa perspectiva existe uma possibilidade de descentralização com a criação dos sistemas de ensino municipais e estaduais, porém o acompanhamento, o controle é feito pela união. Camini (2013), afirma que a criação de métodos de avaliação do ensino, assim como, a adoção dos parâmetros curriculares evidenciam o controle exercido pela união sobre os sistemas de ensino.

Com a adoção do sistema de avaliação, evidenciaram-se as contradições entre as medidas de caráter descentralizador e as ações centralizadoras, visto, que, ao mesmo tempo em que é concedida às escolas liberdade de elaborar e proporem os seus projetos pedagógicos, são instituídos sistemas de avaliação padronizados, tanto no âmbito das unidades da federação quanto nacional (CAMINI, 2013, p. 75).

O sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1990, é constituído por um conjunto de avaliações externas em larga escala, e aponta como principal objetivo “realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado” (BRASIL, 2015). Ainda de acordo com o Inep, através das informações que são produzidas pelas avaliações externas podem ser formuladas e reformuladas políticas

públicas de educação, assim como, possibilitam o monitoramento e o acompanhamento do desenvolvimento da educação em municípios, estados, e a nível federal, podendo dessa forma, colaborar para a melhoria de qualidade, oportunidades e eficiência no ensino.

Machado e Alavarse (2014), ao discutirem sobre o SAEB, apresentam que na década de 2000, especificamente em 2005, o SAEB foi reformulado sendo acrescentado ao sistema outra avaliação em larga escala, dessa forma, passou a ser constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), já existente e conhecida como SAEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Anos mais tarde, em 2013 foi incorporado ao SAEB uma nova avaliação: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que veio para aferir os níveis de alfabetização e letramento e matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2015). Sendo assim, o SAEB atualmente é composto por essas três avaliações, que apesar de surgirem em contextos diferentes e apresentarem alguns objetivos específicos, se englobam na mesma perspectiva de produzir informações para melhorar a qualidade da educação.

A ANEB abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação, é realizada duas vezes ao ano, normalmente, no início do ano por volta dos meses de março ou abril e outra é feita próximo do final do ano letivo no mês de novembro (BRASIL, 2011).

ANRESC ou "Prova Brasil", trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Assim como a ANEB a ANRESC é realizada bianualmente no mesmo período (BRASIL, 2011).

A ANA foi incorporada ao SAEB pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, essa avaliação, inicialmente, teve a proposta de ser realizada anualmente próximo do final do ano letivo por volta do mês de novembro (BRASIL, 2011). ANA é uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal, de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

As edições de 2013 e 2014 da avaliação aconteceram, mas a edição de 2015 foi suspensa pelo Ministério da Educação, de acordo com Freitas (2015)<sup>12</sup> a suspensão se deu por falta de verbas para realização das avaliações, ele pontua que o Ministério da educação preferiu cancelar a avaliação do que realizá-la de maneira amostral. Em 2016 a aplicação voltou a ser aplicada anualmente.

Além das avaliações citadas que compõem o SAEB, outra a avaliação externa é disponibilizada pelo Inep, a Provinha Brasil, essa avaliação é uma avaliação diagnóstica e não integra o SAEB, A Provinha Brasil<sup>13</sup>, tem como objetivo gerar informações que auxiliem os gestores escolares e educacionais e os professores na interpretação e utilização dos resultados, esse processo se faz possível porque essa avaliação é aplicada e corrigida pelos próprios professores, não possui caráter classificatório. São aplicadas anualmente no 2º ano do ensino Fundamental, no início e no final do ano letivo e também avaliam os níveis de alfabetização dos estudantes.

Retomando o foco, na busca por qualidade da educação, foi elaborado e instituído em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), composto por um conjunto de programas que englobam toda a educação básica e a educação superior. De acordo com Camini (2013) no seu esboço inicial, o primeiro programa apresentado foi à criação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) um indicador objetivo para verificar o alcance das metas estabelecidas pelo PDE/Plano de metas compromisso. De acordo com a proposta do Ministério da Educação (MEC) esse índice foi elaborado para aferir a qualidade do aprendizado nacional e formular metas para a melhoria do ensino, sendo assim, considera-se que ele reúne dois indicadores importantes para a qualidade da educação, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações do SAEB (BRASIL, 2015). O IDEB é calculado utilizando os dados sobre aprovação escolar, retirado do censo escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do INEP, O SAEB para os estados e a prova Brasil para os municípios.

De acordo com o INEP, o IDEB trás a possibilidade de resultados sintéticos das avaliações em larga escala, facilitando a elaboração de metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino. Camini (2013) aponta que esse indicador varia em uma escala de 0 a 10 e tem sido usado como base para o recebimento de recursos da união por municípios. O INEP defende a importância do IDEB no sentido de ser uma política pública em prol da qualidade do ensino. E estabelece como um dos principais objetivos do IDEB, alcançar em 2022 à

---

<sup>12</sup> Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/19/falta-de-verba-cancela-a-ana/>

<sup>13</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>

média 6,0. De acordo com Saviani (2007), a proposta é que a partir de 2007, gradativamente, a média do IDEB melhore para que cheguemos à média obtida pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a média 6,0 foi obtida pelos 20 países melhores colocados em termos de desenvolvimento educacional.

O IDEB é um indicador de desempenho, indutor de políticas, principalmente, no viés da responsabilização por resultados, nesse sentido Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1169) afirmam que:

Em relação especificamente ao Ideb, nos chama a atenção a forma pela qual ele é apresentado (e divulgado) para a população, em que a escola aparece como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, induzindo de forma equivocada à ideia da perda da influência do entorno social e das políticas públicas sobre os resultados dessas avaliações, tendo como consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados.

Nesse sentido, o IDEB se torna um instrumento, do qual o Estado faz uso para ampliar a responsabilização pelos resultados educacionais, atribuindo-os a gestão, aos professores e estudantes, ao mesmo tempo em que se desresponsabiliza pelos resultados alcançados. Essa exposição do índice é um fator que contribui em grande parte para internalização desse processo de responsabilização. Os autores afirmam ainda que é um indicador “promissor para a análise das escolas como um dos indicadores a ser considerado em sua avaliação”, mas sozinho ele não é capaz de explicar todas as especificidades das instituições avaliadas “ou sua eficácia, já que, por melhores que sejam as tecnologias utilizadas, sempre estarão sujeitas aos limites do próprio instrumento, estando condenadas a ser uma pálida e imperfeita foto da realidade escolar” (ALMEIDA, DALBEN E FREITAS, 2013, p 1170).

As políticas de avaliação educacional nacionais são alvos de diferentes discussões e críticas acerca da sua constituição, implantação, desenvolvimento e resultados. Considerando essa perspectiva crítica de abordagem das avaliações nacionais, apresentaremos algumas discussões com enfoque nas principais críticas às avaliações, desatacando algumas possibilidades e limitações das mesmas. É importante destacar que nosso foco é contribuir com a discussão, possibilitando a reflexão acerca dos usos dos resultados dessas avaliações por escolas e sistemas de ensino.

Como abordamos no início dessa discussão o SAEB, emergiu em um contexto de reformas educativas, Dias Sobrinho (2002), afirma que as avaliações em larga escala serviram como instrumento fundamental nas reformas que levaram a descentralizar e disseminar a expansão privada do sistema educacional, exercendo as funções de regulação, prestação de contas e responsabilização e não a de subsidiar a tomada de decisões na solução dos problemas. Nessa perspectiva Silva (2012, s.p), ao discorrer sobre as avaliações em larga escala, afirma que fazem parte das políticas de avaliação do Estado brasileiro sobre o sistema educacional, e caracterizam-se por induzir: “a) controle das instituições e dos sujeitos da educação; b) processos de homogeneização dos currículos e as práticas pedagógicas; c) centralização política na elaboração das políticas de avaliação”. O autor analisa que nas últimas décadas a avaliação vem perdendo seu caráter formativo, e sendo cada vez mais usada no sistema educacional brasileiro como forma de classificação e mensuração.

Freitas (2012, p.383) ao discutir sobre os reformadores empresariais da educação, aponta que o tecnicismo atualmente é apresentado “sob a forma de uma teoria da responsabilização, meritocrática e gerencialista”, ou seja, se constitui na mesma perspectiva de racionalidade técnica, porém agora se apresenta como expectativas de aprendizagem que são mensuradas a partir da utilização de avaliações padronizadas, possibilitando o controle da força de trabalho que atua na escola, o autor denomina esta estrutura de neotecnicismo. Freitas (2012, p. 383) afirma que este neotecnicismo:

[...] se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados.

A análise feita por Freitas (2012) dessas categorias nos remete a um sistema de responsabilização nos moldes SAEB, sendo aplicados testes para os estudantes, seguidos por divulgação pública dos resultados das escolas, e também com recompensas e sanções. Essa última se apresenta no SAEB em forma de bonificação por resultados, e/ou distribuição de financiamento pela união, tendo como base as médias de desempenho no IDEB. Assim como a responsabilização, a meritocracia age no sentido de responsabilizar o sujeito individualmente pelos resultados alcançados. Nessa perspectiva, dadas às condições de igualdade de oportunidades, os resultados dependerão do esforço do sujeito. “Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida” (FREITAS, 2012, p. 383).

Ravitch (2011) ao analisar o sistema de responsabilização americano, sinaliza para esses processos de responsabilização baseados em testes, a autora afirma que essa política de responsabilização não tem condições de avaliar a qualidade de professores e escolas.

O problema com a responsabilização baseada em testes é que ela impõe sérias consequências para as crianças, educadores e escolas com base em escores que podem refletir um erro de mensuração, um erro estatístico, uma variação aleatória ou um conjunto de fatores ambientais ou atributos dos estudantes. [...] os testes agora em uso não são adequados por si sós para a tarefa de avaliar a qualidade das escolas e professores (RAVITCH, 2011, p.189).

Os testes como instrumentos de medida da qualidade, produzem consequências diversas, à responsabilização é uma delas, todas essas políticas caminham em uma mesma direção, numa perspectiva de gestão a partir de resultados. Mas como a autora afirma esse processo pode incorrer em diversos erros, de interpretação principalmente. Freitas (2016) afirma que os reformadores acreditam que resolverão os problemas da educação através do controle, dessa forma, a política de responsabilização desenvolvida é autoritária. Podemos nos perguntar, mas porque esse modelo de responsabilização não é o melhor? Porque não responsabilizar o professor por seu trabalho em sala de aula? As respostas desses questionamentos não são unânimes, mas assumimos, aqui, que esse processo de responsabilização é perverso, no sentido da responsabilização do sujeito, a gestão escolar, ou professor, sozinhos, não podem ser responsabilizados por resultados nos testes, considerando as limitações desse instrumento de medida.

Freitas (2016, p. 146) afirma que:

O modelo empresarial parece encantador no sentido de que ele permite responsabilizar pelo mérito e, ao final de contas, demitir quem não apresenta resultados. É um atalho tentador. Assumem que a transferência dessas relações competitivas para dentro da escola levaria a uma melhoria da qualidade. No entanto, o ambiente educativo é diferente do ambiente de mercado. O mercado é uma área competitiva onde ganhar e perder são consequências naturais do lance dado, mas na educação só deve haver ganhadores.

Essa afirmação feita pelo autor é um importante lembrete para nós que discutimos a educação. O autor apresenta ainda uma reflexão que consideramos consequência dos processos de avaliação em larga escala e dos processos de responsabilização dos professores, afirmando que com a pressão sofrida pelos professores, eles tendem a deter maior atenção aos estudantes que têm mais condições de alcançar as médias de desempenho, tendo em vista, que eles são cobrados para atingir essas metas, independente, das condições oferecidas. Essa questão da não consideração das condições oferecidas para a formulação do IDEB é recorrente nas discussões sobre avaliação em larga escala, uma vez que, não considerar aspectos como condições de trabalho dos professores, e da gestão, infraestrutura, perfil

socioeconômico dos estudantes, entre outros aspectos impossibilitam uma comparação entre escolas e sistemas de ensino que operam em condições diversas.

Freitas (2013, p. 363), discorre sobre os fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes:

Estudos mostram que 50% a 60% das variáveis que afetam a proficiência dos alunos são externas às escolas. Resta quanto para elas: 40%, 50%? Desse total, 17% a 20% dizem respeito ao professor. Queremos atuar em 17% ou 20% – sendo generoso – dos efeitos que definem a aprendizagem, e deixamos os outros 60% debaixo do tapete. Reconhece-se que é assim, os estudos disponíveis dizem que é assim, mas, na hora de fazer a política, aumenta-se a pressão sobre o professor.

Retomando a categoria meritocracia elencada por Freitas (2012), podemos analisá-la a partir da ideia de mérito individual. O autor afirma que “a meritocracia é uma categoria que perpassa a responsabilização” (FREITAS, 2012, p.383), pois ambas apresentam como características recompensas e sanções, a depender das médias alcançadas. O autor afirma que as duas categorias coexistem para abrir espaços para a terceira categoria elencada, a privatização, “pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação” (FREITAS, 2012, p.386). Ravitch (2011, p.122) ao discorrer sobre os incentivos e sanções alavancados por políticas de responsabilização, afirma que: “não eram as alavancas adequadas para melhorar a educação; [...] mas com certeza contribuía para a privatização de grandes pedaços da educação pública”. Esses dois autores, em seus diferentes trabalhos, alertam ainda para algumas consequências desses processos de avaliação de larga escala e responsabilização.

Freitas (2012), na conclusão de seu artigo, elenca algumas consequências da adoção das políticas de avaliação, como forma de alerta aos sistemas de ensino. O primeiro alerta feito pelo autor diz respeito ao processo de estreitamento curricular, que diz respeito aos conteúdos ensinados nas escolas, não é difícil entender esse processo, pois as avaliações em larga escala possuem uma matriz curricular especificando o que os estudantes devem saber quando da execução da prova, dessa forma, os sistemas de ensino buscam se adequar a essa matriz curricular, para que os estudantes apresentem bons resultados nas avaliações. As consequências desse processo são que “a escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura” (FREITAS, 2012, p. 389). Sendo assim o foco é oferecer o básico, justificando que para ter domínio de outros aspectos é preciso saber o básico.

Outra consequência apresentada por Freitas (2012) é o incentivo das competições entre profissionais da educação, escolas e sistemas de ensino, consequências do ranqueamento

produzido, quando da divulgação midiática de resultados, e diminui a possibilidade de cooperação e colaboração entre os profissionais da educação. As pressões sofridas pelos professores para um bom desempenho dos seus estudantes trás possibilidades de resultados fraudulentos, que são também consequências apresentadas por Freitas (2012).

Ravicth (2011) afirma que esse processo fraudulento acontece por causa da pressão sofrida pelos professores e gestores para apresentar bons resultados, dessa forma os sujeitos podem encontrar lacunas nas avaliações para melhorar os resultados “truques e atalhos para atingir os resultados desejados, sem melhorar a educação” (RAVICTH, 2011, p.177). A autora elenca algumas formas de burlar os resultados das avaliações, sem necessariamente melhorar a qualidade, que são: diminuir a participação de estudantes de baixa performance, diminuir o nível de exigência da prova, e a mais comum, a preparação intensiva para realizar as provas.

Nesse viés de crítica às políticas de avaliação educacional, Saviani (2007) argumenta que a lógica mercadológica, neoliberal

[...] que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANE, 2007, p. 1.253).

Compreendemos que as reflexões aqui apresentadas desenharam as políticas nacionais de avaliação tanto na perspectiva de mecanismo de melhoria da qualidade do ensino, mas também, como uma política de cunho neoliberal, que impõe controle aos processos e resultados do ensino. Tomando como base o desenvolvimento das políticas de avaliação educacional discutidos neste tópico, Estados e municípios elaboraram e implantaram seus próprios sistemas de avaliação em articulação com o sistema nacional de avaliação da educação básica, nessa perspectiva, discutiremos a seguir a política de avaliação educacional de Pernambuco.

## **4.2 Fundamentos da Política de Avaliação Educacional em Pernambuco**

Com a intensificação das políticas educacionais de avaliação a nível nacional, os Estados começaram a organizar seus próprios sistemas de avaliação com base no SAEB, para que também obtivessem informações para auxiliar na melhoria do resultado do IDEB a nível nacional. Nesse viés Machado (2012, p.22) afirma que:

Seguindo o governo federal alguns governos estaduais avolumaram esse movimento com a criação de seus próprios sistemas de avaliação do ensino fundamental, como os pioneiros Ceará (1992), Minas Gerais (1992) e São Paulo (1996).

Pernambuco foi um desses Estados que investiram na criação do seu próprio sistema de avaliação, denominado de Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). A primeira aplicação de avaliação em larga escala pelo SAEPE foi em 2000, desde então o SAEPE se reformulou no intuito de acompanhar os indicadores nacionais (SILVA, 2013).

Segundo Arruda e Nóbrega (2013), em um contexto de implantação do gerencialismo, que aponta para uma gestão pública com foco em resultados, foi criado em Pernambuco o Programa de Modernização da Gestão Pública, sob o enfoque desse programa na gestão escolar da rede estadual de ensino foi implantado o contrato de gestão entre a secretaria de educação e as escolas, através dos gestores. Nesse cenário as autoras destacam o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco (PNAGE-PE), estabelecido pelo Decreto n. 29.289, de 07 de junho de 2006, e vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG). Destacamos que com a implementação desses programas o trabalho das instituições passa a pautar-se na busca por resultados, assim como na utilização de modernas ferramentas de gestão, baseadas na administração do setor privado.

A partir de 2008 através do PNAGE-PE foram estabelecidas metas para educação no Estado com o intuito de melhorar e elevar os indicadores da Educação Básica. O governo do estado iniciou uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio dessa parceria foram desenvolvidos vários meios de divulgação e apropriação dos resultados, dentre esses mecanismos, estão, a aplicação anual das avaliações, entrega dos resultados as escolas no mês de maio, boletins pedagógicos, divulgação de resultados via portal na internet, etc (SILVA, 2013).

Em 2005, quando nacionalmente tínhamos a implantação da ANRESC (prova Brasil) por meio do SAEB, em Pernambuco o SAEPE passou por uma reformulação na qual foi implementado o método de resposta ao item e a escala do SAEB, ou seja, o SAEPE passou a ser um sistema de avaliação estadual nos moldes do sistema de avaliação nacional, possibilitando assim, a comparação ao longo do tempo e entre si, das notas obtidas pelas escolas e Gerências Regionais de Educação (GREs) em todo o Estado. A partir de 2008 a avaliação do SAEPE passou a ser realizada anualmente (PERNAMBUCO, 2017).

O SAEPE é uma avaliação em larga escala realizada com estudantes do 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, que mede o nível de aprendizagem dos estudantes em língua portuguesa e matemática. De acordo com a secretaria de educação de Pernambuco através do portal SIEPE<sup>14</sup> os objetivos do SAEPE são: a produção de informações sobre o nível de aprendizagem dos estudantes nas habilidades e competências avaliadas; o monitoramento do desempenho dos estudantes no decorrer do tempo, assim como, avaliar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas trazendo a possibilidade da execução de medidas que visem corrigir as distorções apresentadas; auxiliar na adaptação de práticas de ensino para as necessidades dos estudantes que venham a ser diagnosticadas; relacionar as “políticas de incentivos” com os resultados das avaliações, no intuito de diminuir a desigualdade e aumentar o nível de eficácia da escola; e por fim a composição de um índice nos moldes do IDEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). Percebemos, nas suas determinações governamentais que o SAEPE gira em torno de possibilitar a melhoria nos índices do IDEB, e também tem como foco a melhoria da qualidade educacional no Estado (PERNAMBUCO, 2017).

O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) foi criado para compor o Sistema de avaliação pernambucano, é utilizado para aferir anualmente a qualidade da Educação do Estado. A forma de calculo, assim como, no IDEB é realizada através das notas obtidas na avaliação do SAEPE e a média de aprovação dos estudantes. De acordo com do governo do Estado o IDEPE aumenta as possibilidades de envolvimento da sociedade em prol da educação. É importante dizer que o IDEPE acompanha as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação para o IDEB, ou seja, alcançar em 2022 o objetivo de equiparar a qualidade da educação brasileira com a de países desenvolvidos. (PERNAMBUCO, 2017)

Acreditamos que seja importante destacar sobre o IDEPE uma perspectiva apresentada, na qual se explicita que não seria vantagem para a escola dar preferencia aos estudantes com melhores condições de aprendizagem, e não dar a atenção necessária aos demais, pois, podem não apresentar um bom resultado no IDEPE uma vez que, uma nota boa no SAEPE não garante um bom IDEPE, pois, o índice vem de uma combinação de resultados, dessa forma, as notas do SAEPE e a taxa de aprovação devem se aproximar para um resultado positivo no índice.

---

<sup>14</sup> Disponível em:

<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>

Outro aspecto que integra a política de avaliação de Pernambuco é o termo de compromisso, que foi criado para garantir que as escolas se comprometessem em elevar os seus indicadores educacionais de qualidade, funciona como um contrato assinado pelas equipes gestoras das escolas e fixado com a Secretaria de educação de Pernambuco, a partir dele são estabelecidas metas de desempenho a serem atingidas pelas escolas a cada ano, vale destacar que esse termo de compromisso tem o IDEPE como seu principal norteador.

De acordo, com o termo a secretaria estadual de educação tem o dever de subsidiar a escola, oferecendo infraestrutura, apoio para execução do projeto pedagógico, assim como, realizando medidas que garantam professores em todos os componentes curriculares e nas turmas. Ficando as escolas e equipes gestoras responsáveis pela elaboração e realização de um plano de ação, que consiste na implementação da matriz curricular e no andamento do currículo, no cumprimento dos 200 dias letivos previstos na LDB, na garantia do acesso e permanência dos estudantes nas escolas, e no preenchimento dos dados do censo escolar (PERNAMBUCO, 2017).

Como já citamos o trabalho pautado em metas para o alcance de resultados realizado em Pernambuco faz parte das metas do programa de modernização da gestão pública, com objetivo de elevar os índices da educação no estado. Nesse sentido foi criado o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que consiste em uma bonificação por resultados, um prêmio para servidores das escolas e GREs que atingirem as metas estabelecidas no IDEPE. “É um incentivo financeiro repassado pelo Governo de Pernambuco que declara assim promover a qualidade do ensino e valorizar a remuneração dos profissionais da educação” (CAVALCANTI, 2011, p.83).

De acordo com Cavalcanti (2011) a bonificação varia de 50% a 100% tomando como base as metas pré-estabelecidas, dessa forma, as escolas que não conseguirem atingir ao menos 50% da meta não recebem o bônus e as escolas que alcançarem 50% das metas estabelecidas recebem o bônus. Tornando a bonificação proporcional ao percentual da meta atingida. Destacamos ainda que é necessário um tempo mínimo de seis meses de efetivo exercício da docência no ano letivo para o recebimento da bonificação (PERNAMBUCO, 2017).

As políticas de avaliação educacional de Pernambuco estão pautadas no desenvolvimento do SAEPE e do IDEPE e apresentam objetivos semelhantes aos do sistema nacional de avaliação e do IDEB, pois ambos têm suas propostas formuladas, e são apresentadas pelos governos, como políticas para melhoria da qualidade do ensino na educação básica, a elevação dos índices estadual e nacional, a produção de informações para

subsidiar a formulação e reformulação de políticas educacionais, entre outros aspectos. Vale destacar que o SAEPE tem um forte apelo a políticas de responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados alcançados, subsidiadas pelo termo de compromisso e pelo BDE.

Santos (2016, p.149) em sua pesquisa de mestrado, concluiu que:

No contexto escolar de Pernambuco, nos níveis fundamental e médio, existe uma maior ênfase nas disciplinas básicas do currículo, quais sejam Português e Matemática, que são aquelas avaliadas pelos testes em larga escala em nível nacional e estadual. Esse foco, é considerado exagerado, e sem fundamento pedagógico, pelos profissionais da escola, além de gerar grande incomodo entre eles. Pois, se por um lado, existe uma maior cobrança dos professores dessas duas disciplinas, com aumento da carga horária e acréscimos de reforço;; por outro lado, as demais disciplinas tendem a ser marginalizadas com a diminuição da carga horária e a falta de interesse dos alunos.

Como podemos perceber os efeitos das políticas não diferem em sua base aos da política nacional. Sendo que a standardização da educação é apenas um dos efeitos apresentados, podemos considerar que a standardização da educação de Pernambuco, como a melhor do país, não representa uma realidade concreta. O SAEPE também produz índices das escolas de Ensino Fundamental, geridas pelos municípios do Estado que integram o processo de avaliação. Os resultados dessas avaliações em nível de Ensino Fundamental são apresentados na forma de revista, os “boletins pedagógicos”, que classificam os resultados em quatro categorias: elementar I, elementar II, básico e desejável, disponibilizados pelo SAEPE, apresentam detalhadamente os resultados das escolas em comparação com o município e com o Estado.

#### **4.3 Implicações das Políticas de Avaliação Educacional na gestão escolar de escolas públicas de Municípios sem Política de Avaliação Educacional própria.**

Diante desse contexto de implantação, disseminação e intensificação das avaliações em larga escala a nível nacional, algumas redes de ensino estaduais e municipais, organizaram seus próprios sistemas de avaliação, como por exemplo, Pernambuco. Mas como se dá esse processo de avaliação em larga escala em municípios que ainda não tem seu próprio sistema avaliação? E de que forma os resultados das avaliações em larga escala podem interferir na gestão escolar desses municípios? Esses questionamentos são muito importantes para essa pesquisa, diante disso buscaremos esclarecer alguns pontos acerca dessa temática.

Os municípios que ainda não possuem sistema próprio de avaliação adotam as políticas avaliativas nacionais e estaduais, como é o caso de Pernambuco, que possui uma

política de avaliação que abrange as redes de ensino municipais. Neste viés, são aplicadas nos municípios pernambucanos a Prova Brasil, ANA e o SAEPE, sendo assim, as avaliações são realizadas anualmente, e a cada dois anos, todas são aplicadas nas escolas do estado.

O SAEPE além de abarcar os dados referentes às escolas estaduais abrange também os sistemas municipais de ensino. Em 2015, segundo dados do SAEPE<sup>15</sup>, foram avaliados mais de 250.000 estudantes, do 3º, 5º e 9º do Ensino Fundamental, das redes municipais de ensino do Estado. A partir de 2016, a avaliação do SAEPE passou a ser aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental, ao invés do 3º ano, com a justificativa de que a mudança de ano avaliado pode promover a obtenção de mais informações que auxiliem no acompanhamento e avaliação dos processos de aquisição de leitura e matemática dos estudantes das escolas públicas de Pernambuco.

No que tange às políticas de avaliação nacionais, as informações utilizadas para calcular o IDEB das escolas e municípios são as médias de desempenho na Prova Brasil e o fluxo escolar. Dessa forma, os municípios têm na Prova Brasil, a avaliação em larga, que proporciona o diagnóstico da situação da educação nas escolas e também a nível município. Acerca dos contextos mais locais de influência das avaliações em larga escala, Castro (2009, p. 06) afirma que “matérias em jornais diários de TV mostram semanalmente boas práticas de escolas e municípios, com base nos resultados das avaliações”. Esta mesma autora ao tratar da importância dos resultados dessas avaliações analisa que:

Os resultados são comparáveis e permitem que a escola identifique suas potencialidades e fragilidades em relação ao desempenho de seu município, Estado, ou em relação ao país. [...] Em geral, a maioria dos municípios não dispõe de capacidade institucional e competência técnica para dar vida e finalidade à Prova Brasil. Este é, sem dúvida, o grande desafio para melhorar a qualidade (CASTRO, 2009, p.11).

Compreendemos que a autora vê possibilidades de melhoria da qualidade através da avaliação, porém acredita que ainda é necessário um trabalho voltado para como pode ser feita a utilização dos dados produzidos pelas avaliações, para que os municípios e as escolas melhorem a qualidade do ensino oferecido e proporcionalmente aumentem os índices. As avaliações e seus resultados apresentam possibilidades para a Educação Básica, porém, destacamos a importância de desenvolver meios de utilização dos resultados, não apenas pela pressão para a melhoria dos índices, mas, sim para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva Pagnan (2016), afirma que as avaliações em larga escala servem para monitorar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, com relação à leitura e

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-saepe/>

matemática, fornecendo “aos gestores das escolas subsídios para reflexão a respeito do trabalho desenvolvido localmente” (PAGNAN, 2016, p. 264). Ou seja, através das avaliações em larga escala os gestores das escolas podem obter informações diagnósticas sobre o nível de desenvolvimento dos seus estudantes.

No caso das avaliações externas, o objetivo é antes traçar o diagnóstico do alunado, mais uma vez, para que o gestor, bem como os demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, os interprete, considerando ser a prova em si igual para todos os contextos, para todos os alunos de determinado ano escolar (PAGNAN, 2016, p. 269).

Sendo assim, com a atual forma de avaliação, os professores e gestores podem identificar habilidades e dificuldades dos estudantes nas áreas de língua portuguesa e matemática. Porém outros componentes curriculares, que não são cobrados nas avaliações, acabam sendo menos trabalhados. Machado e Alavarse (2014) destacam a importância de os professores conhecerem as avaliações, seus pressupostos, seu papel e o potencial dos seus resultados para uso em sala de aula. Sendo assim, de acordo com Coelho (2008), a gestão atua num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e utilização do orçamento da melhor forma.

Diante do que foi discutido, e concordando com Lück (2009), pode-se dizer que a gestão escolar é responsável pelo planejamento e organização do trabalho escolar, monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais, gestão de resultados educacionais, gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão do clima e cultura escolar, gestão do cotidiano escolar, bem como, a gestão das políticas educacionais. É nesse viés de compreensão da gestão escolar enquanto parte responsável, pelos processos educativos, que discutimos a seguir, como a organização e a perspectiva de gestão escolar podem se relacionar com a forma de utilização dos resultados das avaliações em larga escala.

## 5 GESTÃO ESCOLAR E O USO DOS DADOS DO SAEB

Neste capítulo vamos trabalhar as perspectivas de gestão escolar atuais no cenário da educação pública brasileira. Apresentaremos suas principais características, tanto em um viés democrático, como no viés gerencialista. Fazemos ainda uma discussão dessas perspectivas tendo como foco as avaliações em larga escala, especialmente, com as possibilidades e limitações do uso dos resultados do SAEB e do SAEPE para a gestão de escolas públicas municipais, buscando evidenciar as implicações que essas políticas de avaliação educacional podem apresentar para a gestão escolar.

### 5.1 Perspectivas de Gestão Escolar em Disputa

Os processos e atribuições da gestão escolar estão inteiramente relacionados à perspectiva de gestão que os gestores adotam, partindo desse ponto de vista, acreditamos que se faça importante discutir as perspectivas de gestão escolar, no sentido de contribuir para a discussão acerca dos mecanismos de gestão utilizados nas escolas públicas. É importante destacar que gestão educacional e gestão escolar, não são a mesma coisa, uma vez que a primeira está relacionada aos mecanismos de gestão adotados por secretarias de educação, em todos os níveis de ensino, ou seja, tem um viés mais geral nas redes de ensino, enquanto que a gestão escolar se refere aos processos de organização, administração de cada escola, estando mais relacionada com as ações que são realizadas em cada instituição de ensino.

Lück (2012) afirma que a gestão educacional tem três funções básicas para organização do trabalho que são o planejamento, o monitoramento e avaliação, as atividades desenvolvidas a partir dessa tríade caracterizam as dimensões de eficiência e eficácia, dessa forma, a autora afirma que:

Dada complexidade e abrangência nos processos educacionais, a gestão é caracterizada por atuação abrangente, dinâmica, interativa e multidimensional, na promoção do norteamento, organização e unidade de todas as ações escolares com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2012, p.37).

A gestão escolar atua no direcionamento geral da escola, “visa à tomada de decisões, inspeção, direção, orientação e supervisão da escola como um todo” (SAVIANI, 1996, p. 120). Como podemos perceber as funções da gestão perpassam toda a organização das instituições escolares, sendo que cada membro que compõe a gestão tem sua função no conjunto organizacional da escola. Acreditamos que todos os processos educativos,

interpelam a gestão escolar, o que a torna fundamental na discussão sobre as políticas educativas implementadas nas instituições de ensino.

Machado (2017) argumenta que no período de redemocratização política do país nos anos 1980, surgiu a necessidade de tornar as instituições mais democráticas, nesse contexto é assumido na educação o termo gestão. A gestão aparece aqui como um mecanismo de democratização, porém, com as reformas do estado ocorridas a partir dos anos 1990, emergiu uma proposta de gestão com foco no gerencialismo. Os processos que se seguiram pós-redemocratização e reformas do estado acabaram por introduzir na gestão educacional e escolar, elementos democráticos e gerencialista.

Freitas (2016, p.140) sobre os modelos de gestão afirma que:

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associados a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado. Na área pedagógica, esse modelo alinha objetivos de aprendizagem previamente definidos com o processo de ensino e com a avaliação sistemática e frequente desses objetivos.

Dessa forma, a gestão escolar passa a atuar sob fortes influências das reformas na lógica empresarial. Como discutimos no capítulo anterior, essas políticas visam à implementação da lógica de mercado na educação, e a responsabilização da gestão pelos resultados alcançados. Ou seja, é colocado, nas avaliações em larga escala, atualmente, grande poder, como reguladoras do trabalho das gestões educacionais e escolares, pois essas políticas defendem que resultados baixos, ocorrem por falta de bons gestores.

Nesse sentido, é importante discutir as determinações legais que conduzem a gestão para fundamentar a análise dessas perspectivas. No âmbito legal, o modelo de gestão que ganhou espaço na educação foi a gestão democrática, em um contexto como referido no capítulo anterior, no qual se desenvolveram as principais legislações sobre a educação do país. Dito isso, pontuamos o que a Constituição Federal (1988) assegura ao tratar da educação no Art. 206 os princípios do ensino, apontando em seu inciso “VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 2012, P. 121). Apesar de apresentar a gestão democrática como princípio básico de ensino, a constituição não revela aspectos, elementos, que deveriam integrar os processos de gestão democrática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dessa forma, apresenta alguns pontos acerca da gestão democrática. No art. 3, inciso VII, reforça a gestão democrática do ensino público, como uma das bases para o ensino, e acrescenta que se desenvolvera na

“forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p.8). A LDB (BRASIL, 2016, p.11) estabelece em seu Art. 14 que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Dessa forma, a legislação deixa para os sistemas de ensino a responsabilidade pela organização e implementação da gestão democrática, mas não apenas isso, pois acaba sendo de responsabilidade dos sistemas de ensino definir os elementos que compõem a gestão democrática, assim como, definir o que se pode entender como uma gestão democrática? Já que em nenhum momento a legislação se ocupa de apresentar as bases gerais acerca de como devemos entender esse tipo de gestão, ou quais são os elementos que a compõem. Diante desse contexto, discutiremos a perspectiva de gestão democrática a partir dos estudos desenvolvidos sobre a temática que venham a conceituar esse modelo de gestão, apontado suas possibilidades e desafios. Compreendemos que essa perspectiva de gestão é fruto da pressão exercida pelos setores organizados de educadores sobre o poder público.

Em uma perspectiva democrática, a gestão é entendida como “uma prática, coletiva que envolve todos os profissionais da educação e a comunidade” (GENTIL; MADEIRA, 2016, s.p). Dessa forma, gestão democrática pressupõe participação coletiva nas tomadas de decisões das escolas. Gentil e Madeira (2016) destacam a abrangência da gestão democrática, pois ela abarca uma equipe gestora, professores, conselhos escolares, pais, estudantes, funcionários, toda a comunidade escolar.

Dourado (2007, p. 925) afirma que:

A democratização dos processos de organização e gestão deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os graus progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados, e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais.

Como podemos perceber a gestão democrática está organizada sobre o viés da participação, uma perspectiva democrática de gestão se dá através do desenvolvimento de mecanismos escolares que possam contribuir para uma participação efetiva dos sujeitos que compõem a escola nos processos de tomada de decisão, planejamento, monitoramento, e avaliação. Dessa forma, Neto e Castro (2011) apresentam como mecanismos de gestão escolar a construção e vivência do Projeto Político-pedagógico, e a criação de conselhos escolares. Não há dúvidas de que esses instrumentos tem um caráter democrático, porém ainda se faz necessário o reconhecimento da sociedade civil, acerca da importância dos conselhos escolares, por exemplo.

Lück (2012) chama atenção para as possibilidades de autonomia da gestão escola, quando inserida em uma perspectiva de gestão democrática, mas afirma que autonomia significa também a capacidade de se responsabilizar por suas ações. A gestão escolar de forma efetiva, considerando os mecanismos citados acima, bem como a autonomia da gestão, como afirma Pereira (2010), ela demonstra reais possibilidades de mudança no interior da escola, quando versa por um compartilhamento de poder dentro da instituição.

Esse caráter participativo relacionado à gestão democrática é importante, no sentido de envolvimento de todos, nos processos escolares, possibilitando a colaboração e a aproximação da escola com outros setores da comunidade. Camini (2013) destaca a obrigatoriedade que as instituições escolares têm a partir da legislação de se organizar enquanto coletivo para o desenvolvimento de um projeto político pedagógico, que vise à melhoria da qualidade do ensino e a participação de todos. A autora afirma que nesse viés democrático é importante pensar a avaliação como um processo, atentando, para a necessidade de observação de fatores como: currículo, políticas pedagógicas, formação dos profissionais da educação, salário, condições de trabalho, formação continuada, infraestrutura, entre outros aspectos.

Como percebemos o conceito de gestão democrática, pressupõe a participação da sociedade nas tomadas de decisão, no estabelecimento de metas, bem como, a eleição, como forma de escolher os gestores escolares. A discussão sobre gestão democrática é ampla e, engloba muitos campos de estudos, dessa forma, a discussão realizada aqui, não tem de forma alguma a intenção de abarcar todos os conceitos. As definições apreendidas visam à compreensão da gestão escolar, enquanto integrante, das políticas de avaliação em larga escala e, portanto, sujeitos de seus resultados.

De acordo com Santos e Carbonera (2010), nesse cenário, pensar a avaliação em larga escala no contexto de uma gestão democrática, implica refletir sobre as relações interpessoais dentro das escolas e as condições pedagógicas, no sentido de pensar formas de reaproveitamento dos resultados das avaliações em larga escala, que possibilitem a elaboração de novas formas de conhecimento. Possibilitando que as avaliações em larga escala, a partir de um referencial pedagógico democrático, estimulem a participação coletiva na escola, “tendo como pressuposto fundamental o avanço necessário de um agir pedagógico, [...] fazendo da gestão uma referência democrática” (SANTOS; CARBONERA, 2010, p. 182).

É importante ressaltar que apesar da centralidade que a gestão democrática tem na legislação, outro paradigma de gestão emergiu, no discurso, da necessidade de reformas estatais e da modernização do estado, a esse respeito Camini (2013, p.59) esclarece que:

O eixo central da discussão se deslocou da importância na participação da comunidade para a conquista de uma gestão participativa, para outra concepção de gestão das políticas públicas, o que apontou para a necessidade de reorganização das próprias instituições/ou órgãos gestores, para que se adaptassem aos desafios postos pelas relações de mercado, tais como a conquista da qualidade, da eficácia e da eficiência.

Como esboçamos no capítulo 4 desse texto, as políticas neoliberais implantadas com a reforma do Estado culminaram na transferência de práticas de mercado para os setores públicos. A partir de então ganham espaço na área educativa as propostas de gestão gerencialista, que acabam por desresponsabilizar o Estado e responsabilizar a escola, a gestão, os estudantes, pela qualidade da educação. Nessa perspectiva, Arruda e Nóbrega (2013), indicam que o gerencialismo é apresentado como um mecanismo que visa transpor práticas e técnicas do setor privado para a administração pública, através do estabelecimento de objetivos e metas preestabelecidos que visem aumentar a eficácia e a eficiência. Essa política neoliberal consolidou as avaliações externas como elemento regulador dos processos de ensino, aprendizagem, professores, gestão e secretarias de educação.

Nesse viés de gestão gerencialista são adotados mecanismos de aferição de resultados, uma vez que essa política está pautada justamente no alcance desses resultados. Dessa forma, as avaliações em larga escala têm um papel central na difusão e implantação de uma gestão gerencial, pois são tidas como os mecanismos de aferição desses resultados. A partir desse pensamento, Camini (2013, p. 228), chama a atenção para avaliação enquanto “suporte de processos de responsabilização, ou prestação de contas relacionadas aos resultados educacionais”. O que pode culminar na desconsideração de outros aspectos que influenciam no desempenho educacional, como discutimos no capítulo anterior, embasados em Freitas (2012) e Ravitch (2011) acerca das consequências de sistemas de responsabilização baseados em testes.

Silva e Alves (2012, p. 10) destacam como resultado de uma pesquisa, que a implantação da gestão gerencial fortalece a redução de autonomia de tomada de decisões, assim como a desconcentração de tarefas. E afirmam que:

Esta transformação cultural implementada pela reforma gerencial tende a transferir para o conjunto dos docentes a imagem de maior participação e democracia no cotidiano escolar, mas na prática, há uma intensificação da responsabilização individual, do controle e do trabalho dos docentes e gestores, submetidos à lógica do planejamento estratégico e dos mecanismos de avaliação de desempenho.

Ou seja, aparentemente ocorre uma maior abertura à participação da comunidade escolar, nos mecanismos de gestão. Porém, ao mesmo tempo são implantadas diretrizes de avaliações externas, que avaliam a qualidade da escola, restringindo a democratização, no

sentido de que a gestão deve trabalhar para alcançar as metas, e chegar aos resultados esperados, independente das condições de democratização. Silva e Alves (2012) acrescentam, ainda, que a gestão escolar acaba se assemelhando aos mecanismos de administração gerencial. Nesse sentido, se pautam na busca por captação de recursos financeiros e na busca por melhores resultados nas avaliações de desempenho escolar.

As orientações da gestão gerencialista apontam para as avaliações e o IDEB como forma de medir quantitativamente os processos de aprendizagem, mensurando os resultados, com foco na busca por resultados satisfatórios (CAMINI, 2013). Dessa forma, compreendemos que as avaliações em larga escala, enquanto mecanismo para a gestão escolar tem embasado muito mais uma perspectiva de gestão gerencialista, proporcionando a criação de políticas de responsabilização de escolas, sistemas de ensino, professores, gestores, pelos resultados alcançados, tirando assim, a responsabilidade do Estado sobre esses resultados. É importante dizer também que “a qualidade do ensino não pode ser atribuída apenas a uma boa gestão escolar”. (CAMINI, 2013, p.223).

Freitas (2016) publica um estudo intitulado “três teses sobre as reformas empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade”, no qual discute pressupostos da gestão gerencial: o conceito de boa educação, a macro e a micro política escolar, e a relação pobreza – qualidade da escola. Esses três conceitos são muito importante para pensarmos a qualidade da educação, e refletirmos acerca do que compreendemos por qualidade. O autor deixa claro, que as políticas gerencialistas vinculam “boa educação” aos resultados alcançados no IDEB, ou seja, se a média é alta a escola é boa, se a média é baixa, então, a escola é ruim. Não podemos incorrer nesse erro de caracterizar uma escola como boa ou ruim considerando apenas os fatores contemplados nos testes padronizados.

Ele trabalha a ideia do contexto da macropolítica e micropolítica escolar sobe a perspectiva de pensarmos e desenvolvermos ações, nas escolas, com seus gestores, como forma de enfretamento as distorções geradas pela imposição de políticas de cunho gerencialista. Considerando, que é no interior das escolas, que as políticas macro se desenvolvem, é nele que surgem os desafios de implementação dessas políticas. No tocante a relação pobreza- qualidade da escola, ele retoma o conceito de meritocracia, que discutimos no capítulo anterior, para dizer que, não se pode ignorar esse fator e colocar as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso, no esforço do sujeito. Dessa forma, Freitas (2016, p.150) defende uma “responsabilização participativa”.

Camini (2013, p.227-228) lista programas que a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) assumem um viés de apoio a gestão democrática, que são: “o incentivo à

organização e qualificação dos conselhos escolares, conselhos de alimentação escolar e do Fundeb e o incentivo à qualificação dos gestores escolares”. Lista também, as ações desse mesmo plano orientadas por uma concepção de gestão gerencial, que são: “os processos de avaliações nacionais, ‘avaliação e responsabilização’, compostos pelo IDEB, a Provinha Brasil e a Prova Brasil, focados na aprendizagem dos estudantes” (CAMINI, 2013, p. 228).

Autores como Camini (2013) e Dourado (2007) corroboram a ideia de que no cenário das políticas educacionais encontramos em um mesmo plano ou programa aspectos que contemplam questões de gestão democrática, e ao mesmo tempo questões que tratam de mecanismos gerencialistas. A esse respeito, Dourado (2007, p. 928) afirma que:

Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira.

Neto e Castro (2011) chegaram ao mesmo entendimento em pesquisa realizada no Rio Grande do Norte, eles afirmam que os resultados da pesquisa direcionam para implementação de mecanismo de gestão democrática nas instituições de ensino. Porém também demonstram a existência dos mecanismos gerenciais como forma de orientar ações dentro das mesmas instituições.

Diante do que foi discutido, podemos perceber que essas duas perspectivas de gestão se apresentam no cenário educacional, em termos de elementos norteadores. Porém, a perspectiva democrática nos parece muito idealizada do que realmente colocada em prática, uma vez que, os mecanismos de gestão democrática, dependem das diferentes realidades escolares, que podem ser ou não favoráveis à participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão das escolas. Já a perspectiva gerencialista ela se materializa de forma mais concreta no sentido da existência de políticas de acompanhamento e responsabilização por resultados alcançados. Sendo assim, discutiremos a seguir o trabalho das equipes que compõem a gestão escolar em consonância com as perspectivas aqui apresentadas.

## **5.2 Gestão Escolar e o Trabalho de Equipes Gestoras**

Diante do que foi discutido, pode-se dizer que a gestão escolar é responsável pelo planejamento e organização do trabalho escolar, monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais, gestão de resultados educacionais, gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão do clima e

cultura escolar, gestão do cotidiano escolar, bem como, a gestão das políticas educacionais (LÜCK, 2009).

De acordo com Libâneo (2004), integram a gestão escolar as funções de direção e coordenação. Sendo que a direção é composta por um dirigente e principal responsável pela escola, que tem a visão do conjunto articula e integra os vários setores; e a coordenação é composta pelo coordenador que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino.

Hernandes e Honda (2013) ao trabalhar com gestão escolar, falam em um “trio gestor”, ou seja, segundo essas autoras o trio gestor é composto por: diretor, professor coordenador e supervisor escolar. Diferente de Libâneo (2004) elas acrescentam a supervisão como parte integrante da gestão escolar. Compreendemos que a equipe que compõe a gestão escolar pautada em uma perspectiva democrática de compartilhamento de decisões, se constitui de gestores, coordenados pedagógicos, professores, funcionário, incluindo ainda nos processos democráticos a comunidade escolar. Porém os principais organizadores das instituições ainda são os diretores (gestores) escolares e os coordenadores pedagógicos, tendo o gestor à função de dirigir os processos administrativos da escola, assim como resolver conflitos no espaço escolar, e o coordenador pedagógico a função de articular os meios pedagógicos para a realização do trabalho dos professores, dessa forma o professor que exerce a função de coordenação é responsável pelo acompanhamento e auxílio das práticas pedagógicas.

Machado (2012, p. 31) evidencia que:

As funções da gestão escolar, de direção e coordenação podem ser efetivadas quando os elementos da realidade escolar são evidenciados e socializados com os profissionais da educação para amalgamar o trabalho coletivo na direção da concretização de uma escola pública democrática que, além de ser para todos, também ensina todos.

A autora defende que na concepção de gestão democrática o gestor e o coordenador podem utilizar os dados coletados e disponibilizados pelo Inep, para possibilitar a reflexão sobre o desenvolvimento do ensino na escola, buscando garantir o ensino de qualidade para todos os estudantes. Destaca ainda que são disponibilizados para gestão escolar os boletins do SAEPE com os dados das escolas. Através deles a gestão pode identificar os níveis de desempenho alcançados por cada estudante que respondeu a avaliação. Sendo assim, oferece a possibilidade de um diagnóstico da diversidade de desempenho dos alunos, abrindo caminho para uma intervenção, a partir das discussões gestão escolar, professores.

Com as políticas atuais de gestão escolar, incorrendo na necessidade constante de melhorar resultados, sejam municipais, estaduais, ou federais, apontam para a gestão da escola como fator crucial para atingir essas metas, considerando a “boa ou má” gestão como responsáveis pelos escores. Nesse sentido discutimos a seguir as possibilidades de avaliação institucional, fazendo uso dos resultados das avaliações em larga escala.

### **5.3 Avaliação Institucional nas Escolas e uso dos dados do SAEB e do SAEPE– perspectivas em disputa**

No contexto apresentado, acerca das perspectivas de gestão escolar e sua relação com as avaliações em larga escala, acreditamos que entender quais os usos que a gestão pode fazer dessas avaliações? Em que perspectiva de gestão os resultados são apresentados? E como podemos utilizar as avaliações em prol da melhoria do ensino? Sejam questões pertinentes a esse trabalho. Considerando que como afirmam Santos e Carbonera (2010, p. 177), para além da crítica, a perspectiva gerencialista norteadora das avaliações, é importante refletir acerca de processos de utilização dos resultados, pois, “as avaliações em larga escala estão presentes na realidade educacional de ensino nas escolas brasileira”.

Nesse sentido, alguns autores como Pagnan (2016), Machado (2012) e Soligo (2010) apresentam possibilidades para utilização das avaliações em larga escala por gestões escolares, abrindo espaço para um processo de comunicação entre gestão, professores, e comunidade escolar, que vise não apenas a divulgação descontextualizada dos resultados, mas sim, a cooperação mútua, no sentido de buscar possibilidades de fazer um bom aproveitamento dos resultados obtidos, propondo mecanismos de melhoria no ensino.

Pagnan (2016) destaca o uso da proposta de diagnóstico das avaliações em larga escala, no sentido de proporcionar a gestão escolar, a possibilidade de identificar os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes de cada escola. Colocando na figura do gestor escolar a responsabilidade pela divulgação dos dados obtidos ao conjunto dos professores, o autor se refere apenas aos professores das disciplinas contempladas nas avaliações, ou seja, língua portuguesa e matemática, porém defendemos que as estratégias que podem vir a ser formuladas a partir dos resultados das avaliações externas, devem ser elaboradas de forma coletiva com a contribuição do gestor, do coordenador e dos professores de todos os componentes curriculares.

Machado (2012) acrescenta que a socialização dos resultados deve alcançar também os pais dos estudantes, para que eles tenham conhecimento do desempenho dos seus filhos.

Nesse contexto o processo de divulgação dos resultados necessita ser pensado a partir da coletividade, entre os integrantes da escola, para possibilitar a compreensão e problematização da qualidade educacional (SOLIGO, 2010).

Soligo (2010) apresenta que é importante o conhecimento, pelos gestores e professores, da matriz curricular que norteia as avaliações. As avaliações SAEB, Prova Brasil, SAEPE, possuem matrizes curriculares que estabelecem as habilidades e competências que os estudantes deveriam saber em cada ano avaliado. Avaliações como SAEPE e Prova Brasil contam ainda com uma espécie de revista que elencada detalhadamente as metas atingidas pelos estudantes e quais ainda precisam de um aprofundamento maior, esse mecanismo de retorno dos resultados é até bem pensado, porém estas revistas informativas levam muito tempo, meses após a realização das avaliações, para chegar às escolas o que dificulta traçar um plano de ação, tendo as revistas como base. A partir do conhecimento da matriz curricular é possível “problematizar a avaliação levantando críticas e soluções para problemas de aprendizagem. [...] e identificar situações que não aparecem nos resultados dos testes” (SOLIGO, 2010, p. 04).

O autor continua sua reflexão afirmando que:

O uso e problematização dos resultados da prova Brasil e SAEB nas escolas ainda é assunto pouco trabalhado. E reconhecendo a grande diversidade social e econômica do país não há como pensar em um receituário. O que se pode fazer é indicar possibilidades objetivando que cada escola problematize os resultados dos testes e crie condições de uso a favor da melhoria da qualidade da educação em sua comunidade escolar (SOLIGO, 2010, p. 06).

Reforçando a possibilidade de uso dos resultados das avaliações, de acordo com a realidade educativa de cada escola, Soligo (2010) traça alguns mecanismos gerais a serem observados nos usos dos resultados das avaliações em larga escala, dentre esses aspectos destacamos:

Formar e informar professores e comunidade escolar para usar os resultados das avaliações em larga escala, a partir da organização de grupos de estudo, que trabalhem com as matrizes curriculares, com competências e habilidades propostas e com as escalas de língua portuguesa e matemática usados nos testes podem ser um caminho para tornar as avaliações um instrumento aliado das práticas pedagógicas e não mais um mecanismo de pressão de ranqueamento (SOLIGO, 2010, p. 14).

Considerando as ações citadas acima vale salientar a necessidade de que os professores conheçam e compreendam os processos de avaliação em larga escala, a criação e desenvolvimento de grupos de estudo, com foco nos problemas percebidos a partir das avaliações, e tentar contextualizar os resultados, considerando as condições de trabalho

fornecidas à escola e pela escola. Dessa forma apenas a constatação de alcance ou não de metas, não é suficiente para mensurar o nível de qualidade da escola.

É ainda na perspectiva de possibilidades de reutilização dos resultados que Machado (2012) indica a interpretação e o uso dos resultados no trabalho escolar, como meios para a gestão escolar. Baseando-se nos dados disponíveis “a gestão escolar pode ter elementos para lançar luzes sobre ao trabalho que é realizado com o objetivo de avalia-lo nas reuniões e no cotidiano da escola”. (MACHADO, 2012, p.32).

As perspectivas em disputa de gestão escolar apresentam possibilidades e limitações para o uso das avaliações em larga escala. Inferimos que a perspectiva de gestão democrática, trás uma ideia de trabalho coletivo para o melhor aproveitamento das avaliações, através de propostas elaboradas coletivamente de intervenção a partir dos resultados, porém as possibilidades de autonomia da escola ficam de certo modo limitadas. Além disso, nem todas as instituições de ensino possuem mecanismos efetivos de democratização. Quanto à perspectiva de gestão gerencial, percebemos que as avaliações são norteadas, nessa perspectiva, quando da padronização de teste, responsabilização de professores, gestores e escolas por resultados, e ainda quando da standardização dos resultados alcançados, como se eles tivessem fim em si mesmo. Nessa visão, uma proposta de intervenção precisa considerar que os índices não contemplam a totalidade escolar e que se faz necessário um trabalho, pós-avaliação para que haja melhoria da qualidade.

## **6 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E SUAS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS**

Neste capítulo discutimos as avaliações em larga escala, realizadas no município de Garanhuns, exploramos seus objetivos e características a partir dos documentos<sup>16</sup> analisados e das falas dos sujeitos entrevistados<sup>17</sup>. Fazemos o levantamento das avaliações em larga escala que estão sendo aplicadas nos últimos anos nas escolas do município. Nossa análise perpassa pelas interferências das avaliações no trabalho escolar, e como os resultados das mesmas se apresentam nas escolas. O IDEB e o SAEPE são importantes elementos nessa discussão e integram os discursos dos sujeitos de maneira recorrente.

### **6.1 Avaliações em larga escala**

As políticas educacionais de avaliação, discutidas no capítulo quatro desse texto, têm tido espaço central nas discussões sobre educação. Elas permeiam os diferentes níveis da Educação Básica e superior. Na Educação Básica se materializam nas avaliações externas direcionadas aos estudantes de Ensino Fundamental e Médio. E são responsáveis pela composição de índices Federais, Estaduais e/ou municipais que visam medir a qualidade do ensino. Hoje o Brasil possui um Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB) de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que atua em todos os municípios e estados do país. Pernambuco também possui uma política de avaliação em larga escala, consolidada pelo SAEPE.

Como discutimos, anteriormente, os municípios pernambucanos podem integrar o sistema Estadual de avaliação, dessa forma, as avaliações estaduais também são realizadas em instituições de responsabilidade dos municípios. Alguns municípios possuem sistemas próprios de avaliação, acumulando diversas avaliações externas nas escolas, pois além, das provas federais e estaduais, possuem também avaliações municipais. Porém, a maioria dos municípios pernambucanos não possui um sistema próprio de avaliação, mas integram o SAEB e o SAEPE, incorporando as avaliações externas nas suas escolas, Garanhuns é um desses municípios.

A lei nº 4147/2015 que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME) de Garanhuns, ao delinear suas estratégias, elenca as avaliações externas realizadas no município, como sendo as Avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica, Prova

---

<sup>16</sup> Quadro 1 - Corpus documental.

<sup>17</sup> Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos.

Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), assim como a avaliação do SAEPE e a Provinha Brasil. Essa constatação obtida a partir do documento foi acentuada pelos sujeitos que também elencaram essas avaliações externas como as que são realizadas no município.

Essa legislação, porém não se detém aos aspectos relacionados aos objetivos das avaliações citadas, apenas pontuam as mesmas como as realizadas no município. O que percebemos ao analisar esse documento é a preocupação em definir metas e estratégias que utilizem os resultados dessas avaliações e do IDEB para fazer um acompanhamento a nível municipal das escolas, através de um departamento específico que cuida dessas avaliações, o documento apresenta muitas menções a utilização do IDEB como forma de planejar, propor, diagnosticar. Dentre essas estratégias o PME (2015, p. 09) propõe:

2.3) criar mecanismos para acompanhamento e intervenção individualizados dos(as) estudantes do ensino fundamental, a partir da implementação de um núcleo de avaliação no município, utilizando os indicadores e resultados das avaliações internas e externas {SAEB, SAEPE, ANA, Provinha Brasil).

Os sujeitos da pesquisa ao discorrerem, sobre as avaliações externas fizeram muitas considerações sobre o SAEPE, inferimos algumas possibilidades que no nosso entendimento podem influenciar essa relação aparentemente mais confortável dos sujeitos com relação ao SAEPE. O primeiro ponto é a proximidade, uma vez que o SAEPE é Estadual e possibilita uma relação mais próxima com as escolas, que as avaliações nacionais, proporcionando um teste com expressões comuns às vivências dos alunos. Alguns sujeitos pontuam esse aspecto em particular como uma característica interessante e que para eles auxiliam a escola, a G1<sup>18</sup> afirma que:

*O SAEPE é o que tem o melhor retorno pra gente, porque também o SAEPE ele é do Estado, é estadual, e ele vem com uma proposta mesmo dos descritores; da avaliação por aluno, então assim pra gente todas essas comparações que eles fazem a nível nacional, estadual, municipal, escolas, então isso pra gente é bem interessante, ajuda bastante como escola (grifo nosso).*

Percebemos aqui como questões relacionadas às avaliações externas são mais marcantes para os sujeitos, quando tem uma relação maior de proximidade com os municípios e com as escolas. O segundo ponto é o retorno, em forma de resultados, do SAEPE, a avaliação estadual tem uma devolutiva mais completa dos seus resultados, além dos índices, dados e comparações, apresenta as notas individuais por aluno, através de revistas dirigidas as escolas. Essas revistas apresentam também, a nota da escola em relação, a nota do Estado e do município, e apresenta as questões e suas alternativas, detalhando o que pode significar, no

---

<sup>18</sup> - Gestora 1- integra a gestão da escola de melhor de IDEB em 2015 (QUADRO 3).

tocante a aprendizagem dos alunos, cada alternativa de resposta, de cada questão. O PME (2015) acerca do SAEPE delibera que o município de Garanhuns participa por adesão, do SAEPE, e que as políticas públicas e práticas pedagógicas orientadas por esse sistema fornecem informações às escolas e a sociedade.

O SAEPE, desde a sua criação passou por mudanças e adaptações, como discutimos no capítulo quatro. Essas mudanças colocaram o Sistema Estadual nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação, elas continuam acontecendo de tempos em tempos, em 2016, por exemplo, as avaliações do SAEPE que eram realizadas no 3º ano do Ensino Fundamental, passaram a ser realizadas no 2º ano do Ensino Fundamental. Segundo os dados do SAEPE<sup>19</sup> a mudança se deu com a finalidade de obter mais informações para ajudar no acompanhamento do desenvolvimento em leitura e matemática dos estudantes Pernambucanos. Essas adaptações e mudanças não passaram despercebidas pelos sujeitos. Como pontua a G3<sup>20</sup> que declara que essas mudanças no SAEPE proporcionaram melhorias no processo de sistematização e divulgação dos resultados:

*O SAEPE, a gente começou já há algum tempo, e a cada ano que se passa eles vão modificando, fazendo algo diferente inclusive agora nós já temos a avaliação, **o resultado dela por aluno**, que quando começou nós tínhamos os resultados das escolas, depois das turmas, agora já tem o resultado por aluno, isso pra escola é muito importante, [...]e a prova também em si ela deu uma melhorada muito boa, há dois, três anos enfim, mas ela deu uma melhorada (G3, grifo nosso).*

Mas, apesar de destacarem os pontos que podemos considerar relativamente mais favoráveis do SAEPE, os sujeitos também alertam sobre a necessidade de melhorias nos mecanismos de avaliação, sistematização e divulgação dos resultados. Nessa perspectiva, eles apontam a demora na devolutiva dos resultados, considerando que as provas são realizadas nos últimos meses de um determinado ano e seus resultados são disponibilizados apenas no ano seguinte, geralmente após uns dois ou três meses de aula ou até mais, como relata a C2<sup>21</sup>, segundo ela os resultados do SAEPE chegam à escola depois de metade do ano letivo. Refletindo sobre esse aspecto, corroboramos com a afirmação da mesma de que os resultados, por alunos, poderiam ser mais bem aproveitados se chegassem às escolas mais rapidamente.

*A gente recebe a revista do SAEPE, que chega à escola [...] **eu recebi o resultado de 2015 no final de 2016**, que veio folha por folha, quanto cada aluno tinha acertado. Isso se a gente tivesse no começo tinha entregado para cada professor Né? **E aí foi para o lixo eu não vou mentir por que os meninos do quinto ano já tinham saído da escola** (C2, grifos nossos).*

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-saepe/>

<sup>20</sup> Gestora 3 – integra a gestão da escola com menor IDEB em 2015 (QUADRO 3).

<sup>21</sup> Coordenadora 2 – integra a gestão da escola com IDEB intermediário em 2015(QUADRO 3).

Ao analisar os processos de avaliação institucional Lück (2012) afirma que elaborar um *feedback* é uma parte importante para o conhecimento dos resultados, e alerta que demorar para dar um retorno das avaliações pode acarretar na falta de interesse por parte dos sujeitos em analisar os resultados, uma vez que estes estão distantes da realidade atual da escola. Foi o que aconteceu no caso relatado acima por C2. É importante atentarmos, que na prática os resultados não chegaram à escola, no mês de maio, como estabelecem as diretrizes do SAEPE, discutidas no capítulo 4.

Alguns sujeitos apresentaram críticas à metodologia adotada nas avaliações externas, acerca da sua estrutura e aplicação, pontuando que à forma de resposta do SAEPE, e das demais avaliações externas, que utilizam a marcação de X para responder as provas não possibilitam um resultado com características reais de aprendizagem. Eles afirmam que por ser uma avaliação que mede os níveis de alfabetização do 2º ano, esse formato de resposta não seria o melhor, uma vez que apenas assinalar, pode produzir resultados não tão reais. P2<sup>22</sup> afirma que esse método pode gerar falhas, no sentido de produzir resultados enganosos, P1 também caminha nessa direção e relata um caso ocorrido na sua sala de aula, para justificar a crítica.

*O instrumento a Provinha Brasil, eu acho ela muito interessante, o que, que eu não gosto também, tudo de assinalar, então muitas vezes não tá medindo o conhecimento do aluno, porque eu já vi alunos meus que não estavam alfabetizados que tiveram resultado positivo porque era só marcar X, então, quando eu corriji, eu tive que colocar lá, pintar, como se ele tinha acertado, só que eu sabia que ele não tinha aquela habilidade, que ele não sabia ler, nem escrever, mas ele teve um resultado positivo, num geral a turma saiu com nível ótimo, e que no real não é aquilo, então, isso eu acho que não é positivo essa forma de assinalar, marcar x, **porque o resultado não sai correto, ele sai mascarado** (P1, grifos nossos).*

*Só uma crítica, no caso do 2º ano, do SAEPE, eu acho um pouco vago, porque como é o aluno que vai responder, então, não tem como analisar, então, não fica um resultado tão verdadeiro, vamos dizer assim. Isso, porque a do 2º ano é no mesmo estilo da provinha Brasil, então, é lido para todos os alunos, então, **tem que ter o maior cuidado que o aluno não olhe o do colega, e às vezes pode ocorrer**. Nas turmas do 5º e do 9º ano não, porque as questões são diferentes, os itens são distribuídos de forma aleatória, cada prova vem avaliando um descritor, não são todos os descritores, então tem essa variedade aí (P2, grifo nosso).*

Logo após o SAEPE, a avaliação externa mais citada pelos sujeitos é a Provinha Brasil, esse teste é realizado com os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa avaliação se diferencia das demais, porque apesar de ser distribuída pelo INEP<sup>23</sup>, não serve

<sup>22</sup> Professora 2 – integra a escola com IDEB intermediário em 2015 (QUADRO 3).

<sup>23</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

para compor índices, e fica a cargo dos municípios sua utilização, forma de aplicação e resultados. A portaria normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, instituiu a Provinha Brasil como uma avaliação da alfabetização, destacando, como um de seus objetivos avaliar o Ensino Fundamental.

No caso do município pesquisado, Garanhuns, as avaliações da Provinha Brasil, são aplicadas pelos próprios professores de sala de aula, e corrigidas por eles, ou seja, os resultados já ficam com os professores, que os anuncia a secretaria de educação do município através de relatório. Esse processo de aplicação, avalia G2, é bom, porque diminui os efeitos externos dessa avaliação, auxiliando, para que os estudantes não fiquem tão nervosos quando da realização das avaliações “porque quando você fala pra eles que é uma avaliação para melhoria da qualidade do ensino deles, eles ficam ansiosos, apreensivos” (G2).

Essa possibilidade que a Provinha Brasil trás, para o professor, de ter o instrumento avaliativo externo sob seu controle, e de ter resultados rápidos, contribuem para que os sujeitos, especialmente, àqueles mais ligados ao primeiro ciclo de alfabetização, tenham uma aproximação com essa avaliação. Sob essa perspectiva a Provinha Brasil apresenta um caráter diagnóstico, por possibilitar ao professor um teste, que apesar de não ter sido elaborado por ele, possui possibilidades de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática, e fica de posse desses testes para utilizar seus resultados ou não, fica a cargo do professor.

A Provinha Brasil é aplicada duas vezes ao ano, no início do ano letivo e no final do ano. Alguns sujeitos entendem essas avaliações como um subsídio para o professor, outros pontuam que apesar de ser um bom instrumento se faz necessário rever as habilidades avaliadas. Mas em sua maioria os sujeitos concordam que essa avaliação é boa. Nos chama atenção, que essa Provinha é diferente das outras, também, pela possibilidade que apresenta de proximidade com o professor. Nessa perspectiva G2 (grifo nosso), afirma que:

*A Provinha Brasil, é feito um diagnóstico, a professora termina e faz um relatório, de como foi o desempenho da sua turma, é repassado para a secretaria de educação, lá como eu já fiz parte, então, a gente pegava o resultado dos descritores onde as crianças tinham mais dificuldades, e a gente passava de novo para escola, então, é uma maneira deles avaliarem como é que tava a turminha deles.*

Nessa perspectiva, as portarias nº 10, de 24 de Abril de 2007; e nº 387, de 1 de setembro de 2015, que legislam sobre a Provinha Brasil, estabelecem que ela deve ser diagnóstica, caracterizada como uma ferramenta usada para produzir informações, que auxiliam, no planejamento de estratégias, que visem o aumento dos índices, e o alcance de metas preestabelecidas, justificando todo esse processo, como indutor de melhoria da

qualidade do ensino. Recorremos a Freitas (2016) para esclarecer, a necessidade que se faz aqui de refletir sobre a questão da qualidade baseada nos resultados das avaliações.

O SAEB aparece nas falas dos sujeitos, principalmente, a partir de suas avaliações que são realizadas no município, a prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização ANA. Além, claro, do IDEB que também compõe o sistema, uma vez que serve para a divulgação dos resultados das avaliações externas. A ANA avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e em matemática, dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, e a Prova Brasil é realizada no 5º e 9º anos do Ensino fundamental.

Buscamos levantar os limites dessas avaliações, que apesar de avaliarem diferentes anos do Ensino Fundamental, e de cada uma, ter sua proposta e seus objetivos específicos, os limites apontados pelos sujeitos acerca dessas avaliações são os mesmos, e se caracterizam como: a demora na devolutiva dos resultados e não terem acesso a outras informações, além dos índices do IDEB. Sobre esses aspectos P1 afirma que:

*Se aplica a Prova Brasil, à gente preenche o gabarito e aquele resultado muitas vezes não é discutido no mesmo ano, no outro ano, às vezes você nem está com a mesma turma, é que vem o resultado, olhe foi alcançado esse nível, nível 1, 2 ou 3 pra essa turma, **o resultado, acho que é muito tardio a discussão, demorado**, porque se você faz uma avaliação, você quer o resultado, para ter ações rápidas e não pra buscar uma estratégia, uma ação meses depois ou um ano depois. [...] eu acho que ela tinha que ser aplicada no início do ano. - **ai em novembro você faz um instrumento de avaliação pra fazer mais o que?** Se os meninos muitos já estão de saída da escola pro 6º ano, e o professor do 6º ano não vai pegar esse resultado. (P1, grifos nossos)*

Gostaríamos de destacar um aspecto interessante nas falas dos sujeitos, eles apresentaram os limites claros das avaliações, como pontuados acima, mas sempre com o cuidado de falar que as “avaliações são um instrumento interessante” (P1). Podemos perceber o cuidado dos sujeitos em não descartarem as avaliações externas em suas falas, ainda que declarem seus limites.

No tocante ao IDEB<sup>24</sup> as análises dos sujeitos sobre o índice são, relativamente, mínimas. O que a nosso ver não é estranho, porque no caso das escolas municipais o IDEB é apenas um número que chega às escolas, a cada dois anos, e que tem usos como responsabilização, ranqueamentos e pressão para melhorar resultados. Dessa forma, C3 afirma que, do IDEB só recebem o resultado final, e que acredita que o SAEPE é mais comprometido. Outro ponto, é que o índice não é constituído apenas das notas das avaliações, compõem o índice, também, a taxa de aprovação, por meio do fluxo escolar, então, como

---

<sup>24</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

afirma P2 o resultado está atrelado a outros aspectos da escola, “*É o índice, mas aí está atrelado a outras coisas, que lá no site têm um perfil de gestão. Mas, não tão detalhado como o SAEPE (P2)*”.

O IDEB é um instrumento de medida, do qual os reformadores educacionais fazem uso para justificar as políticas de responsabilização implantadas, no país, no âmbito das escolas e da sociedade civil, uma vez que seus resultados são divulgados pela mídia nacional como medida de qualidade. São muitos os estudos que fazem uma análise desse índice, e de suas limitações e potencialidades, como abordamos no capítulo 4 deste trabalho. Nesse contexto, concordamos com as afirmações de Almeida, Dalben e Freitas (2014), sobre a divulgação do índice, que aponta a responsabilidade do resultado apenas para a escola, bem como, que por melhor que sejam as tecnologias usadas para sistematizar o índice, elas ainda esbarrariam nas limitações dos instrumentos de coleta de dados.

## **6.2 Interferência das avaliações externas no trabalho das escolas**

Uma categoria que emergiu no desenvolvimento da pesquisa, a qual se faz importante para o nosso trabalho, são as interferências das avaliações em larga escala no trabalho das escolas. Uma vez que as instituições de ensino são colocadas à prova a partir dessas avaliações, os sujeitos deixam claro, que apesar, de a política de avaliação municipal visar por uma avaliação formativa e somativa, através de pareceres dissertativos e não de notas. As avaliações externas, também compõem esses processos avaliativos das instituições, uma vez que suas notas e resultados são divulgados como sinônimo de qualidade das instituições e dos profissionais que nela atuam.

Os sujeitos concordam que as avaliações externas integram os processos avaliativos, mas apresentam diferentes opiniões, com relação a sua interferência direta na escola. G2 acredita que: “*Integram. Porque toda vez quando é feito, a escola participa do SAEPE ou SAEB ou da Provinha Brasil, Então, o que acontece, Eles são avaliados, né?*”. A maioria acredita que as avaliações externas interferem no trabalho da escola, mas alguns acreditam que não interferem, outros pontuam que é um complemento ao trabalho escolar, e que realiza o que a escola não consegue realizar, outros ainda apontam que as avaliações externas não são capazes de contemplar todos os aspectos do trabalho realizado na escola. Esses aspectos são importantes para o desenvolvimento da nossa discussão, uma vez que nos alerta para as diferentes possibilidades das avaliações e seus resultados no sistema escolar municipal e nas escolas.

Não é uma interferência de conotação negativa, mas a maneira como as avaliações e seus resultados perpassam os espaços escolares, e suas influências sobre o planejamento, a gestão e as aulas.

Quando temos um sistema de avaliação nacional e Estadual que claramente interferem no currículo e no trabalho de sala de aula, temos um grau de interferência dos resultados dessas avaliações. Sobre os diferentes graus de interferência relatados pelos sujeitos C3 pontua que as interferências se dão, na maior parte, por que há uma cobrança do trabalho voltado para melhorar os escores da escola, ela afirma que:

*Primeiro vem à cobrança, sempre vem à cobrança da gente tá focado nessas avaliações, só que a gente não só trabalha com foco direcionado para isso, porque tem um planejamento, tem a proposta do município, que quer queira quer não, se você procurar contempla os descritores ali.*

Um aspecto interessante que nos chamou atenção acerca dos sujeitos, é que todos em alguma medida demonstraram um cuidado em deixar claro que as possíveis consequências e interferências das avaliações externas não são questões que impossibilitem a realização das mesmas. Dessa forma, durante as entrevistas quase sempre que encontramos críticas às avaliações externas elas são amenizadas, em alguma medida. Dito isso, podemos compreender as falas desses sujeitos a partir dessa perspectiva. Nos relatos P2 e P3 explicam como essa interferência se faz presente nas salas de aulas.

***Interfere e deve interferir, no planejamento e na gestão de sala de aula, agora na gestão da escola como um todo, eu acredito que deve interferir, bem mais por conta da cobrança, num é? há uma cobrança, saiu o IDEB da escola, a escola tá lá em cima ou tá lá embaixo, então vai ser cobrado desse gestor e automaticamente ele vai cobrar dos professores, (P3, grifos nossos).***

*Interfere. Porque você, tanto tem as reuniões, para que a gente defina quais são os descritores, que a gente precisa mais destacar isso, alinhado ao planejamento ao que eu tenho, o que eu preciso, quais são as aulas que eu preciso fazer intervenções bem mais precisas. Interfere, tanto no nosso comportamento em sala de aula, na forma como eu avalio meu aluno (P2).*

Alguns sujeitos afirmam que as avaliações externas não interferem no trabalho das escolas G1, por exemplo, acredita que as avaliações externas complementam o trabalho realizado na escola “As avaliações elas vêm pra complementar na verdade o nosso trabalho (G1)”. Ela defende que as avaliações auxiliam a escola no planejamento, porque a partir de seus resultados podem elaborar estratégias e ações para atingir os problemas encontrados. Essa percepção é interessante, mas devemos ter cuidado ao naturalizar esses processos de responsabilização de tal forma que não consigamos analisar criticamente seus aspectos

punitivos e diria até perversos. Precisamos atentar para a necessidade de se trabalhar em busca de uma educação de qualidade, socialmente referenciada, e não apenas trabalhar com foco em índices e metas, muitas vezes ilusórios.

Nas nossas análises, outro ponto se destaca na fala dos sujeitos, é referenciado por Castro (2009), diz respeito aos mecanismos disponíveis nas escolas e municípios para a realização, sistematização e divulgação dos resultados das avaliações externas. A autora faz análise, em nível de município, no sentido da falta de recursos dos municípios para realizar um processo de avaliação externa, como temos nacionalmente. Nessa perspectiva, G1 afirma que as escolas não conseguiriam realizar esse processo, dessa forma, da às avaliações o status de realizar funções que a escola não consegue realizar:

*Eu acho uma proposta boa essas avaliações, porque na realidade a escola deveria dar conta disso, mas assim, a escola pública ela ainda não tem estrutura, não tem profissionais, estrutura em todos os sentidos, principalmente profissional, pra gente tá fazendo tá isso dentro da escola, toda essa análise que a avaliação externa faz, então, quando o governo entra pra ajudar nesse sentido, eu vejo que é importante (G1).*

Como foi afirmado acima, as escolas não estão preparadas para apresentar o quadro geral que as avaliações externas apresentam. Podemos pensar que entre escolas, as comparações não seriam viáveis, se os instrumentos de avaliação não fossem padronizados. Nesse sentido, Bauer (2017, p.71) afirma que “a proposição de uma avaliação, quer seja focada no aluno, no ensino, em um programa ou política, deve ter como consequência, propiciar a ação; caso contrário e apenas levantamento de informações sobre uma dada situação”.

Dessa forma, devemos refletir sobre essas avaliações e nos questionarmos, será que mesmo esses instrumentos sendo padronizados, eles apresentam dados realmente confiáveis de comparação? Eu poderia realmente comparar uma escola de periferia de Garanhuns com escolas de classe média ou alta do mesmo município? Como eu posso afirmar que as condições de uma escola de baixo resultado no IDEB em Garanhuns, são as mesmas condições de uma escola com o mesmo resultado em outro lugar do país, ou até mesmo no próprio município? A nosso ver essas comparações não são possíveis, são irreais. As estatísticas existem, os dados estão aí, porém precisamos pensar esses dados a partir dos locais e contextos próprios e únicos de cada unidade escolar, porque ainda que existam aspectos que se assemelham entre as instituições municipais, por exemplo, cada escola terá suas peculiaridades.

Bauer (2017, p. 73, 74) afirma que:

Além disso, condicionar a avaliação e o acompanhamento da evolução de uma determinada realidade educacional a uma mera apreciação da variação do indicador é limitar a análise a um retrato estático e reduzido dessa realidade. [...] ou seja, definir um indicador é, antes de mais nada, uma decisão política, marcada por escolhas, e atrelada ao projeto de educação que se pretende concretizar. Por isso, a definição do conceito de qualidade que servira como parâmetro para a construção de critérios e indicadores é fundamental.

Chegamos aqui em uma das questões mais pontuais nas discussões sobre as avaliações externas, quando corroboramos com a perspectiva que as avaliações externas não dão conta de todos os aspectos que devem ser trabalhados na escola. Isso parece óbvio, mas o foco no aumento dos escores acaba por invisibilizar os outros aspectos de contextualização do ambiente escolar, reduzindo a qualidade da escola e de seus professores e gestores a índices externos.

### **6.3 Objetivos e caracterização das avaliações externas para o município**

Os objetivos das avaliações externas se situam principalmente entre a melhoria da qualidade da educação e a produção de dados e informações (Portaria n° 931, de 21 de março de 2005 e Portaria n° 482, de 7 de junho de 2013). Quanto a isso os sujeitos pontuam alguns aspectos que na opinião deles poderiam melhorar as avaliações externas entre esses aspectos encontra-se: O trabalho em conjunto das instituições que elaboram as provas com a escola; um sistema municipal de avaliação em larga escala; preparação para os testes a partir do acesso as provas pela escola e pelo professor e a aproximação do currículo escolar municipal com os descritores das avaliações externas.

Fazendo uma leitura desses aspectos, podemos trazer vários deles para discussão, que permeiam os estudos de Ravitch (2011) e Freitas (2012), a preparação para as provas, as implicações das avaliações no currículo, esses autores fazem críticas, com as quais corroboramos, a esses aspectos. Ravitch (2011, p. 183) afirma que “a preparação excessiva para o teste distorce o propósito do teste, que é avaliar o aprendizado e o conhecimento, não apenas produzir escores mais altos”. A preparação excessiva para as provas tornam seus resultados falíveis, porque não retratam a qualidade do ensino, ou o que o aluno aprendeu, mas sim técnicas de realização de provas de múltipla escolha. Na nossa pesquisa a principal forma de preparação para os testes que encontramos foram as realizações de simulados.

As implicações no currículo são o que Freitas (2012) chama de estreitamento curricular, pois, a escola acaba por priorizar as disciplinas cobradas nas avaliações externas assim como os descritores para cada ano. Esse aspecto precisa ser pensando porque as escolas

acabam por não dar a devida importância às outras disciplinas e as questões de formação humana e social. Nos documentos que versam sobre a educação de Garanhuns, lei ordinária do município, e o PME (2015), não encontramos apontamentos acerca do currículo municipal, mas os documentos declaram a gestão democrática como princípio de gestão a ser adotado no município e sinalizam também para sua parceira, com Estado de Pernambuco, com relação às políticas de avaliação. Uma clara consequência disso é o currículo municipal de Garanhuns. Os sujeitos afirmam que a proposta do município já trabalha com a ideia de competências para se adequar às avaliações externas. C2 diz que “*A nova proposta de conteúdo do município já trabalha com essa questão de competência que já é mais parecido com as avaliações*”.

A possibilidade de criação de um sistema de avaliação em larga escala próprio municipal iria imprimir a demanda de mais avaliações externas nas escolas, aumentando também as cobranças, e intensificando os processos de responsabilização. Como vimos no início deste capítulo com o SAEPE, pode acontecer de um sistema municipal ter um retorno maior em forma de resultados possíveis de se trabalhar, porque seria uma avaliação mais próxima do contexto das escolas municipais.

*Essa ideia que o município tem hoje de fazer uma avaliação externa da secretaria também, eu acho que você vai fechando, né? Bastante. E isso traz bons resultados, porque SAEPE já é muito bom, e aí se a gente tivesse a nossa avaliação do município, o monitoramento, eles já estão até fazendo um trabalho nesse sentido, e eu torço que ele tenha êxito, porque se a gente conseguir é bem interessante, porque aí você faz um trabalho bem focado né, nas suas deficiências, consegue analisar de uma forma bem interessante (G1).*

Acreditamos que uma avaliação local, talvez, pudesse ser uma ideia para melhorar os escores, uma vez que, é uma prática já adotada por diversos municípios com o intuito de melhorar a média dos alunos, das escolas, dos municípios, estados e do país em avaliações internacionais.

As médias e resultados das escolas no índice nacional foi citada por G1 como um comparativo relativo ao desempenho dos seus estudantes nas avaliações internas (planejadas, formuladas, realizadas e corrigidas pelos próprios professores e equipe pedagógica da escola) e externas. Os sujeitos em sua maioria demonstram compreender algumas das implicações das avaliações externas no cotidiano escolar, assim como, suas falas demonstram a compreensão de que existem “*outros problemas que interferem diretamente no processo de ensino aprendizagem que vai comprometer os nossos resultados*” G1.

Dentro desses limites, as questões mais recorrentes na fala dos sujeitos são as dificuldades de leitura, que as crianças no início da alfabetização apresentam. Esse ponto aparece porque as avaliações externas já começam no 2º ano do Ensino Fundamental, em que os estudantes estão em processo de alfabetização, e apresentam dificuldades de leitura, sobre essa questão, G3 afirma que *“As crianças muito novas têm limites para responderem às avaliações externas, até pelas dificuldades de leitura, e acabam chutando as respostas”*. Outro ponto que os sujeitos destacam é o cansaço causado pela avaliação, levando em conta a pressão em torno de gestores, professores e alunos para se saírem bem nas avaliações. Além de tudo isso, esses testes mechem com a rotina de sala de aula, porque tem datas e horários específicos para acontecer avisados previamente e muitos deles não permitem que o professor esteja presente quando da realização das avaliações. E todos esses fatores, em alguma medida, pesam sobre os estudantes que realizam a avaliação.

Nesse sentido G3 afirma:

*Eu não sei como vai vim, mas às vezes os textos são grandes demais e aí muitas das vezes nossas crianças, elas não estão habituadas a esse tipo de texto, estão começando a serem alfabetizadas agora, então acaba que não conseguem terminar direito como deveriam, e aí às vezes chuta a resposta, ou às vezes nem dá tempo responder mesmo, é muito cansativo o dia dessa avaliação, por mais que a gente prepare eles, dizendo, - olha gente é uma avaliação igual qualquer uma outra, mas eles sabem que não é, eles sabem que é aquela avaliação, que é aquele dia, tanto é que já vem né às 2:30 pra fazer tem um dia específico, então por aí já tira a diferença.*

Alguns sujeitos pontuam ainda que as avaliações externas são mais uma experiência que os alunos vivenciam, declarando, que os testes em si são positivos, que pode-se tirar experiências positivas desses testes. Como já dissemos, não somos contra as avaliações externas, elas estão aí sendo vivenciadas, ano após ano nas escolas, e cada vez adquirindo mais centralidade, embasadas na lógica da gestão por resultados.

A cobrança excessiva de escores melhores, as comparações feitas a partir de resultados duvidosos, a busca incessante por uma pretensa qualidade, apresenta consequências nos diferentes níveis da educação municipal, colocando todo o projeto educativo de um município como refém de políticas nacionais e estaduais de controle e responsabilização.

## **7 CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Neste capítulo discutimos as percepções dos sujeitos acerca das avaliações em larga escala, analisamos suas concepções e entendimentos, buscando compreender a relação entre as avaliações em larga escala e a melhoria da qualidade da educação. Trazemos questões importantes para a afirmação dos discursos dos sujeitos. É importante destacar, que essa discussão é interessante, uma vez que as possibilidades de utilização dos resultados podem estar diretamente ligadas à concepção dos sujeitos sobre as avaliações em larga em escala.

### **7.1 O SAEPE e sua relação com a educação nos municípios**

No capítulo 4, falamos sobre os principais aspectos do SAEPE, fazendo uma breve retomada, é importante colocar, que o SAEPE é o sistema de avaliação da educação de Pernambuco e tem como foco a melhoria nos índices nacionais, mas, além disso, seus objetivos são aferir os níveis de proficiência em língua portuguesa e matemática dos alunos das instituições estaduais de ensino. O SAEPE também atua nos municípios, uma vez que avalia as redes municipais de ensino do estado também. Os sujeitos demonstraram um entendimento e uma proximidade maior com a avaliação do SAEPE, por ser uma avaliação mais local, que apresenta resultados mais detalhados.

Dessa forma, os sujeitos em sua maioria consideram o SAEPE como uma fonte de informações, que trás como retorno as avaliações aplicadas resultados mais detalhados, uma vez que são disponibilizadas notas por municípios, escolas, turmas e alunos. É importante destacar que as notas por turma e por alunos não são de acesso público, sendo possível apenas a gestão da escola ter acesso a esses resultados individuais. Os demais resultados são públicos. Além desse mecanismo de resultado individual o SAEPE tem mais um ponto importante, quando pensamos a divulgação dos resultados, uma revista explicativa em versão online e impressa que é disponibilizada para os sistemas de ensino municipais e para as escolas. Além da revista, que apresenta os resultados diretos das avaliações, é disponibilizado também, uma revista de gestor que guarda a senha com a qual é possível acessar os dados da escola por turma e por aluno. Dessa forma, apenas a escola tem acesso a esses dados, G1 ao discorrer sobre essa questão afirma que:

*Que uma avaliação assim, que trás os resultados de uma forma bem detalhada, e a gente pode tá discutindo na escola, os nossos resultados, inclusive agora os resultados por estudante, e a gente construir estratégias*

*em cima desses resultados, pra melhorar mesmo o processo de Ensino Aprendizagem (G1).*

Esse retorno mais detalhado, das avaliações externas, foi discutido no capítulo anterior. Enquanto membros que constituem as instituições escolares, os sujeitos, não se colocam a parte do processo e viabilizam sugestões de melhoria, uma vez que as críticas são apontadas, também surgem apontamentos para melhorar as dificuldades apresentadas. Com possibilidades de um trabalho com as escolas para garantir, ou gerar mecanismos, que garantam a melhoria da qualidade nas escolas. G3, por exemplo, acredita que deveria ser feito um trabalho melhor e contínuo com os dados produzidos a partir dos testes externos, isso é importante para que as avaliações não se esgotem em si mesmas.

*Ela te trás um resultado e a partir dali a escola caminha sozinha, e a gente vê que teria que ter um feedback, teria que fazer um trabalho de retorno, as próprias instituições que cuidam, ou até as secretarias. Aqui em Garanhuns temos esses planos de ação, a partir dos resultados do SAEPE, mas eu acho que isso deveria ser melhor sistematizado, melhor estruturado, e assim, o trabalho ser mais contínuo, não terminar só nos resultados mesmo (G3).*

Lück (2012), afirma a importância de dar um feedback dos processos avaliativos, para que os resultados, não se percam, ou sejam esquecidos. A autora ao discutir a utilização de dados das avaliações institucionais, define a relação direta que existe entre o planejamento, a ação a partir dele, a avaliação e o feedback. Tomando esse modelo, para a utilização pela gestão escolar, dos dados das avaliações externas, ele se configuraria da seguinte forma: O planejamento inicial, a partir de análise de resultados anteriores e seleção das habilidades que vão ser trabalhadas, o agir, executar as ações planejadas para trabalhar as habilidades selecionadas, no caso das escolas pesquisadas se concentram em formas de preparação para os resultados, o avaliar, depois de todo processo anterior a realização da avaliação, e o feedback, ou seja, os resultados das avaliações, e a partir das análises desses resultados, recorreremos novamente ao planejamento e o ciclo se reinicia.

Um fator que nos chama atenção, que veio com as mudanças que as avaliações externas como SAEPE E ANA trouxeram, é um questionário respondido pelos professores que trás perguntas sobre a gestão da escolar, esse questionário visa à compreensão de fatores extraclasse da escola, talvez uma tentativa de contextualizar os resultados, devido a tantas críticas sofridas por desconsiderar outros fatores escolares. De certa forma, os questionários são uma forma de tentar ouvir a escola e representar seus diferentes aspectos e nuance, como materiais didáticos, comunidade, infraestrutura, perfil socioeconômico dos estudantes. Esse questionário busca levantar informações sobre o perfil da escola, dos estudantes e do professor, segundo a proposta governamental, é um mecanismo de apoio para saber mais informações dos anos avaliados. Sobre esse ponto P1 diz que:

*Eu vejo também, que nas provas, principalmente, a nível, de Estado, elas vêm com um questionário que pergunta sobre muita coisa da escola, como é a gestão? Como é o funcionamento da escola? E a gente preenche, e a gente vê, a cada ano, que não tem um retorno de melhoria nenhuma, não muda nada, então se esse instrumento vem pra melhor, então porque que a gente não ver mudar nada? Porque vem um questionário com mais de 100 perguntas pra o professor que depois não muda nada na escola? (P1).*

É uma ferramenta interessante, desde que utilizada com o propósito para qual foi criado, mas como P1 afirma esse mecanismo, não tem sido utilizado com esse propósito ou com qualquer outro, a fala do sujeito deixa claro que ao menos para ela esse questionário é uma perda de tempo e não oferece retorno algum em melhorias e nem em resultados positivos para a escola e para os estudantes.

## **7.2 As escolas e a preparação para os resultados**

Consequências das avaliações externas foram relatadas várias. Nem todas reconhecidas pelos sujeitos em seu viés “perverso”, pelo contrário, os sujeitos fazem sua análise desses métodos de forma positiva e acreditam que alguns deles são necessários ou indispensáveis para elevar os escores. Analisando as falas dos sujeitos levantamos a questão da preparação para os testes, que fica evidente e é explícita na fala de alguns sujeitos. Como discutimos nos capítulos anteriores, as escolas se sentem pressionadas a ter bons resultados nos índices estaduais, federais e municipais, dessa forma, investem na preparação para os testes, através, principalmente, de simulados, intensificação das aulas de português e matemática e das habilidades cobradas nas avaliações em larga escala.

A preocupação é com a preparação para o teste e não exatamente para melhorar a qualidade do ensino. Nessa perspectiva, professores são orientados a prepararem suas avaliações nos moldes das avaliações em larga escala. Gestores e coordenadores orientam a aplicação de simulados com as habilidades que serão cobradas nas testagens. Nas semanas que antecedem as provas as aulas de língua portuguesa e matemática se multiplicam. Os sujeitos afirmam que:

*“os resultados melhoraram bastante assim, no sentido da divulgação, com um prazo menor eles tão chegando na escola, o que dá mais tempo pra escola preparar os alunos pra elas”(C1)*

*“[...] só que vai chegar agora mais próximo das provinhas, que a gente dá um olhar mais intensificado, fazendo simulados (C3)”.*

Ravitch (2011) afirma que esse movimento de preparação intensiva para as provas, intensificação das aulas de leitura e de matemática, é uma maneira de burlar o sistema, pois a avaliação, só vai constatar o que o aluno foi treinado para fazer. Essa preparação excessiva

ocorre de diferentes maneiras, de acordo com os sujeitos, mas todas essas formas em algum momento permeiam a escola, através de simulados, planejamento das aulas pautados nos descritores cobrados nas avaliações, estreitamento curricular.

O foco nos descritores das avaliações externas é o mais recorrente nas falas dos sujeitos, ou seja, os professores são chamados a trabalhar baseados nos descritos das avaliações, podendo ou não fazer relação com o currículo que o município já tem, porque o foco é a melhoria dos resultados. Ravitch (2011) afirma que quando há preparação para os testes os escores melhoram, afinal, os estudantes foram treinados para fazer a avaliação. P3 descreve a centralidade dada às avaliações externas na escola, ela diz que:

*Então o que os professores de português estão fazendo e acredito que os de matemática também, nós fizemos o seguinte, **começamos a trabalhar os descritores em sala**, dizendo o que nós queríamos e também a adaptar nossas avaliações também aos moldes das provas externas, pra que eles possam se acostumar com o vocabulário, com a forma, a forma mesmo a estrutura da prova que ela é um pouquinho diferente do que a gente tá acostumado porque tudo isso é importante, quando você não tá acostumado com a forma, a estrutura da prova que vai ser avaliado, você às vezes se confunde.*

Freitas (2012) ao analisar as políticas de avaliação, também discorre sobre as consequências das mesmas, afirmando o que vemos hoje nas escolas, os professores e gestores preocupados com a melhora dos índices, estreitamento curricular, dando ênfase às disciplinas cobradas nas avaliações. Bem como a preparação para os testes, que se naturalizam nas práticas escolares atuais. Nesse viés crítico P1 demonstrou sua insatisfação com os mecanismos de preparação para os testes, ela nos relata que:

*Teve época, que se trabalhava, eu digo quase, a nível de município, exclusivamente, pra treinar os meninos pra fazer as provas, num era pra o menino aprender, **mas pra o menino ter o domínio pra fazer as provinhas**, pra tirar uma nota boa, pra fazer o ranking das escolas. Então, interferia em que? **Eu ia planejar minha aula, eu tinha que deixar de vê o que o meu aluno precisava, de realmente trabalhar a alfabetização dele pra treinar ele pra responder uma provinha Brasil**, as atividades tinham que ser modelo provinha Brasil, eu fazia pro 5º ano o modelo da prova do SAEPE, porque eu acho que se o menino sabe ele responde qualquer prova, num é? Não precisa modelo A ou B, mas se pegou essa moda que se treinava, quando se **aproximava as provas tome simulado**, então assim vamos fazer simulado? Vamos, essa nota vai ser real? Então interferia sim, e um pouco ainda **interfere que é na forma da gente ensinar, a gente ensina mais pra fazer essas provas do que pra eles aprenderem.***

Fica claro na fala de P1 sua insatisfação, em ser cobrada para trabalhar determinadas habilidades, em detrimento das que ela acredita que seriam mais necessárias para seus alunos. C2 chama atenção para outro ponto dessa discussão a aplicação de simulados, prática recorrente entre as escolas do estudo, pois os sujeitos acreditam que essa ferramenta auxilia na

preparação para os testes. Mas C2 diverge um pouco desse entendimento da maioria, ela acredita que os professores devem ter cuidado com os simulados que irão aplicar, e fazer apenas aqueles que tenham relação com o que foi trabalhado em sala de aula. Essa preocupação é interessante porque sua visão de simulado diverge um pouco dos moldes de refazer provas anteriores, tal como são, e propõe um simulado relacionado às vivências de sala de aula. Nesse sentido C2 afirma sobre os simulados que os professores “às vezes pega na internet uma avaliação e nem trabalhou os conteúdos. – Ah! e aqui então, eu tenho que dizer às meninas que não adianta ficar pegando provas se não trabalhou os conteúdos”.

Diante do que foi discutido, acreditamos que as concepções dos sujeitos sobre as avaliações em larga escala, estão muito relacionadas às diferentes formas que os resultados são disponibilizados para esses sujeitos. Alguns sujeitos relatam que a forma como o índice chega às escolas e aos professores depende da gestão escolar e/ou municipal. Esses resultados podem chegar de maneira mais amena, sem tanta cobrança explícita, ou em outros casos pode ser trabalhado na forma de responsabilização punitiva, através da exposição pública dos resultados, a nível, de município e, a nível, de escola. Sobre esse aspecto P1 afirma que hoje, existe menos cobrança da secretaria de educação do município, ela diz que:

*Hoje menos, mas já tivemos da secretaria de educação. Quando o ranking da escola diminui, pronto, o mundo desabou. O que aconteceu? O que é? Outra coisa né, se a escola diminui a nota dela, veja só, cada turma é uma turma, quer dizer que toda turma tem que ter aquela mesma nota? Não pode. Você torna a escola homogênea, toda turma vai ser nível 5? Toda turma vai ser excelente? Então interfere, porque a gente de certa forma tem essa cobrança de manter o IDEB, de manter o índice, dos meninos ter uma boa nota. (P1)*

Alguns sujeitos acreditam ser importante compartilhar as informações produzidas a partir das avaliações externas, é o caso de G3 que acredita ser importante esse processo de compartilhamento dos resultados para os professores, alunos e país, na tentativa de traçar mecanismos juntos para melhorar os estores.

*Mostramos o que foi bom e o que não foi também, e foi justamente em cima do que não foi tão bom que nós traçamos a nossa linha de trabalho pra o segundo semestre, [...] olha a gente precisa melhorar nesses aspectos pra gente conseguir uma pontuação melhor, mas nós divulgamos tanto com a comunidade interna da escola, como com os pais.*

Acreditamos que essa forma de divulgação coletiva, é uma forma de pressionar os professores e escolas sobre os resultados obtidos nas avaliações, porque o resultado é bom, ótimo! A escola está de parabéns, mas se o resultado for ruim, então o professor é taxado como mau professor e a escola como uma escola ruim. Freitas (2014, p. 144) afirma que:

Para o público em geral ainda está presente a imagem do clássico “boletim do aluno”, tendo as notas como uma referência efetiva da aprendizagem do estudante. Portanto, tal como o aluno, a escola com média baixa é escola que

precisa de “corretivo”. No caso brasileiro, chega-se ao paradoxo de considerar que nota mais alta em apenas duas das disciplinas da escola (português e matemática — quando muito ciências) define o que se entende por “boa educação”.

Defendemos que essa forma de qualificar escolas pelas notas obtidas nas avaliações externas, não compreende os aspectos pedagógicos e sociais que compõem uma instituição de ensino. Nessa perspectiva acreditamos que as avaliações em larga escala acabam interferindo nas possibilidades das escolas realizarem um trabalho com maior qualidade envolvendo outros aspectos da formação, além de não melhorarem as condições de trabalho.

Sobre isso G1 afirma que:

*As escolas públicas de uma forma geral há algum tempo, elas vêm sofrendo com todos esses problemas que a gente vê acontecendo no país, a gente sofre também com qualificação de professores, a questão da estrutura mesmo, a gente vai considerar aqui na escola a gente de jeito nenhum tem espaço ideal pra quase 400 crianças, a gente não tem laboratórios, a gente não tem quadra de esportes, a gente não tem atividades complementares, então tudo isso vai apoiar a aprendizagem.*

### 7.3 Outros fatores que interferem nos resultados

Concordamos que os escores dos testes podem ser influenciados por diferentes fatores, que ultrapassam as paredes da sala de aula e, até, os muros da escola. O importante aqui é discutirmos quais fatores são mais fortes de acordo com os sujeitos desse estudo. É fato que todos compartilham da ideia de que existem diferentes influências nas vivências cotidianas dos estudantes, que interferem no seu processo de aprendizagem.

Ao analisamos as falas dos sujeitos encontramos como principais fatores, a comunidade escolar, a vulnerabilidade social dos estudantes, a falta de apoio dos pais. G2 chama atenção para esse fator quando afirma que “a questão da comunidade escolar que é uma comunidade escolar carente, são pais que as crianças não têm acompanhamento”. Cita também as dificuldades com famílias sem planejamento e com pouca estrutura.

*Mas e aí tem essa questão da família desestruturada porque a maioria dos pais está preso, você não tá o pai preso a mãe tá presa, foi jogado tá sendo criado com avó, então - ah não dá mais certo comigo aí dá para uma avó. Então assim é todo um contexto, e quando vem ainda com deficiência ainda pesa, mas ainda né?(G2).*

*Então se vou olhar para o externo aqui da escola é bem complicado, o Ideb ainda é bom para realidade da escola (C2).*

O fator pobreza de acordo com Freitas (2016, p.148) também interfere nos resultados, uma vez que o fator pobreza está diretamente relacionando ao fracasso escolar, o autor pontua

ainda, que os reformadores sabem dessa relação, mas ignoram, defendendo que a escola seria capaz de se sobressair aos demais fatores. “Daí sua ênfase na figura do professor e do gestor como aqueles que irão superar a condição inicial da criança”.

Os sujeitos, afirmam que existem muitos erros na aplicação das avaliações. Uma questão que apareceu nas entrevistas. Relatos dos sujeitos pontuam momentos que acreditam terem sido prejudicados nos resultados, por causa de erros dos aplicadores das provas. Os aplicadores são pessoas enviadas pela secretaria de educação que aplicam as provas, e nem sempre essas pessoas têm experiência de sala de aula para aplicar provas, ainda mais provas com um grau tão grande de responsabilização. P1 afirma que “*num é que seja tudo ruim nas avaliações, agora tem erro assim na forma de aplicar, na forma de analisar os resultados*”.

O relato de C2 é ainda mais detalhado, ela explica uma situação que aconteceu durante a aplicação da Prova Brasil no 5º ano da escola. Pontuando que esse é apenas um dos fatores que formam sua concepção acerca das avaliações externas. Ela diz que:

*As avaliações em larga escala elas não avaliam totalmente o aluno, ano passado a gente foi prejudicado por causa do aplicador, teve uma turma que o aplicador não era preparado e aí tinha na prova do SAEPE, por exemplo, tem lá questões que têm um megafone e que o aplicador poderia ler e aí ela não leu para os alunos, aí teve uma questão acho que já era oitava que para eles responderem eles precisavam escutar, foi aí que eles disseram - não tem tia como responder. Foi aí que ela percebeu que precisava ler as questões, e aí tipo já tinha passado, e aí a professora ficou irritada por que prejudicou o resultado da turma, aqui em Garanhuns não existem profissionais para aplicar.*

As demandas externas que a escola tem que assumir, são outro fator que aparecem G2, trás a questão da sobrecarga de trabalho, que isso gera para o professor e para a gestão também, é o que Freitas (2012) chama de intensificação do trabalho docente. Nesse sentido Ravitch (2011, p.198), alerta sobre os erros que podem surgir da avaliação.

O problema com a responsabilização baseada em testes é que ela impõe sérias consequências para as crianças, educadores e escolas com base em escores que podem refletir um erro de mensuração, um erro estatístico, uma variação aleatória ou um conjunto de fatores ambientais ou atributos dos estudantes. [...] os testes agora em uso não são adequados por si sós para a tarefa de avaliar a qualidade das escolas e professores.

Podemos fazer uma relação direta com as propostas de planejamento educacional de Garanhuns. Sobre a perspectiva das avaliações externas, os sujeitos acreditam que se o município tivesse uma proposta que garantisse a unidade da Educação os resultados seriam melhores. Nessa direção P3 afirma que:

*Se houvesse um projeto municipal, pra que houvesse um trabalho com os professores pra que todos trabalhassem num sentido comum, ou de uma forma mais parecida, eu acho que nós melhoraríamos bastante os resultados, mas não existe essa unidade, não existe nem esse projeto.*

As opiniões expressadas pelos sujeitos divergem em alguns pontos. P1 acredita que as avaliações externas não mudam nada na realidade escolar, sobre tudo, na forma como a gestão está organizada. Ela critica fortemente as avaliações externas, e deixa claro que os Sistemas de Avaliação como estão organizados não promovem melhorias na qualidade do ensino.

*Eu acho que elas podem sim contribuir pra melhoria do ensino, não dessa forma que tá sendo aplicada, dessa maneira, de não ter o retorno, eu acho que dessa forma ela não contribui nada, porque é fazer a prova por fazer né? (P1).*

Como discutimos nos capítulos iniciais dessa pesquisa, um dos fatores motivadores desse estudo foi a inserção continuada e cada vez maior das avaliações externas nos sistemas de ensino, tendo claro que o trabalho com os resultados pode ser um mecanismo, que venha a possibilitar uma incursão maior do professor nesse processo de discussão. Corroboramos com alguns sujeitos quando afirmam essas políticas de avaliação como autoritárias que vem “de cima para baixo”, ou seja, eles se sentem pressionados a adotarem formas e conteúdos nas suas aulas, que não necessariamente tem objetivo de melhorar a qualidade, mas sim o objetivo de aumentar os escores nos testes.

## **8 GESTÃO ESCOLAR E OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: REFLEXÕES SOBRE ESSA RELAÇÃO**

Neste capítulo discutimos as ações apontadas pelos sujeitos, realizadas a partir dos resultados das avaliações externas. Essa reflexão perpassa medidas adotadas pela gestão tendo como foco os resultados das avaliações em larga escala. Podemos elencar como pontos de discussão a elaboração de um Plano de Ação, um enfoque na formação continuada, tendo as avaliações externas como foco, e ainda as possibilidades de ranqueamentos dos resultados dessas avaliações a depender da gestão escolar e educacional do município.

### **8.1 Plano de ação como principal mecanismo de utilização dos resultados**

Sordi (2017, p.323) afirma a necessidade de pensarmos os dados das avaliações, a autora diz que “dados de avaliação precisam ser apropriados, entendidos, problematizados, contestados, traduzidos para que todos os atores possam se beneficiar deles e, juntos, deliberarem a partir dos novos sentidos por eles produzidos”. Partindo dessa ideia analisamos um dos principais mecanismos apontados pelos sujeitos, como subsídio para o trabalho em torno dos resultados das avaliações externas, à elaboração de um plano de ação, de exigência da secretaria de educação do município.

O que compreendemos, é que esse plano não se detém apenas aos resultados das avaliações, mas sim, é uma espécie de planejamento do trabalho da gestão escolar. Porém, os sujeitos pontuaram esse plano como principal mecanismo da escola para melhorar e/ou trabalhar com os resultados das avaliações externas. É importante pontuar que todas as escolas pesquisadas deram esse destaque ao plano de ação como ferramenta de aproveitamento dos resultados das avaliações em larga escala. Desde a escola de maior IDEB até a de IDEB menor.

Segundo os sujeitos, esses planos são elaborados em conjunto com a equipe da escola, após o recebimento dos resultados das avaliações. As avaliações são recebidas por meio da secretaria de educação municipal que reuni os coordenadores e/ou gestores e os informam sobre os resultados, por meio de reuniões realizadas na secretaria de educação. Então os gestores e coordenadores ficam responsáveis pela divulgação dos resultados em sua escola, para professores, funcionários, alunos e comunidade.

Nessa perspectiva C1 pontua que:

*Primeiro chega na secretaria de educação, e aí elas fazem uma reunião com as escolas, divulgam os resultados, e a partir daí a gente traz pra escola, e começa a trabalhar isso com os professores e com os alunos. A gestão passa para os professores em reuniões, aula atividades, essas coisas.*

Os demais sujeitos corroboram com essa descrição da forma de recebimento dos resultados. Sordi (2017) afirma que é comum que na divulgação dos resultados não haja debate. Acreditamos que apesar da descrição desse processo proceder na maioria dos sujeitos sem uma avaliação real desse processo, demonstra a naturalidade que essas avaliações ganharam na escola, é importante pontuar que os sujeitos em sua maioria não demonstram insatisfação e até acreditam serem positivas as reuniões, organizadas pela secretaria de educação e/ou escola, para difusão dos resultados, a nosso ver isso não é bom no sentido de expor as escolas e seus colaboradores, gestão, professores, alunos. Uma vez que os resultados podem ser satisfatórios em nível de nota ou não, o que possibilita e estimula uma competição entre as escolas, que pode não ser saudável e reverbera em fraudes, para o alcance de metas impossíveis.

Segundo os sujeitos a estratégia de criação do plano de ação se dá por meio da análise dos resultados das avaliações, pontuando aquelas habilidades em que os estudantes apresentaram maior dificuldade, e elencando ações para trabalhar essas habilidades de forma que o estudante consiga alcançá-la.

*Então a gente reproduz e entrega pros professores e junto com os professores a gente monta um plano de ação pra o ano letivo e aí a gente aplica esse plano de ação que foi construindo aqui junto com os professores, para os pais esses resultados também são apresentados no sentido de eles conhecerem como é que tá o ensino da escola, o trabalho que a escola tá realizando e de buscar ajuda também né? Uma avaliação assim padronizada, com os resultados bem detalhados, ajuda bastante nessa questão com os pais de mostrar onde é que estão as falhas, onde estão às lacunas e o que compete família nesse sentido, aí é assim que a gente tem trabalhado (G1).*

Ao fazermos a análise percebemos que a maioria dos sujeitos avalia como positiva as formas de divulgação G3, por exemplo, faz o seguinte comentário:

*Hoje eu avalio de forma positiva. Nós divulgamos, parabenizamos os professores que tiveram, que conseguiram melhorar algumas coisas nos nossos estudantes. É bem verdade que não é o professor de língua portuguesa do 9º ano, não é o professor do 5º ano é um grupo né? Porque o estudante que tá no 5º hoje ele passou do 4º, do 3º, do 2º, a mesma coisa o do 9º ano, enfim não é só um professor, mas é o resultado da escola, e aí quando a gente recebeu nós parabenizamos toda a escola pelo resultado, mostramos o que eu foi bom e o que não foi também, e foi justamente em cima do que não foi tão bom que nós traçamos a nossa linha de trabalho pra o segundo semestre, não foi do primeiro pra frente, mas foi do segundo semestre porque nós já recebemos no mês de maio.*

O plano de ação foi unânime entre as escolas como ferramenta de utilização dos resultados, a partir da análise das habilidades em que os alunos não foram bem, e o desenvolvimento de estratégias para melhorar o desempenho nessas habilidades. De acordo com os coordenadores e gestores esse plano é realizado junto aos professores, isso é reafirmado por alguns professores P3, afirma que:

*A gente aqui na escola foi recebido da seguinte forma, a gente analisou a gestão analisou junto com os professores, e nós criamos alguns mecanismos para que possamos é minorar ou, pelo menos, minimizar os resultados que não foram agradáveis, que não foram os esperados, mas assim até porque na verdade, a nossa escola hoje ela tá com gestão e professores novos é tudo novo, a gente tá na verdade construindo, então a gente aproveitou pra construir também a partir desses resultados, então principalmente português e matemática, mas pedindo ajuda de todos os professores, porque a gente acredita que o letramento tanto de matemática quanto de língua portuguesa ele perpassa por todas as outras disciplinas e assim quanto à divulgação pra o colegiado ele acontece, agora pra população não, porque a gente tá numa comunidade um pouco carente e eles não conseguiriam reconhecer a importância de disso, a gente ainda tem que tá pedindo pra trazer os meninos nos dias das provas, dizendo a importância de tudo isso.*

*[...] Quanto ao SAEPE o que acontece? No final do ano é que vem o resultado do ano anterior. Quer dizer a gente analisou este ano o resultado de 2016. Para fazer o quê? Para fazer o plano de ação em cima daquelas dificuldades que foram apresentadas (G2).*

O plano de ação consiste em um plano simples que apresenta os objetivos, estratégia, cronograma de atividades realizadas pela equipe da escola, gestores, coordenadores e professores. Alguns sujeitos afirmam utilizar, principalmente, os resultados das avaliações externas para elaboração do seu plano de ação, G1 diz que:

*A gente trabalha, o trabalho é esse né, a gente analisa, monta um plano de ação, montamos um plano de ação junto com toda equipe e desenvolve esse plano de ação durante o ano e tudo parte desses resultados das avaliações externas, não só eles né, a gente lógico que a gente não trabalha só em cima dos resultados das avaliações externas, mas eles contribuem bastante e a gente busca seguir mesmo o nosso plano de ação.*

A escola com menor média no IDEB 2015 apresenta um caso específico está com um novo quadro de funcionários desde o início de 2017, então é uma nova gestão e novos professores, esse cenário é interessante para discussão quando consideramos que é uma nova equipe formada para buscar atender as demandas da escola. Diante desse quadro os sujeitos dessa instituição afirmam ser um desafio assumir uma instituição com índices baixos e público em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, apesar dos esforços que os sujeitos relatam, em proporcionar e desenvolver ações que buscam a melhoria da escola, ainda não existem dados, de que essa melhoria esteja acontecendo de fato, porém os sujeitos relatam que

alguns avanços já são possíveis de notar, como uma integração melhor com a comunidade e diminuição da indisciplina. Dessa forma, a escola está trabalhando visando o aproveitamento dos resultados de anos anteriores, ainda que não estivessem na instituição, como afirmou P3, na página anterior, corroborando com o depoimento dos outros membros da escola, apontando para integração do trabalho da gestão com os professores e reforçando a ideia de preparação para as avaliações externas.

Porém, na nossa pesquisa encontramos contradições nas falas de sujeitos de uma mesma instituição, essas contradições acontecem na escola, mas fica claro ao menos uma falta de comunicação entre gestão e professores. O plano de ação entra nessa discussão, no sentido de que P1 afirma não conhecer, nem ter acesso ao mesmo.

*Olha esse plano de ação eu não participei ainda não dele. Eu acho que esse plano de ação só quem elabora é gestor e coordenador, agora sinceramente eu não conheço não o plano de ação. Porque talvez esse plano de ação seja pra cumprir mais uma exigência, só pra dizer o resultado foi esse, qual seu plano de ação, tome papel, tome gaveta. E é por isso aí que a avaliação termina sem ter sentido nenhum.*

Como podemos perceber a falta de conhecimento sobre o plano de ação, deixa claro que o sujeito não participou de sua formulação, e que para esse sujeito o plano é apenas um mecanismo burocrático de secretaria de educação e não versa ações que estejam sendo realizadas na escola. Como podemos perceber as contradições estão presentes e são determinantes no espaço escolar, percebemos o planejamento como mecanismo importante para pensar e trabalhar a partir dessas determinações visando um bem comum, uma educação de qualidade.

## **8.2 Formação continuada na escola**

Como discutimos no capítulo 5 a gestão escolar tem um importante papel na formação continuada dos professores, uma vez que é o coordenador pedagógico o responsável por ofertar essa formação nas escolas, em Garanhuns não é diferente. Nessa perspectiva, de debate Bauer (2017, p.80) afirma que:

*Assim, cabe avançar no debate sobre a qualidade, destacando aspectos relativos ao currículo ofertado, a estrutura de ensino existente, a adequação da formação dos professores, enfim, outras dimensões da qualidade, que ultrapassem a dimensão cognitiva mensurada em uma ou duas disciplinas.*

Considerando as afirmações acima, destacamos outra categoria, que aparece na fala dos sujeitos, a formação em serviço, formação continuada, realizada atualmente pela coordenação da instituição, na qual as avaliações e seus resultados têm tido destaque. No sentido de compartilhamento de informações com os professores, discussão sobre as avaliações, e elaboração de estratégias para melhorar os resultados.

Nas escolas municipais de Garanhuns os responsáveis pela formação em serviço são as equipes gestoras, principalmente, o coordenador pedagógico. Sordi (2017, p.232) argumenta que as equipes gestoras são potentes “atores deflagradores deste debate pelo lugar que ocupam na mediação dos diálogos entre escola e poder público. Não é por acidente que as próprias políticas neoliberais os elegeram como responsáveis pela gestão dos resultados da escola”.

De acordo com os sujeitos, as equipes gestoras organizam a formação continuada dos professores, e usam algumas dessas formações para trabalhar com os resultados dos testes, no intuito de traçar mecanismos para elevar os escores. Mas C2 ao descrever suas funções na coordenação da escola deixa clara a preocupação em ofertar uma formação em serviço que ajude os professores a melhorar a qualidade da educação na escola “*o foco é esse né a formação dos Professores [...] a partir das dificuldades dos Professores, tentar buscar uma formação para que melhore a qualidade da aprendizagem*”.

A preocupação aqui não está apenas na elevação dos escores, mas sim, em oferecer uma educação de qualidade para seus estudantes. Em contrapartida a esse pensamento de C2, alguns participantes como G1 apresentam em suas falas, o foco grande que é dado pelas escolas à elevação dos escores. O que até certa medida é justificável, porque, como já discutimos, a cobrança pelo aumento dos escores é grande, para os professores e para a gestão, mas não pode ser o mecanismo motor da educação escola.

Na fala de G1 são elencadas questões sobre a formação em serviço dos professores de Garanhuns, por exemplo, esses processos de formação continuada podem ser alterados a depender da gestão da secretaria de educação, considerando que houve pelo menos três mudanças de gestão na secretaria em um curto espaço de tempo, cada vez que a secretaria de educação passa por reformulação, os processos de formação de professores passam por mudanças, G1 afirma:

*A gente assim tinha umas formações na secretaria que eram mensais, eu nem me lembro a periodicidade dessas formações, mas aí mudou a equipe gestora da secretaria de educação, mudaram os supervisores e aí criaram*

*um centro de formação que era o CEFAM<sup>25</sup> e aí o CEFAM ele buscava oferecer formação em serviço, formação continuada nas várias disciplinas que o professor trabalha português, matemática, ciências, educação inclusiva, formação pra gestores, pra coordenadores, então era um centro de formação e assim tava dando um suporte muito grande pra escola, eu vejo que foi uma estratégia bem bacana, só que aí mudou a equipe da secretaria novamente e aí não foram retomadas as atividades do CEFAM, e aí a formação ela volta a ser responsabilidade inteiramente da escola, e aí como eu te falei é assim que a gente faz, pensando nas dificuldades, pensando nos resultados que não foram tão bons, pensando também no que vem sendo proposto pelas pesquisas mais atuais na área de educação que a gente conhece que a gente estuda e a gente faz as formações dentro da escola mesmo (G1).*

Com as trocas constantes de gestão municipal de educação, podemos perceber que os processos de formação sofrem muitas mudanças. Sendo que deixam de ser mensais, ofertados pela secretaria de educação, em seguida deixam de integrar um centro de formação, para passar a ser responsabilidade da escola e da gestão escolar. Sobre esse processo de formação dentro da escola G1 afirma:

*Até em relação às formações continuadas dentro da escola, onde é que eu tenho né, por exemplo, ano passado a gente teve um resultado não tão bom em matemática, como em português, então assim, poxa vamos pensar em formação em serviço, mais voltadas para matemática. E onde é que foram essas deficiências? Foram em fração, nas operações, onde é que aconteceu, qual eixo matemático que os professores tão tendo mais dificuldades, que aí vão ser refletidos nos resultados dos alunos. Os erros dos alunos você vê de certa forma a deficiência do professor, e eles mesmo também conseguem já fazer essa análise e trazer pra gente – realmente a matemática pra mim é mais difícil entendeu? Então se eu tenho dificuldade eu vou ter dificuldade pra ensinar meu aluno, então assim, eu vejo muito por esse lado (G1).*

Considerando a discussão teórica sobre gestão escolar apresentada no trabalho, e as constatações a partir das falas dos sujeitos, destacamos a formação continuada como campo de estudo, e prática que possibilita a integração entre os profissionais da escola, o desenvolvimento de estratégias e a apropriação dos resultados das avaliações.

### **8.3 Ranqueamento das escolas e nas escolas**

O foco nas avaliações em larga escala gera consequências visíveis em nível de escola e de município, umas dessas consequências é o processo de ranqueamento que se dá a partir dos resultados das avaliações externas. Esses ranqueamento são construídos para classificar praticamente todos os seguimentos envolvidos nesses processos de avaliação, por exemplo,

---

<sup>25</sup> Centro de formação e Aprendizagem do Magistério. Tem por objetivo aprimorar as práticas profissionais e ajudar na construção de novos saberes. Disponível em: <<http://garanhuns.pe.gov.br/cefam-promovera-1o-momento-de-formacao-com-professores/>>

no seguimento internacional temos o PISA<sup>26</sup>, que produz dados e classificação de países que participam de suas avaliações; no seguimento nacional temos o IDEB que classifica os estados, municípios e escolas; em Pernambuco temos o SAEPE e o IDEPE que classifica os municípios, as escolas estaduais e municipais; e há ainda os municípios que possuem seus próprios Sistema de avaliação, que podem ser usados para classificar escolas, e professores. Como percebemos o município é a ponta de toda essa corrente de responsabilização é nele que cai o peso dos resultados que são produzidos.

Uma questão recorrente nas discussões, que também é vista em toda a literatura apresentadas nesse trabalho, é o uso dos dados produzidos pelas avaliações externas para fazer rankings das escolas, esse processo de ranqueamento é uma forma de responsabilização “popular” uma vez que é de maior entendimento da população em geral, quando eu coloco as escolas em listas da melhor para a pior. Isso é um processo perverso para ambos, a nosso ver, porque teremos sempre a melhor sofrendo pressões externas e internas para continuar melhor e sempre melhorar mais e a pior sofrendo pressões parecidas para alcançar as melhores. É um ciclo de responsabilização continuo que de alguma forma sempre encontra possibilidades de se renovar a partir das práticas de políticas de gestão por resultado.

Um das grandes questões do IDEB, a nosso ver, é seu uso para implementar políticas de responsabilização diversas, ainda, que o município não tenha uma política de bonificação e sanções, essa responsabilização dos professores e da escola pelos escores alcançados, aparece muito claramente quando da divulgação dos resultados no município, que a depender da gestão escolar ou educacional do município, usa de ranqueamentos, pressão para melhorar resultados, intensificação das aulas de língua portuguesa e matemática, focando os descritores cobrados nas avaliações externas.

Em Garanhuns os processos de responsabilização e ranqueamento ocorrem de diferentes modos, dependendo da gestão da secretaria de educação municipal, e dos gestores escolares. No tocante, a Gestão municipal, inferimos que a cobrança por resultados acontece através de ranqueamentos da escola. C1 afirma que:

*Teve anos que era tipo um ranking mesmo e depois eles separavam por polos, vamos dizer Heliópolis, boa vista<sup>27</sup>. Esse ano foi todo mundo junto outra vez, mas aí eles tiraram mais o foco desse ranking, apresentaram, mas não foi uma, antes acho que era mais uma cobrança – Ah, você tá com a*

---

<sup>26</sup> O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>

<sup>27</sup> Bairros da cidade de Garanhuns.

*nota baixa, então porque a escola tá assim? E hoje é. Na gestão anterior da secretaria de educação era mais uma cobrança de saber por que você não atingiu o mínimo que deveria, porque você caiu o que aconteceu? E aí pra entender a realidade de cada um e as mudanças que acontecem né?*

De acordo com a fala do sujeito fica claro uma mudança de postura em relação à secretaria de educação sobre os resultados dos testes. O que reafirma o nosso argumento de que as formas de responsabilização e ranqueamento podem mudar de acordo com o entendimento da secretaria municipal de educação. A gestão tem um papel central nesses processos de ranqueamento, uma vez que é partir dela que eles tomam forma, uma gestão cujo objetivo principal for à elevação dos escores pode fazer uso desses mecanismos como forma de melhorá-los. Mas uma gestão na qual as avaliações e os seus resultados não tenham enfoque central, provavelmente não sentiria a necessidade do uso desses mecanismos.

Assim como funciona os processos de gestão municipal, também, funcionam os processos de gestão escolar, a depender dos objetivos da gestão, a avaliação pode ou não seguir um caminho punitivo, sobre essa questão P1 faz um relato, no mínimo preocupante, e concluímos que a depender da gestão da escola, os professores são responsabilizados e cobrados publicamente pelos resultados. De acordo com P1:

*Teve anos que ainda era pior porque era uma reunião pra esculachar o professor – olhe sua turma não tirou esse resultado que foi esperado, isso aqui não tá dizendo que o aluno é ruim, tá dizendo que você não sabe ensinar. Na reunião assim na frente de todo mundo? Era assim, na frente de todo mundo, não era essa equipe gestora, mas era a antiga e hoje está em uma outra escola, mas era desta forma. Me diga, o constrangimento, não já se pensou aqui até em boicota, porque a gente preferia do que ir pra uma reunião dessa, entendeu? Aí a forma de divulgação ainda era pior, é melhor só receber agora o papel. Aí agora só entregam, não tem uma análise? Não. Não houve essa análise ainda não, se vai acontecer até o final do ano eu não sei lhe informar, mas até agora não aconteceu (P1).*

O primeiro aspecto é o levantamento da possibilidade, do que Freitas (2012) chama de fraude, causadas pela responsabilização do professor pela nota alcançada. Essa responsabilização do professor pode ocorrer de diferentes formas, o que percebemos em diferentes momentos é que os sujeitos entendem as avaliações externas não apenas como uma avaliação para verificar aprendizagem, mas também, como uma forma de avaliar o professor e as escolas. O segundo aspecto é a aparente desconfiança em relação ao professor e seu trabalho. A autora americana Ravitch (2011) ao discutir sobre o sistema de avaliação americano, no qual aparentemente o nosso sistema de avaliação educacional se espelha, pontua a questão das políticas de responsabilização como um “vilão” para os professores e escolas do país.

Acreditamos que um dos fatores para elevar os escores é que os professores tenham pleno conhecimento e acesso aos mesmos, como apontam Machado e Alavarse (2014), mas de acordo com os P3 o acesso a esses resultados depende da gestão da escola, sendo que, os professores podem ou não ter acesso a eles. P3 diz que:

*eu acredito que o resultado poderia ser bem mais rápido e de um acesso mais fácil, pra o professor, porque na verdade o professor não tem o acesso direto, o professor depende do município, que depende as secretaria de educação, que depende da gestão da escola para ele poder receber o resultado.*

Para concluirmos, uma questão que G2 aponta, muito importante nesse processo tão “injusto” de responsabilização e ranqueamento, é que o professor acaba por ficar sobrecarregado e perder sua autonomia de sala de aula, pois já não é ele que pode definir o que os alunos têm a necessidade de aprender ou como eles devem trabalhar determinado assunto, é uma verdadeira caça aos professores, uma regulamentação muito forte que faz com que sua autonomia se perda diante de tanta exigência de descritores, de resultados quantitativos.

## 9 CONCLUSÃO

Buscamos com essa pesquisa, investigar os desdobramentos dados aos resultados das avaliações em larga escala, pela gestão escolar de escolas municipais. Desse modo, este estudo, buscou desvelar ferramentas que visem à discussão dos resultados dessas avaliações em larga escala, bem como o seu sentido crítico, a partir de uma realidade dada. Para tanto, realizamos nossa investigação no município de Garanhuns, no agreste de Pernambuco, tendo como campo de estudo três escolas municipais, nas quais tivemos a oportunidade de entrevistar nove sujeitos, sobre as políticas de avaliações externas, e os desdobramentos dos seus resultados nas escolas.

Realizamos ainda, uma análise de documentos<sup>28</sup>, que versam sobre a criação e implementação das avaliações, leis que fundamentam seu desenvolvimento e aplicação. Os documentos apresentam a proposta governamental, que justificam ou buscam justificar a necessidade dessas avaliações. As avaliações e a gestão no contexto dos documentos analisados têm um forte apelo gerencialista, com políticas voltadas para o alcance de metas pré-estabelecidas, a ampliação das avaliações externas e criação de índices educacionais.

Trabalhamos com a ideia de disputa entre duas perspectivas de gestão escolar: democrática e gerencialista. Contudo, chegamos ao entendimento, de que as avaliações em larga escala, se destacam como mecanismo da perspectiva gerencialista de gestão escolar. Com as reformas neoliberais da década de 1990, a perspectiva gerencialista de gestão, ganha força com medidas como: os esforços para a descentralização de poder político e administrativo, as medidas de regulação, definição de metas e objetivos, criação e desenvolvimento de indicadores de desempenho e controle a partir de resultados. Na educação, essas medidas culminaram na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>29</sup>, ou seja, nas avaliações externas, indicadores de desempenho e políticas de responsabilização, que integram esse sistema.

Dessa forma, nossa pesquisa, aponta limites e possibilidades, acerca da utilização desses resultados pelas escolas municipais de Garanhuns. Considerando nosso objetivo de levantar quais são as avaliações em larga escala realizadas no município de Garanhuns, suas características e objetivos. Identificamos que as avaliações em larga escala realizadas no município, são em âmbito nacional, as que integram o Sistema de Avaliação da Educação

---

<sup>28</sup> Quadro 1- Corpus documental

<sup>29</sup> SAEB

Básica: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar<sup>30</sup>, conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização<sup>31</sup>, ambas são censitárias e compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>32</sup>. No contexto, do sistema de avaliação estadual, a avaliação aplicada é a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco<sup>33</sup>. Garanhuns também utiliza a Provinha Brasil, como mecanismo de aferição municipal da qualidade das escolas. Como já discutimos a Provinha Brasil apesar de ser disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>34</sup>, não compõe o resultado do IDEB, ficando a cargo do município sua utilização. Todas essas avaliações são realizadas no âmbito das escolas municipais de Garanhuns. De acordo com a proposta governamental, elas têm um caráter diagnóstico e atuam para produzir informações sobre os sistemas de ensino e as escolas.

Concluimos que o SAEPE foi a avaliação mais citada pelos sujeitos, destacando, a forma como o retorno dos resultados acontecem, disponibilizados por município, escola, turmas e alunos, porém é importante deixar claro, que esses resultados demoram alguns meses para chegar às escolas, dificultando, reduzindo ou até impossibilitando a utilização desses resultados. A Provinha Brasil por sua vez, é a única avaliação realizada no município, que fica a cargo do professor de cada turma, sua aplicação e correção, dessa forma, é a avaliação que identificamos como a que mais se aproxima de apresentar um caráter diagnóstico. Os resultados das demais avaliações chegam aos sujeitos, como o índice do IDEB, sendo assim, não apresentam possibilidades de trabalhar os resultados, para além da busca por atingir e melhorar a média nesse índice.

Identificamos, ainda, as interferências causadas por essas avaliações externas no trabalho escolar, de acordo com os sujeitos, podemos concluir que essas avaliações integram os processos avaliativos das escolas, têm influência direta sobre o planejamento, a gestão, o currículo e as aulas. Essa interferência se dá através de cobranças para que o trabalho pedagógico seja voltado para melhorar os resultados da escola, reuniões para definir os descritores que necessitam de um trabalho mais voltado para eles, planejamento de intervenções a partir desses descritores.

Para compreender, mais a fundo as questões ligadas aos resultados das avaliações, analisamos as concepções dos sujeitos sobre essas avaliações e se as mesmas apresentariam

---

<sup>30</sup> ANRESC – Prova Brasil

<sup>31</sup> ANA

<sup>32</sup> IDEB

<sup>33</sup> SAEPE

<sup>34</sup> INEP

condições de agir para a melhoria da qualidade da educação. Concluímos que por um lado os sujeitos avaliam essas políticas de avaliação, sempre procurando demonstrar pontos positivos e possibilidades para essas avaliações, inclusive, porque as avaliações em larga escala fazem parte do processo educativo e do cotidiano dos sujeitos. Acenam, para a possibilidade de ter algum diagnóstico da escola, e alguns acham que melhora a qualidade do ensino, porque estimula uma competição entre professores, escolas e alunos. As críticas são no sentido, de que esse retorno é demorado, que o resultado não é suficiente para avaliar todas as questões da escola, e leva a uma organização do currículo voltada para preparar pra prova.

Podemos inferir que existe a necessidade, de trabalhar melhor e continuamente com as informações produzidas pelas avaliações em larga escala, para que elas não esgotem em si mesmas, é nesse sentido, que compreendemos a importância do retorno, análise, e intervenção a partir dos resultados das avaliações realizadas nas escolas, mas as avaliações em larga escala deixam pouco ou nenhum espaço, para que esse processo de análise seja realizado, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Um mecanismo que complementa algumas avaliações como a ANA e o SAEPE é um questionário para os professores, ele versa sobre questões estruturais, de gestão e pedagógicas da escola, é uma tentativa de ouvir o professor acerca da instituição. A ideia é interessante, porém não produziu mudanças consideráveis, na forma como as avaliações e os seus resultados chegam às escolas.

Alguns mecanismos de elevação de escores são utilizados pelo município, como por exemplo: a) preparação para as avaliações, esses processos se desenvolvem nas escolas municipais de Garanhuns por meio de aplicação de simulados, leia-se provas antigas do SAEPE, ANA, Provinha Brasil, Prova Brasil; b) intensificação das aulas de língua portuguesa e matemática, nas semanas que antecedem as avaliações, com foco nos descritores cobrados nas avaliações externas. Os sujeitos, em sua maioria, acham necessária essa preparação para os testes, porém como identifica Ravicht (2013), essa preparação intensiva para as provas, é uma forma de burlar o sistema, uma fraude, que se dá através do treinamento dos estudantes.

Compreendemos que os mecanismos usados para trabalhar os resultados das avaliações, tem foco na elevação dos índices, em passar nas provas, não necessariamente, na melhoria da qualidade da educação. Como nossos resultados demonstram o foco principal da utilização dos resultados das avaliações, é o aumento dos escores, dessa forma, o trabalho com os descritores cobrados nas avaliações é uma ferramenta muito utilizada, nesse sentido, o currículo municipal foi reformulado e passou a ser pautado em competências, se aproximando dos descritores das avaliações externas, ou seja, as políticas de avaliação em larga escala, tem impacto no currículo escolar.

Quando pensamos os resultados das avaliações, é importante destacar que muitos fatores podem interferir nesses resultados, tais como: processos fraudulentos, dificuldades de aprendizagem, condições de vulnerabilidade socioeconômicas, erros na aplicação das avaliações, e sobrecarga de trabalho escolar, considerando as demandas externas. Essas políticas de avaliação, impostas de “cima para baixo”, geram pressões para adotar conteúdos nas aulas, com o objetivo, apenas, de melhorar os indicadores de desempenho.

Ao refletirmos sobre a relação entre os resultados das avaliações em larga e os mecanismos de gestão escolar adotados nas escolas municipais, concluímos que um dos principais desdobramentos dos resultados, é a elaboração de um plano de ação, que visa à análise e utilização dos resultados, no sentido, de selecionar os descritores que os alunos não foram bem e elencar estratégias, para trabalhar esses descritores em sala de aula. A formação continuada também aparece como mecanismo utilizado pela gestão para socializar resultados, analisar e planejar ações a partir deles. No município, após algumas mudanças de gerência da educação, o processo de formação continuada passou por três momentos distintos, em um curto espaço de tempo. Atualmente, fica a cargo da gestão escolar, especificamente, do coordenador pedagógico, que organiza e desenvolve os processos de formação continuada na escola, concluímos que alguns momentos dessas formações, são dedicados ao aproveitamento dos resultados das avaliações em larga, na forma de planejamento de atividades direcionadas aos descritores, nos quais os resultados não forem bons.

Os processos de responsabilização da escola, gestão e professores pelos resultados alcançados, também é uma característica, presente nas escolas municipais de Garanhuns, a culpabilidade dos sujeitos é efetivada, a partir da criação de ranqueamentos das escolas e nas escolas. As formas de responsabilização dos sujeitos tem um caráter punitivo. O município não possui uma política de bonificação, como acontece no estado de Pernambuco, mas dependendo da gestão escolar ou da gestão da educação municipal, os resultados são utilizados, para pressionar os professores e gestores, chegando ao extremo da humilhação pública, como relata um dos sujeitos. Nesse sentido, as políticas de avaliação externa não avaliam apenas os conhecimentos dos estudantes, ou a qualidade da educação nas escolas, municípios, estado e do país, como se propõe, mas sim, e talvez principalmente, os professores.

Diante disso, podemos afirmar que a relação que existe entre os resultados das avaliações em larga escala e as definições de metas e objetivos de gestão escolar, em escolas municipais da educação básica, em Garanhuns, se dá a partir do planejamento e elaboração de estratégias que analisam resultados anteriores, para identificar os descritores que necessitam

de intervenção, e elaborar atividades, que visem o desenvolvimento de um trabalho mais voltado para aqueles descritores. A gestão escolar possui papel importante nesses processos de planejamento, porque é responsável pela divulgação dos resultados, formações continuadas dos professores e elaboração do plano de ação, estratégias essas, utilizadas para análise, compreensão e utilização dos resultados. Em alguns casos, a gestão escolar também pode ser responsável pelas pressões sofridas por professores para melhorar os resultados.

Concluimos que a gestão escolar das escolas pesquisadas, realizam ações utilizando os resultados das avaliações em larga escala, elencam metas, objetivos, competências e habilidades a serem trabalhadas e melhoradas a partir dos resultados, aos quais tem acesso. As escolas no geral têm uma preocupação em alcançar essas metas, o que é compreensível, uma vez que existe uma responsabilização socialmente construída, a partir das médias alcançadas, ou seja, a divulgação de resultados na forma de ranqueamentos, bem como a ideia de que as escolas com melhores índices, são melhores que as demais, geram uma forma de status social, no qual a média da escola no IDEB, por exemplo, é vista como equivalente a qualidade de ensino da escola, dos professores e da gestão. Podemos dizer que essa equiparação ou equivalência é errônea e não representa a realidade concreta das escolas, diante das formas de interferência nos resultados que apresentamos aqui.

Dessa forma, retomando nossa questão de pesquisa: Como os resultados das avaliações em larga escala são utilizados pelas equipes gestoras nas escolas de ensino fundamental? Podemos elencar as seguintes formas de utilização: a) planejamento, através da elaboração do plano de ação; e b) formações continuadas na escola. O planejamento é uma das principais ferramentas, utilizadas pela gestão escolar e educacional, o planejamento é realizado desde a elaboração do plano de ação, até a organização dos planos de aula dos professores. A formação continuada dos professores, não é menos importante, pois as formações possibilitam o encontro entre os pares para discutir esses resultados e também pode ser um momento de planejamento conjunto.

Compreendemos que a preocupação nas instituições, e no município de Garanhuns é a melhora dos resultados, aumentar os escores, mas identificamos pouco interesse com relação à melhoria da qualidade, talvez porque os sujeitos tenham a impressão que citamos acima, de que uma coisa equivale à outra, fato com o qual não corroboramos. A partir do que foi pontuado, a avaliação no contexto das gestões escolares de Garanhuns pode ser entendida como mecanismo de gestão, uma vez que integra os processos de planejamento da gestão.

Estamos envoltos por políticas de regulação, sendo as avaliações em larga escala, um componente essencial dessas políticas, o que temos hoje, é um circuito avaliativo que

perpassa toda a política educacional brasileira, desde a educação nacional de forma ampla, ao contexto de sala de aula dos professores. As políticas de avaliação integram uma rede internacional e nacional, desde o PISA avaliação internacional, ao IDEB e SAEB, avaliações nacionais, estaduais e municipais, e no caso de Pernambuco o SAEPE, avaliação estadual, municipal, por escola e por aluno. E ainda avaliações municipais como a Provinha Brasil. É um ciclo cada vez mais fortalecido, pelo discurso de má qualidade e a necessidade de eficiência no sistema educacional brasileiro. Nesse contexto as escolas municipais de Garanhuns estão permeadas pelas consequências dessas políticas, como citamos acima.

Nossa pesquisa demonstra como essas políticas de avaliação se desenvolvem na realidade das escolas, deixando claros, os limites dessas avaliações, e como as escolas através da gestão, estão lidando com os resultados dessas avaliações. Porém não é suficiente para esgotar os estudos sobre os resultados das avaliações em larga escala e suas consequências, possibilidades e limites para a educação brasileira, dessa forma, se fazem necessários estudos mais amplos, e análises mais profundas, acerca dessas políticas de avaliação, seus resultados e suas aplicações reais. Sendo assim, nos perguntamos: como podemos fazer uma análise dessas políticas de avaliação que confronte a hegemonia atual? Quais são as possibilidades para o enfrentamento dos avanços das políticas de cunho gerencial na educação pública? Como nossas pesquisas podem orientar e estimular a reflexão dos professores acerca dessas políticas de avaliação em larga escala?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba; NÓBREGA, Cristiane Liberato. Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco: alguns apontamentos. **RBPAE** - v. 29, n.32, p. 525-536, set/dez. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/.../constituicao\\_federal\\_35ed.pdf?](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/.../constituicao_federal_35ed.pdf?)>. Acesso em dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Diário Oficial da União Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l96.pdf>> . Acesso em dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Portal avaliação. **Avaliação externa**. 2013. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa>>. Acesso em dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 jun. 2007, p. 7. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007--2010/2007/lei/11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007--2010/2007/lei/11494.htm). Acesso em: jun.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Aneb e Anresc (Prova Brasil)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb--e--anresc>. Acesso em: ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024\\_2ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8)>. Acesso em: out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério Diário Oficial da União, Brasília, 26.dez. 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm). Acesso em: mar. 2018.

- BAUER, Adriana. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social, fundamentos e história**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAMINI, Lucia. **Política e gestão educacional brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação**. 1º ed. São Paulo: Outras expressões, 2013.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: Avanços e Novos Desafios. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.
- CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. **Programa de modernização da gestão pública/metadados para educação/ 2007 – 2010: análise sobre a “gestão democrática” da educação de Pernambuco**. 2011. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2010.
- COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.
- COHN, G. **Sociologia para ler os clássicos**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base**. Brasília, DF: MEC, 2010a. v. 1-2.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. Cortez, Autores Associados, 1985.
- DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação a educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, p. 13-62, 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em Fev. 2017.
- EGAN, K. Tools for enhancing imagination in teaching. In: GRIMMETT, P. P.; NUEFELD, J. (Ed.). *Teacher development and the struggle for authenticity*. New York: Teachers College Press, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERNANDES, F. **Tensões na educação**. Salvador: Sarah Letras, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

\_\_\_\_\_. Três teses sobre as reformas empresariais da educação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago, 2016.

\_\_\_\_\_. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. 348 **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.148 p.348-365 jan./abr. 2013

\_\_\_\_\_. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p.965-987, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, nº. 92, p. 911-933, out. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de... [et. al.]. **Avaliação Educacional – Caminhando pela Contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Coleção Fronteiras Educacionais).

GENTIL, Viviane Kanitz; MADEIRA, Helen Rose Cavalheiro. A gestão democrática na educação básica. **Revista da 13ª jornada de pós-graduação e pesquisa** – congrega. [online]. Disponível em: < <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/929/611>>. Acesso em jan. 2017.

GARANHUNS. **LEI Nº 4147/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME). Palácio Celso Galvão, 23 de junho de 2015.

GARANHUNS. **Lei Nº 2.430**. Lei orgânica do município de Garanhuns, 28 de dezembro de 2000.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 15ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção estudos culturais em educação).

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995. 341 p.

HERNANDES, Elisabeth Dias Kanthack; HONDA, Jacqueline Lima. O trio gestor e as avaliações educacionais no cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira (org.). **Gestão escolar e políticas públicas educacionais: um embate entre o prescrito e o real**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

JESUS, W. F. Alto lá! Uma nova ordem é possível: contribuições do materialismo histórico à pesquisa e as políticas de educação. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa Em Educação**. AUTORES ASSOCIADOS: Campinas, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOYOLA, Paulo. Autonomia municipal e interdependência federativa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.767-790, jul.-set. 2017

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MACHADO, Cristiane. Possíveis contribuições da avaliação externa para a gestão escolar. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**. São Paulo, v. 12, n.1, 2012. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9327>>. Acesso em Dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar**. RBPAE - v. 30, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/50013/31322>. Acesso em junho de 2015.

MASCARENHAS, A. C. B. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa Em Educação**. AUTORES ASSOCIADOS: Campinas, 2014.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa Em Educação**. AUTORES ASSOCIADOS: Campinas, 2014.

\_\_\_\_\_. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul.-dez. 2007.

MINAYO M.C.S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 5ª edição. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec- Abrasco, 1998.

MINAYO, Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: Entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 77-94, 2000.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema educacional americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PAGNAN, Celso Leopoldo. Avaliações externas: o ideb na visão dos gestores das escolas públicas. **Revista ensino & pesquisa**, v.14, n. 02, jul/dez 2016, p. 262-281. ISSN 2359-4381. Disponível em [http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoe\\_pesquisa/article/view/929/611](http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoe_pesquisa/article/view/929/611). Acesso em dez. 2016.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco**. Sistema de Informações da Educação Pernambuco (SIEPE). Disponível em <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: fev. 2017.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco**. Sistema de Informações da Educação Pernambuco (SIEPE). Disponível em <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: jan. 2017.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Termo de Compromisso**. Disponível em <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: jan. 2017.

PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa do Estado de. **Decreto nº 32.300, de 08 de setembro de 2008**: Regulamenta a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. In: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: nov. 2016.

PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa do Estado de. **Lei nº 13.273, de 05 de Julho de 2007**: Lei de Responsabilidade Educacional. In: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: nov.2016.

PEREIRA, Maria Isailma Barros. **Implicações da atuação do gestor escolar na qualidade do processo educativo**: o caso de uma escola municipal em Camaragibe-PE. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, PE, 2010.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Federalismo, descentralização e planejamento da educação**: desafios aos municípios. Cadernos de pesquisa v.44 n.153 p.624-644 jul./set. 2014.

PIRES, Marília Freitas Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1363-1390, Set./Dez. 2005 1363. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em maio de 2018.

SANTOS, Almir Paulo; CARBONERA, Vânia. Gestão democrática da educação e avaliação em larga escala: implicações para o contexto escolar. **Poiésis, Tubarão**, v. 3, n. 6, p. 177 – 192, Jul./Dez. 2010.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco**: contra números, há argumentos. 2016. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco: Centro acadêmico do agreste – Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.100, p.1231-1255, out.2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em janeiro de 2016.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; ALVES, Miriam Fábila. Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar. **RBP AE** - v. 28, n. 3, p. 665-681, set/dez. 2012.

SILVA, Ítalo Agra de Oliveira. **O Programa de Modernização da Gestão Pública**: Uma Análise da Política de Responsabilização Educacional em Pernambuco no Governo Campos (2007 – 2011). Dissertação (Mestrado em Educação), UFPB, João Pessoa – PB, 2013.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**. São Paulo, v. 9, n.1, 2010.

SORDI, Mara Regina Lemes De. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional – Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 15<sup>a</sup> ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção estudos culturais em educação).

TORRIGLIA, P. L. ORTIGARA, V. O campo das mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa Em Educação**. AUTORES ASSOCIADOS: Campinas, 2014.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Dados profissionais

1. Comente sobre sua formação acadêmica e suas experiências profissionais.
2. Comente sobre a função que exerce nesta instituição, tempo de atuação, atribuições, formação e experiência profissional relacionadas ao desenvolvimento da sua função.

### Concepção/ percepção acerca das avaliações em larga escala

3. Como funcionam os processos avaliativos da escola? As avaliações em larga escala integram os processos avaliativos?
4. Como avalia os processos de avaliações em larga escala? Nos fale sobre críticas e possibilidades que você vê para esse tipo de avaliação?
5. Como avalia os mecanismos de sistematização e divulgação dos resultados das avaliações (IDEB, SAEPE, Provinha Brasil)?
6. Como são recebidos os resultados das avaliações em larga escala? Os resultados são divulgados para a comunidade escolar? O que acha da forma de divulgação?
7. A escola de alguma maneira trabalha considerando os resultados alcançados nas avaliações em larga escala? Como se dá esse trabalho? Como você avalia esse trabalho realizado na escola?
8. Considerando sua experiência enquanto gestor escolar, você percebe se essas avaliações apresentam possibilidades concretas de influenciar na melhoria da qualidade da educação? Quais possibilidades você elencaria?

### Mecanismos de gestão escolar e avaliações em larga escala

9. Como as avaliações em larga escala podem interferir ou interferem nos mecanismos de gestão escolar adotados pela escola? Por quê?
10. Existe na instituição estratégias de utilização dos resultados das avaliações em larga escala, tendo como objetivo melhorar o desempenho nas avaliações externas? Se existem quais são essas estratégias?

**ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA****UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) **Josefa Roberta Roque dos Santos**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais**, que está sob a orientação do(a) Prof. (a) **Katharine Ninive Pinto Silva** cujo objetivo é **analisar qual relação existe entre os resultados das avaliações em larga escala e a definição de metas e objetivos de gestão escolar**, em **escolas municipais da educação básica**.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

## **ANEXO B - LEI ORDINÁRIA DO MUNICÍPIO DE GARANHUNS - CAPÍTULO VII**

### **SEÇÃO I**

#### **DA EDUCAÇÃO**

Art. 133. O Município, em colaboração com a União e o Estado e, integrado ao Sistema Estadual de Educação, atuará prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

§ 2º - O não oferecimento de ensino obrigatório e gratuito pelo Poder Público, assim considerados, para efeito desta lei, a União, o Estado e o Município, em suas respectivas esferas de competência e disponibilidade de fatores, ou a sua oferta irregular importa em responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Observado o disposto no “caput” deste artigo, o ensino será organizado e ministrado de acordo com as seguintes diretrizes, normas e princípios:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – educação especializada para indivíduos que apresentem condições excepcionais de aprendizagem que dificultem o acompanhamento do processo de educação regular, a partir de zero ano, em todos os níveis;

III – educação de zero a seis anos, em tempo integral, através de creche e pré-escola;

IV – garantia na forma da lei, de plano de carreira, piso salarial profissional, ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos e direito à capacitação para os professores da rede municipal de educação;

V – oferecimento de assistência médica, odontológica, psicológica e alimentar aos educando da pré-escola e do ensino fundamental, sem prejuízo da jornada destinada às atividades de ensino;

VI – possibilidade de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa da criação artística;

VII – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando e garantido o mesmo padrão de qualidade dos cursos diurnos, em termos de conteúdo, condições físicas, equipamentos e qualidade docente, independentemente de idade;

VIII – manutenção de serviços de supervisão educacional exercido por professores com habilitação específica comprovada;

IX – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

X – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

XI – gratuidade no ensino público em estabelecimentos oficiais;

XII – valorização dos profissionais do ensino público;

XIII – garantia do padrão de qualidade;

XIV – o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

XV – gestão democrática nas escolas públicas.

§ 4º - O Poder Público deverá assegurar condições para que se efetive a obrigatoriedade do acesso e permanência do aluno no ensino fundamental, através de programas que garantam transporte, material didático, alimentação e assistência à saúde.

§ 5º - A gratuidade do ensino público implica o não pagamento de qualquer taxa de matrícula, de certificados ou de material.

§ 6º - É obrigatória a escolarização dos dois ao dezesseis anos, ficando os pais ou responsáveis pelo educando, responsabilizados, na forma da lei, pelo não cumprimento desta norma.

§ 7º - Será assegurada, na forma da lei, as escolas públicas municipais, a gestão democrática, com participação de docentes, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade:

I- a gestão democrática do ensino público será consolidada através da eleição direta dos diretores das escolas públicas, dos Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis.

§ 8º - O Município, em articulação com o Estado, procederá o recenseamento dos educandos para o ensino básico e fará chamada anual, zelando pela frequência à escola.

§ 9º - Poderão ser alocados recursos às escolas comunitárias e filantrópicas que demonstrem sua função social e finalidades não lucrativas.

§ 10- É criado o Conselho Municipal de Educação, a ser integrado por representantes do Município (Poderes Legislativo e Executivo), dos pais, dos alunos, dos professores, e da comunidade, devendo sua estrutura, organização, competência e funcionamento serem estabelecidos mediante lei municipal.

§ 11 - Serão implantadas, na grade curricular do 1º grau da rede municipal de ensino, as matérias “segurança no trânsito, segurança no trabalho, e preservação do meio ambiente”.

§ 12 – No prazo de vinte e quatro meses da data de promulgação desta lei, o Município adotará as medidas necessárias e promoverá a reciclagem e o treinamento que forem devidos, a todos os servidores da rede municipal de ensino que carecem de aprimoramento profissional.

Art. 134. O Município aplicará anualmente nunca menos de 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante de impostos e de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo Único – A lei municipal definirá percentual mínimo da receita prevista no “caput” deste artigo, a ser aplicada na educação de pessoas com deficiência.

## ANEXO C - MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE QUE  
ENTRE SI CELEBRAM O GOVERNO DE PERNAMBUCO,  
POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO  
ESTADO DE PERNAMBUCO, E A \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, REPRESENTADA POR SEU(A)  
DIRETOR(A).

Pelo presente instrumento celebram este Termo de Compromisso e Responsabilidade de um lado, o Governo de Pernambuco, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, inscrita no CNPJ sob o nº.10.572.071/0001-12, com sede à Avenida Afonso Olindense, 1513, CEP 50.810-900, representada, neste ato, pelo Secretário de Educação do Estado de Pernambuco, \_\_\_\_\_, nomeado pelo Ato Governamental nº. 4.156, publicado no Diário Oficial de 14/12/12, doravante denominada simplesmente SEE e a \_\_\_\_\_, inscrita no Ministério da Educação sob o código \_\_\_\_\_, localizada no município de \_\_\_\_\_, jurisdicionada à GRE METROPOLITANA NORTE, neste ato representada pelo(a) Diretor(a) Professor(a) \_\_\_\_\_, matrícula nº \_\_\_\_\_, doravante denominada, simplesmente Equipe da Direção da Unidade Escolar.

### CLÁUSULA PRIMEIRA - OBJETO E FINALIDADE

1.1. O presente Termo de Compromisso e Responsabilidade tem por objeto pactuar ações de melhoria na qualidade do ensino com a Equipe da Direção da Unidade Escolar e por finalidade garantir os meios para a efetivação da Proposta Pedagógica com foco na aprendizagem do estudante, através do desenvolvimento integral do currículo.

### CLÁUSULA SEGUNDA - DAS OBRIGAÇÕES DA SEE

2.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em demais normas legais da Educação Pública.

2.2. Apoiar a Equipe da Direção da Unidade Escolar na elaboração, atualização e implementação da Proposta Pedagógica e do Regimento Interno na implantação das Políticas Públicas Educacionais, por meio da Gerência Regional de Educação à qual seja jurisdicionada.

2.3. Promover as condições básicas de infraestrutura, o acesso à escola, por meio do planejamento da matrícula e o provimento do corpo docente, nas séries e disciplinas que integram o currículo da educação básica, para a adequada execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar e melhoria da qualidade social da aprendizagem dos(as) estudantes.

2.4. Monitorar e acompanhar o cumprimento do presente Termo de Compromisso e Responsabilidade.

### **CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DA EQUIPE DA DIREÇÃO ESCOLAR**

3.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na legislação federal e na Política Educacional do Governo de Pernambuco

3.2. Desenvolver o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Unidade Escolar, com a participação dos professores e demais membros da comunidade escolar, garantindo a gestão democrática.

3.3. Fortalecer os órgãos colegiados.

3.4. Implantar a Matriz Curricular e o desenvolvimento integral do currículo em consonância com as Diretrizes da Secretaria de Educação, cumprindo o calendário escolar com no mínimo de 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as diretrizes curriculares estaduais.

3.5. Promover um ambiente de aprendizagem na escola e o desenvolvimento profissional do corpo docente, com o objetivo de elevar a qualidade da educação pública, visando alcançar os indicadores e as metas pactuadas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

3.6. Assegurar as condições necessárias para que os dados referentes à rede de ensino, aos alunos e servidores sejam inseridos no SIEPE com fidedignidade e nos prazos estabelecidos.

3.7. Atualizar o Portal Educação em Rede, gerenciando as informações nele contidas para garantir a disseminação das práticas pedagógicas.

3.8. Cumprir os procedimentos e prazos estabelecidos legalmente para a prestação de contas, conforme o disposto no Decreto nº 20.246 de 18 de dezembro de 1997, a Lei nº 11.466 de 24 de julho de 1997, o Decreto nº 23.666, de 05 de outubro de 2001 e a Instrução Normativa nº 02 de 18 de abril de 2012.

### **CLÁUSULA QUARTA - DAS METAS PACTUADAS**

4.1. As metas de melhoria da qualidade do ensino, pactuadas por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade, são aferidas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE, indicador composto pela:

Avaliação de desempenho dos(as) estudantes em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme matrizes de referência e escalas de proficiência comuns ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e,

As taxas de aprovação nas séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura as taxas anuais de aprovação, abandono e reprovação.

Na tabela seguinte encontram-se:

**O IDEPE efetivamente alcançado pela escola em 2011.**

**A meta do IDEPE para a escola em 2013.**

**O esforço da escola** – a diferença entre o IDEPE efetivamente alcançado em 2011 e a meta para 2013.

NÍVEL DE ENSINO	IDEPE efetivamente alcançado em 2011	Meta IDEPE 2013	Esforço da escola
4ª Série/5º ano do ensino fundamental	NA	NA	NA
8ª Série/9º ano do ensino fundamental	NA	NA	NA
3º Ano do ensino médio	X	Y	Z

#### CLÁUSULA QUINTA – DO SAEPE

5.1. O desempenho dos(as) estudantes é medido pelo SAEPE. Portanto, é muito importante que o(a) Diretor(a) escolar mobilize todo o corpo docente para utilizar as informações disponíveis no Portal do SAEPE sobre os resultados 2011 para que sejam realizadas as ações necessárias para elevar os padrões de desempenho no SAEPE 2013. Também, é importante utilizar diariamente os boletins pedagógicos distribuídos para todas as unidades escolares. Os boletins pedagógicos do SAEPE discutem extensamente o desenvolvimento desejável dos alunos ao final de cada etapa da educação básica em Língua Portuguesa e Matemática. Os padrões mínimos de desempenho propostos pela Secretaria de Educação correspondem ao nível BÁSICO das escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

5.2. Somente as Escolas avaliadas por meio do SAEPE têm acesso ao cálculo do IDEPE e ao BDE.

#### CLÁUSULA SEXTA – DO BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL – BDE

6.1. Todos os servidores nas Unidades Escolares que alcançarem as metas de qualidade do ensino em 2013, superior a 50% do esforço da escola, de acordo com a cláusula quarta, farão jus ao Bônus de Desempenho Educacional – BDE, integral ou proporcional, conforme procedimentos estabelecidos por Lei e regulamentados por Decreto.

#### CLÁUSULA SÉTIMA - DA PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO

7.1. É de competência da Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais, desenvolver as ações necessárias para a realização anual do SAEPE, bem como acompanhar a consolidação dos resultados do Índice de desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE e do bônus de Desempenho da Educação - BDE, observadas as metas estabelecidas neste Termo de Compromisso e

Responsabilidade.

7.2. Compete à equipe da Direção da Unidade Escolar adotar as iniciativas necessárias para assegurar a participação nas provas do SAEPE de todos os(as) estudantes matriculados nas séries avaliadas. Um índice baixo de participação dos(as) estudantes no SAEPE prejudica a escola.

7.3. Consideram-se percentuais mínimos de participação no SAEPE, na 4ª série (5º ano) do ensino fundamental, 80% dos alunos matriculados, na 8ª série (9º ano), 75%, e na 3ª série do ensino médio, 70%.

7.4. No cálculo do IDEPE do ano letivo de 2013, os(as) estudantes faltantes à avaliação do SAEPE, em número superior ao correspondente aos percentuais mínimos de participação serão considerados(as) como estudantes com desempenho nos níveis inferiores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

7.5. As informações sobre a existência das séries avaliadas no SAEPE e constante no presente Termo de Compromisso é de responsabilidade da Equipe da Direção da Unidade Escolar.

**CLÁUSULA OITAVA - DA VIGÊNCIA DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE**

8.1. O referido documento vigorará até a assinatura do novo Termo de Compromisso e Responsabilidade a ser firmado com esta Secretaria de Educação.

E por estarem de acordo com os termos apresentados e metas pactuadas, firmam o presente Termo.

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Assinatura do(a) Diretor(a)

\_\_\_\_\_  
Diretor(a) da E \_\_\_\_\_

Assinatura do Secretário

\_\_\_\_\_  
**SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO**

Testemunhas

Nome \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

CPF \_\_\_\_\_

CPF \_\_\_\_\_

**ANEXO D – PARECER DA PLATAFORMA BRASIL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE /  
UFPE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais

**Pesquisador:** JOSEFA ROBERTA ROQUE DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 71263517.5.0000.5208

**Instituição Proponente:** CENTRO ACADEMICO DO AGRESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.264.413

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de mestrado orientando uma investigação a respeito da existência de relações entre os resultados das avaliações em larga escala e a definição de metas e objetivos de gestão escolar em escolas municipais da educação básica, em Garanhuns (PE), a partir das perspectivas de 9 participantes. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados levantamento e análise documental, entrevista semiestruturada, que será realizada com gestores, coordenadores pedagógicos e professores das 3 escolas selecionadas.

**Objetivo da Pesquisa:**

1) Indicar as avaliações em larga escala que estão sendo aplicadas nos últimos anos nas escolas do município, suas características e objetivos; 2) Analisar as concepções dos sujeitos sobre a relação entre as avaliações em larga escala e a melhoria da qualidade da educação; 3)

Investigar as relações entre os resultados das avaliações em larga escala e os mecanismos de gestão escolar adotados em escolas municipais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Foram bem avaliados e estão adequadamente descritos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem comentários.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos foram apresentados e estão adequados.

**Recomendações:**

É necessária uma revisão gramatical no texto, tendo em vista inúmeros erros, principalmente de concordância.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via “Notificação”, pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link “Para enviar Relatório Final”, disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a

este Comitê de Ética, relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

O CEP/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5. da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

**Situação do Parecer:**

**Aprovado**

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 08 de Setembro de 2017

**Assinado por:**

**LUCIANO TAVARES MONTENEGRO**

**(Coordenador)**

## ANEXO E– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão adotados por escolas municipais**, que está sob a responsabilidade do pesquisador **Josefa Roberta Roque dos Santos**, com endereço na sítio Cachoeirinha dos Carvalhos, São João-PE, telefone (87) 981308418 e e-mail: [robertaroque23@gmail.com](mailto:robertaroque23@gmail.com) (inclusive ligações a cobrar) e está sob a orientação de: **Profa. Katharine Ninive Pinto Silva**, telefones para contato: (81) 988101383, e-mail: [katharineninive@gmail.com](mailto:katharineninive@gmail.com).

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa tem como objetivo geral: analisar qual relação existe entre os resultados das avaliações em larga escala e a definição de metas e objetivos de gestão escolar em escolas municipais de educação básica.
- Cada voluntário (a) concederá uma única entrevista podendo ser convocado (a) para esclarecimentos e informações complementares através de diálogos informais ao longo de 2017.
- **RISCOS:** Devido à temática está relacionada à análise de uma política educacional, acreditamos que os questionamentos que serão feitos na entrevista posam causar algum desconforto, no sentido de expressar opiniões acerca de uma política educacional de avaliação, amplamente defendida por órgãos públicos de educação, secretarias municipais e estaduais de educação e o próprio Ministério da Educação. Para minimizar tais efeitos e deixar os sujeitos da pesquisa a vontade para expor suas concepções e opiniões sobre a temática, será garantido o anonimato dos sujeitos entrevistados, com a utilização de nomes fictícios nos documentos que serão públicos da pesquisa, bem como faremos as entrevistas individualmente no local e horário escolhido pelo entrevistado. Assim como será devidamente procedida indenização e ressarcimento de despesas em caso de dano provocado pelo pesquisador.
- **BENEFÍCIOS:** Os benefícios dessa pesquisa consistem na possibilidade de aprofundar a discussão em torno dos resultados das avaliações em larga escala e sua utilização como mecanismo de gestão escolar em escolas de educação básica, apontando potencialidades e limitações dessa política educacional. Assim como pode ampliar e divulgar ações que

podem e/ou estão sendo realizadas no município citado que possibilitem a utilização planejada dos resultados obtidos a partir dessas avaliações, podendo assim contribuir para os processos de utilização dos resultados das avaliações em larga escala. Os resultados serão devolvidos aos sujeitos participantes da pesquisa e uma cópia da versão final da Dissertação será entregue nas escolas dos participantes da pesquisa.

Os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas ligados ao tema da pesquisa, não havendo identificação dos (as) voluntários (as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados (entrevistas) serão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora Josefa Roberta Roque dos Santos no endereço sítio cachoeirinha dos carvalhos, s/n, zona rural, São João-PE pelo período mínimo de cinco anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidos pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br)).**

---

Nome da pesquisadora

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão adotados por escolas municipais** como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.** (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: