

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DAIANE ANSALONI MENDES

A GESTÃO EDUCACIONAL NA INTERFACE DO IDEB
E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS:

Uma análise a partir das percepções de egressos do Programa Nacional Escola de Gestores

Mariana

2018

DAIANE ANSALONI MENDES

A GESTÃO EDUCACIONAL NA INTERFACE DO IDEB
E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS:

Uma análise a partir das percepções de egressos do Programa Nacional Escola de Gestores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação (PEMETE)

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos

Co-orientador: Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira

Mariana

2018

M538g

Mendes, Daiane Ansaloni .

A gestão educacional na interface do IDEB e das avaliações externas [manuscrito]: uma análise a partir das percepções de egressos do Programa Nacional Escola de Gestores / Daiane Ansaloni Mendes. - 2018.

125f.: il.: grafs; tabs; Quadros ; Figuras .

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos.

Coorientador: Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Avaliação educacional. 2. Educação Básica. I. Matos, Daniel Abud Seabra . II. Oliveira, Breyner Ricardo de . III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 37.091.26(043.3)

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Daiane Ansaloni Mendes

**A GESTÃO EDUCACIONAL NA INTERFACE DO IDEB E DAS
AVALIAÇÕES EXTERNAS: uma análise a partir das percepções de egressos do
Programa Nacional Escola de Gestores.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Daniel A. S. Matos

Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Breyner Ricardo de Oliveira

Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira (Coorientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Maria do Rosário Figueiredo Tripodi

Profa. Dra. Maria do Rosário Figueiredo Tripodi (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Ocimar Munhoz Alavarse

Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse (Membro)
Universidade de São Paulo

Aos meus pais, Aparecida e Milton, pelo apoio durante o processo do Mestrado e, principalmente, pela educação que me concederam e que me trouxe bons “frutos” para a minha vida.

AGRADECIMENTOS

*Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.
(Gonzaguinha, Caminhos do coração)*

Chega o momento de agradecer e reconhecer as contribuições de todos os que percorreram esse caminho comigo e que torceram por mim durante o tempo em que cursei o Mestrado. Muitas foram as pessoas que teceram comigo essa importante formação profissional. Cheguei, mas muitos chegaram comigo!

Agradeço a Deus por me fortalecer nos momentos mais difíceis e por tocar a minha sabedoria para também ver as doçuras do caminho. Obrigada pela vida!

Ao meu orientador, Daniel, por compartilhar comigo o seu conhecimento e o seu aprendizado na docência. Obrigada por toda orientação durante o processo da pesquisa e também por contribuir com a minha formação humana. Obrigada por ter acreditado em mim quando mais precisei. Deixo a minha admiração pelo professor grandioso que é. Gratidão!

Ao meu co-orientador, Breyner, por compartilhar o seu conhecimento comigo e por toda contribuição durante o processo da pesquisa. Obrigada pela oportunidade de participar de uma pesquisa no CEAD.

À banca de qualificação, formada pela professora Maria do Rosário e pelo professor Ocimar, cujas orientações contribuíram para que a pesquisa tomasse percursos mais interessantes. Obrigada, Ocimar, por ampliar a minha visão sobre as avaliações externas. Obrigada, Maria do Rosário, por ter contribuído com as reflexões que me apontaram para melhores os caminhos. Agradeço também a participação do Professor Nelson Gimenes e do Professor Luciano Campos.

Aos meus pais, Aparecida e Milton, por todo apoio e por acreditarem em mim nos diversos momentos. Obrigada por me ensinarem o valor do esforço, a importância da coragem e da paciência, e que, mais importante que chegar, é não perder de vista o percurso.

À Universidade Federal de Ouro Preto, por ter sido o espaço onde aprendi e transformei. Em especial, aos professores do Mestrado que tanto contribuíram para a minha formação acadêmica.

Ao CEAD, pela oportunidade de aprender e de percorrer diferentes caminhos. A experiência vivenciada contribuiu de forma significativa para a minha pesquisa no mestrado. Em especial, à Lídia, ao professor Breyner e ao Russell, por terem contribuído com a realização da pesquisa desenvolvida para o CEAD.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que contribuiu para a dedicação exclusiva à pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, na pessoa do secretário Lucas, pelas explicações e orientações em diversos momentos.

Aos funcionários do ICHS, pelo serviço prestado. Em especial ao funcionário, Isaac, por me ensinar que a gentileza é uma tarefa de todos os dias. Aprendi! Obrigada!

À querida Elô, que, antes mesmo que eu tentasse o mestrado, já acreditava em mim. Obrigada por ter me impulsionado a começar e por ter contribuído para que eu repensasse alguns desafios no processo da pesquisa. Agradeço também por ter sido a revisora dessa pesquisa e por ter contribuído para a qualidade final da escrita. Uma revisão leve e que gerou muito aprendizado. Gratidão!

À minha avó, Elza (*in memoriam*), por ter deixado ensinamentos preciosos que contribuíram para as minhas escolhas de hoje e por ter torcido tanto por mim nos momentos em que convivemos juntas. Gratidão!

Ao meu irmão, Pedro, por torcer por mim e por me compreender quando foi necessário.

Ao meu namorado, Marco Aurélio, pelo companheirismo, pela torcida, amor e compreensão. Obrigada por ter acreditado em mim em todos os momentos em que percorri esse processo. A caminhada ao seu lado ficou mais leve!

À minha tia, Tuninha, por ter torcido por mim e por sempre ter me desejado o melhor nessa caminhada.

Às minhas grandes amigas, Paloma, Solange, Jessica, Janaina, Priscilla, Angélica e Rosilane (Rose), por terem acreditado em mim e por sempre terem me incentivado a seguir a diante. Em vários momentos, renovaram a minha força.

À Solange, querida Sol, por ter me incentivado e pelos aprendizados durante o estágio na docência superior. Sempre me acolheu quando mais precisei. Obrigada!

À minha amiga/irmã, Paloma, que, mesmo distante, caminhou junto comigo durante todo o percurso do mestrado. Obrigada pela compreensão e pelo companheirismo em todos os momentos. Você me ensinou tanto sobre a Educação Inclusiva e sobre os desafios que enfrentei.

Aos amigos, Aishã, Heloísa, Eduardo e Cláudia, por terem torcido por mim, pelo incentivo e pelas conversas inspiradoras.

À Estefânia, por compartilhar as suas experiências acadêmicas comigo e pelas preciosas dicas para esse processo de pesquisa.

À Cleide, pelo apoio durante o processo do Mestrado. Em vários momentos, me motivou. Obrigada!

Aos participantes da pesquisa, que disponibilizaram um pouco do seu tempo para responderem o questionário e compartilharem as experiências nas escolas em que atuam.

Por fim, agradeço a todos que me apoiaram e torceram por mim, e que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desse trabalho.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

(FREIRE, 1987, p. 44)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a percepção de egressos do Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG) sobre os usos e as implicações dos resultados das avaliações externas e do Ideb no cotidiano de trabalho das escolas. Utilizamos os dados de uma pesquisa vinculada ao Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). No total, participaram 116 egressos das turmas de 2012, 2013 e 2015 do PNEG oferecido pelo CEAD. Utilizamos uma abordagem quantitativa tendo como instrumento para a coleta de dados o questionário, que foi enviado por e-mail. A análise do questionário foi feita, principalmente, por meio de estatística descritiva, mas também por meio de análise fatorial exploratória. Na primeira etapa, realizamos uma revisão da literatura sobre usos e as implicações das avaliações externas e do Ideb. A segunda etapa consistiu na aplicação do questionário. Dentre os principais resultados, destacamos: a) Na revisão da literatura, os estudos apontaram para muitos usos que as escolas têm feito dos resultados das avaliações externas e do Ideb; b) A grande maioria (86,3%) “concorda parcialmente” ou “concorda totalmente” que o Ideb tem produzido mudanças nas escolas; c) A análise fatorial indicou que os usos do Ideb feitos pelas secretarias de Educação podem ser agrupados em dois fatores (construtos): 1- Ações pedagógicas direcionadas às escolas (ex.: planejamento das atividades pedagógicas); 2- Estratégias de gestão da secretaria de Educação e responsabilização no nível da escola (ex.: como componente da política de avaliação docente); d) A maioria (56,9%) considera que as avaliações externas contribuem muito com o trabalho na escola e 67,3% afirmaram que usam as avaliações externas “frequentemente” ou “sempre”; e) A análise fatorial indicou que os usos das avaliações externas nas escolas podem ser agrupados em três fatores: 1- Modificação do trabalho pedagógico do professor (ex.: planejamento de atividades de acordo com as matrizes de referência da avaliação externa); 2- Modificação da gestão escolar (ex.: elaboração de Plano de Ação Escolar, estabelecendo objetivos/metas a serem atingidos); 3- Avaliação do trabalho dos profissionais da escola (ex.: avaliação do trabalho da direção); f) A análise fatorial indicou que os usos das avaliações externas feitos pelas secretarias de Educação podem ser agrupados em dois fatores: 1- Ações pedagógicas direcionadas às escolas (ex.: definir as estratégias de formação continuada); 2- Estratégias de gestão da secretaria de Educação e responsabilização no nível da escola (ex.: políticas de incentivos salariais); g) Tomados em conjunto, os resultados da nossa pesquisa confirmam o forte efeito de indução do Ideb e das avaliações externas no cotidiano de trabalho das instituições escolares. Por fim, nossa pesquisa contribuiu para compreender como os profissionais da Educação têm percebido as avaliações externas e o Ideb no cotidiano de trabalho.

Palavras-chave: Avaliação externa. Ideb. Usos. Implicações.

ABSTRACT

The aim of this research was analyse the perception of some egresses in the Administrator National Academy Program (PNEG, in Portuguese) on the uses and implication of the results from external evaluations from the Basic School Development Rate (Ideb, in Portuguese) in school's daily routine. We used data from a research which has been previously linked to the Distance Education Center (CEAD, in Portuguese) from the Federal University of Ouro Preto (UFOP). A total quantity of 116 egresses, from 2012, 2013 and 2015 classes, from PNEG and CEAD took part in this research. We used a quantitative approach with a questionnaire as a tool to obtain the needed data. This questionnaire was sent through e-mail to every participant. The analysis of this questionnaire was mainly done through descriptive analysis, but also through exploratory factor analysis. In the first stage, we conducted some review on the literature about the uses and implications of external and Ideb's evaluations. For the second step, we applied the questionnaire. Among other results, we highlight: a) During the review on the literature, the studies conducted to many uses the schools have done from the results obtained through such evaluations; b) A considerable amount (86.3%) "partially agrees" or "totally agrees" with the idea that Ideb has made some changes in school; c) The factor analysis has indicated that the Ideb uses by the Education Secretaries of each state might be merged into two factors (constructs): 1 – Educational actions aiming schools (ex.: planning pedagogical activities); 2 – Education Secretary administration strategies and the school's accountability (ex.: as a political component for the teacher's assessment); d) The majority of the answers we received (56.9%) considered that the external evaluations have a great contribution on the work in the school and 67.3% affirmed that they used those evaluations "usually" or "always"; e) the factor analysis indicated that the external evaluation uses about schools might be grouped into three groups: 1 – Modification of the teacher's pedagogical work (ex.: planning activities according to the external school's reference matrices); 2 – Modification of the school's administration (ex.: making their own School Action Plan, establishing aims/goals to be reached); 3 – Evaluation of the school's professionals' work (ex.: the head office team's evaluation); f) the factor analysis indicated that the uses of the external evaluations conducted by the Education Secretaries might be grouped into two reasons: 1 – Pedagogical actions aiming schools (ex.: establishing strategies for the continuous training of the teachers); 2 – Strategies for the Education Secretary administration and school's accountability (ex.: wage incentives policies); g) Taken as a whole, the results from our research confirm the strong effect of Ideb's and external evaluations' induction on the daily work routine of educational institutions. We conclude that our research has contributed to comprehend the way the Educational professionals have understood external and Ideb's evaluations on their daily activities.

Key-words: External evaluation. Uses. Implications.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução do Saeb ao longo dos anos.....	46
Quadro 2 – Fontes das perguntas do questionário.....	60
Quadro 3 – Percentual de profissionais da amostra que concluíram o curso de graduação e pós-graduação.....	66
Quadro 4 – Distribuição do número de participantes da pesquisa por idade.....	67
Quadro 5 – Percentual das percepções sobre as implicações do Ideb nas escolas.....	73
Quadro 6 – Percentual das percepções dos egressos sobre os usos do Ideb pela Secretaria de Educação.....	76
Quadro 7 – Percentual das percepções sobre usos das avaliações externas nas escolas.....	88
Quadro 8 – Percentual das percepções sobre os usos das avaliações externas pela Secretaria de Educação.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual do ano de ingresso no curso de Gestão escolar.....	63
Gráfico 2 – Percentual da função atual na escola.....	64
Gráfico 3 – Percentual das funções que já exerceu na escola.....	64
Gráfico 4 – Percentual de frequência de utilização do Ideb no dia a dia das escolas	69
Gráfico 5 – Percentual de percepção sobre o Ideb nas escolas públicas.....	70
Gráfico 6 – Percentual do grau de conhecimento sobre o Ideb.....	70
Gráfico 7 – Percentual das fontes de busca sobre o Ideb.....	71
Gráfico 8 – Percentual da produção de mudanças do Ideb nas escolas.....	72
Gráfico 9 – Percentual das percepções sobre a produção de mudanças do Ideb.....	73
Gráfico 10 – Percentual das percepções sobre práticas modificadas a partir do resultado do Ideb.....	74
Gráfico 11 – Percentual de avaliações externas que a escola participa ou já participou.....	80
Gráfico 12 – Percentual da percepção sobre as avaliações externas nas escolas públicas.....	81
Gráfico 13 – Percentual das percepções sobre a frequência de utilização de avaliações externas no cotidiano das escolas.....	82
Gráfico 14 – Percentual das percepções sobre políticas de avaliação docente (bonificação) de acordo com o desempenho dos alunos.....	83
Gráfico 15 – Percentual do grau de conhecimento sobre avaliações externas.....	85
Gráfico 16 – Percentual das fontes de informações sobre as avaliações externas.....	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Algoritmo para cálculo do desempenho do Ideb	29
Figura 2 – Composição do SAEB.....	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise final usos do Ideb pela Secretaria de Educação (Dois fatores).....	77
Tabela 2 – Análise final usos das avaliações externas (Três fatores).....	90
Tabela 3 – Matriz de correlação entre os fatores (avaliações externas).....	96
Tabela 4 – Análise final usos das avaliações externas pela Secretaria de Educação (Dois fatores).....	98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BBTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CEAD – Centro de Educação Aberta e a Distância
CONAVE – Congresso Nacional de Avaliação em Educação
ECIEL – Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica LatinoAmericana
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEG – Programa Nacional Escola de Gestores
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP – Avaliação da Educação Primária
SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME – Secretaria Municipal de Educação
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
A trajetória acadêmico-profissional da autora e a construção do objeto de pesquisa	18
Objetivo geral.....	21
Objetivos específicos.....	21
1 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO NO ÂMBITO DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	22
2 ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB).....	27
2.1 Ideb: percepções sobre usos e implicações	34
3 AVALIAÇÕES EXTERNAS	41
3.1 Avaliações externas: percepções sobre usos e implicações	50
4 MÉTODOS.....	58
4.1 Etapas da pesquisa e questionário	58
4.2 Análise fatorial	61
4.3 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	62
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
5.1 Percepções sobre o Ideb nas escolas.....	68
5.2 Conhecimento sobre o Ideb.....	70
5.3 Percepções sobre os usos e implicações do Ideb nas escolas	72
5.4 Percepções dos egressos sobre os usos do Ideb pela Secretaria de Educação	75
5.4.1 Análise fatorial: percepção dos egressos sobre os usos do Ideb pela Secretaria de Educação.....	76

5.5 Avaliação externa nas escolas	80
5.6 Conhecimento sobre as avaliações externas	84
5.7 Percepções sobre usos e implicações das avaliações externas nas escolas.....	86
5.7.1 <i>Análise fatorial: percepções de usos das avaliações externas nas escolas</i>	89
5.8 Percepções dos egressos sobre os usos e implicações das avaliações externas pela Secretaria de Educação.....	96
5.8.1 <i>Análise fatorial: percepção dos egressos sobre os usos das avaliações externas escolas pela Secretaria de Educação</i>	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A – Questionário	113

INTRODUÇÃO

A trajetória acadêmico-profissional da autora e a construção do objeto de pesquisa

Este estudo sobre percepções de usos e implicações dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e das avaliações externas no ambiente escolar é influenciado pela minha trajetória acadêmica na graduação e pela minha experiência inicial no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Sou formada em Pedagogia pela UFOP, onde estudei entre os anos 2010 e 2014.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, iniciei minha participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Na experiência com o projeto, atuei com o apoio pedagógico no processo de ensino de alguns bolsistas do PIBID de Educação Física em uma escola da rede estadual em Ouro Preto-MG. Nesse campo de atuação, desenvolvi alguns instrumentos de avaliação com o objetivo de refletir sobre as aulas ministradas pelos bolsistas. Nesse contexto, percebi a complexidade que envolve a construção de instrumentos avaliativos no processo do ensino e da aprendizagem. Essa experiência despertou o meu interesse em aprofundar os estudos sobre a avaliação educacional.

No decorrer da graduação, comecei a refletir sobre outro tipo de avaliação: a externa. Assim, levantei a seguinte questão: se existem avaliações de sistemas educacionais a fim de apoiar as escolas públicas na tentativa de melhorar a educação e a organização do trabalho pedagógico, torna-se necessário compreender melhor como os resultados têm sido apropriados pelas escolas da rede pública. Nesse sentido, decidi investigar como a escola utiliza os resultados da Provinha Brasil, por meio de um trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação intitulado *Provinha Brasil: apropriação pedagógica no processo ensino-aprendizagem de duas escolas da rede pública de Ouro Preto-MG*. A escolha de investigar essa avaliação justificou-se por ser uma avaliação externa, com foco diagnóstico e que oferece diretamente os resultados aos professores e aos gestores das escolas. No meu trabalho de TCC, os principais resultados encontrados foram: 1) As professoras e gestoras têm utilizado, de forma pedagógica, os resultados da Provinha Brasil de diversas formas; 2) Todas as

entrevistadas demonstraram um bom nível de conhecimento sobre a Provinha Brasil. No entanto, algumas evidenciaram um desconhecimento sobre a principal diferença da Provinha Brasil com relação às outras avaliações externas: seu foco diagnóstico/formativo. Por fim, apesar das entrevistadas se apropriarem pedagogicamente e reconhecerem a importância da Provinha Brasil, algumas críticas foram dirigidas a essa avaliação (MENDES, 2014).

Identificamos na fala das professoras e gestoras diversos usos desta avaliação externa apontados na literatura por Silva (2012): fazer com que os alunos superem as dificuldades; trabalhar o conteúdo da Provinha Brasil; repensar estratégias para a apropriação do processo de alfabetização; trabalhar a partir das dificuldades dos alunos; modificações na forma de escolas e professores elaborarem seus instrumentos próprios de avaliação; a análise e interpretação dos resultados por parte das equipes escolares; processos de formação continuada realizados pelas próprias equipes escolares a partir das avaliações; a diversificação de atividades pedagógicas; processos de autoavaliação docente e as formas de exposição dos resultados, tanto aos alunos como às suas famílias (MENDES, 2014).

Em 2014, apresentei os resultados do meu TCC no III Congresso Nacional de Avaliação em Educação (CONAVE) / Avaliação de Sistema e Avaliação Escolar: aproximações necessárias. Essa experiência me instigou a continuar ampliando meus conhecimentos em torno das avaliações externas no ambiente escolar.

Após a conclusão do curso, atuei como professora de Educação Infantil entre 2014 e 2015. Quando ainda exercia a docência, em 2015, participei do processo de seleção do Mestrado em Educação da UFOP. Após a aprovação e convocação dos candidatos selecionados, iniciei meus estudos no ano de 2016.

Nesse mesmo ano (2016), participei de uma pesquisa no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da UFOP sobre o Ideb e as avaliações externas. Os participantes foram os egressos das turmas de 2012, 2013 e 2015 do Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG)¹, ofertado pelo CEAD. Essa pesquisa influenciou na construção do objeto dessa pesquisa.

Inicialmente, meu interesse de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação era investigar se os professores e os gestores da Região dos Inconfidentes (Minas

¹ O Programa Escola de Gestores, instituído pela Portaria Ministerial nº. 145, de 11 de fevereiro de 2009, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que se configura como uma política pública de formação continuada de educadores. Ele tem como principal objetivo contribuir para a formação dos gestores escolares por meio de um trabalho em conjunto entre o MEC, sistemas públicos de ensino e entidades educacionais (BRASIL, 2009). No âmbito desse programa, existe o curso de Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, sendo que a UFOP é uma das instituições de nível superior responsáveis pela sua oferta.

Gerais) se apropriavam dos resultados da Provinha Brasil. Após algumas reuniões com o meu orientador e com meu co-orientador, decidimos alterar o tema do estudo e utilizar os dados secundários da pesquisa do CEAD da qual eu havia participado. Passei, então, a desenvolver um estudo sobre percepções dos usos e implicações do Ideb e das avaliações externas no ambiente escolar. Por questões didáticas, optamos por discuti-los separadamente nesse estudo.

Assim, os dados secundários utilizados nessa pesquisa, pertencente a um estudo do CEAD, foram obtidos por meio de um questionário aplicado aos egressos do PNEG. Os egressos ocupavam os seguintes cargos nas escolas dos municípios mineiros atendidas pelo curso: diretor, vice-diretor, professor e coordenador pedagógico.

Nesse contexto, partindo do pressuposto de que a formação continuada é um potencial no qual o profissional da Educação deve ser capacitado para contribuir com a construção de uma educação de qualidade² e responder aos desafios das propostas externas, justificou-se a escolha dos egressos do curso de especialização em Gestão Escolar que atuavam nas escolas públicas dos municípios mineiros. Nessa mesma direção, o documento *Diretrizes Nacionais*, do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública aponta para a importância da formação continuada:

O desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, além de planos de cargos e salários que promovam maior profissionalização. Isso requer que a formação, inicial e continuada, seja pensada como elementos articulados ou momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor (BRASIL, 2009, p. 7).

Nesse contexto, durante o percurso da pesquisa, fui percebendo que não basta às escolas apenas receber os resultados do Ideb e das avaliações externas: é necessário que os profissionais da Educação se apropriem dos resultados para contribuir com a tomada de decisões e desencadear ações no processo de trabalho escolar. Além disso, é importante, como pesquisadora, compreender não apenas os usos dos resultados, mas também as implicações que são geradas no cotidiano escolar. Para isso, iremos considerar as percepções dos participantes dessa pesquisa.

² O termo “qualidade em educação” é polissêmico e complexo. Segundo, DAVOK (2007, p. 506), “uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo”.

Diante desse cenário, propusemos a seguinte questão de pesquisa: qual a percepção dos egressos do PNEG sobre os usos e as implicações dos resultados das avaliações externas e do Ideb no cotidiano de trabalho das escolas em que atuam?

Nesse sentido, os objetivos geral e específicos da pesquisa são:

Objetivo geral

Analisar a percepção dos egressos do PNEG sobre os usos e as implicações dos resultados das avaliações externas e do Ideb no cotidiano de trabalho das escolas.

Objetivos específicos

- Investigar se as avaliações externas e o Ideb estão sendo apropriados pedagogicamente nas escolas;
- Analisar possíveis modificações no cotidiano da escola decorrentes da utilização do Ideb e das avaliações externas.

Por fim, a dissertação foi dividida em introdução, cinco capítulos e considerações finais. Na introdução, fizemos uma apresentação da minha trajetória acadêmica e a construção do objeto de pesquisa. No primeiro capítulo, apresentamos o curso de especialização em gestão escolar na modalidade à distância da UFOP no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. No segundo capítulo, abordamos o Ideb e apresentamos estudos sobre as percepções de usos e implicações do Ideb nas escolas. No terceiro capítulo, discutimos as avaliações externas e apresentamos estudos sobre percepções de usos e implicações das avaliações externas nas escolas. No quarto capítulo, expusemos a metodologia, dividida em: etapas da pesquisa/questionário, análise fatorial e caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa. No quinto capítulo, apresentamos os resultados que alcançamos nesse estudo. Nas considerações finais, apresentamos os principais resultados que alcançamos e algumas reflexões mais relevantes da pesquisa.

1 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO NO ÂMBITO DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesse capítulo, será apresentado o curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) em Gestão Escolar, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEG), que foi ofertado (2012-2015) pelo Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Os participantes desse estudo são os egressos do curso de especialização em Gestão Escolar do CEAD. No ano de 2016, os cursos encerraram as ofertas de vagas em decorrência da desarticulação do programa em nível nacional na gestão do governo atual.

Diversos esforços do governo federal vêm sendo desenvolvidos para fortalecer o ensino na escola pública brasileira, e um deles é o apoio à gestão educacional. Como exemplo, uma das ações concretizadas foi o PNEG, voltado para a formação continuada dos gestores das escolas. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica. Foi coordenado a partir de 2006, em parceria com as redes de ensino, com universidades públicas e institutos educacionais (BRASIL, 2009).

O PNEG foi parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³ na tentativa de contribuir para a melhoria da qualidade da educação por meio do fortalecimento da formação dos profissionais que compõem a equipe gestora da escola. O programa nasceu da necessidade de tornar possível uma gestão escolar de acordo com uma proposta de formação profissional que contribuísse para a capacitação do gestor escolar com qualidade social e para o princípio da gestão democrática. Isso porque a melhoria do Ideb e a implementação da gestão democrática passa, primeiramente, por profissionais com a qualificação necessária para desenvolver tal função (BARBOSA; ARRUDA; MELLO, 2017).

Sobre o Ideb e os demais indicadores, Vieira (2011, p. 79) afirma que:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e os demais indicadores educacionais evidenciam que a melhoria da qualidade da educação depende, de maneira integrada, tanto de fatores internos, quanto de fatores externos que impactam no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, fazem-se necessárias a implementação e a articulação de um conjunto de políticas públicas sociais e

³ O PDE, criado em 2007, pelo MEC, tem como um dos seus principais objetivos contribuir para a melhoria da qualidade da educação das escolas brasileiras. Constitui-se através de um conjunto de programas que atende da Educação Básica à educação superior (CAMINI, 2010). Importante destacar que “o PDE é a primeira política pública educacional a encarar a questão da qualidade do ensino como prioridade” (SAVIANI, 2009, p. 22).

educativas que viabilizem melhores condições sociais e culturais e de exercício pleno da cidadania, o que inclui o direito a uma educação de qualidade.

Partindo desse entendimento, um dos principais objetivos do Programa foi contribuir para a formação dos gestores escolares para que atuem na perspectiva da gestão democrática por meio do oferecimento de elementos teórico-práticos que tornassem possível uma educação escolar básica com qualidade social. Nesse sentido, compreende-se a importância dos gestores para o desenvolvimento da qualidade do ensino e também para a efetivação da gestão democrática (BRASIL, 2009).

Frisamos que os objetivos do programa foram alinhados com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê que o ensino público da Educação Básica seja ministrado com os princípios da gestão democrática, como pode ser constatado na Lei nº. 9.394/1996, Art. 3º, inciso VIII, sobre a “Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. A gestão democrática é também matéria do Plano Nacional de Educação (PNE) (AGUIAR, 2008). Segundo Brasil (2014, p. 59), uma das metas do PNE refere-se à gestão democrática:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

O PNEG teve como público-alvo os profissionais que compõem a equipe de gestão da escola: diretor, vice-diretor e outros cargos relacionados. Podem participar as escolas inseridas nos municípios que aderiram o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, tendo prioridade as escolas com um baixo resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (BRASIL, 2009). A meta estabelecida para as escolas brasileiras atingirem é a média de 6,0 até 2021. O Ideb, previsto no Decreto nº. 6.094, é um indicador educacional que verifica a qualidade da educação. Com base nesse indicador, também são criadas políticas públicas e ações que contribuam para o avanço da educação.

O PNEG contou com algumas estratégias direcionadas à formação continuada dos gestores das escolas:

- 1) Curso Piloto em Gestão Escolar (100h), implementado pelo INEP/MEC, em 2005, com a parceria da PUC/SP e das Secretarias Estaduais de Educação.
- 2) Curso de Atualização em Gestão Escolar (180h), a ser implementado em 2009 pela SEB/MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.
- 3) Curso de Pós-graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar (400h), implementado a partir de 2006/2007, pela SEB/MEC, em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (BRASIL, 2009, p. 7).

Nesse cenário, o MEC procurou solidificar uma política voltada para a formação continuada desses profissionais. O programa, então, foi a efetivação de uma política pública voltada para a formação dos gestores das escolas públicas, tendo como base os princípios da gestão democrática.

Entende-se que um dos direitos desses profissionais é a educação continuada, sendo responsabilidade das instituições formadoras o oferecimento de oportunidades para o aprofundamento/ampliação de conhecimentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), inciso III do art. 63, determina que os institutos superiores manterão: “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. O inciso III do art. 87 prevê para o Distrito Federal, para cada Estado e município: “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”. Percebe-se que a LDB articula a formação continuada com a Educação a Distância (EaD) devido a educação presencial ser insuficiente para atender ao número de profissionais da educação e à nova demanda para tornar possível a democratização do saber (BRASIL, 2009).

Assim, para viabilizar as ações de formação continuada, por meio da educação à distância, a parceria com as universidades é de extrema importância, já que elas são consideradas o *locus* privilegiado para a construção do conhecimento, levando em conta a formação dos gestores escolares que venham a atuar na perspectiva da gestão democrática e da educação inclusiva (BRASIL, 2009).

A educação a distância tornou-se uma estratégia eficaz para tornar possível a formação continuada dos profissionais da Educação Básica das escolas brasileiras, tendo em vista a complexidade das dimensões territoriais do país e um grande número de pessoas a serem formadas. Essa modalidade de ensino proporciona a construção de redes de trocas e saberes (OLIVEIRA; TONINI, 2014).

Nesse contexto, o Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) recebeu um convite, em 2011, da Coordenação

Nacional do Programa Escola de Gestores, para ofertar a formação continuada para os gestores de escolas públicas e integrar a rede de universidades em nível nacional. Assim, passou a ofertar os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, na modalidade de ensino a distância, como parte do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEG).

Assim, através do financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a UFOP passou a ser uma das instituições responsáveis por ofertar os cursos aos municípios que aderiram. Como ponto de partida, a equipe de coordenação da UFOP desenvolveu o projeto pedagógico dos cursos a partir das diretrizes definidas pela Coordenação Nacional do Programa (OLIVEIRA; TONINI, 2014). Ressaltamos aqui que faremos a apresentação do curso em Gestão Escolar, sendo ele formador dos sujeitos dessa pesquisa.

O curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) em Gestão Escolar teve como público-alvo os gestores das escolas públicas de Educação Básica de alguns municípios mineiros. Também foram ofertadas algumas vagas para os professores, já que, futuramente, poderão exercer o cargo na gestão escolar.

Em 2011, foram disponibilizadas 400 vagas distribuídas em nove polos de apoio presencial: Guaxupé, Governador Valadares, Ipatinga, Jaboticatubas, João Monlevade, Montes Claros/Lagamar, Ouro Preto, Tiradentes e Ubá. As escolas dos municípios mineiros participantes do programa foram escolhidas levando-se em conta seu Ideb, ou seja, para que pudessem participar, era preciso que possuíssem o Ideb entre os mais baixos da sua região (OLIVEIRA; TONINI, 2014).

A duração do curso foi de 18 meses distribuídos em uma carga horária de 400 horas. O intuito foi formar especialistas em gestão escolar para atuarem em escolas públicas do Estado de Minas Gerais e fortalecer a capacidade de resolução de problemas e de enfrentamento de desafios no cotidiano de trabalho escolar (OLIVEIRA; TONINI, 2014).

A sua proposta pedagógica visou contribuir com possíveis melhorias e inovações na gestão escolar e, conseqüentemente, favorecer a busca pela qualidade da educação nas escolas atendidas pelo curso. Essa formação implica na apropriação de instrumentos mais eficazes, tanto no plano pedagógico quanto no administrativo, a partir do entendimento dos fatores sociopolíticos e econômicos que atravessam a escola. Com essa compreensão, o curso foi arranjado em três eixos: 1) O direito à educação e a função social da Educação Básica; 2) Políticas de educação e a gestão democrática da escola; 3) Projeto Político Pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar (OLIVEIRA; TONINI, 2014).

Os eixos foram organizados em sete “salas ambientes”, um ambiente introdutório à Plataforma *Moodle* e ao curso de Especialização: 1) Introdução ao Ambiente *Moodle* - 40h; 2) Fundamentos do Direito à Educação - 60h; 3) Políticas e Gestão na Educação - 60h; 4) Planejamento e Práticas da Gestão Escolar - 60h; 5) Conselhos Escolares - 30h; 6) Oficinas Tecnológicas - 30h; 7) Projeto Vivencial - 80h; 8) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - 40h (OLIVEIRA; TONINI, 2014).

Por fim, justifica-se a relevância do investimento na formação continuada voltada para a gestão escolar. Sabemos da importância dos profissionais que compõem a organização institucional e pedagógica da escola e, ao mesmo tempo, torna-se um desafio responder às demandas externas, como, por exemplo, fazer uso dos resultados do Ideb e das avaliações externas para desencadear ações pedagógicas que contribuam para a qualidade da educação. Sobre esses usos, discutiremos nos próximos capítulos dessa dissertação.

2 ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, é um indicador de qualidade educacional a ser utilizado para orientar a criação de políticas públicas educacionais, no financiamento da educação, e para informar a população em geral sobre a qualidade educacional (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013). A sua criação associa-se ao Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*.

O Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* foi instituído por meio do Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, e está inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Plano buscou unir ações entre os municípios, o Distrito Federal, os Estados na tentativa de buscar melhorias para a Educação Básica.

Desse modo, o plano, quem contém 28 diretrizes, determinou o Ideb como o indicador padrão que verifica a qualidade da educação e o cumprimento das metas estabelecidas. Ainda sobre o Ideb, tomamos por base o Decreto nº. 6.094/2007, cap. II, Art. 3º:

A qualidade da Educação Básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

O indicador assume o papel de indutor de políticas para a melhoria da Educação Básica através do termo de adesão ao Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* pelos municípios Estados. As metas almejam que o Brasil alcance um Ideb igual a 6,0 na média nacional (ALVES; SOARES, 2013). A adesão ao compromisso se configura de forma voluntária.

É importante destacar que o princípio básico do Ideb é o de que a qualidade da educação se caracteriza no momento em que o aluno aprende e passa de uma série para a outra, ou seja, é aprovado (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007). Nessa mesma direção, Fernandes (2007, p. 7) afirma:

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a Educação Básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por seu lado, um sistema em que os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. Em suma, um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

A forma que o Ministério da Educação (MEC) encontrou para monitorar e fazer as intervenções necessárias, de forma que todos envolvidos se comprometessem com o desafio de melhorar o ensino, foi por meio do acordo *Compromisso Todos pela Educação*, ao estabelecer que cada governo, na sua localidade, desenvolvesse estratégias para a melhoria do Ideb. As escolas que alcançassem as metas iriam receber um aumento de recursos no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (MÂCEDO, 2011).

Nesse contexto, na tentativa de alcançar a qualidade educacional, a meta estabelecida para as escolas é alcançar a média 6,0 no Ideb até o ano de 2021 (FERNANDES, 2007). Essa média é considerada compatível com as dos países desenvolvidos. Isso representa:

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir, em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (*Programme for International Student Assessment*) e no Saeb (FERNANDES, s.d., p. 2).

O Ideb é calculado a partir de dois componentes: a média de desempenho e a taxa de rendimento. O desempenho da escola, item para o cálculo do índice, é obtido por meio da média de proficiência em Leitura e Matemática dos alunos na Prova Brasil. Já o rendimento é calculado a partir do valor médio das taxas de aprovação da escola. Como demonstram Soares e Xavier (2013, p. 911), “o Ideb sintetiza os indicadores de rendimento e desempenho em um único número, através do produto dos dois indicadores”.

Em relação aos componentes do Ideb, ambos utilizados para o seu cálculo, Soares e Xavier (2013, p. 906) ampliam o entendimento:

a) O indicador de desempenho: O desempenho de uma determinada escola é adquirido por meio da média das proficiências em Leitura e Matemática, obtidas pelos seus alunos na Prova Brasil. As escalas das medidas são diferentes, assim, é realizada uma padronização dessas medidas antes de calcular a sua média. Utiliza-se o algoritmo:

$$\text{Figura 1 – Algoritmo para cálculo do desempenho do Ideb} \\ \frac{(\text{Proficiência da Escola na Prova Brasil} - \text{Limite Inferior das Proficiências})}{(\text{Limite Superior das Proficiências} - \text{Limite Inferior das Proficiências})}$$

Fonte: Soares e Xavier (2013, p. 906)

b) O indicador de rendimento: É a síntese da aprovação dos alunos de uma escola. O indicador de rendimento pode ser entendido como a razão entre o número de anos da etapa e o número de anos letivos que um aluno gasta para fazer uma determinada série. Ainda segundo Soares e Xavier (2013, p. 910): “A soma das taxas de aprovação, reprovação e abandono é 100%. Portanto, se a taxa de abandono é alta, tanto a taxa de aprovação quanto a de reprovação podem ser baixas, ao mesmo tempo”.

A título de explicação, o INEP disponibiliza a fórmula geral do Ideb. Conforme a sua Nota Técnica⁴, é expressa da seguinte forma, $Ideb_{ji} = N_{ji} \times P_{ji}$, em que:

J = unidade escolar;

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do censo escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j, em que: $P_{ji} = 1/t$, onde t = tempo médio de conclusão da série.

Em uma escala de 0 a 10, o Ideb informa a qualidade da educação através de um único número e torna possível comparar as escolas da rede de ensino estaduais e municipais,

⁴ Fonte: BRASIL, INEP, 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. (Acesso em: 4 nov. 2017.)

bem como acompanhar a evolução dos resultados ao longo dos anos. A aparente “simplicidade” do resultado, por meio de um único número, gerou uma rápida aceitação pelos gestores da educação (ALVES; SOARES, 2013).

O Ideb representa um avanço na educação por enfatizar informações sobre o aprendizado dos alunos. De acordo com Soares e Xavier (2013), conhecer o rendimento e o aprendizado dos alunos é uma forma do Estado verificar se o direito à educação está sendo alcançado. Os autores ainda afirmam que, “na ausência de um sistema como esse, o direito público subjetivo estabelecido no texto constitucional não pode ser monitorado e, eventualmente, exigido” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 905).

Ainda segundo Soares e Xavier (2013, p. 915):

A criação do Ideb significou uma grande e positiva mudança no debate educacional brasileiro. Só a partir da sua criação é que a ideia de que as escolas devem também ser avaliadas pelo aprendizado de seus alunos, expresso pelo desempenho, entrou definitivamente nesse debate. Em outras palavras, com o Ideb, a expressão concreta do direito a aprender passa a ser a evidência fornecida pelo resultado da Prova Brasil.

Fernandes (2007, p. 8) justifica a importância e a contribuição do Ideb, já que:

Possuir um indicador de desenvolvimento educacional seria desejável, entre outros motivos, para: a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.

Outra significativa contribuição é que o índice levantou uma importante questão: as escolas não devem ser avaliadas somente pelo processo de ensino e gestão, mas também pelo aprendizado e pela trajetória escolar dos alunos (SOARES; XAVIER, 2013). Assim, “o Ideb, sem questionar a necessidade de novos recursos e expansões, coloca o aprendizado e a regularidade na trajetória escolar dos alunos como elementos essenciais de um sistema educacional” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 904).

Freitas e Ovando (2015, p. 969) ressaltam que o Ideb tem sido uma das ferramentas utilizadas pela União na coordenação nacional da Educação Básica, já que torna possível:

a) Articular ferramentas de medida, avaliação e informação de que dispunha desde os anos 1990, canalizando-as para as funções de indução e regulação da política de melhoria da qualidade do ensino no País;

- b) Mapear a situação das redes e unidades escolares, identificando os seus patamares no ano de 2005, com base nos quais pode projetar avanços mínimos que traduziu em metas bienais a serem alcançadas até 2021;
- c) Fixar parâmetro médio nacional da qualidade de ensino, nos indicadores priorizados, expresso na média 6,0 que, referida no Programa de Avaliação Internacional Comparada (Pisa), estreita conexões da política educacional interna com “guiões” internacionais;
- d) Precisar compromissos de melhoria a serem atendidos pelos entes subnacionais, estabelecendo em que melhorar, quanto (ao menos), em que ritmo (mínimo), em que prazo (máximo).

Diante do que foi exposto, não podemos negar a importância e as contribuições do Ideb, mas também é necessário levar em conta seus limites e críticas. Assim, Soares e Xavier (2013) discutem algumas das suas limitações:

- a) Só os alunos presentes ao teste são considerados:** Uma das limitações dos dados para o cálculo do indicador de desempenho é o fato de considerar apenas os alunos presentes no dia da Prova Brasil. Nesse sentido, nem todos os alunos fazem os testes que foram enviados para a escola. De acordo com o MEC, o indicador é calculado desde que tenha 50% dos alunos presentes. Assim, há o risco das escolas escolherem os seus melhores alunos;
- b) Proficiência em Matemática tem mais peso do que proficiência em Leitura:** Os algoritmos utilizados para padronizar as proficiências têm como consequência o fato de que o domínio da competência matemática pelos alunos é maior do que o domínio da compreensão leitora. Essa estatística pode ser utilizada como estratégia para melhorar o Ideb, bastando enfatizar o ensino de Matemática para determinados alunos;
- c) Assume substituições questionáveis entre os diferentes componentes:** Sendo o numerador do Ideb uma média, o indicador considera que o bom desempenho de um aluno compensa o mau desempenho de outro, e também que um melhor desempenho compensa uma taxa de reprovação mais alta. Esses dois fatores podem gerar a exclusão educacional, pois, na tentativa de conseguir alcançar melhores valores, pode escolher os alunos para realizar as provas;
- d) Não se pode usar a metáfora da nota escolar para analisar o Ideb:** Uma vez que o Ideb tem uma apresentação simples, variando de 0 a 10, é frequente interpretá-lo como conceitos escolares. Mas a escala é de difícil interpretação. Por exemplo: um Ideb 7 é excelente. Além disso, os valores extremos da escala do Ideb, acima de 6 e abaixo de 3, são raros, e valores acima de 8 e abaixo de 2 são quase impossíveis;

e) Naturaliza baixos desempenhos de muitos alunos: O resultado do Ideb igual a 6,0 e o seu uso isolado fazem com que as dificuldades dos alunos não tenham nenhuma relevância, porque esse resultado está em um nível tido como adequado;

f) O Ideb é muito correlacionado com o nível socioeconômico da escola: A literatura tem demonstrado que o desempenho dos alunos está associado ao seu nível socioeconômico. Assim, não espanta que a associação entre o Ideb e o NSE das escolas seja alto.

Existem muitas críticas também com relação a esse índice educacional. Para Camargo, Pinto e Guimarães (2008, p. 832), o Ideb apresenta alguns limites estruturais. E ainda, autores assinalam que:

Falta ao Ideb uma dimensão que leve em conta os insumos educacionais (qualificação dos professores, recursos colocados à disposição dos alunos etc.). Da maneira como o índice está montado, ao invés de investir em medidas de longo prazo que sabidamente melhoram a qualidade do ensino, os municípios, para não verem minguar o repasse de recursos do governo federal, tendem a adotar medidas cosméticas, ou mesmo a valer-se de fraude. A imprensa noticiou casos de escolas que diziam a determinados alunos, aqueles que tinham as maiores dificuldades, que não precisariam vir à escola no dia da Prova Brasil, por exemplo.

Para Chirinéa e Brandão (2015), o índice torna-se insuficiente para a medida de qualidade da educação por levar em conta apenas duas variáveis e por desconsiderar outros fatores, como: a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias, e o estilo de gestão e liderança. Nesse sentido, não demonstra a realidade das escolas. Sobre essa insuficiência do Ideb, os mesmos autores apontam para outro caminho que mostra a importância de articular o desempenho escolar com os contextos intraescolares para a efetiva intervenção pedagógica na escola:

Esta integração dará condições para a gestão escolar traçar suas próprias metas e estratégias, e definir intervenções alicerçadas na democratização e na autonomia, sem que isso signifique realizar manobras pedagógicas para atender as metas pré-estabelecidas pelo índice [...] (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 479).

Outra questão é que, apesar de os documentos oficiais não mencionarem, o índice pode estar atrelado aos mecanismos de controle interno e social no que se refere aos recursos

da educação, e pode ser apontado como a efetivação da política de *accountability*⁵ educacional (VIDAL; VIEIRA, 2011). Assim, segundo as autoras, “a forma velada de como tais mecanismos vêm sendo implementados pode estar associada ao fato desse modelo de responsabilização ter sido desenvolvido e adotado por países cuja ideologia é de cunho assumidamente neoliberal [...]” (VIDAL; VIEIRA, 2011, p. 426). Nesse cenário, também se configuram as formas do estado monitorar as escolas.

Destacamos que não é negada a importância do Ideb no monitoramento das escolas, mas é necessário não responsabilizá-lo unicamente pelos resultados. É preciso levar em consideração outras dimensões de indicadores que interferem neles: alunos, recursos, professores, projeto pedagógico, organização do ensino, cultura da escola, gestão (ALVES; SOARES, 2013). Ou seja, é importante levar em conta as condições contextuais das escolas, já que elas influenciam no resultado do Ideb (SOARES; XAVIER, 2013).

Para Freitas (2007), por exemplo, o Ideb não é um padrão de referência para verificar a qualidade educacional, pois não considera as desigualdades sociais e os diferentes contextos (perfil de alunos, clima da escola, nível socioeconômico etc). Além disso, o “equilíbrio ótimo entre desempenho e aprovação para elevar a média do Ideb pode ter como efeito perverso o aumento da desigualdade entre escolas e, principalmente, dentro das escolas, por meio da segregação de alunos com desempenho mais fraco” (ALVES; SOARES, 2013, p. 182).

Portanto, as escolas têm pontos de partida desiguais: escolas favorecidas culturalmente, economicamente e com um bom clima escolar, por exemplo, podem apresentar melhor desempenho no Ideb e também nas avaliações externas. Assim, “espera-se, portanto, que uma escola que atende a alunos com maior poder aquisitivo e com mais recursos culturais atinja valores mais altos do Ideb [...]” (ALVES; SOARES, 2013, p. 183).

Sobre as diferenças socioeconômicas e culturais, Almeida, Dalben, Freitas (2013, p. 5) apontam para uma importância:

Entende-se que as diferenças socioeconômicas e culturais devem compor uma análise explicativa da diferença de desempenho dos alunos, já que não considerá-las significaria, muitas vezes, atribuir o título de boa escola a instituições que, como

⁵ Sobre o termo *accountability* educacional, Vidal e Vieira (2011, p. 425) afirmam que “é proveniente da língua inglesa e vem sendo traduzido como prestação de contas e responsabilização. Neste caso, a prestação de contas se refere ao processo pelo qual os sujeitos informam e/ou exigem informações acerca do uso dos recursos financeiros, humanos, materiais etc. para a obtenção de um determinado objetivo. A responsabilização está intimamente associada à prestação de contas, uma vez que ser responsável por um processo ou um resultado implica – sobretudo no setor público em uma sociedade democrática – em ter que prestar contas dos resultados e do uso dos recursos aplicados”.

única e verdadeira diferenciação em relação a outras, possui alunos de maior capital socioeconômico e cultural.

Um estudo realizado por Duarte (2013) é integrante do projeto *Política educacional e pobreza: estudo em escolas públicas que recebem a população em situação de pobreza*. A pesquisa buscou investigar o impacto da pobreza no Ideb das escolas públicas. Para isso, levou-se em conta o percentual de beneficiários do Programa Bolsa Família nas instituições de ensino avaliadas pelo Ideb em 2009. O estudo demonstrou que a pobreza tem efeito negativo bastante considerável sobre o índice da escola.

Tendo em vista as questões apontadas, não se nega a importância do indicador para o desenvolvimento da educação. Por outro lado, é preciso ter cautela a fim de se evitar que o resultado do Ideb alcançado por uma escola seja compreendido como a totalidade da sua realidade. Ferreira e Vieira (2010, p. 248) também alertam para esse fato:

Nesse processo, não podemos esquecer um dos aspectos fundamentais relativos à construção de indicadores que possam ser confiáveis. Para tanto, não podemos esquecer que os mesmos precisam ser considerados em função de seus limites e possibilidades como identificadores de recortes da realidade que se pretende avaliar. Só relativizando os modelos de avaliação adotados é que poderemos pensar em possíveis cruzamentos e articulações que favoreçam a construção de olhares sob os diversos aspectos e resultados encontrados decorrentes dos recortes feitos sobre a realidade concreta.

Assim, precisamos analisar as escolas para além dos resultados, já que alguns fatores internos e externos podem contribuir ou interferir na qualidade do aprendizado. Os resultados do Ideb devem ser verificados a partir da contextualização com a real situação escolar. Nesse sentido, “um sistema educacional só pode ser dito de qualidade se suas desigualdades são também consideradas na análise de seu desempenho [...]” (ALVES; SOARES, 2013, p. 190).

2.1 Ideb: percepções sobre usos e implicações

Diante do que foi exposto, percebe-se que o Ideb traz algumas contribuições para a educação, mas também carrega alguns limites. Transferindo esse indicador para o interior do ambiente escolar, algumas escolas podem unir esforços para a apropriação dos seus

resultados. Por outro lado, esse índice pode causar efeito negativo no cotidiano de trabalho, fazendo com que os resultados não sejam discutidos e utilizados como ferramenta de reflexão e mudança na escola. Apresenta-se, a seguir, as evidências da literatura sobre a percepção dos profissionais da educação na utilização dos resultados do Ideb e as implicações desse índice no cotidiano escolar.

Um estudo realizado por Pagnan (2016) teve como objetivo discutir como o Ideb é percebido pelos gestores de escolas públicas na cidade de Londrina-PR e estabelecer uma relação entre a percepção e o resultado do Ideb das escolas do Ensino Fundamental II. A metodologia utilizada foi a coleta de dados por meio do questionário (on-line, via Google Docs). O questionário foi enviado para todas as escolas estaduais (54 no total) da cidade de Londrina-PR, mas apenas 12 delas o responderam. Alguns dos resultados demonstraram que: 1) Os diretores responderam que há uma preocupação com os dados do Ideb, sobretudo para o planejamento escolar; 2) Seis diretores disseram propor planejamento específico para atingir as metas estabelecidas, ou seja, para atingir a média do Ideb; 3) Dois gestores afirmaram não haver qualquer preocupação em adotar os dados do Ideb para efetivar uma mudança no planejamento da escola.

O estudo de Farias (2015) buscou identificar os usos do Ideb na gestão escolar em três escolas públicas municipais de Fortaleza-CE. A pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa que teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a análise documental. As entrevistas foram realizadas com oito profissionais que faziam parte da gestão escolar, sendo: diretor e/ou vice-diretor, coordenador pedagógico e/ou supervisor escolar, orientador educacional e um profissional que integrava a gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME). Os resultados demonstraram os seguintes usos do Ideb pela gestão escolar para organizar suas ações na escola: 1) Orientação e monitoramento da equipe de gestão quanto à utilização da matriz de referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e Prova Brasil nas atividades da escola (tarefas e avaliações internas); 2) Planejamento e organização para realização de provas simuladas para turmas do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, visando realizar um diagnóstico das principais dificuldades e, ao mesmo tempo, preparando os para a Prova Brasil; 3) Reunião da equipe de gestão da escola junto aos professores para divulgação dos resultados das avaliações externas na ocasião de publicação dos resultados do Ideb, da Prova Brasil e do SPAECE; 4) Exposição, em murais, dos resultados e das metas a serem alcançadas pela escola para informação da comunidade escolar; 5) Aulas de reforço no contraturno para os alunos de 1º ao 9º ano que apresentaram dificuldades nas avaliações internas nas áreas de Português e

Natemática; 6) Projeto aluno-monitor, em que os próprios alunos atuam como monitores dos colegas com dificuldade de aprendizagem, estimulando a cooperação entre os estudantes; 7) Preparação para a Prova Brasil a partir de aulas específicas no ano de sua aplicação; 8) Desenvolvimento de projeto institucional específico para melhorar os indicadores de fluxo; 9) Contratação de empresa para prestar serviços de assessoria pedagógica; 10) Registro das questões que apresentaram mais erros dos alunos no SPAECE (FARIAS, 2015, p. 172).

Nessa mesma direção, um estudo realizado por Chirinéa (2016) buscou compreender como o sistema municipal de Bauru-SP utiliza os resultados do Ideb para a realização de ações no interior das escolas. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa. O percurso metodológico utilizado foi a análise documental e a entrevista semiestruturada. A entrevista foi realizada com 15 gestores de escolas (nível fundamental) e na Secretaria de Educação. Os resultados indicaram os seguintes usos do Ideb: 1) 11 diretores entrevistados utilizam o Ideb para o planejamento escolar; 2) 14 utilizam o índice para orientar o próprio trabalho enquanto gestor; 3) 15 para orientar o trabalho do professor em sala de aula; 4) 12 para melhorar o desempenho da escola mediante aumento da nota do índice; 5) oito gestores articulam ações a partir do Ideb visando ao reconhecimento da escola em termos de qualidade; 6) 12 deles utilizam os dados para aprimorar políticas e ações em prol da qualidade dos processos formativos; 7) 10 gestores informaram que utilizam os dados para melhorar a aprendizagem dos alunos (CHIRINÉA, 2016, p. 116).

Audino (2014) teve como objetivo verificar os usos do Ideb pelas equipes diretivas de duas escolas da rede de pública estadual de Porto Alegre-RS. O estudo partiu de uma abordagem qualitativa e teve como instrumento de coletas de dados o questionário. Os resultados revelaram alguns usos relacionados à dimensão pedagógica (1) repensar a prática pedagógica, adotar formas diferentes de ministrar as aulas; 2) planejar atividades para melhorar o desempenho dos alunos; 3) identificar a dificuldade de aprendizagem dos alunos), à dimensão administrativa (1) analisar e discutir os resultados; 2) utilização de gráficos para mostrar a comunidade escolar; 3) usar o resultado como norteador do trabalho) e à dimensão participativa (1) divulgar o resultado para pais e alunos; 2) conversar com os pais individualmente; 3) envolver os professores).

O estudo realizado por Laurentino (2013) analisou a relação do Ideb com o trabalho desenvolvido pelo gestor escolar das escolas de Maceió-AL. A metodologia adotada foi qualitativa e teve como procedimento levantamento bibliográfico e entrevistas. Participaram do estudo 18 gestores de 18 escolas públicas estaduais em Maceió-AL e dois gestores da rede da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas. Alguns dos resultados

encontrados foram: 1) Os gestores não realizam uma relação do Ideb com o seu trabalho; 2) Os gestores consideram o Ideb importante para o monitoramento; 3) Gestores da rede da Secretaria Estadual de Educação não desenvolvem encaminhamentos para a discussão dos resultados do Ideb na escola.

O Ideb traz como consequência algumas implicações para o cotidiano da escola, o que afeta os sujeitos. Outros estudos também demonstram isso, como, por exemplo, o de Saçco (2015), que investiga a influência do Ideb sobre a satisfação profissional. O principal objetivo do estudo foi verificar se os resultados do Ideb influenciam a satisfação profissional dos docentes do 1º ao 5º ano em seis escolas estaduais de Juiz de Fora-MG. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e o instrumento usado para a geração de dados foi o questionário. Sobre o resultado, o Ideb afeta a satisfação profissional dos sujeitos investigados por meio de fatores, como: cobranças, falta de autonomia no trabalho, pressão para alcançar índices, mudança de currículos e forma de trabalhar o conteúdo. Assim, o Ideb seria percebido pelos sujeitos dessa pesquisa como um causador de insatisfação docente, uma vez que os professores eram levados a desenvolver o seu trabalho para o alcance de metas.

Alguns estudos demonstram algumas implicações positivas do Ideb na escola e no trabalho dos profissionais que nela atuam. O estudo realizado por Mesquita (2012) buscou investigar o impacto da divulgação do resultado do Ideb sobre uma escola do Rio de Janeiro-RJ. A metodologia adotada foi uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica. O pesquisador ficou seis meses em campo para coletar informações por meio da observação, de entrevistas com os gestores e professores, além de acompanhar atividades realizadas nas aulas e analisar documentos da escola. Os resultados evidenciaram que a escola buscou estratégias para melhorar os baixos resultados atingidos e obter um maior envolvimento da comunidade escolar. Nesse sentido, o impacto foi positivo ao gerar mais engajamento para estabelecer ações eficazes para o ensino e aprendizado na escola.

Um estudo realizado por Oliveira (2015) buscou investigar a concepção de qualidade da educação no Ideb e seu impacto no trabalho de seis escolas da rede municipal de Francisco Beltrão-PR. Participaram do estudo 10 professoras, oito gestoras e seis coordenadoras. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Entre os resultados, destacamos que as participantes do estudo demonstraram incômodo e resistência ao Ideb na escola, por considerarem uma avaliação que homogeneiza todo o sistema, que desconsidera as subjetividades dos alunos, as deficiências e as disparidades socioeconômicas.

Boas (2016) realizou um estudo com o intuito de analisar as interpretações dos professores sobre os resultados recebidos das avaliações externas, focando a sua análise no

Ideb. Assim, procurou compreender os limites e as potencialidades desse índice no trabalho desenvolvido na escola. Participaram do estudo os professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de três escolas da rede municipal da cidade de Pouso Alegre-MG. O percurso metodológico utilizado foi a técnica de grupo focal e a análise de dados coletados foi norteada pela análise de conteúdo. Os resultados apontaram para algumas implicações do Ideb na escola: 1) Nas três escolas participantes do estudo, o planejamento pedagógico era ajustado a partir dos resultados do Ideb; 2) Existia um esforço da equipe em superar as metas estipuladas pelo governo; 3) Para os professores de duas escolas, prevalecia um sentimento de alegria por seus resultados, mas também um cansaço por terem que sempre superar metas; 4) Para a outra escola, muita frustração e sentimento de exclusão perante a rede, por não conseguirem alcançar um bom resultado.

Uma pesquisa desenvolvida por Silva (2012) buscou identificar, por meio da percepção de gestores e docentes, as mudanças na organização, na gestão escolar e no trabalho docente, a partir da divulgação do Ideb e da adesão de municípios do Estado da Paraíba ao Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* e da elaboração do plano de ações articuladas (PAR). O percurso metodológico foi realizado por meio de revisão da literatura, pesquisa documental e de questionários. Participaram do estudo os professores e os gestores de 40 escolas municipais de oito municípios da Paraíba. Foram aplicados os questionários em duas escolas de cada município que ofertavam os anos iniciais do Ensino Fundamental e que alcançaram o menor e o maior Ideb em 2007. Os dados demonstraram o impacto do Ideb: a divulgação dos seus resultados tem interferido na organização escolar e no trabalho docente, como, por exemplo, ao contribuir para a melhoria da infraestrutura material da escola e para a realização de atividades diferenciadas para o aprendizado dos alunos. Diversas ações desenvolvidas nas instituições participantes do estudo têm voltado seu trabalho para a elevação desse índice.

Costa (2015) teve o objetivo de analisar como o Ideb tem refletido no trabalho de professores e gestores de uma escola da rede pública localizada em um município da região amazônica. O estudo utilizou uma abordagem qualitativa e o instrumento para a coleta de dados foi o grupo focal. Participaram desse grupo focal sete gestores (três orientadores educacionais, uma coordenadora pedagógica/supervisora, o diretor, a vice-diretora e a secretária da escola) e sete professores (cinco de Língua Portuguesa e dois de Matemática). Um dos resultados alcançados demonstrou que a atuação docente é impactada pelas exigências externas, ou seja, pelas políticas e propostas para a educação, o que,

consequentemente, afeta o trabalho escolar e tende a gerar sentimentos de angústia, sensação de impotência e, consequentemente, um desconforto nos profissionais.

Um estudo realizado por Assis (2014) buscou compreender as possíveis interferências produzidas pelo Ideb na realidade das escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO. Participaram do estudo 27 escolas de Ensino Fundamental dessa rede. Os instrumentos para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. A entrevista foi realizada com três diretores das escolas selecionadas e com a assessora pedagógica das séries iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Jataí-GO. Responderam ao questionário seis coordenadores e 44 professores de três escolas, que atuavam no Ensino Fundamental, além de diretores das escolas municipais urbanas e rurais. Os resultados indicaram que o Ideb implicou em algumas mudanças e ações na rede municipal de ensino de Jataí-GO, com o intuito de alcançar as metas previstas no Ideb. A organização e a gestão também sofreram influências desse índice, pois foram estabelecidas outras formas de avaliação no contexto escolar, projetos, ações e atividades pedagógicas com a finalidade de melhorar o desempenho dos estudantes.

A maioria desses estudos demonstrou que, nas escolas analisadas, os profissionais da educação têm feito usos dos resultados do Ideb. As ações realizadas a partir dos resultados que apareceram em mais de um estudo foram: 1) Melhoria da aprendizagem dos alunos (FARIAS, 2015; CHIRINÉA, 2016); 2) Melhoria do desempenho dos alunos (CHIRINÉA, 2016; AUDINO, 2014). Por outro lado, determinados estudos também assinalaram que alguns gestores, por exemplo, não utilizam o resultado do Ideb (PAGAN, 2016; LAURENTINO, 2013). Apesar desses indicativos de usos dos resultados, precisamos ter cautela e não podemos afirmar que todas as escolas brasileiras utilizam os resultados para fins pedagógicos.

Esse índice também tem trazido algumas implicações negativas para o trabalho escolar ao criar alguns sentimentos negativos na equipe profissional, como: 1) Pressão para alcançar índices e insatisfação docente (SAÇÇO, 2015); 2) Sentimento de frustração e de exclusão perante a rede (BOAS, 2016); 3) Sentimento de culpa, de frustração e responsabilização pelos resultados alcançados (COSTA, 2015). É importante considerar que as pesquisas também evidenciaram diversas implicações positivas, como: 1) Geração de mais engajamento a favor do estabelecimento de ações eficazes para o ensino e aprendizado da escola (MESQUITA, 2012); 2) Organização do trabalho pedagógico (FARIAS, 2015); 3) Utilização do índice para melhorar a aprendizagem dos alunos (CHIRINÉA, 2016); 4) Repensar a prática pedagógica (AUDINO, 2014).

Em síntese, as escolas estão ultrapassando o recebimento dos resultados e avançando em direção ao estabelecimento de ações a partir deles. Esse movimento coloca a escola diante do desafio de se comprometer coletivamente para garantir a qualidade do ensino escolar. Nesse cenário, os diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores têm um papel de extrema importância para tornar possível o desenvolvimento de ações a partir das informações geradas por esse índice.

Outra questão importante que podemos perceber através dos resultados evidenciados pelos estudos citados é que o Ideb tem modificado o cotidiano de trabalho das escolas e exigido novas ações dos profissionais. Sobre isso, Oliveira e Souza (2010) discutem o efeito de indução das políticas utilizadas pelo governo federal. Esse efeito está diretamente ligado às modificações geradas pelas ações externas no trabalho dos profissionais de educação nas escolas. Portanto, a revisão da literatura confirma esse poder de indução que o Ideb possui no cotidiano de trabalho das instituições escolares, uma vez que diversas ações são implementadas a partir dos resultados desse índice.

Concluindo, a qualidade educacional de uma escola precisa ser contextualizada com diferentes resultados e indicadores, como, por exemplo, o nível socioeconômico. Nesse sentido, é preciso evitar reduzir a qualidade de uma instituição a um único indicador. Talvez esse seja um bom caminho para perceber a escola na sua individualidade e identificar, de forma mais precisa, o seu avanço, ou não, em relação ao aprendizado dos seus alunos durante um determinado período.

3 AVALIAÇÕES EXTERNAS

A avaliação educacional apresenta algumas dimensões. Sousa (2000) cita algumas delas: 1) Avaliação de sala de aula: tem como principal objetivo possibilitar o acompanhamento escolar do aluno, bem como fazer reajustes no processo de ensino; 2) Avaliação institucional: examina a instituição apontando para a efetividade no cumprimento de sua função social; 3) Avaliação de currículo: tem seu foco na análise dos conteúdos propostos de um curso organizado para formar o aluno; 4) Avaliação de programas educacionais: está voltada para os propósitos concebidos por determinado programa previsto para aperfeiçoar e corrigir desvios de um sistema de ensino; e 5) Avaliação de sistemas: o Estado (nacional, estadual, municipal) visa controlar a qualidade educacional das escolas e direcionar a criação de políticas públicas.

Ainda sobre esses diferentes tipos de avaliação educacional, adicionamos algumas informações, sendo a primeira delas sobre a avaliação da aprendizagem:

A avaliação da aprendizagem, conforme a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, e deve ser desenvolvida pela escola refletindo a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico. Importante observar que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando especialmente ao estudante a condição de analisar seu percurso e ao professor e à escola identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013, p. 7).

A avaliação da aprendizagem é de responsabilidade do professor. É desenvolvida para o acompanhamento do desenvolvimento e também para avaliação do aprendizado do aluno.

Já a avaliação institucional:

É realizada a partir da proposta pedagógica da escola, assim como dos planos de trabalho e de ensino, que devem ser avaliados sistematicamente, de maneira que a instituição possa analisar seus avanços e localizar aspectos que merecem reorientação (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013, p. 7).

A avaliação institucional visa avaliar a instituição como um todo e oferecer informações sobre o aprendizado dos alunos, sobre o desempenho dos professores e dos funcionários etc.

Neste trabalho, especificamente, tratou-se da avaliação externa, que também é abordada na literatura como avaliação de larga escala ou como avaliação de sistemas educacionais. A avaliação externa é definida na literatura da seguinte forma:

É um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. (FREITAS, 2009, p. 47 citado por ALVARSE *et al.*, 2012, p. 2).

Ademais, as avaliações externas, por meio dos testes padronizados, geram dois importantes indicadores: a média e o percentual de estudantes em cada nível da escala de proficiência. A média abrevia o resultado da escola, do município e do Estado. O percentual de estudantes em cada nível da escala de proficiência informa as habilidades adquiridas pelos estudantes e a equidade educacional (concentração nas diversas faixas de proficiência) (CAED/UFJF, 2008).

As avaliações externas são diferentes daquelas desenvolvidas pelos professores na sala de aula, e uma de suas funções é avaliar o produto da aprendizagem (LOCATELLI, 2002). Uma das diferenças entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa está relacionada ao uso de um instrumental técnico e estatístico pouco familiar aos profissionais das escolas e às secretarias de educação (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007).

Assim, a avaliação da aprendizagem, a institucional e a avaliação externa apresentam diferentes funções e objetivos. Apesar dessas diferenças, é de extrema importância que a escola faça uso dos diversos tipos de avaliação para compreender a sua realidade e, principalmente, se está agregando aprendizado aos alunos. Diferentes resultados podem oferecer informações amplas e significativas sobre o aprendizado dos alunos e, conseqüentemente, funcionar como direcionamento do trabalho pedagógico do professor ou da gestão escolar. Dessa forma, esses diferentes tipos de avaliação precisam estar articulados.

As avaliações externas, foco desse trabalho, ao longo dos anos, sofreram algumas modificações e tiveram um aumento significativo em sua quantidade. Para o melhor entendimento dessas avaliações, apresentamos um breve contexto histórico no Brasil.

Escolhemos indicar nossa discussão a partir da década de 1960, a fim de situar como se configuraram ao longo da história e suas principais contribuições para a educação.

As discussões e as iniciativas políticas no campo da avaliação educacional ocorreram tardiamente no Brasil, ocasionadas pela falta de preparação de profissionais, pela ausência de ações políticas, pelo número restrito de pesquisas e pela insuficiência de dados para a compreensão do rendimento acadêmico dos alunos nas escolas do país (GATTI, 2009).

Neste contexto, a partir da década de 1960, surgiu uma maior preocupação com os processos avaliativos escolares, o que contribuiu para desencadear a formação de profissionais, de centros de pesquisas e um maior rigor/estudos nas metodologias dos testes educacionais. Além disso, havia também a preocupação em compreender a realidade educacional brasileira de forma mais precisa (GATTI, 2009).

Destaca-se que, na década de 1960, tendo a influência dos Estados Unidos, a associação entre avaliação e qualidade ganhou destaque internacional. Nesse mesmo período, o governo americano desenvolveu o primeiro estudo educacional em larga escala, com 645 mil alunos, o que culminou com a publicação do Relatório Coleman. O principal objetivo desse relatório foi identificar a variação dos conhecimentos dos alunos de diversas escolas (NETO, 2007).

Em 1966, criou-se, no Brasil, o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP) para o desenvolvimento de estudos educacionais. Nesse local, foram elaboradas algumas provas que tinham como público-alvo os alunos do Ensino Médio nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Também foi realizada uma pesquisa, por meio de questionário, para verificar a situação socioeconômica dos alunos (POLATO, 2014).

Na década de 1970, foi criado o programa ECIEL (Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômicas Latinoamericana), que visava realizar um estudo avaliativo no Brasil e em alguns países da América Latina. Nesse estudo, aplicaram-se questionários a fim de obter dados sobre a situação escolar considerando as características socioeconômicas dos alunos. Vale ressaltar que o estudo tinha o objetivo de elaborar um instrumento de medida que oferecesse a verificação do desempenho escolar dos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental em todas as regiões do Brasil (GATTI, 2009).

Na década de 1980, o Programa EDURURAL marcou a história das avaliações educacionais no Brasil. Ele foi um projeto de educação que abrangeu os Estados da Região Nordeste e avaliou o gerenciamento geral e local. Em 1982, 1984 e 1986, avaliaram as crianças das 2^{as} e das 4^{as} séries do Ensino Fundamental com o intuito de coletar dados que

informassem sobre o rendimento escolar. Por meio dos resultados encontrados, foram realizados seminários que influenciaram as políticas educacionais que estavam em vigor à época (GATTI, 2009). Nessa mesma década, diversos países do mundo realizaram algumas ações em decorrência das avaliações externas, o que pode ser constatado no trecho a seguir:

O crescente interesse pela avaliação de sistemas educacionais nos anos de 1980 levou à criação de mecanismos institucionais, centros, organismos e planos sistemáticos de avaliação, e à elaboração de indicadores nacionais de educação, entre outros, em um número crescente de países nas mais diversas regiões do mundo (FREITAS, 2004, p. 665).

Outro marco na década de 1980 foi a Constituição Federal de 1988, que tornou a educação de qualidade um direito de todo cidadão. Assim, “no art. 206, a ‘garantia de padrão de qualidade’ figura como um dos princípios basilares do ensino, suscitando questionamentos que dizem respeito também à avaliação educacional [...]” (FREITAS, 2004, p. 667).

A Constituição de 1988 torna a educação de qualidade como um direito, o que sinaliza mais um avanço na educação. Nesse contexto, é complexo definir, de forma precisa, o termo qualidade educacional, já que diferentes concepções constroem o seu significado. No Brasil, levando em conta o contexto histórico, a qualidade educacional pode ser entendida de três formas: acesso, fluxo e desempenho. A primeira, pela oferta restrita de vagas, conseqüentemente, um acesso de oportunidades à escolarização voltada para um grupo privilegiado da sociedade; a segunda voltada ao fluxo, ou seja, à definição de um número de alunos que progridem ou não na série matriculada; a terceira é verificada por meio dos testes padronizados, levando em conta o desempenho dos alunos nas avaliações externas (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005). Nesse sentido:

Para que esse direito seja garantido de forma completa a todos os cidadãos, deve ser monitorado por intermédio de instrumentos que permitam o acompanhamento e análises eficientes dos sistemas educacionais. Os resultados dessas análises devem servir de subsídio para que segundo a demanda populacional, sejam equalizadas oportunidades educacionais de qualidade para todos (COUTO, 2017, p. 19).

Ainda em relação ao direito à educação, é importante destacar que avaliar a qualidade da educação apenas por meio de avaliações externas é uma concepção muito limitada.

Ainda em 1988, o Ministério da Educação criou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), que teve sua primeira aplicação piloto nos Estados do

Paraná e do Rio Grande do Norte, com o objetivo de testar os instrumentos. Na década de 1990, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (MOURA, 2015), que representou um marco na história das avaliações externas no Brasil por intensificar os esforços em direção à criação de instrumentos que oferecessem informações detalhadas sobre a realidade das escolas e sobre o aprendizado dos alunos.

A década de 1990 é considerada um marco para as avaliações externas, pois foi quando, de fato, ocorreu a sua implantação nas escolas públicas. Nesse mesmo período, o Brasil passou por uma reforma do Estado que resultou em uma reforma educacional. A necessidade de regulação e de fiscalização por parte do Estado se deu por meio das avaliações externas nas escolas (POLATO, 2014). Importante dizer que as mudanças e as reformas no cenário educacional brasileiro foram acompanhadas pelo crescimento das avaliações externas.

Uma importante mudança, ocasionada pela reforma educacional, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que colocou a educação diante de um novo formato e de novas finalidades, já que, até então, o ensino brasileiro estava baseado na reforma desenvolvida pelo Regime Militar, entre 1964 e 1970 (DURHAM, 2010). A LDB fortaleceu a responsabilidade dos Estados e municípios a universalização do Ensino Fundamental, a Educação Infantil tornou-se responsabilidade dos municípios, e o Ensino Médio ficou a cargo dos Estados (DURHAM, 2010). Frisamos que, na Constituição de 1988, no artigo 211, ficou estabelecida a colaboração entre a União, os Estados e os municípios.

A LDB, artigo 9º, Lei nº. 9.394/1996, reforça as avaliações externas na escola e incube a União de:

V - Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

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.

Um das avaliações que contribuiu para solidificar a cultura das avaliações externas no Brasil foi o SAEB (1990), que será mais bem detalhado nos trechos a seguir. Ele foi criado para coletar informações sobre o desempenho da Educação Básica de todo país, abrangendo a rede estadual e a rede municipal (CASTRO, 2000). A Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017, Art. 1º, explicita um dos principais objetivos do SAEB:

Parágrafo único. O SAEB, por meio da coleta de dados junto aos sistemas de ensino e às escolas brasileiras, tem como um dos seus principais objetivos avaliar a

qualidade da educação nacional e, assim, oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas educacionais.

O SAEB passou por algumas reformulações ao longo dos anos, como, por exemplo, as mudanças das séries e das disciplinas avaliadas. As alterações podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Evolução do Saeb ao longo dos anos

Edição	Série avaliada	Disciplina
1990	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a séries do EF	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
1993	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a séries do EF	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
1995	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a séries do EF	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
1997	4 ^a , 8 ^a séries do EF; 3 ^a série do EM	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia
1999	4 ^a , 8 ^a séries do EF; 3 ^a série do EM	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia História e Geografia
2001	4 ^a , 8 ^a séries do EF; 3 ^a série do EM	Língua Portuguesa, Matemática
2013	5 ^o ano, 9 ^o ano do EF; 3 ^a série do EM	Língua Portuguesa, Matemática
2015	5 ^o ano, 9 ^o ano do EF; 3 ^a série do EM	Língua Portuguesa, Matemática

Fonte: Adaptado de INEP (2017)

No primeiro ciclo, ainda em 1990, 23 Estados participaram da sua aplicação. Apenas no ano de 1995, o SAEB se tornou um sistema nacional ao contemplar o Ensino Fundamental e Médio da rede municipal, estadual e particular (CASTRO, 2000).

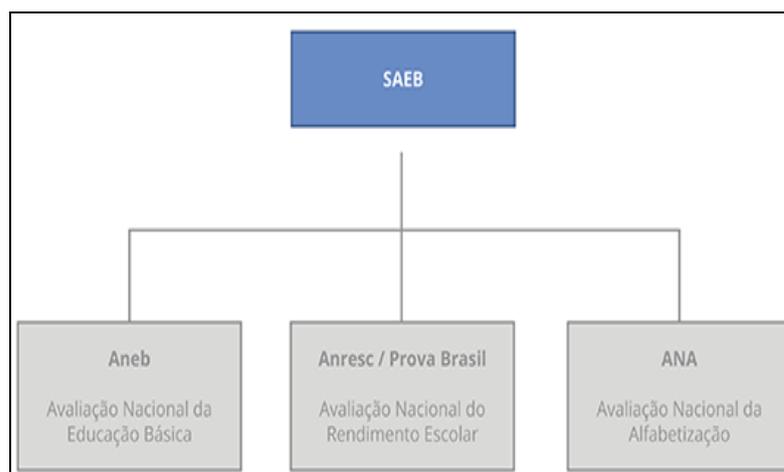
Os resultados desta avaliação externa, desde o ano de 1990, apontaram para um baixo desempenho cognitivo médio em Língua Portuguesa dos alunos do Ensino Fundamental. Diante desse quadro, o governo desenvolveu algumas propostas para mudar a situação e, considerando que o Saeb não avaliava as habilidades do processo de alfabetização, criou-se a Provinha Brasil de Português, em 2008 (BRASIL, 2015). Além dos resultados em Língua Portuguesa, os alunos também não apresentaram desempenho cognitivo médio satisfatório nas habilidades básicas de Matemática (PIROLA; MORAES; SANDER, 2011). Portanto, para oferecer aos professores informações sobre as habilidades de

alfabetização/letramento em Língua Portuguesa e em Matemática e também para possibilitar as intervenções necessárias nas dificuldades encontradas no aprendizado dos alunos, foi criada a Provinha Brasil, que atendeu essas duas áreas (a Provinha Brasil de Matemática criada em 2011).

Destaca-se que o SAEB passou por outras importantes reformulações. Entre elas, podemos destacar que, no ano de 2005, passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) também passou a constituir-lo (INEP, 2017)⁶.

Após importantes mudanças, atualmente, o SAEB apresenta a seguinte composição (Figura 2).

Figura 2 – Composição do SAEB



Fonte: INEP (2017)

O SAEB é aplicado de dois em dois anos e avalia os alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e os alunos do 3º ano do Ensino Médio nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, cumprindo um papel importante para verificar o desempenho dos estudantes (INEP, 2017). Além da prova, que mede o desempenho, são aplicados questionários contextuais com o objetivo de levantar o nível socioeconômico dos alunos e o perfil e as condições de trabalho dos docentes e dos diretores das escolas (SILVA, 2010).

O desempenho alcançado pelos alunos é informado por meio de uma escala de proficiência que varia entre 0 a 500. Os níveis de proficiência nas escalas demonstram o que os alunos sabem e o que conseguiram fazer até o momento avaliado (CASTRO, 2000). Essas

⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. (Acesso em: 5 jul. 2017.)

informações geradas por essa avaliação podem contribuir tanto com o trabalho do professor quanto com os órgãos públicos para que possam desenvolver ações que atuem na possível solução dos problemas detectados. O trecho a seguir aponta para uma das contribuições do SAEB:

Os resultados do SAEB constituem, assim, um precioso subsídio para orientar a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental e da reforma curricular do Ensino Médio, pois permitem identificar as principais deficiências na aprendizagem dos alunos (CASTRO, 2000, p. 126).

Após a criação do SAEB, muitas outras avaliações externas foram implementadas no Brasil, incluindo avaliações municipais, estaduais, nacionais e internacionais. São alguns exemplos: SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública), Provinha Brasil, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos); PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), Estudos Regionais Comparativos (ERCE/LLCE).

Como a presente pesquisa investiga municípios mineiros, descreve-se mais detalhadamente o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Criado em 2000, é um sistema de avaliação própria do Estado de Minas Gerais, que tem como público-alvo os alunos da rede pública dos anos finais do Ensino Fundamental (3º, 5º e 9º anos) e os alunos do 3º ano do Ensino Médio (disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa) (MOTTA, 2014). Esse sistema é composto por três programas: o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) (PRADO, 2014).

O PROALFA é um programa de avaliação da alfabetização dos alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. O PROEB é um programa que avalia a Educação Básica pública e tem como intuito avaliar os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e os alunos 9º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O PAAE é um sistema informatizado que gera provas e relatórios de desempenho por turma e oferece dados para auxiliar o planejamento pedagógico escolar (MINAS GERAIS, 2009).

Com relação às avaliações externas de maneira geral, um dos maiores questionamentos sempre foi a apropriação pedagógica dos resultados. Em 2015, por exemplo, foi criada a Plataforma Digital Devolutivas Pedagógicas⁷ para auxiliar o trabalho dos professores e dos gestores das escolas e que tinha os seguintes objetivos: 1) Promover a

⁷ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/devolutivas>. (Acesso em: 8 jun. 2017.)

melhoria do desempenho dos estudantes brasileiros da Educação Básica; 2) Tornar explícito, para os professores e gestores das redes de ensino, quais conhecimentos e habilidades são verificados pelo SAEB; 3) Viabilizar a apropriação, pelos professores e pela equipe gestora, dos resultados das avaliações em larga escala; 4) Colaborar com os professores nas suas atividades de ensino. Essa ferramenta utiliza os itens da Prova Brasil (avaliação que compõe o SAEB), que são descritos e comentados por especialistas, o que pode proporcionar diversas funcionalidades que podem contribuir para que os professores e gestores avancem em direção ao aprendizado dos alunos (INEP, 2017). Essa ferramenta tem potencial para aproximar a escola das avaliações externas.

Como demonstrado, a avaliação externa foi se consolidando durante o período histórico. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), por exemplo, reafirma a importância das políticas de avaliação. Esse documento fortalece a presença da União no que se refere à regulação da Educação Básica, tornando possível a fiscalização, até mesmo no financiamento de programas e projetos (SILVA, 2010).

Em síntese, ao mesmo tempo em que as avaliações externas oferecem um diagnóstico da qualidade da educação, também indicam alguns avanços na área da avaliação educacional. Tendo em vista o contexto histórico, podemos perceber que muitos progressos vêm sendo constatados ao longo dos anos, e alguns deles podem ser identificados como, por exemplo, a ampliação dos instrumentos de avaliação para a coleta de informações sobre o desempenho dos alunos.

Mas as avaliações externas também carregam alguns limites em seu percurso histórico. Trazendo essas avaliações para o ambiente escolar, a literatura evidencia que, apesar de trazerem contribuições significativas, também têm efeitos que impactam negativamente os profissionais da educação. Nesse sentido, encontrou-se, na literatura, diferentes percepções sobre os usos das avaliações externas e sobre as implicações no trabalho escolar, que serão apresentados a seguir.

3.1 Avaliações externas: percepções sobre usos e implicações

Vale ressaltar que não basta que as avaliações sejam utilizadas apenas para averiguar a aprendizagem dos alunos ou para detectar problemas educacionais. É preciso fazer uso dos resultados, a fim de contribuir para a tomada de decisões necessárias quando as metas ou os objetivos estabelecidos não forem alcançados. Os instrumentos criados pelo governo federal visam avaliar se um padrão mínimo de qualidade foi atingido. No entanto, a simples divulgação de resultados não implica necessariamente em uma apropriação e uso dos mesmos por parte dos diversos atores educacionais (SILVA *et al.*, 2012).

Silva *et al.* (2012, p. 38) identificaram vários usos e apropriações possíveis. Os autores apresentam e discutem os usos das avaliações externas em dois eixos: 1) Geração de ações por parte das escolas, a partir do desenho de avaliação adotado; e 2) Geração de ações nas unidades escolares a partir dos resultados da avaliação externa:

1) Geração de ações por parte das escolas, a partir do desenho de avaliação adotado

a) Realização de provas simuladas: É compreendida como qualquer avaliação ou prova elaborada pela escola que como base as avaliações externas. A elaboração de algumas provas são adaptações das avaliações de larga escala desenvolvidas pelo governo, com o intuito de imitá-las ou até mesmo sendo idênticas às questões das mesmas. No estudo, foram verificados dois usos diferentes: i) treinar os alunos para a realização das avaliações externas, como, por exemplo, preenchimento de gabaritos; ii) compreender os conhecimentos que precisam ser trabalhados em sala de aula;

b) Alterações na concepção/forma de avaliação da aprendizagem dos professores: As questões das avaliações externas desencadeiam alterações nas concepções e na forma das avaliações utilizadas em sala de aula, sendo possíveis mudanças na elaboração das questões nas provas. Assim, as avaliações externas tornam-se mais próximas das avaliações da sala de aula, já que a primeira é utilizada pelos docentes como um instrumento que serve como inspiração para elaborações de questões;

c) Planejamento de atividades de acordo com as matrizes de referência da avaliação externa: Elaboração do planejamento que tem como instrumento norteador os descritores e as

matrizes de referências das avaliações externas. Muitos gestores orientam os professores para a utilização dos mesmos. Em algumas escolas, esse uso parte do entendimento de preparar os alunos para as avaliações externas, o que proporciona o conhecimento dos conteúdos.

2) Geração de ações nas unidades escolares a partir dos resultados da avaliação externa

a) Análise dos resultados da avaliação: Refere-se a cinco possibilidades de usos, sendo: i) identificar os alunos com baixo desempenho, sendo verificadas as demandas específicas para redirecionar o trabalho pedagógico; ii) identificar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula com os alunos; iii) acompanhar o desempenho dos alunos por meio de fichas individuais, o que pode contribuir com o trabalho dos professores que assumem uma turma pela primeira vez; iv) identificar os erros mais frequentes nas provas para facilitar a tomada de decisão no que diz respeito aos erros; v) autorreflexão: refere-se a uma avaliação por parte do professor da sua própria atuação profissional e do processo de ensino;

b) Uso dos resultados como critérios para formação de grupos de alunos: Refere-se ao encaminhamento de alunos para turmas de reforço e também para a organização de turmas na escola. A primeira trabalha as dificuldades dos alunos a fim de contribuir para o desempenho significativo e a segunda para a separação de alunos com distintos níveis de proficiência;

c) Diversificação e/ou intensificação de atividades pedagógicas: Mudança na organização pedagógica, entre elas, a lição de casa, em que os alunos intensificam os estudos nos conteúdos que precisam ser apropriados. Outras práticas são elaboração de exercícios relacionadas às habilidades a serem desenvolvidas nas avaliações externas e a discussão com os alunos dos itens que mais erraram;

d) Exposição dos resultados aos alunos e pais: Uma das ações é apresentar aos pais os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações por meio do correio, sendo encaminhado o boletim individual.

e) Elaboração de Plano de Ação Escolar: Nesse caso, o intuito é realizar a interpretação pedagógica dos resultados para a elaboração de metas a alcançar, muitas vezes sendo de responsabilidade dos gestores;

f) Cobrança/reconhecimento interno à escola em relação aos resultados da avaliação: refere-se à cobrança a partir dos resultados das avaliações externas, por parte da escola ou da Secretaria de Educação. Em alguns casos, essa cobrança é realizada a partir da exposição dos resultados nas salas dos professores para que se sintam responsáveis pelos resultados dos alunos.

Nessa mesma direção, Brooke e Cunha (2011) realizaram um estudo dividido em duas partes: 1ª) Levantamento de todas as informações sobre a avaliação educacional na internet e nos *sites* do governo (estadual e municipal); 2ª) Realização de uma entrevista semiestruturada com gestores, técnicos e especialistas em avaliação em sete diferentes Estados. O resultado do estudo indicou diversos usos das avaliações externas para direcionar a gestão educacional: 1) Avaliar e orientar a política educacional; 2) Informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada; 3) Informar ao público; 4) Alocar recursos; 5) Para formular políticas de incentivos salariais; 6) Como componente da política de avaliação docente; 7) Certificar de alunos e escolas.

Sousa *et al.* (2015) realizaram um estudo com o objetivo de verificar os usos dos resultados das avaliações externas pela gestão escolar em cinco redes municipais de educação do Estado de São Paulo. Utilizaram uma investigação qualitativa, de caráter exploratório, por meio de questionários aplicados a 131 coordenadores pedagógicos. A pesquisa evidenciou que os resultados das avaliações externas têm sido utilizados pelos coordenadores para a organização do trabalho pedagógico, perpassando pelos seguintes usos: 1) Replanejar o trabalho pedagógico; 2) Comparar resultados de sua escola com os resultados obtidos por outras escolas da rede municipal; 3) Estabelecer metas de melhoria do desempenho dos alunos nas próximas avaliações; 4) Planejar ações pedagógicas visando à melhoria de aprendizagem dos alunos; 5) Rever, com os professores, suas práticas pedagógicas; 6) Realizar estudos e pesquisas visando ao aprimoramento profissional; 7) Orientar a formação continuada de professores na escola; 8) Orientar os professores que apresentem dificuldades de ensino; 9) Valorizar e incentivar o uso de registros, na prática pedagógica, como uma forma de acompanhamento da aprendizagem dos alunos; 10) Rever documentos pedagógicos, como a proposta pedagógica da escola, o regimento escolar, entre outros, e divulgar os resultados aos pais, responsáveis e aos demais membros da comunidade escolar.

Um estudo realizado por Borges (2016) buscou analisar a percepção de diretores de escolas estaduais de Minas Gerais sobre as implicações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) no contexto escolar. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e quantitativa, e teve, como instrumento para coleta de dados, o questionário. O questionário foi enviado para os diretores de todas as escolas públicas estaduais de Minas Gerais, e foi respondido 978 diretores (26,7%). O resultado indicou que, na percepção dos diretores, as avaliações externas são relevantes para as escolas. Em relação aos seus efeitos, destacam, de maneira geral, que: 1) As avaliações atuam para melhorar o ensino; 2) Os

professores ensinam de acordo com a proposta curricular da SEE-MG e não ocorre diminuição do tempo destinado às outras dimensões da formação do educando; 3) As avaliações não interferem de forma negativa nas práticas colaborativas entre os profissionais da escola.

Os resultados gerados pelas avaliações externas podem ser complexos e de difícil apropriação em alguns contextos escolares. Sobre essa questão, Martins (2010) buscou analisar como o coordenador pedagógico utiliza os resultados das avaliações externas para melhorar a qualidade de ensino. Participaram do estudo quatro profissionais de escolas públicas de Presidente Prudente-SP, através de entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciaram a dificuldade dos coordenadores na utilização das informações geradas pelas avaliações externas em prol da melhoria da qualidade da educação, além da falta de preparo para realizar a capacitação dos professores nas escolas que trabalham.

Vale destacar que os usos estão intrinsecamente articulados com as implicações no trabalho escolar, já que as avaliações externas afetam o cotidiano da escola. Sabemos da importância das avaliações externas e não podemos negar a sua significativa contribuição para o conhecimento do cenário da educação, das tomadas de decisões e criação de políticas públicas. Além disso, cumprem a importante função de verificar, mesmo que parcialmente, se a qualidade da educação está sendo alcançada. Porém, nesse contexto, também trazem algumas implicações no cotidiano de trabalho da escola, como, por exemplo, o controle e a responsabilização, induzidos por parte do Estado, dos municípios, das secretarias de educação, entre outros. Nessa direção:

A gestão escolar, atualmente, vê-se frente ao desafio de organizar o trabalho escolar tomando por base, entre outros elementos, os indicadores de desempenho aferidos por avaliações externas organizadas e implementadas pelos governos federal, estaduais e municipais. Estas, não raramente, vinculam-se a mecanismos de responsabilizações pelos resultados obtidos nessas avaliações que representam uma das facetas indutoras do trabalho escolar, mais precisamente do trabalho pedagógico (PIMENTA, 2012, p. 45).

Monno (2006), citado por Freitas (2014), ressalta que a Prova Brasil e o Ideb fazem parte da implementação da política de *accountability* (responsabilização) no país. Essa expressão é entendida na literatura como uma forma de responsabilizar as próprias escolas pelos resultados e pelas ações. Afonso (2012) apresenta uma abordagem crítica sobre o conceito de *accountability*. Segundo ele, a responsabilização tem um efeito negativo por “forçar” a determinadas práticas e resultados, e desconsiderar alguns objetivos, a

complexidade das escolas e a maneira de pensar dos profissionais da educação. Nesse sentido, “a responsabilização é mais facilmente reduzida à ameaça ou imputação negativa de culpa sobre determinadas acções e seus supostos resultados [...]” (AFONSO, 2012, p. 480).

De acordo com Brooke e Cunha (2011), o termo *accountability* perpassa por dois aspectos: a prestação de contas e a responsabilização pelos resultados. Por sua vez,

quando aplicada especificamente à escola, a noção de prestação de contas significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população. O segundo significado da palavra é inseparável e consequência do outro, mas expressa a ideia que o público tem o direito de demandar que a escola assuma sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 21).

As formas de responsabilizações e a implantação de diversas avaliações no Brasil surgiram no contexto da democratização do acesso à escola. A eficácia do ensino estava em pauta na agenda de prioridades da educação na década de 1990, o que fez pensar nas formas de mecanismos de responsabilização, entre eles, as avaliações (BARBOSA; VIEIRA, 2013).

De acordo com Fernandes e Gremaud (2009, p. 218), os programas de *accountability* se diferenciam em alguns aspectos, mas apresentam elementos em comum, sendo eles:

1. Destaque no aprendizado dos alunos por meio dos testes padronizados;
2. Os professores, diretores e gestores são considerados os co-responsáveis pelos resultados alcançados pelos alunos;
3. Permanência de um sistema de incentivo com intuito de fazer com que os profissionais da educação estabeleçam ações para que os alunos consigam alcançar bons resultados nos exames.

Portanto, uma das formas de controle da gestão da escola é a utilização dos resultados das avaliações externas, por parte do governo, para fins de incentivos financeiros (apesar de a responsabilização ser mais ampla do que a bonificação). Alguns Estados criaram, inclusive, sistemas de avaliações próprios. Segundo Arcas (2009), o Estado de São Paulo, por exemplo, criou, no ano de 2007, o Plano de Metas 2010, que prescrevia que os professores

das escolas que atingissem as metas ganhariam aumento salarial. Segundo ele, o plano propõe:

Implementação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes. O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola. Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade da equipe das escolas. Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma. As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem o seu resultado. As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos a renumeração dos profissionais (ARCAS, 2009, p. 61).

Outro exemplo de análise dos usos e implicações das avaliações externas é a pesquisa de Cerdeira, Almeida e Costa (2014), que realizaram um estudo com o objetivo de compreender a percepção sobre as influências das avaliações externas no currículo dos profissionais da educação que atuam no Ensino Fundamental. Para tornar possível a pesquisa, analisaram oito grupos focais, que tinham, como participantes, 27 gestores e 36 professores de 27 escolas, sendo 12 da cidade do Rio de Janeiro-RJ e 15 de Duque de Caxias-RJ. O grupo focal é uma técnica de caráter exploratório que visa gerar debates em torno de temas específicos. Entre os resultados sobre a percepção dos gestores e professores, destacamos: 1) Os professores e os gestores são a favor das avaliações externas; 2) Afirmaram ser contra as políticas de responsabilização; 3) São contra a divulgação das avaliações externas que promovam o ranqueamento; 4) Os professores e os gestores acreditam que as avaliações externas contribuem para a organização pedagógica da escola. Em relação às influências das avaliações externas no currículo e no cotidiano escolar, alguns dos resultados assinalaram que: 1) Os gestores e os professores estavam de acordo que a Secretaria de Educação fornecesse às escolas os materiais didáticos baseados nas diretrizes curriculares do SAEB/ Prova Brasil; 2) Os profissionais concordavam que as avaliações interferem no currículo, como, por exemplo, “enxugando” os conteúdos oferecidos aos alunos; 3) Alguns professores acreditam que o “enxugamento” dos conteúdos poderia interferir na qualidade da formação dos alunos; 4) Existia uma concordância de alguns profissionais de que as avaliações externas auxiliam o trabalho do professor.

Já o estudo de Ivo e Hypolito (2015) teve o intuito de analisar as repercussões das políticas de gestão educacional na rede municipal de ensino de Santa Maria-RS sobre o trabalho docente. A metodologia escolhida foi um estudo de caráter qualitativo que consistiu na realização de uma entrevista com três pessoas da equipe administrativa e pedagógica da

Secretaria Municipal de Educação (SME), três professores e dois membros da equipe gestora de duas escolas. Os resultados do estudo demonstraram que as políticas de gestão praticadas pela SME sobre o trabalho docente, em função das avaliações externas, estavam provocando mudanças no ambiente escolar, sendo elas: produção de uma nova forma de pensar, que fazia com que os docentes se sentissem responsabilizados pelos resultados; sentimentos de culpabilização, individualização, competitividade e produtividade.

Nesse sentido, existem outras possíveis implicações que as avaliações e os indicadores educacionais podem gerar no ambiente escolar, como, por exemplo, comparação entre as escolas, insatisfação profissional, intensificação do trabalho. Assim, entre os diversos estudos sobre as implicações das avaliações externas nas escolas, vemos que:

O atual cenário educacional caracterizado pelo foco nos resultados de avaliações padronizadas e no cumprimento de metas tem provocado alterações nas condições de trabalho docente e implicações no cotidiano escolar, como o aumento na demanda de trabalho, a competição entre escolas, o ranqueamento destas escolas e a alteração nas disposições e sentimentos dos profissionais da educação, que podem alterar inclusive sua saúde (BARBOSA; VIEIRA, 2013, p. 427).

Por outro lado, tendo em vista os estudos apresentados, as informações geradas pelas avaliações externas podem ser utilizadas como instrumento de reflexão pelos diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores na tomada de decisões necessárias para avançar em direção à qualidade da educação e à tomada de consciência da sua própria realidade. Isso também mostra que “um dos argumentos favoráveis às avaliações externas considera a relevância do conhecimento das redes e do seu nível” (AMARO, 2013, p. 37).

Como afirmado anteriormente, os resultados das avaliações externas podem ser utilizados como instrumento de reflexão do ensino e aprendizado pela escola. Para que isso ocorra, é preciso fortalecer o diálogo entre os profissionais. Sobre as avaliações se tornarem um instrumento criterioso e mais útil, nesse contexto, Nevo (1998) ressalta a importância das escolas avançarem para um discurso dialogal de avaliação. Nesse sentido, as avaliações precisam ocupar o lugar de base para o diálogo e não a origem de julgamentos autoritários. Assim, “os avaliadores devem desejar tornar-se participantes construtivos nos diálogos educacionais, em vez de geradores de informação inquestionável ou árbitros autoritários [...]” (NEVO, 1998, p. 94).

Em síntese, se, de um lado, as avaliações externas podem contribuir com o trabalho pedagógico escolar, por outro, podem gerar alguns impactos negativos. Isso pode exigir da escola cada vez mais o desenvolvimento de um trabalho integrado entre os

envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a fim de superar os desafios colocados pelas avaliações externas. Também identificamos na literatura muitos usos dos resultados das avaliações externas pelos profissionais da educação na escola como, por exemplo, o planejamento das atividades pedagógicas (SILVA *et al.*, 2012; SOUZA *et al.*, 2015), ou até mesmo a dificuldade de apropriação dos resultados (MARTINS, 2010).

Vale ainda destacar que os resultados das avaliações externas precisam ser articulados com os resultados das avaliações internas da escola para o surgimento de possibilidades de usos que estabeleçam as ações pedagógicas necessárias. Essa articulação também mostra que existem diversas formas para verificar a qualidade de uma escola e não apenas uma maneira. Nevo (1998, p. 94) ressalta:

Ao combinarmos as avaliações externa e interna para avaliar a escola como um todo, com o objetivo de responsabilização ou de aprimoramento escolar, supomos que não exista uma única forma objetiva de avaliar a qualidade da escola. A chamada verdade sobre a qualidade da escola não é prerrogativa de um avaliador externo, nem da própria escola, que atesta pela sua qualidade. Mesmo que exista uma verdade única sobre a escola, estará em algum nível intermediário, e portanto somente poderá ser revelada através de um diálogo entre as duas partes, as duas recolhendo dados e interpretando-os.

Por fim, as avaliações externas podem direcionar o trabalho escolar e colocar esse desafio de estabelecer ações a partir dos resultados gerados. Assim, é preciso compreender essas avaliações não como um fim em si mesmas, mas como uma possibilidade de realizar transformações na educação e de articulação com as avaliações criadas pela própria escola.

4 MÉTODOS

4.1 Etapas da pesquisa e questionário

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico utilizado neste estudo sobre a percepção dos egressos do PNEG a respeito do uso e das implicações das avaliações externas e do Ideb nas escolas em que trabalham. Para a realização da pesquisa, utilizou-se os dados secundários de uma pesquisa vinculada ao Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Participaram os egressos das turmas de 2012, 2013 e 2015 do PNEG ofertadas pelo CEAD. Os egressos ocupavam os seguintes cargos nas escolas públicas dos municípios mineiros: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e professor.

Nessa pesquisa, foi utilizada uma abordagem quantitativa que visou “a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências” (CHIZZOTTI, 2009, p. 52). A escolha dessa abordagem justifica-se por analisarmos as respostas de um grande coletivo de pessoas.

O tipo de pesquisa que escolhemos foi a de levantamento, também conhecida como delineamento de *survey*. Essa pesquisa é utilizada para lidar com a natureza dos pensamentos, das opiniões e dos sentimentos das pessoas, e tem como principal instrumento para coleta de dados o questionário. Uma das suas características é a utilização de um conjunto de questões para todos os participantes do estudo responderem (SHAUGHNESSY; ZECHMEISTER; ZECHMEISTER, 2012).

As duas abordagens utilizadas para selecionar a amostra de levantamento são a amostragem não probabilística e a amostragem probabilística. Nessa pesquisa, utilizamos a amostragem não probabilística, pois dependíamos da disponibilidade e da disposição das pessoas para responderem as perguntas do questionário.

De acordo com Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012, p. 156), a amostragem não probabilística e a amostragem probabilística têm como definição:

- 1) amostragem não probabilística: a forma mais comum de amostragem não probabilística é a amostragem de conveniência. A amostragem de conveniência envolve selecionar os respondentes principalmente com base em sua disponibilidade e disposição para responder.
- 2) amostragem probabilística: é o método de escolha para se obter uma amostra representativa.

Existem quatro métodos para obter os dados em levantamentos: correio, entrevistas pessoais, entrevistas telefônicas e internet. O método que escolhemos para obter os dados da pesquisa foi à internet. Para obter os dados, os sujeitos participantes do estudo responderam um questionário virtual e enviaram as respostas por meio de um “click” em um botão para registrar as respostas (SHAUGHNESSY; ZECHMEISTER; ZECHMEISTER, 2012). Os sujeitos participantes do estudo localizam-se em diferentes cidades do Estado de Minas Gerais, sendo assim, consideramos viável a coleta de dados por meio da internet.

Segundo Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012), o levantamento pela internet apresenta algumas vantagens e alguns limites. As vantagens estão associadas por ser um método eficiente e de baixo custo. Já os limites estão relacionados ao potencial de viés da taxa de respostas e à falta de controle do ambiente da realização da pesquisa.

O questionário tem a capacidade de alcançar um número significativo de pessoas que possuem conhecimento sobre o tema pesquisado e favorece uma melhor comparação dos dados coletados (LAVILLE; DIONNE, 1999). Segundo Machado, Maia e Labegalini (2007), os questionários apresentam vantagens e limitações, sendo as vantagens: 1) Podem incentivar a participação por oferecer o anonimato; 2) Podem vir a diminuir as distorções das informações; 3) Atingem um maior número de participantes; 4) Apresentam um custo pequeno. Já os seus limites encontram-se nos seguintes aspectos: 1) Poucas pessoas podem responder ao material (taxa baixa de respostas); 2) Ter respostas incompletas ou não obter respostas; 3) Caso o pesquisador esteja ausente, não é possível responder as dúvidas dos participantes.

O questionário (Apêndice A) utilizado tem 50 perguntas, sendo a grande maioria fechada e algumas abertas, e foi organizado em seis sessões: 1) Identificação; 2) Formação acadêmica; 3) Trajetória profissional; 4) Informações sobre a escola pública em que atua o profissional; 5) Informações sobre a avaliação externa na escola (conhecimento e usos); 6) Informações sobre o Ideb (conhecimento e usos). Algumas das perguntas foram retiradas ou adaptadas de diversas fontes (Quadro 2).

Quadro 2 – Fontes das perguntas do questionário

Perguntas	Fontes
Questões 1, 2, 3, 4 e 11	Adaptada do questionário do diretor - SAEB/Prova Brasil (2011) Obtida pelo site: http://www.qedu.org.br/
Questão 14	Informações das respostas retiradas do Censo no site: http://www.qedu.org.br/
Questão 23	Adaptada do questionário (dissertação) de MAIA (2010)
Questão 28	Utilizou diferentes fontes, sendo: 1) Opções de respostas são apontadas no estudo realizado por Silva <i>et al.</i> (2012, p. 38); 2) Opções de respostas de Brooke e Cunha (2011, p. 24); 3) Retiradas e adaptadas do questionário do PISA (2012, p. 12).
Questões 29, 30 e 31	Retiradas do questionário contextual do professor aplicado no PROEB/SIMAVE 2006-2007
Questões 33 e 48	Opções de respostas de Brooke e Cunha (2011, p. 24)
Questão 40	Adaptada do questionário (dissertação) de Maia (2010)
Questão 49	Adaptada do questionário de Mâcedo (2011)

Fonte: Elaborado pela autora

Depois de finalizadas as perguntas, inserimos os dados obtidos na plataforma *Google Formulários*. Essa plataforma gratuita permite a criação de formulários e questionários on-line, que são enviados/recebidos e respondidos pelos participantes do estudo de forma eletrônica (TORINI, 2016).

No que tange ao percurso metodológico, na primeira etapa, realizamos uma revisão da literatura com o intuito de mapear os estudos sobre usos e as implicações das avaliações externas e do Ideb no cotidiano de trabalho dos profissionais da educação. A busca pelos estudos sobre os usos e as implicações foi realizada nos seguintes bancos de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD), Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) e Portal de Periódicos da CAPES. No total, foram encontrados 23 estudos sobre o Ideb e 28 sobre avaliações externas, especificamente voltados para os usos e as implicações no cotidiano de trabalho. Os descritores utilizados foram: 1) Sobre o Ideb: Ideb; Ideb escola; apropriação Ideb; usos Ideb; implicações Ideb; resultado Ideb; e 2) Sobre a Avaliação externa: avaliação de sistema educacional; avaliação externa; utilização avaliações larga escala; avaliação externa escola; utilização avaliação externa; apropriação avaliação externa; usos avaliações externas.

Uma segunda etapa da pesquisa foi a aplicação do questionário. Devido ao fato dos egressos residirem em diferentes cidades, enviamos o questionário via e-mail no segundo semestre de 2016. A análise do questionário foi feita, principalmente, por meio de estatística

descritiva, como frequências de respostas e gráficos. A técnica estatística utilizada foi a análise fatorial, que passamos a descrever na próxima seção.

4.2 Análise fatorial

Nosso questionário possuía três questões que envolviam diretamente os usos das avaliações externas e do Ideb:

28) Indique os usos que são feitos na sua escola pública dos resultados das avaliações externas (você pode marcar quantas opções considerar necessário);

33) Indique os usos que são feitos, pela Secretaria de Educação a qual a sua escola pública está vinculada, dos resultados das avaliações externas (você pode marcar quantas opções considerar necessário);

48) Indique os usos que são feitos, pela Secretaria de Educação a qual a sua escola pública está vinculada, dos resultados do Ideb (você pode marcar quantas opções considerar necessário).

Como essas questões possuem muitas opções de resposta (o respondente podia marcar quantas opções quisesse), para a análise delas, escolhemos um método estatístico denominado Análise Fatorial (AF). Isso porque, por meio desse método, é possível “reduzir o número de dimensões necessárias para se descrever dados derivados de um grande número de medidas” (URBINA, 2007, p. 176). Nesse sentido, a AF é utilizada para analisar as relações entre um número grande de variáveis e organizá-las em um conjunto menor de fatores, que representam as dimensões latentes (construtos) que resumem esse conjunto original de variáveis. Portanto, essa técnica contribui para o resumo e a redução dos dados, o que é útil com um número de variáveis grande (HAIR *et al.*, 2005). Nessa pesquisa, utilizamos a Análise Fatorial Exploratória (AFE), e deixamos os dados observados determinarem o modelo

fatorial subjacente *a posteriori*. A AFE visa “descobrir quais fatores (isto é, variáveis latentes ou constructos) subjazem às variáveis em análise” (URBINA, 2007, p. 176).

A técnica da AF, originalmente, foi pensada para variáveis contínuas. Entretanto, as variáveis que analisamos são todas categóricas. No nosso caso, cada opção de resposta das questões sobre os usos das avaliações externas e do Ideb foi classificada como uma variável categórica binária: 0 = não marcou a opção; 1 = marcou a opção. Nesse sentido, o *software* MPLUS versão 7.2 foi usado para conduzir a AFE, que foi realizada usando um estimador robusto para variáveis categóricas chamado *mean and variance-adjusted weighted least squares* (WLSMV). Usamos também um método de rotação oblíqua chamado *oblimin*, em que os fatores extraídos são correlacionados (Hair *et al.*, 2005).

O MPLUS mostra os resultados da AFE de uma forma diferente de outros programas estatísticos, sendo que, na AFE, são fornecidos índices de ajuste. Os índices de ajuste do modelo utilizados para a AF foram: o índice de ajuste comparativo (CFI), a raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA) e a raiz do resíduo quadrático médio padronizado (SRMR) (FAN; SIVO, 2007). O critério de corte de $CFI \geq 0.95$, $RMSEA \leq .05$ e $SRMR \leq .08$ foi utilizado nessa pesquisa para estabelecer um ajuste adequado (HU; BENTLER, 1999; SCHUMACKER; LOMAX, 2004). Portanto, nesse *software*, precisamos estabelecer um número mínimo e máximo de fatores a serem extraídos, com o intuito de comparar os índices de ajuste de soluções com número de fatores diferentes.

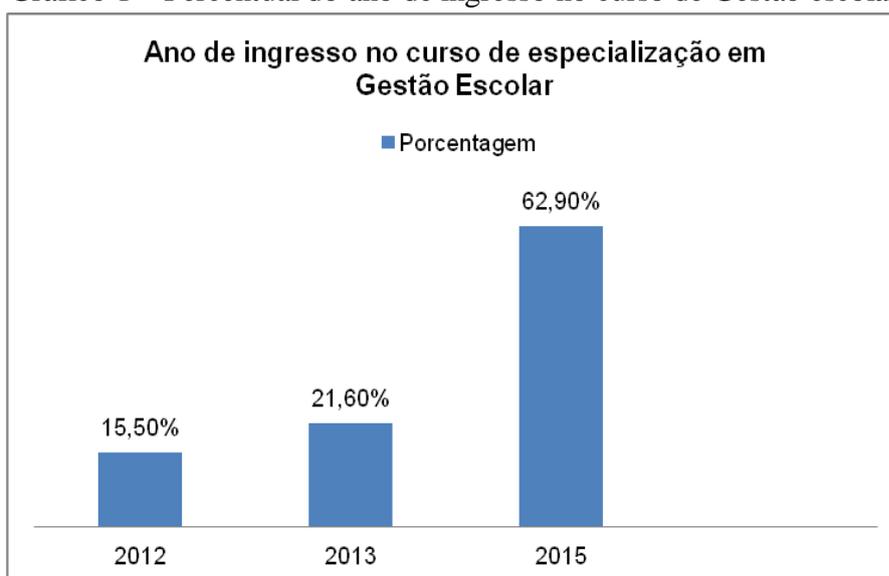
4.3 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

O objetivo dessa sessão é caracterizar o perfil dos sujeitos que participaram deste estudo e contextualizar brevemente as escolas nas quais atuam. Torna-se necessário conhecer quem são esses sujeitos, onde atuam e em que condições trabalham para um melhor entendimento dos resultados. Para a caracterização do perfil, consideramos sexo, função exercida e que já exerceu na escola, formação, idade, experiência profissional e uma apresentação do contexto escolar (número de alunos e professores).

Participaram deste estudo os egressos do PNEG na modalidade à distância, das turmas de 2012, 2013 e de 2015 dos seguintes polos: Bom Despacho, Montes Claros, Ouro Preto, Jaboticatubas, Guaxupé, Ipatinga, Lagoa Santa, Uberaba, Caratinga, João Monlevade, Salinas, Tiradentes, Ubá, Três Corações, Sete Lagoas e Governador Valadares. Os egressos atuavam nas escolas públicas dos municípios mineiros atendidas pelo curso nas seguintes funções: diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos ou professores.

Do total de 543 egressos do PNEG, 116 responderam ao questionário. Ou seja, a amostra investigada representou, aproximadamente, 21,36% do universo dos participantes do programa. Nesse sentido, entendemos que um limite dessa pesquisa foi o baixo retorno das respostas. Além disso, a maioria da nossa amostra (73; 62,9%) é da turma do ano de 2015 (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Percentual do ano de ingresso no curso de Gestão escolar

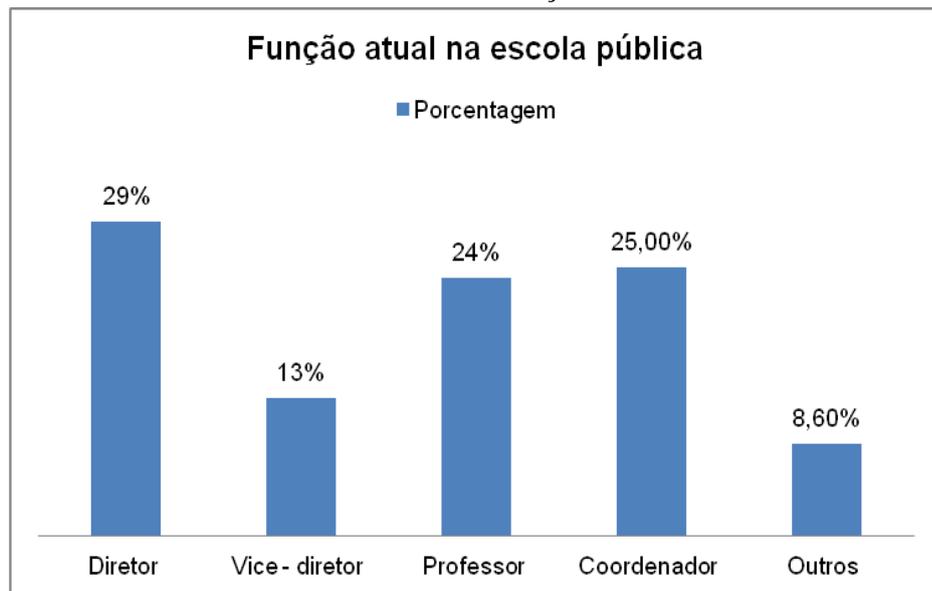


Nota: $N = 116$

Fonte: Elaborado pela autora

Como demonstrado no Gráfico 2, os egressos atuam em diferentes cargos na escola, sendo: diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores. A maioria atua em cargos de gestão: diretor, vice-diretor e coordenador (78; 67%). Dos profissionais, 86% (100) são mulheres e 14% (16) são homens. Vale ressaltar que 85,3% (99) deles residem e trabalham na mesma cidade e que 14,70% (17) não residem e trabalham na mesma cidade.

Gráfico 2 – Percentual da função atual na escola

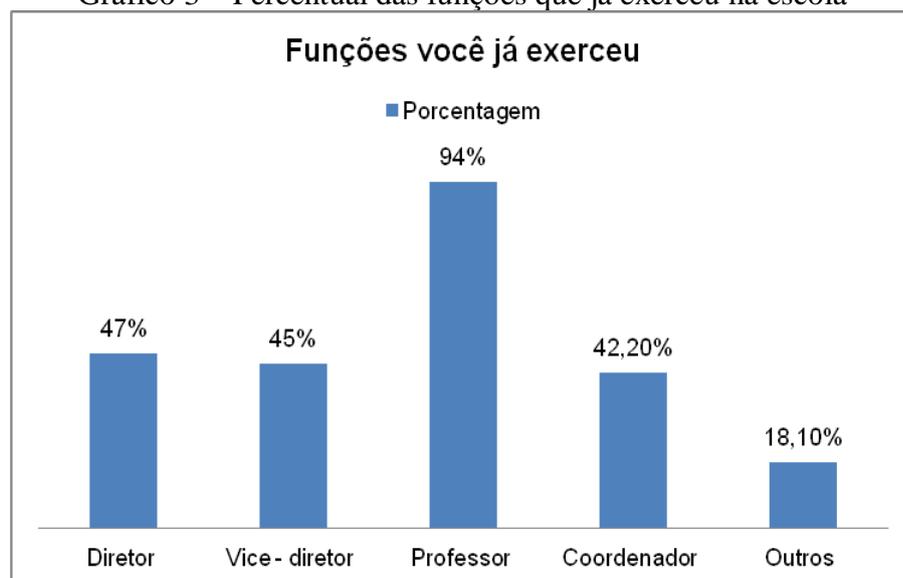


Nota: N = 116

Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 3 apresenta as funções que os egressos já exerceram na escola. A maioria (109; 94%) já atuou em sala de aula como professor. Assim, na nossa amostra, apesar da maioria dos sujeitos ocuparem, atualmente, cargos de gestão, quase todos são profissionais com experiência de sala de aula. Isso pode vir a contribuir para um maior conhecimento sobre a dimensão pedagógica da gestão.

Gráfico 3 – Percentual das funções que já exerceu na escola



Nota: N = 116. Nessa pergunta, poderia ser marcada mais de uma opção de resposta.

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre a formação dos egressos, apresentamos os cursos de graduação e pós-graduação que eles já concluíram (Quadro 3). Na graduação, a maioria assinalou a opção “Outras licenciaturas na modalidade presencial” em instituição particular (45; 38,8%). Já na pós-graduação, o curso de especialização (*Lato sensu*) na área da Educação foi o mais recorrente, na modalidade à distância (76; 65,5%). Percebemos, nos nossos dados, que a maioria dos egressos concluiu uma pós-graduação na modalidade à distância. A Educação a Distância tem sido uma importante estratégia para qualificar os profissionais que atuam na educação.

Quadro 3 – Percentual de profissionais da amostra que concluíram o curso de graduação e de pós-graduação

Área do curso de graduação concluída	Cursos de pós-graduação concluído
10,3%	26,7%
Pedagogia na modalidade presencial (na instituição pública)	Especialização (<i>Lato sensu</i>) na área da Educação (na modalidade presencial)
20,7%	65,5%
Pedagogia na modalidade presencial (em instituição particular)	Especialização (<i>Lato sensu</i>) na área da Educação (na modalidade à distância)
6,9%	8,6%
Pedagogia na modalidade à distância (em instituição pública)	Especialização (<i>Lato sensu</i>) em outras áreas (na modalidade presencial)
8,6%	10,3%
Pedagogia na modalidade à distância (em instituição particular)	Especialização (<i>Lato sensu</i>) em outras áreas (na modalidade à distância)
18,1%	2,6%
Outras licenciaturas na modalidade presencial (em instituição pública)	Mestrado acadêmico (<i>Stricto sensu</i>)
38,8%	0,9%
Outras licenciaturas na modalidade presencial (em instituição particular)	Mestrado profissional (<i>Stricto sensu</i>)
6%	0%
Outras licenciaturas na modalidade à distância (em instituição pública)	Doutorado (<i>Stricto sensu</i>)
6,9%	25%
Outras licenciaturas na modalidade à distância (em instituição particular)	Ainda cursando a pós-graduação
6,9%	-
Outros cursos na modalidade presencial (em instituição pública)	-
12,1%	-
Outros cursos na modalidade presencial (em instituição particular)	-
6%	-
Outros cursos na modalidade à distância (em instituição pública)	-
4,3%	-
Outros cursos na modalidade à distância (em instituição particular)	-

Nota: N = 116

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à idade dos egressos, ela varia entre 26 e 67 anos (Quadro 4). A grande maioria da amostra se concentra na faixa etária entre 36 e 55 anos (45), o que indica que os participantes têm um perfil de idade mais alto.

Quadro 4 – Distribuição do número de participantes da pesquisa por idade

Idade	Número de participantes
26 – 30	5
31 – 35	8
36 – 40	20
41 – 45	22
46 – 50	28
51 – 55	25
56 – 60	7
61 – 70	1

Nota: $N = 116$

Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, com relação às outras características da amostra, destacamos: a experiência na educação dos egressos varia entre 5 anos e 35 anos. Quanto ao tipo de escola, 63,8% (74) são da rede pública municipal, 54,30% (63) são da rede pública estadual, 1% (1) é da rede privada e 2,60% (3) são da pública federal. Sendo assim, a maioria atua em escolas públicas municipais e estaduais.

Ainda em relação às escolas, elas são diferentes do ponto de vista contextual. As instituições da amostra cobrem toda a gama de níveis e modalidades de ensino: creche, pré-escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial. A heterogeneidade pode ser identificada também quando analisamos o número de alunos e de professores das escolas. A instituição com o maior número possui 2.380 alunos e a que tem o menor número possui 61 estudantes. O número de professores das escolas varia entre seis e 102. Esses dados sobre os níveis de ensino/modalidades ofertadas e o número de alunos, sugerem que algumas escolas apresentam uma maior complexidade de gestão do que outras.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Avaliar para promover: as setas do caminho”.
(Jussara Hoffmann, 2001)

A análise e a discussão das respostas do questionário foram organizadas da seguinte forma: percepções sobre o Ideb nas escolas; conhecimento sobre o Ideb; percepções sobre usos e implicações do Ideb nas escolas; percepções dos egressos sobre usos do Ideb pela Secretaria de Educação; percepções sobre avaliações externas nas escolas; conhecimento sobre as avaliações externas; percepções sobre usos e implicações das avaliações externas nas escolas; e percepções dos egressos sobre os usos das avaliações externas pela Secretaria de Educação.

Neste capítulo, utilizamos o termo “egressos” para identificar os participantes da pesquisa. As respostas do questionário referem-se à percepção desses sujeitos sobre os diversos aspectos que investigamos. É importante considerar o que pensa a equipe escolar (diretor, vice-diretor, professor, coordenador pedagógico) para compreendermos a forma com que as escolas utilizam o Ideb e as avaliações externas e, a partir disso, também entender as implicações que são ocasionadas no cotidiano de trabalho.

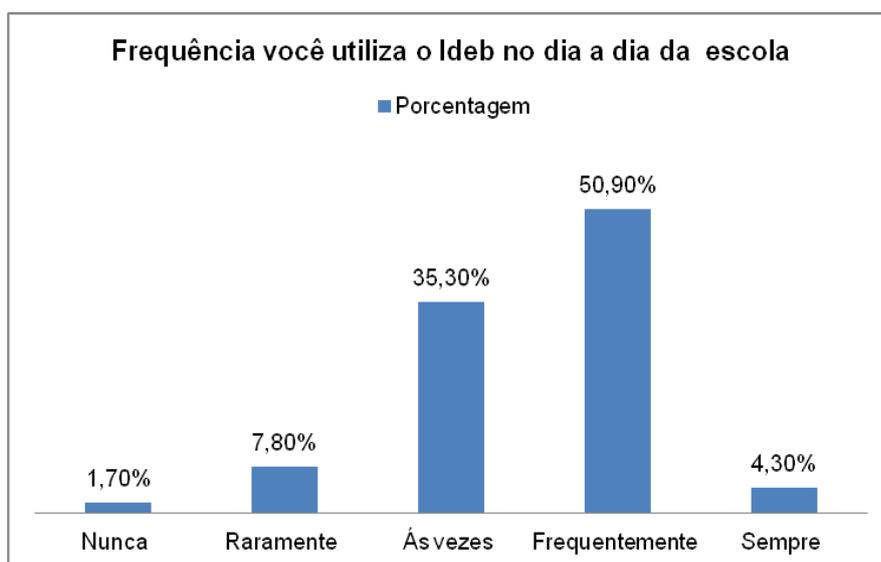
5.1 Percepções sobre o Ideb nas escolas

No curso de Gestão escolar da UFOP, 88,8% (103) egressos relataram ter estudado conteúdos relativos ao Ideb. O curso, ao abordar o Ideb, pode vir a oportunizar a ampliação do conhecimento sobre o índice e favorecer as reflexões necessárias para repensar as ações das escolas onde os egressos atuam.

Sobre o uso do Ideb no dia a dia da escola, 55,2% (64) egressos afirmaram que usam o Ideb “frequentemente” ou “sempre” (Gráfico 4). Esse valor é menor quando comparado com a pergunta 22, sobre avaliações externas, em que esse total é de 67,3%.

Nossa revisão da literatura indicou que as escolas têm utilizado os resultados do Ideb e, principalmente, estabelecido ações a partir dele (AUDINO, 2014; FARIAS, 2015; PAGNAN, 2016; CHIRINÉA, 2016;). Nessa direção, nossos dados revelaram que a maioria dos egressos afirma fazer uso dos resultados do Ideb “frequentemente” ou “sempre”. Assim, parece existir um movimento de apropriação dos resultados por parte dos profissionais, mesmo com o pouco “valor pedagógico” do Ideb relatado na literatura.

Gráfico 4 – Percentual de frequência de utilização do Ideb no dia a dia das escolas

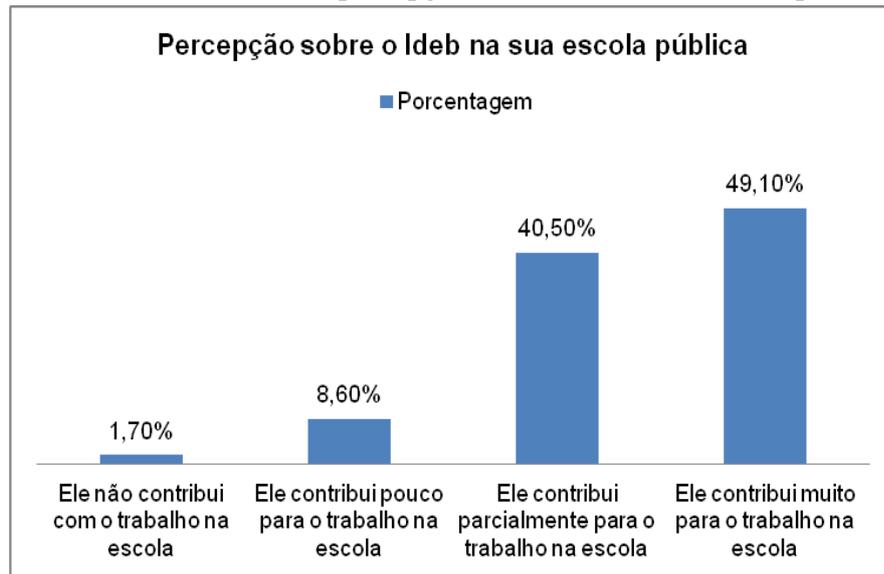


Nota: $N = 116$ egressos

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à percepção sobre o Ideb na escola, observamos que a maioria dos egressos (57; 49,1%) considera que ele contribui muito com o trabalho na escola em que atuam (Gráfico 5). Esse valor é menor quando o comparamos com a pergunta 23, sobre avaliações externas (56,9%), porém é relativamente próximo. Assim como nossos dados, um estudo realizado por Farias (2015) revelou que, mesmo diante das diversas dificuldades, os entrevistados consideram o Ideb importante por trazer novas perspectivas de mudanças que podem direcionar o trabalho pedagógico das escolas. É importante frisar que o uso do resultado do Ideb na escola pode contribuir para o trabalho pedagógico e para alcançar as metas educacionais quando aliado à formação de qualidade dos profissionais. Desse modo, “sem professores bem formados, preparados para os desafios do cotidiano, as metas da educação básica de melhoria da qualidade da educação não poderão ser atingidas” (FERNANDES; CARVALHO, 2009, p. 9).

Gráfico 5 – Percentual de percepção sobre o Ideb nas escolas públicas



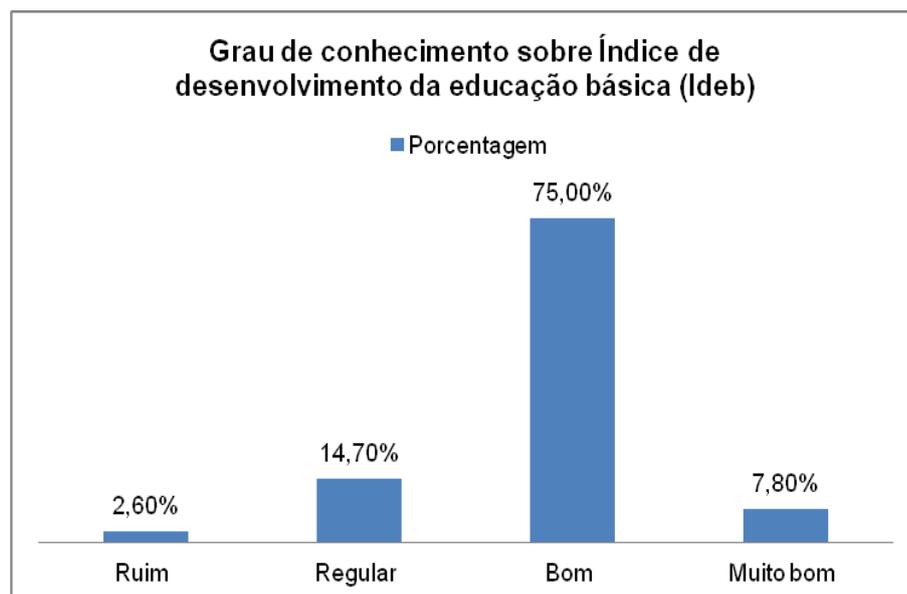
Nota: $N = 116$ egressos

Fonte: Elaborado pela autora

5.2 Conhecimento sobre o Ideb

Em relação ao conhecimento sobre o Ideb, 82,8% dos egressos (96) consideram o seu grau de conhecimento bom ou muito bom (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Percentual do grau de conhecimento sobre o Ideb



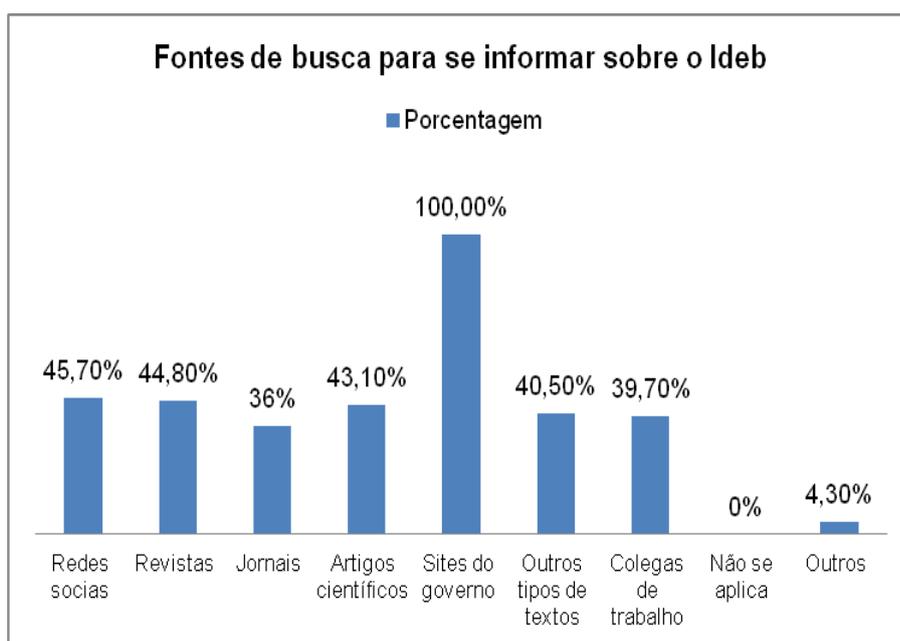
Nota: $N = 116$ egressos

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto às fontes de busca, o Gráfico 7 demonstra que a fonte mais utilizada pelos egressos são os sites do governo (116; 100%). O dado sugere também que são realizadas diversas buscas para se informarem sobre o Ideb, como, por exemplo, em redes sociais (53; 45,70%), em revistas (52; 44,80%), em artigos científicos (50; 43,10%), entre outros. Isso indica movimentos de esforços por parte dos profissionais para se informarem sobre o Ideb. A busca pelo conhecimento pode vir a contribuir para uma atuação mais crítica do profissional e para o desenvolvimento de diferentes ações e esforços em busca da qualidade da educação.

O uso significativo dos resultados depende de alguns fatores, dentre eles, do conhecimento que o profissional se apropriou ao longo da sua trajetória educacional e das buscas que tem feito para ampliar o que já conhece sobre determinado assunto. É por meio desses conhecimentos que ele amplia a possibilidade de reflexão crítica e os usos dos resultados.

Gráfico 7 – Percentual das fontes de busca sobre o Ideb



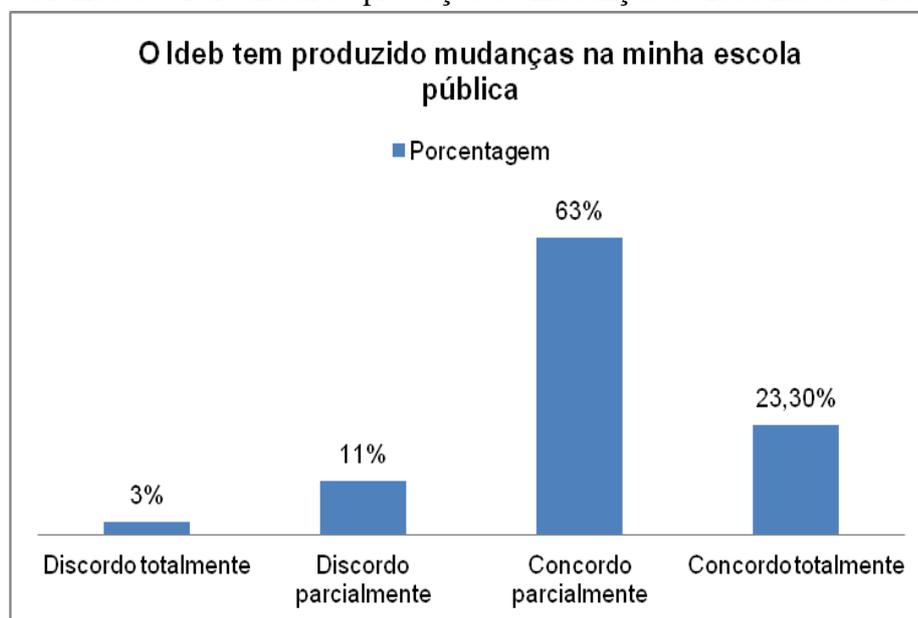
Nota: $N = 116$ egressos. Nessa pergunta, poderia ser marcada mais de uma opção de resposta.

Fonte: Elaborado pela autora

5.3 Percepções sobre os usos e implicações do Ideb nas escolas

A grande maioria dos egressos concorda que o Ideb tem produzido mudanças nas escolas: 86,3% dos egressos (100) “concordam parcialmente” ou “concordam totalmente” que o Ideb produz mudanças (Gráfico 8). Nesse sentido, para entender melhor algumas mudanças geradas pelo Ideb nas escolas, elaboramos as perguntas 42, 43 e 44 do questionário, que analisamos a seguir.

Gráfico 8 – Percentual da produção de mudanças do Ideb nas escolas



Nota: N = 116 egressos

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 5 sintetiza os resultados de duas questões: 43) As reuniões na minha escola pública se intensificaram a partir dos resultados do Ideb; e 44) Eu me sinto responsável pelo resultado do Ideb da minha escola pública. A grande maioria concorda que as reuniões se intensificaram nas escolas a partir dos resultados do Ideb: 71,2% dos egressos (83) “concordam parcialmente” ou “concordam totalmente” com essa afirmação. Além disso, 84,8% dos egressos (83) “concordam parcialmente” ou “concordam totalmente” com a questão 44, o que indica que se sentem responsáveis pelo resultado do Ideb na escola (Quadro 5). Essa última questão sugere uma forte aceitação dos egressos quanto à responsabilização pelos resultados das instituições.

Quadro 5 – Percentual das percepções sobre as implicações do Ideb nas escolas

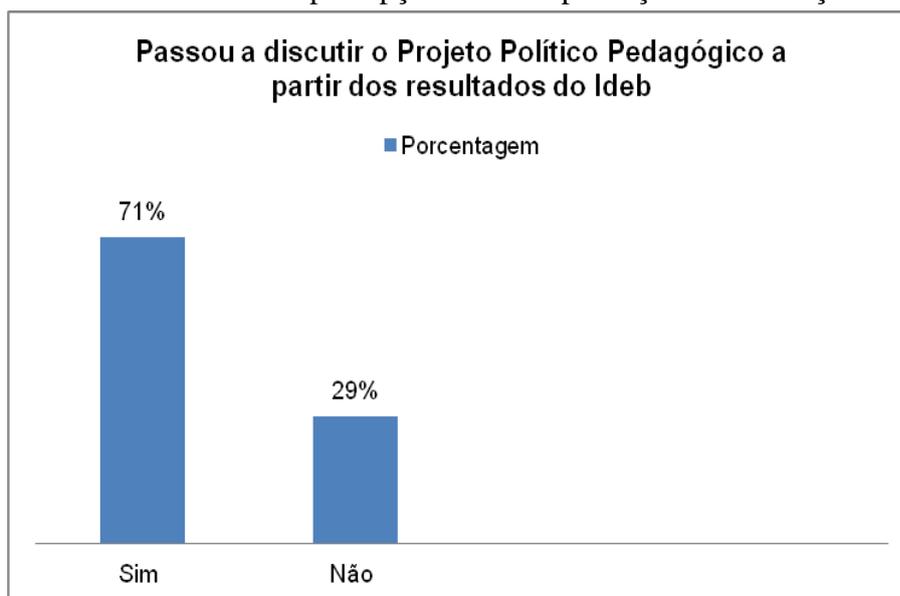
Implicações do Ideb	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Questão 43 – Reuniões se intensificaram	13%	16%	11,20%	60%
Questão 44 – Sente-se responsável pelo resultado do Ideb	6%	10%	32,80%	52%

Nota: $N = 116$ egressos

Fonte: Elaborado pela autora

Existem também outras implicações do Ideb no cotidiano de trabalho das escolas. Por exemplo, um número significativo de egressos (71%; 82) afirma que passou a discutir o Projeto Político Pedagógico a partir dos resultados do Ideb (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Percentual das percepções sobre a produção de mudanças do Ideb

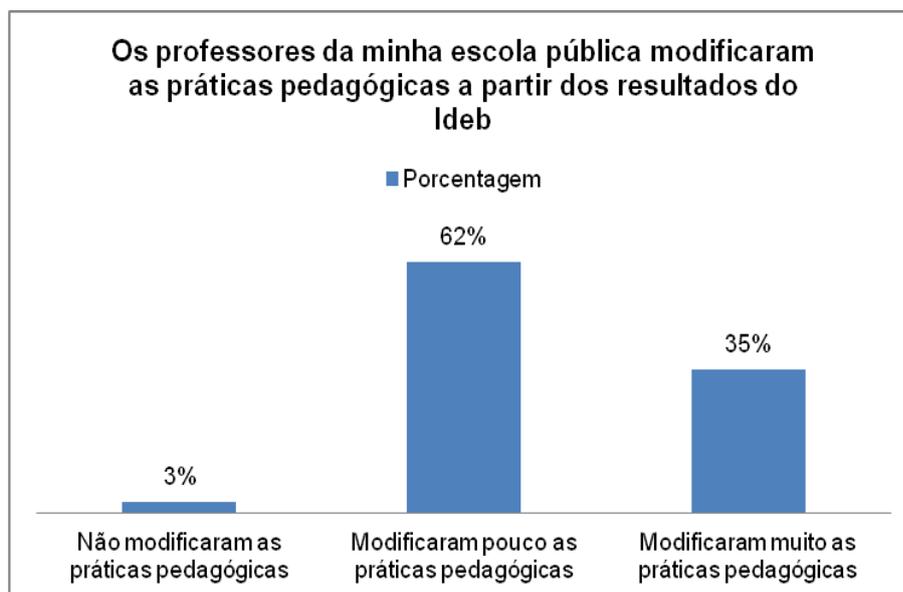


Nota: $N = 116$ egressos

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à Questão 46 (Os professores da minha escola pública modificaram as práticas pedagógicas a partir dos resultados do Ideb), 35% dos egressos (41) afirmaram que as práticas pedagógicas foram muito modificadas e 3% dos egressos (3) afirmaram que os professores não modificaram suas práticas (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Percentual das percepções sobre práticas modificadas a partir do resultado do Ideb



Nota: $N = 116$ egressos

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, tomados em conjunto, os resultados anteriores confirmam o forte efeito de indução do Ideb no cotidiano de trabalho das instituições escolares, pois várias ações são implementadas a partir dos resultados desse índice (OLIVEIRA; SOUZA, 2010). Percebemos que o Ideb traz diversas demandas para o profissional da Educação, a partir da exigência de novas posturas e de novas atuações nas práticas escolares, e da necessidade de conhecer e de ampliar o conhecimento sobre esse índice. Isso tudo indica uma necessária reorganização da escola para responder às demandas que o resultado exige.

As metas educacionais estabelecidas para as escolas atingirem, como alcançar um Ideb igual a 6 na média nacional, trazem implicações para o trabalho pedagógico e o direcionamento das ações para a elevação do índice. O resultado do Ideb passa a servir como um meio dos órgãos federais, municipais e estaduais cobrarem das escolas uma educação de qualidade. Assim sendo, isso gera, nas escolas, uma preocupação com o índice. As consequências podem ser severas quando não cumprem as metas estipuladas (COSTA, 2015).

O resultado do Ideb, ao evidenciar o aprendizado dos alunos, pode vir a ser o ponto de partida para que as escolas reorganizem e repensem suas práticas pedagógicas. Esse movimento é possível a partir do diálogo entre os profissionais da Educação e de um trabalho coletivo no ambiente escolar. A mudança não pode ocorrer apenas na gestão da escola. É preciso que os professores entendam que o seu trabalho está além da sala de aula, ou seja, ele acontece integrado com o trabalho dos outros profissionais e não de forma individual.

As modificações podem contribuir no engajamento da equipe da escola para alcançar os objetivos propostos através de ações pedagógicas eficazes. Como demonstrado no Capítulo 2, existem escolas que buscaram estratégias para superar os resultados baixos do Ideb e, conseqüentemente, contribuíram para o aprendizado dos alunos (MESQUITA, 2012). Além disso, a literatura também apresenta alguns estudos que apontam para impactos negativos do Ideb, como a insatisfação profissional, sobrecarga de trabalho e problemas de saúde (COSTA, 2015; SAÇÇO, 2015; BOAS, 2016).

Entretanto, um dos desafios gerados pelas modificações do Ideb é o fato de que é informada à escola apenas o valor do índice, mas não são fornecidas orientações sobre as possíveis intervenções a serem feitas ou até mesmo sobre formações continuadas que contornem o problema identificado. Soares e Xavier (2013, p. 919) tratam dessa questão:

De fato, como qualquer indicador-síntese, um Ideb baixo apenas diz que há algo ruim acontecendo, mas nada diz sobre o que fazer. Análoga a essa crítica, aparece com frequência outra, apontando que faltam esclarecimentos sobre o que significam os números. Ou seja, qual tipo de intervenção escolar um dado valor do Ideb sugere.

Se o profissional da educação não for capaz de interpretar o resultado, pouco o Ideb contribui para o estabelecimento das ações pedagógicas necessárias e no processo de reflexão do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, “talvez o mais importante, é transformar o Ideb em um primeiro passo para o processo de reflexão interna nas escolas, na busca de melhores e mais efetivas práticas pedagógicas que vão permitir aos seus alunos aprender [...]” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 921). Um dos desafios, então, é que o índice não seja apenas um resultado a ser divulgado, mas que faça parte das escolas no processo de reflexão sobre a aprendizagem dos alunos e sobre a qualidade da educação.

5.4 Percepções dos egressos sobre os usos do Ideb pela Secretaria de Educação

O Quadro 6 indica algumas percepções sobre os usos feitos pelas Secretarias de Educação em que as escolas estão vinculadas. Entre os diversos usos identificados, alguns se destacam: avaliar e orientar a política educacional (79,3%); planejar as atividades

pedagógicas (73,3%); informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos (70,7%); definir as estratégias de formação continuada (67,2%). Em outra direção, identificamos os usos menos frequentes: para a certificação de alunos e escolas (7,8%); para a implementação de políticas de incentivos salariais (6%); a secretaria de Educação não faz nenhum uso dos resultados do Ideb (2,6%); outros (0,9%). Podemos verificar, na percepção dos egressos, que as secretarias de Educação se apropriam dos resultados do Ideb. Isso mostra um movimento de usos dos resultados e uma maior aproximação entre a escola e a Secretaria.

Quadro 6 – Percentual das percepções dos egressos sobre os usos do Ideb pela Secretaria de Educação

Usos que são feitos pela Secretaria de Educação	Porcentagem
Avaliar e orientar a política educacional	79,3% (92)
Planejamento das atividades pedagógicas	73,3% (85)
Informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos	70,7% (82)
Definir as estratégias de formação continuada	67,2% (78)
Informar ao público	52,6% (61)
Como componente da política de avaliação docente	28,4% (33)
Alocação de recursos físicos, materiais e humanos	26,7% (31)
Para a certificação de alunos e escolas	7,8% (9)
Políticas de incentivos salariais	6% (7)
A secretaria de educação não faz nenhum uso dos resultados do Ideb	2,6% (3)
Outros	0,9% (1)

Nota: $N = 116$ egressos. Nessa pergunta, poderia ser marcada mais de uma opção de resposta.

Fonte: Elaborado pela autora

5.4.1 Análise fatorial: percepção dos egressos sobre os usos do Ideb pela Secretaria de Educação

A opção 48 do questionário (Apêndice A) foi analisada aqui: Indique os usos que são feitos, pela Secretaria de Educação a qual a sua escola pública está vinculada, dos resultados do Ideb (você pode marcar quantas opções considerar necessário). Para essa

questão, existem nove opções de resposta sobre os usos do Ideb, além da opção “A Secretaria de Educação não faz nenhum uso dos resultados do Ideb”, que não nos interessava nessa análise específica. Essas nove respostas foram tomadas como variáveis na análise fatorial exploratória. Como já explicamos na metodologia, nossa intenção era reduzir um número elevado de variáveis para um número menor de construtos.

Geralmente, no procedimento de análise fatorial, são necessárias várias análises até encontrar um modelo com bom ajuste, sendo bastante comum a necessidade de exclusão de itens (variáveis) que se mostram problemáticos. Nesse sentido, utilizamos uma combinação de critérios simultaneamente para a remoção de itens, como carga fatorial baixa e indeterminação fatorial. No total, três itens foram removidos em três análises subsequentes: Informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos; Informar ao público; Políticas de incentivos salariais. O modelo final reteve dois fatores e apresentou o seguinte ajuste: CFI = 1.000; RMSEA = 0.000; SRMR = 0.049. Todos os índices indicaram um ajuste muito bom do modelo.

As cargas fatoriais dos itens do modelo final são apresentadas na Tabela 1. A correlação entre os dois fatores foi $r = 0,340$ (não estatisticamente significativa, $p < .05$).

Tabela 1 – Análise final usos do Ideb pela Secretaria de Educação (dois fatores)

Item	Fator 1	Fator 2
A48	0.851*	-0.150*
C48	0.555*	0.168
E48	0.198	0.551*
G48	-0.071	0.855*
H48	0.175	0.561*
I48	0.786*	0.164

Nota: As cargas fatoriais mais altas estão em negrito. Método de rotação: *oblímin*. *Estatisticamente significativa, $p < .05$. (A48) Avaliar e orientar a política educacional; (C48) Definir as estratégias de formação continuada; (E48) Alocação de recursos físicos, materiais e humanos; (G48) Como componente da política de avaliação docente; (H48) Para a certificação de alunos e escolas; (I48) Planejamento das atividades pedagógicas.

Fonte: Elaborada pela autora

Vale destacar que a análise fatorial exploratória é uma técnica empírica, cabendo ao pesquisador realizar uma interpretação substantiva e nomear os fatores a partir da

similaridade dos itens pertencentes a cada fator. Assim, o resultado foram dois fatores, que nomeamos da seguinte forma:

Fator 1: Ações pedagógicas direcionadas às escolas

- (A48) Avaliar e orientar a política educacional
- (C48) Definir as estratégias de formação continuada
- (I48) Planejamento das atividades pedagógicas

Fator 2: Estratégias de gestão da Secretaria de Educação e responsabilização no nível da escola

- (E48) Alocação de recursos físicos, materiais e humanos
- (G48) Como componente da política de avaliação docente
- (H48) Para a certificação de alunos e escolas

Esses fatores estão associados à percepção dos egressos sobre os usos do Ideb feitos pelas SMEs. Os fatores que identificamos serão melhores descritos e analisados a seguir.

O Fator 1 agrega itens que, na percepção dos egressos, estão voltados para ações pedagógicas direcionadas às escolas. Algumas dessas ações foram: avaliar e orientar a política educacional; definir as estratégias de formação continuada e planejamento das atividades pedagógicas. Portanto, esse fator enfatiza as modificações que o Ideb tem induzido nas ações pedagógicas. Essas ações podem ser estabelecidas em resposta ao monitoramento do governo federal a partir dos resultados do Ideb. Assim, “as avaliações nacionais e o monitoramento têm concorrido para que a política e a gestão municipais se reorganizem, propiciando ações de estudo, acompanhamento, orientação e discussão voltados para resultados das avaliações” (FREITAS; OVANDO, 2015, p. 975).

Outro dado interessante é que os itens pertencentes a esse fator são os usos marcados com mais frequência pelos egressos: avaliar e orientar a política educacional (79,3%); planejamento das atividades pedagógicas (73,3%); definir as estratégias de formação continuada (67,2%) (Quadro 6). Isso sugere que as SMEs realizam ações direcionadas para o trabalho pedagógico das escolas. Na percepção dos egressos, existe um esforço por parte desse órgão para apoiar o trabalho das instituições escolares. Tudo indica que esse esforço

está direcionado para que as escolas alcancem bons índices no Ideb e nas avaliações externas do governo federal.

O Fator 2 agrega itens que, na percepção dos egressos, estão voltados para as estratégias de gestão realizadas pelas SMEs e para a responsabilização da escola. Algumas dessas estratégias foram: alocação de recursos físicos, materiais e humanos; como componente da política de avaliação docente e certificação de alunos e escolas. Portanto, esse fator enfatiza as modificações que o Ideb tem induzido na gestão da secretaria e em processos de responsabilização. As formas de responsabilização, como por exemplo: política de avaliação docente e certificação de alunos e escolas podem funcionar como uma forma de pressionar por melhores resultados.

As metas educacionais impostas pelo governo federal induzem ações das SMEs para a elevação dos índices das escolas que pertencem às suas redes. Outra consequência é a regulação das escolas pelos resultados considerados insatisfatórios. O trecho a seguir permite uma melhor compreensão sobre o uso dos resultados para fins de regulação das escolas:

O uso para fins de regulação ocorre quando práticas informais e formais de avaliação são encaminhadas com a pretensão de ajustar o desempenho das escolas a padrões aceitáveis, segundo os parâmetros fixados pela União. A avaliação, nesses casos, visa a regularidade e a conformidade da escola com o que dela se espera (FREITAS; OVANDO, 2015, p. 978).

Esse tipo de uso da avaliação, voltado para a regulação das escolas, está associado ao pensamento de que a melhoria do ensino depende de medidas gerenciais fundamentadas nos dados sobre o desempenho alcançado pelos sujeitos envolvidos (FREITAS; OVANDO, 2015).

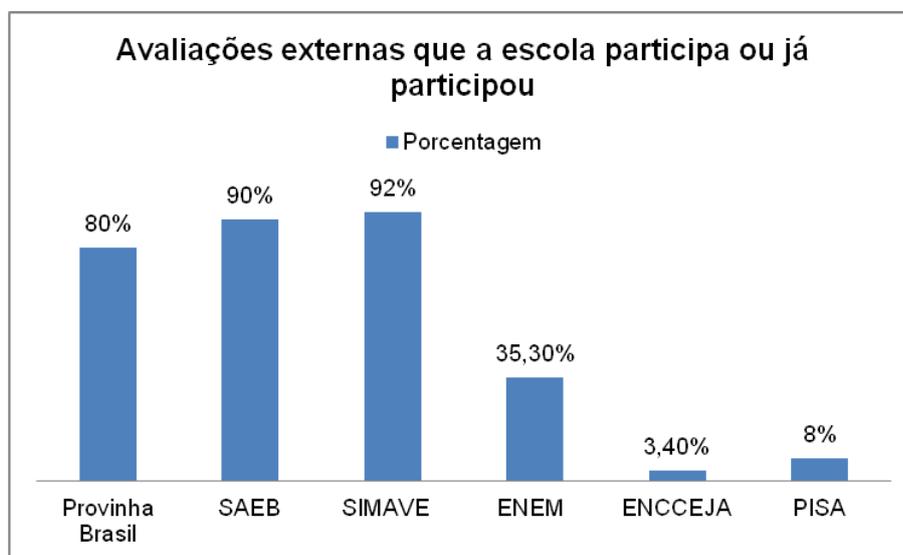
Os itens pertencentes ao Fator 2 foram marcados pelos egressos com uma frequência bem menor quando comparados ao Fator 1: alocação de recursos físicos, materiais e humanos (26,7%); como componente da política de avaliação docente (28,4%); para a certificação de alunos e escolas (7,8%) (Quadro 6). Isso sugere que as ações realizadas pelas Secretarias de Educação enfatizam mais as ações pedagógicas do que a gestão da secretaria ou a responsabilização das escolas. Entretanto, mesmo com menor frequência, também existe uma “cobrança” do trabalho que vem sendo desenvolvido pelas escolas, sendo caracterizada na forma de certificação de alunos e escolas, e também pela política de avaliação docente.

Por fim, é importante destacar que os usos estão atrelados a possíveis implicações, como, por exemplo, a modificação na relação da escola com outros órgãos externos. Levando em conta que os egressos apontaram para usos feitos pelas SMEs, isso sugere uma aproximação entre as escolas e as secretarias. A preocupação com o monitoramento e os resultados das avaliações externas e do Ideb modifica a forma de trabalho do coordenador pedagógico e o aproxima dos professores, dos pais, alunos e dos gestores das Secretarias de Educação com o objetivo de melhorar os resultados (FREITAS; OVANDO, 2015).

5.5 Avaliação externa nas escolas

As escolas em que os egressos atuam participam ou já participaram das seguintes avaliações externas: Provinha Brasil, SAEB, SIMAVE, ENEM, ENCCEJA e PISA (Gráfico 11). Vale ressaltar que a não participação de algumas avaliações externas está relacionada ao nível e à modalidade de ensino oferecido. Por exemplo: se a escola não oferta o Ensino Médio, conseqüentemente, não participa do ENEM. Podemos perceber, ainda, a diversidade de avaliações externas presentes nas escolas.

Gráfico 11 – Percentual de avaliações externas que a escola participa ou já participou



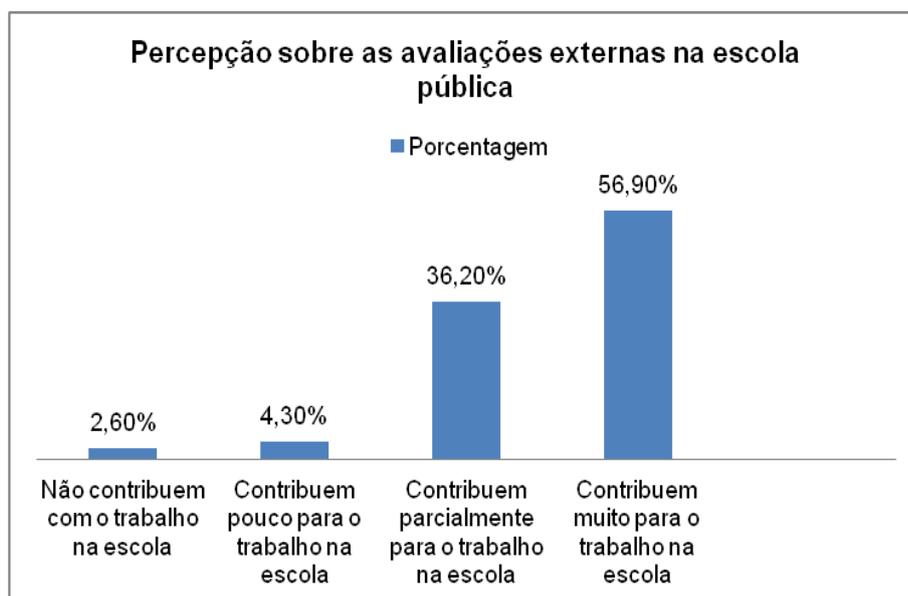
Nota: N = 116 egressos. Nessa pergunta, poderia ser marcada mais de uma opção de resposta.

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à percepção dos egressos sobre as avaliações externas na escola pública, observamos que a maioria (66 egressos; 56,9%) considera que as avaliações externas contribuem muito com o trabalho na escola em que atuam (Gráfico 12). Os resultados dessa pesquisa se aproximam do estudo realizado por Pimenta (2012). Ela evidenciou que a maioria dos participantes se refere à contribuição da avaliação externa para o trabalho escolar. E, ainda, que os coordenadores pedagógicos veem as avaliações externas como uma ferramenta de aprimoramento do próprio trabalho.

A porcentagem de egressos que indicou que as avaliações externas não contribuem ou contribuem pouco para o trabalho na escola é pequena (8 egressos; 6,9%). As percepções múltiplas dos profissionais de uma mesma escola podem estar atreladas às experiências, às crenças sobre a avaliação, à formação do profissional, dentre outros fatores. Sendo assim, cada profissional pode perceber as avaliações externas de uma forma na escola.

Gráfico 12 – Percentual da percepção sobre as avaliações externas nas escolas públicas



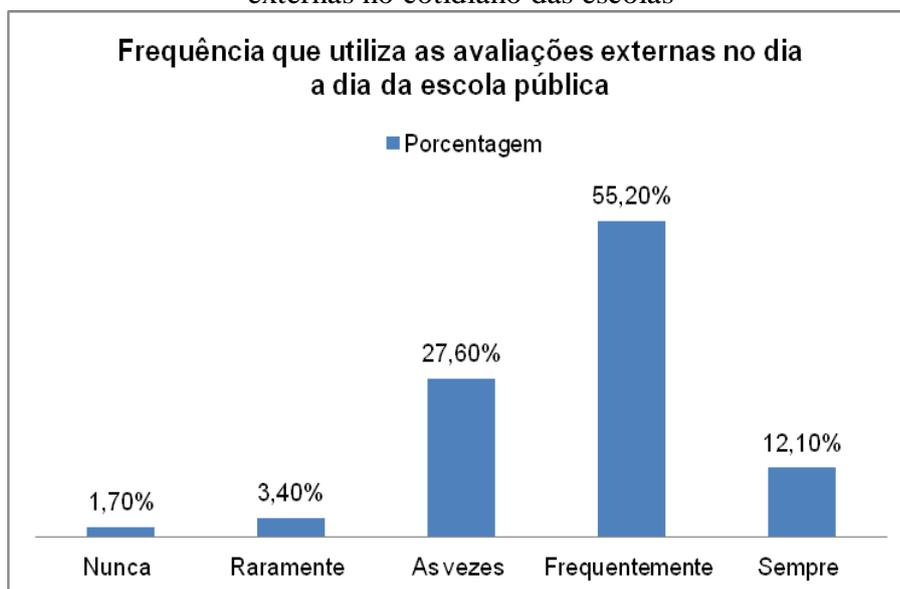
Nota: N = 116 egressos

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre a frequência de utilização de avaliações externas no cotidiano das escolas, 67,3% dos egressos (78) afirmaram que usavam as avaliações externas “frequentemente” ou “sempre” (Gráfico 13). Tomados em conjunto, os Gráficos 12 e 13 indicam que, além da maioria considerar que as avaliações externas contribuem para o trabalho na escola, eles também utilizam com uma frequência alta essas avaliações no seu dia a dia de trabalho.

Dessa forma, as avaliações externas fazem parte do cotidiano escolar e podem contribuir com o seu trabalho. Elas podem gerar dados e oferecer ferramentas para as tomadas de decisões pedagógicas e de gestão. Se, por um lado, existem algumas críticas por parte da literatura e resistência de alguns profissionais da Educação, por outro, elas também podem gerar mudanças positivas, como direcionar a criação de políticas públicas para as instituições que mais precisam.

Gráfico 13 – Percentual das percepções sobre a frequência de utilização de avaliações externas no cotidiano das escolas

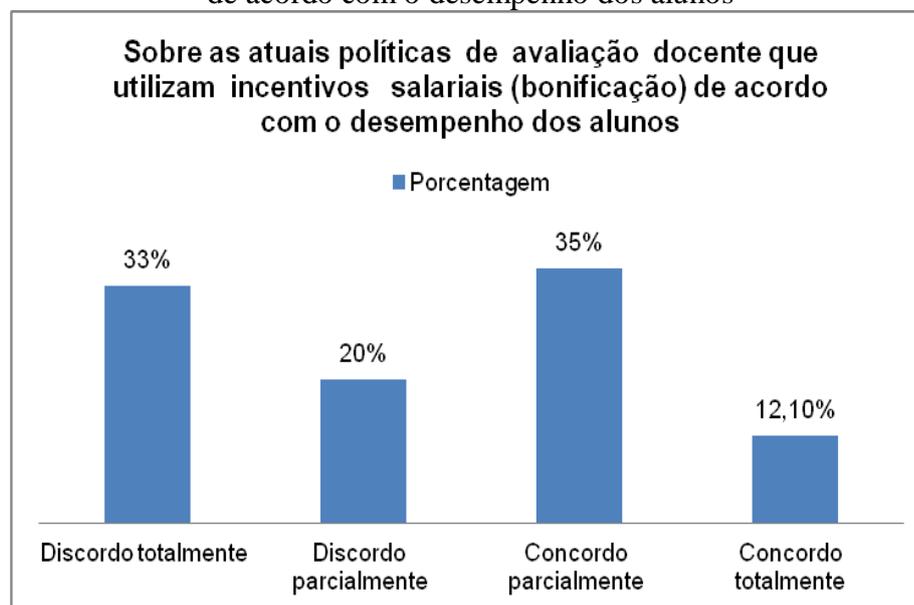


Nota: N = 116 egressos

Fonte: Elaborado pela autora

Sabemos que as avaliações externas são utilizadas de diversas formas, tanto pelas escolas quanto pelo governo, sendo um desses usos o incentivo salarial (bonificação). O Gráfico 14 demonstra que a maioria discorda das atuais políticas de avaliação docente, que utilizam incentivos salariais (bonificação) tendo por base o desempenho dos alunos. Assim, 53% dos egressos (61) afirmaram que “discordam totalmente” ou “discordam parcialmente” dessas políticas de avaliação. No entanto, essa porcentagem é somente um pouco maior do que aquela das opções de concordância somadas (47,1%). Inclusive a opção “concordo parcialmente” obteve a maior taxa de resposta isoladamente (35%, o que corresponde a mais de um terço dos egressos).

Gráfico 14 – Percentual das percepções sobre políticas de avaliação docente (bonificação) de acordo com o desempenho dos alunos



Nota: N = 116 egressos

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre essa questão, um estudo realizado por Ivo (2013) assinalou que os gestores das secretarias atribuem à política de bonificação uma forma de incentivar a escola a alcançar bons resultados. As políticas de avaliação que utilizam incentivos salariais parecem atender uma forma de regulação⁸ do trabalho dos profissionais e também é uma forma de responsabilizá-los pelos resultados alcançados. O resultado está diretamente vinculado à remuneração.

Hypolito e Ivo (2015) alertam para o fato de que as políticas de bonificação dificilmente atingirão uma educação de qualidade. Essas políticas acabam produzindo uma obsessão pelos resultados e pode gerar um sentimento de culpabilização e competição entre as escolas e a individualidade. E, ainda, “muitos educadores e diretores tendem a aumentar os resultados das escolas de maneira que nada tem a ver com a aprendizagem, e sim com formas de burlar o sistema” (HYPOLITO; IVO, 2015, p. 376).

Assim, as políticas de avaliação docente que utilizam incentivos salariais (bonificação) de acordo com o desempenho dos alunos podem impactar o trabalho da escola e gerar uma preocupação excessiva com os índices gerados pelas avaliações externas. Sobre as políticas de incentivos no contexto brasileiro, Brooke e Cunha (2011, p. 72) afirmam que:

⁸ O termo regulação, segundo Barroso (2005, p. 727), “está associado, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao ‘novo’ papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de ‘modernização’ da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal.

O que está em jogo nesses casos não são as consequências para os sujeitos principais da educação, os alunos, mas o nível de recompensa dos professores. Em vez de ser a própria definição do objeto de seu trabalho, pelas consequências para os alunos, a motivação para a melhoria nos resultados se torna uma decorrência do nível de preocupação do professor em melhorar sua remuneração.

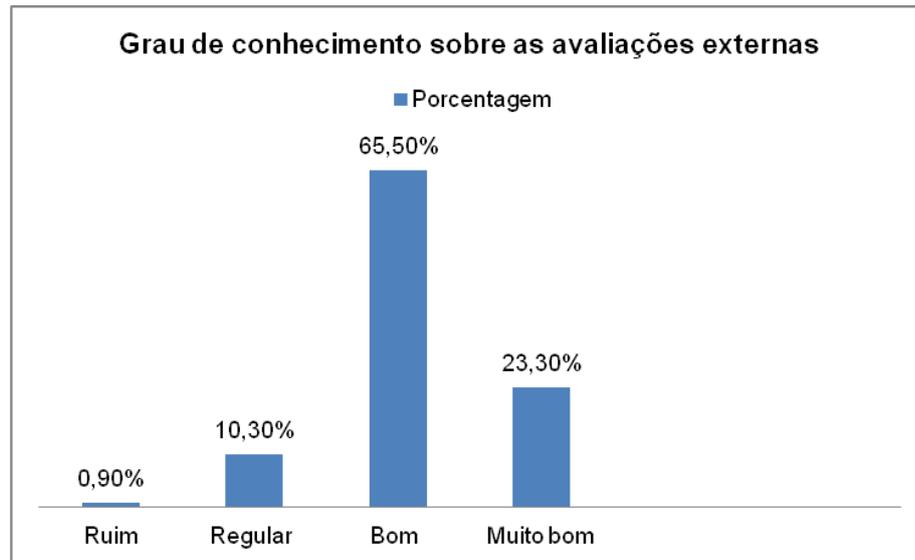
Além de a bonificação gerar uma preocupação do professor em melhorar os resultados do aprendizado dos seus alunos para aumentar a sua remuneração, ela pode vir a contribuir para consolidar um sistema perverso. O professor não é o único responsável pelo aprendizado dos seus alunos, os fatores internos e externos podem influenciar nos resultados das avaliações externas. Sendo assim, se isso não for levado em conta, alguns professores serão mais beneficiados que outros, já que trabalham em diferentes contextos que, muitas vezes, são favoráveis do ponto de vista cultural e socioeconômico. Alguns estudiosos (ALVES; SOARES, 2013; DUARTE, 2013) alertam para a importância de considerar os diversos fatores (internos e externos) para compreender a realidade de uma escola. No entanto, esse tema da bonificação ainda é relativamente novo no Brasil e ainda não existem pesquisas conclusivas sobre seus efeitos no nosso contexto.

5.6 Conhecimento sobre as avaliações externas

Entre os conteúdos estudados pelos egressos no curso de Gestão escolar da UFOP, 93,10% deles (108 egressos) estudaram algo relacionado à avaliação externa.

No Gráfico 15, fica evidenciado que a maioria dos egressos (103; 88,80%) considera que o seu conhecimento sobre as avaliações externas é bom ou muito bom.

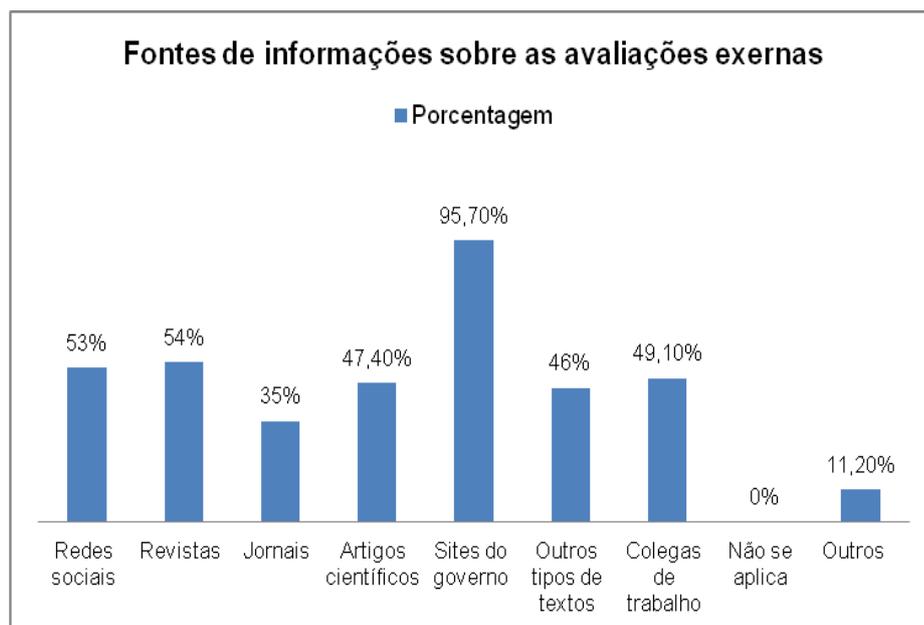
Gráfico 15 – Percentual do grau de conhecimento sobre avaliações externas



Fonte: Elaborado pela autora

Com relação às diversas fontes de informações sobre as avaliações externas, fica evidente que a fonte que os egressos mais utilizam são os sites do governo (111 egressos; 95,7%) (Gráfico 16). O dado sugere um esforço por parte dos profissionais, que usam várias fontes de informação. No processo de tornar possível a apropriação dos resultados das avaliações externas, faz necessário ampliar o conhecimento por meio de diversas fontes. A formação profissional torna-se constante e não se esgota no diploma.

Gráfico 16 – Percentual das fontes de informações sobre as avaliações externas



Nota: $N = 116$ egressos. Nessa pergunta, poderia ser marcada mais de uma opção de resposta.

Fonte: Elaborado pela autora

Portanto, os Gráficos 15 e 16 indicam que os egressos consideram possuir um bom grau de conhecimento sobre as avaliações externas, além de buscar informações sobre as mesmas em diversas fontes.

5.7 Percepções sobre usos e implicações das avaliações externas nas escolas

As avaliações externas cumprem um importante papel no ambiente escolar. Os usos dos resultados podem contribuir de forma significativa para desencadear reflexões sobre o ensino aprendizagem e repensar o Projeto Político Pedagógico da escola. Segundo Vianna (2003, p. 26):

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

O Quadro 7 apresenta as percepções dos egressos sobre os usos que são feitos dos resultados das avaliações externas nas escolas em que atuam. O resultado demonstra muitos usos, sendo os quatro principais: elaboração de Plano de Ação Escolar, estabelecendo objetivos/metasp a serem atingidos (84,5%); discussão/reflexão sobre os resultados nas reuniões com os professores (83,6%); reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola (81%); planejamento de atividades de acordo com as matrizes de referência da avaliação externa (80,2%). Essas opções de resposta apresentaram taxas superiores a 80%. No entanto, vários usos também apresentam taxas de resposta elevada (apenas cinco apresentam porcentagens inferiores a 40%). No extremo oposto, os usos de menor frequência foram: comparar a escola com outras escolas com contextos parecidos (19,8%); uso dos resultados como critérios para formação de grupos de alunos (15,5%); alocação de recursos (8,6%) e outros (2%). Portanto, fica evidente que as escolas participantes do estudo fazem uso das avaliações externas de diferentes formas.

Nesse sentido, nossos resultados sugerem esforços por parte dos profissionais para que as avaliações externas façam parte do dia a dia da escola no âmbito pedagógico e não apenas para informar os resultados alcançados. Assim, “as diversas formas encontradas por escolas e professores no uso das avaliações externas parecem indicar, de certa forma, seu potencial pedagógico e crescente aceitação como um instrumento útil ao trabalho escolar [...]” (SILVA *et al.*, 2012, p. 91).

Portanto, as avaliações externas podem também trazer algumas implicações para o cotidiano de trabalho escolar. A utilização dos resultados acarreta novas formas de trabalho. Um exemplo de implicações geradas pelas avaliações externas foi uma pesquisa desenvolvida por Pimenta (2013), em que a autora identificou possíveis interferências das avaliações externas no currículo das escolas participantes. Quase 100% dos sujeitos que participaram do estudo repensam e reformularam atividades pedagógicas propostas no planejamento anual.

Os diversos usos dos resultados, através de ações pedagógicas (Quadro 7), podem indicar uma preocupação com o desempenho dos alunos nas avaliações externas. As políticas nacionais podem induzir à reorganização das escolas para melhorar, cada vez mais, os resultados. Caso atinjam resultados insatisfatórios, são cobradas por isso, o que pode gerar, até mesmo, o “mal-estar” profissional. Sobre esse efeito, Barbosa e Vieira (2013, p. 418) ressaltam:

Há, porém, quem acredite que as avaliações possam provocar profundos constrangimentos entre as escolas e seus atores, ao se tornarem centros de competição, gerando o mal-estar docente e a sobrecarga de tarefas, bem como a autopunição e o sentimento de fracasso diante de resultados insatisfatórios.

Em síntese, as escolas começam a reorganizar o trabalho escolar em função da preocupação com o resultado do desempenho dos alunos nas avaliações externas. Além disso, as novas demandas de trabalho, cada vez mais, exigem dos profissionais uma diversidade de tarefas a serem cumpridas.

Quadro 7 – Percentual das percepções sobre usos das avaliações externas nas escolas

Usos das avaliações externas	
Respostas	Porcentagem
Elaboração de Plano de Ação Escolar, estabelecendo objetivos/metasp a serem atingidos	84,5% (98)
Discussão/reflexão sobre os resultados nas reuniões com os professores	83,6% (97)
Reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola	81% (94)
Planejamento de atividades de acordo com as matrizes de referência da avaliação externa	80,2% (93)
Acompanhar o progresso da escola de uma avaliação para outra	70,7% (82)
Diversificação de atividades pedagógicas dos professores	71,6% (83)
Realização de provas simuladas	67,2% (62)
Informar aos pais a respeito dos resultados de seus filhos	60,3% (70)
Identificar os aspectos pedagógicos ou da grade curricular que podem ser aperfeiçoados	57,8% (67)
Revisão/alteração do Projeto Político Pedagógico da escola	56% (65)
Avaliação mútua entre professores (revisão dos planos de aulas, das ferramentas de avaliação, das aulas)	54,3% (63)
Discussão dos resultados com os alunos	49,1% (57)
Avaliação do trabalho dos professores	49,1% (57)
Comparar o desempenho da escola com o desempenho municipal, estadual ou nacional	47,4% (55)
Avaliação do trabalho da coordenação pedagógica	47,4% (55)
Uso dos resultados das avaliações externas como parte integrante de uma avaliação institucional	46,6% (54)
Alterações na forma dos professores avaliarem a aprendizagem dos alunos	44% (51)
Planejamento de atividades/cursos de formação continuada	42,2% (49)
Avaliação do trabalho da direção	42,2% (49)
Organização/reorganização da gestão escolar	37,9% (44)
Comparar a escola com outras escolas com contextos parecidos	19,8% (23)
Uso dos resultados como critérios para formação de grupos de alunos	15,5% (18)
Alocação de recursos	8,6% (10)
Outros	2% (2)

Nota: N = 116 egressos. Nessa pergunta, poderia ser marcada mais de uma opção de resposta.

Fonte: Elaborado pela autora

5.7.1 Análise fatorial: percepções de usos das avaliações externas nas escolas

A questão 28 do questionário (Apêndice A) foi analisada aqui: Indique os usos que são feitos na sua escola pública dos resultados das avaliações externas (você pode marcar quantas opções considerar necessário). Para essa pergunta, existem 23 opções de usos das avaliações externas, além da opção “outro”, que não nos interessava nessa análise específica. Essas 23 opções de respostas foram tomadas como variáveis na análise fatorial exploratória.

Utilizamos uma combinação de critérios simultaneamente para a remoção de itens problemáticos, como carga fatorial baixa e indeterminação fatorial. No total, oito itens foram removidos em quatro análises subsequentes: Diversificação de atividades pedagógicas dos professores; Discussão dos resultados com os alunos; Identificar os aspectos pedagógicos ou da grade curricular que podem ser aperfeiçoados; Organização/reorganização da gestão escolar; Comparar o desempenho da escola com o desempenho municipal, estadual ou nacional; Acompanhar o progresso da escola de uma avaliação para outra; Comparar a escola com outras escolas com contextos parecidos; Uso dos resultados das avaliações externas como parte integrante de uma avaliação institucional.

O modelo final reteve três fatores e apresentou o seguinte ajuste: CFI = 1.000; RMSEA = 0.000; SRMR = 0.079. Todos os índices indicaram um ajuste muito bom do modelo. As cargas fatoriais dos itens do modelo final são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Análise final usos das avaliações externas (Três fatores)

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
A28	0.726*	-0.104	-0.048
B28	0.517*	0.223	0.126
C28	0.523*	-0.138	0.269
D28	0.712*	0.128	-0.115
F28	0.554*	0.178	0.025
H28	-0.002	0.816*	-0.140
I28	-0.152	0.646*	0.151
J28	0.121	0.803*	-0.012
L28	0.136	0.556*	0.196
M28	-0.080	0.486*	0.250
Q28	0.164	0.505	0.207
R28	-0.017	0.010	0.962*
S28	0.058	-0.100	1.023*
T28	-0.075	0.193*	0.903*
V28	0.073	0.466*	0.249

Nota: As cargas fatoriais mais altas estão em negrito. Método de rotação: *oblimin*. *Estatisticamente significativo, $p < .05$. (A28) Realização de provas simuladas; (B28) Alterações na forma dos professores avaliarem a aprendizagem dos alunos; (C28) Planejamento de atividades de acordo com as matrizes de referência da avaliação externa; (D28) Uso dos resultados como critérios para formação de grupos de alunos; (F28) Informar aos pais a respeito dos resultados de seus filhos; (H28) Elaboração de Plano de Ação Escolar, estabelecendo objetivos/metast a serem atingidos; (I28) Reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola; (J28) Discussão/reflexão sobre os resultados nas reuniões com os professores; (L28) Revisão/alteração do Projeto Político Pedagógico da escola; (M28) Planejamento de atividades/cursos de formação continuada; (Q28) Alocação de recursos; (R28) Avaliação do trabalho dos professores; (S28) Avaliação do trabalho da direção; (T28) Avaliação do trabalho da coordenação pedagógica; (V28) Avaliação mútua entre professores (revisão dos planos de aulas, das ferramentas de avaliação, das aulas).

Fonte: Elaborada pela autora

Assim, o resultado foram três fatores, que nomeamos da seguinte forma: 1) Modificação do trabalho pedagógico do professor; 2) Modificação da gestão escolar; 3) Avaliação do trabalho dos profissionais da escola.

Fator 1: Modificação do trabalho pedagógico do professor

(A28) Realização de provas simuladas

(B28) Alterações na forma dos professores avaliarem a aprendizagem dos alunos

(C28) Planejamento de atividades de acordo com as matrizes de referência da avaliação externa

(D28) Uso dos resultados como critérios para formação de grupos de alunos

(F28) Informar aos pais a respeito dos resultados de seus filhos

Fator 2: Modificação da gestão escolar

(H28) Elaboração de Plano de Ação Escolar, estabelecendo objetivos/metastas a serem atingidos

(I28) Reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola

(J28) Discussão/reflexão sobre os resultados nas reuniões com os professores

(L28) Revisão/alteração do Projeto Político Pedagógico da escola

(M28) Planejamento de atividades/cursos de formação continuada

(Q28) Alocação de recursos

(V28) Avaliação mútua entre professores (revisão dos planos de aulas, das ferramentas de avaliação, das aulas)

Fator 3: Avaliação do trabalho dos profissionais da escola

(R28) Avaliação do trabalho dos professores

(S28) Avaliação do trabalho da direção

(T28) Avaliação do trabalho da coordenação pedagógica

Esses fatores estão associados à percepção dos egressos sobre os usos das avaliações externas nas escolas. Os fatores que identificamos serão melhores descritos e analisados a seguir.

O Fator 1 agrega itens que, na percepção dos egressos, estão voltados para a modificação do trabalho pedagógico do professor, sendo eles: realização de provas simuladas;

alterações na forma dos professores avaliarem a aprendizagem dos alunos; planejamento de atividades de acordo com as matrizes de referência da avaliação externa; uso dos resultados como critérios para formação de grupos de alunos; e informar aos pais a respeito dos resultados de seus filhos. Portanto, esse fator enfatiza as modificações que as avaliações externas têm induzido nas ações pedagógicas dos docentes. Os itens de usos dos resultados das avaliações externas de maior frequência marcada pelos egressos pertencentes a esse fator são: planejamento de atividades de acordo com as matrizes de referência da avaliação externa (80,2%); realização de provas simuladas (67,2%); informar aos pais a respeito dos resultados de seus filhos (60,3%) (Quadro 7). Como citamos no Capítulo 3, muitas pesquisas vêm demonstrando que as avaliações externas têm modificado o trabalho pedagógico dos professores (SILVA *et al.*, 2012; SOUZA *et al.*, 2015; CERDEIRA; ALMEIDA; COSTA, 2014; IVO; HYPOLITO, 2015; BORGES, 2016). Isso também fica evidente nos nossos resultados.

Os usos dos resultados das avaliações externas estão diretamente relacionados com as implicações no trabalho pedagógico decorrentes dos mecanismos de controle. O professor e os outros profissionais da escola, ao fazerem uso dos resultados, modificam também a forma com que trabalham. Essa modificação do trabalho pedagógico passa a ser reestruturada para atender às “cobranças” impostas pelos órgãos externos. Para Cunha, Barbosa e Fernandes (2015), as avaliações têm assumido um formato mais como um instrumento de controle do que de oportunidade para as escolas reverem o trabalho realizado.

Para Bertagna e Borghi (2011), um fator que gera a reorganização do trabalho pedagógico nas escolas é a busca para atingir índices e metas nas avaliações externas. Ainda, assinalam que:

Neste contexto, as escolas criam estratégias com vistas a alcançar bons resultados nas avaliações externas e se (re)organizam para atingir esses resultados. A avaliação acaba sendo tomada como um fim em si mesma e passa a ter implicações para a organização do trabalho pedagógico, conseqüentemente, revelando e velando os objetivos almejados para a escola (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p. 136).

As avaliações externas também podem assumir o papel de controlar o que as escolas devem ensinar. Isso implica a reorganização do trabalho pedagógico. Sobre essa forma de controle, ficou evidente, em um dos resultados que encontramos (Quadro 7): Planejamento de atividades de acordo com as matrizes de referência da avaliação externa (80,2%; 93 egressos). Nessa direção:

Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Os livros didáticos, os PCN, as grades de competências e outros materiais são o guia distante, mas efetivo, para orientar todas as práticas de ensino no cotidiano escolar (HYPOLITO, 2011, p. 15).

Muitas pesquisas confirmam o efeito indução gerado pelas avaliações externas nas escolas. Silva *et al.* (2012, p. 55), por exemplo, identificaram, na maior parte das escolas pesquisadas, uma mudança na rotina da escola.

A apropriação dos resultados das avaliações externas parece ter provocado, na maior parte das escolas pesquisadas, uma mudança perceptível nas rotinas pedagógicas, bem como dar novos direcionamentos a certas tarefas que já vinham sendo realizadas. Assim, destaca-se uma diversificação das atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos, notadamente diferentes daquelas usualmente feitas em sala de aula.

As avaliações externas não só modificam o trabalho pedagógico, mas também a relação do sujeito com as suas próprias emoções e sentimentos. Nesse sentido, em alguns casos, podem surgir emoções negativas, como tristeza, medo, frustração, injustiça ou até mesmo problemas de saúde (BARBOSA; VIEIRA, 2013).

Assim, as avaliações externas induzem modificações no cotidiano de trabalho dos docentes. Torna-se necessário utilizar os resultados como parte do processo de ensino e aprendizagem, e não como um produto final que reduz as possibilidades de intervenções para alcançar uma educação com qualidade.

As avaliações externas, por outro lado, oferecem informações significativas que contribuem para direcionar o trabalho pedagógico do professor, oferecem mais uma informação sobre a realidade da escola e o conhecimento do desempenho dos alunos. Apropriar-se dessas informações pode vir a contribuir para a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, para o estabelecimento de ações que contribuam para atender às necessidades de aprendizados dos alunos. Alguns autores, por exemplo, demonstram o uso dos resultados direcionados para o planejamento das atividades pedagógicas (SILVA *et al.*, 2012; SOUZA *et al.*, 2015).

O Fator 2 agrega itens que, na percepção dos egressos, estão voltados para a modificação da gestão escolar: elaboração de Plano de Ação Escolar, estabelecendo objetivos/metasp a serem atingidos; reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola;

discussão/reflexão sobre os resultados nas reuniões com os professores; revisão/alteração do Projeto Político Pedagógico da escola; planejamento de atividades/cursos de formação continuada; alocação de recursos e avaliação mútua entre professores (revisão dos planos de aulas, das ferramentas de avaliação, das aulas). Portanto, esse fator enfatiza as modificações que as avaliações externas têm induzido no trabalho de gestão escolar. Isso pode indicar a adequação do trabalho para as exigências dos órgãos externos às escolas e também para atingir as metas educacionais.

Os itens pertencentes ao Fator 2, de maneira geral, foram marcados pelos egressos com uma frequência maior quando comparados ao Fator 1: elaboração de Plano de Ação Escolar, estabelecendo objetivos/metasp a serem atingidos (84,5%); discussão/reflexão sobre os resultados nas reuniões com os professores (83,6%); reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola (81%); revisão/alteração do Projeto Político Pedagógico da escola (56%) (Quadro 7). No entanto, nossos resultados indicam muitas modificações tanto da gestão escolar quanto do trabalho pedagógico do professor.

No contexto das avaliações externas, a gestão escolar depara-se com o desafio de organizar o trabalho da gestão levando em consideração alguns fatores, entre eles, os indicadores de desempenho aferidos pelas avaliações externas (PIMENTA, 2012). Sobre essa questão, Parro (2012), por exemplo, observou que a equipe gestora modificou o trabalho que desenvolvia levando em conta as competências avaliadas externamente para atingir as metas propostas.

As mudanças ocasionadas pelas reformas educacionais configuram modelos gerenciais de gestão, com redução de custos e foco maior na eficiência, eficácia e na produtividade das escolas. As ações das instâncias federal, estadual e municipal colocam um novo formato de gestão escolar, o que faz com que as escolas tenham que se ajustar às novas diretrizes e provoquem mudanças no currículo escolar, no trabalho docente, além de criar novas funções e exigências profissionais (HYPOLITO; IVO, 2005).

Assim, a gestão escolar tem o papel de articular as exigências externas com o trabalho desenvolvido pelo professor, o que demanda modificações nas ações da gestão. Assim, “as determinações das políticas públicas, como as que instituem avaliações externas para acompanhar o trabalho desenvolvido nas escolas, dependem, em sua maioria, da articulação do trabalho da gestão para chegar até ao professor e à sala de aula” (OLIVEIRA, 2013, p. 36).

O Fator 3 agrega itens que, na percepção dos egressos, estão voltados para a avaliação do trabalho dos profissionais da escola (professores, direção e coordenação

pedagógica): avaliação do trabalho dos professores; avaliação do trabalho da direção e avaliação do trabalho da coordenação pedagógica. Portanto, esse fator enfatiza uma responsabilização desses profissionais.

Os itens pertencentes ao Fator 3, de maneira geral, foram marcados pelos egressos com uma frequência menor quando comparados aos Fatores 1 e 2: avaliação do trabalho dos professores (49,1%); avaliação do trabalho da coordenação pedagógica (47,4%); avaliação do trabalho da direção (42,2%) (Quadro 7). Essas indicações demonstram que a avaliação do trabalho dos profissionais das escolas pode ser uma forma de verificar se o trabalho está sendo realizado como esperado pelos órgãos externos.

Nesse contexto, o trabalho dos profissionais da educação de uma escola passa a ser avaliado considerando o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Os profissionais são levados a desenvolver o trabalho pedagógico em função dos resultados (IVO; HYPOLITO, 2015). Assim, “ao trabalho docente são atribuídas novas funções e os resultados dos alunos e das instituições de ensino passam a servir de parâmetro de qualidade do trabalho que é desenvolvido pelas instituições e por seus profissionais” (IVO; HYPOLITO, 2015, p. 371).

Por outro lado, avaliar o trabalho dos profissionais é uma forma do Estado verificar o uso dos investimentos públicos direcionados as escolas. Para Gimenes, Santos e Marino (2014, p. 156):

A conformação do Estado às necessidades de ajustes da Educação Básica torna imperativo aferir os resultados dos investimentos públicos aplicados às escolas. Ainda de acordo com o discurso oficial a educação está interligada com as competências a serem desenvolvidas pela instituição educativa e pelo avanço da produtividade.

Além da avaliação do trabalho dos profissionais no interior das escolas, Carvalho e Macedo (2011) demonstraram que os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações externas podem gerar o ranqueamento de professores e escolas. Muitas vezes, isso ultrapassa o interior da escola, já que as informações chegam até os pais dos alunos, o que pode fazer com que comecem a escolher os professores/escolas tendo como critério os resultados da avaliação oficial.

Tomando os três fatores em conjunto, fica evidente que os usos dos resultados das avaliações externas, feitos pelos profissionais da Educação, implicam em mudanças no cotidiano de trabalho escolar. A avaliação externa no contexto da escola traz novas demandas

de atuação e também das relações estabelecidas pelos atores no processo de ensino e aprendizagem.

Adicionalmente, produzimos uma matriz de correlação entre os fatores (Tabela 3).

Tabela 3 – Matriz de correlação entre os fatores – avaliações externas

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
1	1.000		
2	0.281*	1.000	
3	0.078	0.421*	1.000

Nota: * Estatisticamente significativa, $p < .05$. Fator 1 – Modificação do trabalho pedagógico do professor; Fator 2 – Modificação da gestão escolar; Fator 3 – Avaliação do trabalho dos profissionais da escola

Fonte: Elaborada pela autora

A partir da Tabela 3, percebemos duas correlações estatisticamente significativas: correlações positivas entre os Fatores 1 e 2 ($r = 0.281$) e os Fatores 2 e 3 ($r = 0.421$) (maior valor encontrado). Assim, a maior associação (embora não seja alta) ocorreu entre a modificação da gestão escolar e a avaliação do trabalho dos profissionais da escola (responsabilização).

5.8 Percepções dos egressos sobre os usos e implicações das avaliações externas pela Secretaria de Educação

Buscamos também identificar quais as percepções dos egressos sobre os usos feitos pela Secretaria de Educação a que a escola está vinculada. Como podemos visualizar no Quadro 8, diversos usos são realizados. Ressaltamos que alguns usos se destacaram: avaliar e orientar a política educacional (76,7%); planejar as atividades pedagógicas (73,3%); definir as estratégias de formação continuada (68,1%); e informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos (67,2%). Essas opções apresentam uma taxa superior a 65%. Por outro lado, identificamos os usos de menor frequência: para a certificação de alunos e escolas (9,5%);

para propor políticas de incentivos salariais (7,8%); a Secretaria de Educação não faz nenhum uso dos resultados das avaliações externas (1,7%); e outros (1,7%).

Quadro 8 – Percentual das percepções sobre os usos das avaliações externas pela Secretaria de Educação

Percepções sobre os usos das avaliações externas pela Secretaria de Educação	
Usos	Porcentagem
Avaliar e orientar a política educacional	76,7% (89)
Planejamento das atividades pedagógicas	73,3% (85)
Definir as estratégias de formação continuada	68,1% (79)
Informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos	67,2% (78)
Informar ao público	47,4% (55)
Alocação de recursos físicos, materiais e humanos	32,8% (38)
Como componente da política de avaliação docente	22,4% (26)
Para a certificação de alunos e escolas	9,5% (11)
Políticas de incentivos salariais	7,8% (9)
A Secretaria de Educação não faz nenhum uso dos resultados das avaliações externas	1,7% (2)
Outro	1,7% (2)

N = 116 egressos. Nessa pergunta, poderia ser marcada mais de uma opção de resposta.

Fonte: elaborado pela autora

5.8.1 Análise fatorial: percepção dos egressos sobre os usos das avaliações externas escolas pela Secretaria de Educação

A questão 33 do questionário (Apêndice A) foi analisada aqui: Indique os usos que são feitos, pela Secretaria de Educação a qual a sua escola pública está vinculada, dos resultados das avaliações externas (você pode marcar quantas opções considerar necessário). Para essa questão, existiam nove opções de resposta sobre os usos das avaliações externas, além da opção “A Secretaria de Educação não faz nenhum uso dos resultados das avaliações externas”, que não nos interessava nessa análise específica. Essas nove respostas foram tomadas como variáveis na análise fatorial exploratória. Utilizamos uma combinação de critérios simultaneamente para a remoção de itens problemáticos, como carga fatorial baixa e indeterminação fatorial. No total, um item foi removido em duas análises subsequentes: avaliar e orientar a política educacional.

O modelo final reteve dois fatores e apresentou o seguinte ajuste: CFI = 0.95; RMSEA = 0.048; SRMR = 0.103. Dois índices indicaram um bom ajuste do modelo: CFI e RMSEA. As cargas fatoriais dos itens do modelo final são apresentadas na Tabela 4. A correlação entre os dois fatores foi muito baixa: $r = 0.038$ (não estatisticamente significativa, $p < .05$).

Tabela 4 – Análise final usos das avaliações externas pela Secretaria de Educação
(Dois fatores)

Item	Fator 1	Fator 2
B33	0.272	0.650*
C33	0.863*	-0.030
D33	-0.124	0.445*
E33	0.005	0.499*
F33	-0.036	0.654*
G33	-0.102	0.959*
H33	0.270	0.520*
I33	0.575*	0.003

Nota: As cargas fatoriais mais altas estão em negrito. Método de rotação: *oblmin*. * Estatisticamente significativo, $p < .05$. (B33) Informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos; (C33) Definir as estratégias de formação continuada; (D33) Informar ao público; (E33) Alocação de recursos físicos, materiais e humanos; (F33) Políticas de incentivos salariais; (G33) Como componente da política de avaliação docente; (H33) Para a certificação de alunos e escolas; (I33) Planejamento das atividades pedagógicas.

Fonte: Elaborada pela autora

Assim, o resultado foram dois fatores, que nomeamos da seguinte forma:

Fator 1: Ações pedagógicas direcionadas às escolas

(C33) Definir as estratégias de formação continuada

(I33) Planejamento das atividades pedagógicas

Fator 2: Estratégias de gestão da Secretaria de Educação e responsabilização no nível da escola

(B33) Informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos

(D33) Informar ao público

- (E33) Alocação de recursos físicos, materiais e humanos
- (F33) Políticas de incentivos salariais
- (G33) Como componente da política de avaliação docente
- (H33) Para a certificação de alunos e escolas

Esses fatores estão associados à percepção dos egressos sobre os usos das avaliações externas feitas pelas SMEs. Os fatores que identificamos serão melhores descritos e analisados a seguir.

O Fator 1 agrega itens que, na percepção dos egressos, estão voltados para ações pedagógicas direcionadas às escolas: 1) Definir as estratégias de formação continuada; 2) Planejar as atividades pedagógicas. Portanto, esse fator enfatiza as modificações que as avaliações externas têm induzido nas ações pedagógicas. Outro dado que destacamos é que os itens pertencentes a esse fator estão entre os usos marcados com mais frequência pelos egressos: planejamento das atividades pedagógicas (73,3%); definir as estratégias de formação continuada (68,1%) (Quadro 8).

O uso dos resultados das avaliações externas pelas escolas demanda a articulação de diversas ações com outros órgãos, como, por exemplo, com a Secretaria de Educação da qual a escola faz parte. Nesse sentido, como apontado por Silva *et al.* (2012, p. 65):

A busca de meios efetivos para que as avaliações externas e seus resultados possam ser utilizados não é algo que possa ser feito de forma separada e independente de outras ações de gestão. O maior risco de uma política de avaliação isolada será a pouca ou nenhuma repercussão dos relatórios de resultados, não apenas nas escolas, mas nas diversas instâncias de gestão das Secretarias de Educação.

Como revelam os nossos dados, alguns dos usos feitos pelas Secretarias de Educação são direcionados para ações pedagógicas. Isso pode ser uma oportunidade para que os profissionais da Educação façam o uso dos resultados das avaliações externas e estabeleçam a aproximação entre a escola e a Secretaria.

O Fator 2 agrega itens que, na percepção dos egressos, estão voltados para as estratégias de gestão realizadas pelas SMEs e responsabilização da escola: 1) Informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos; 2) Informar ao público; 3) Alocar recursos físicos, materiais e humanos; 4) Políticas de incentivos salariais; 5) Como componente da política de avaliação docente; 6) Para a certificação de alunos e escolas. Portanto, esse fator enfatiza as

modificações que as avaliações externas têm induzido na gestão da secretaria e em processos de responsabilização.

As avaliações nacionais produzem uma reorganização da Secretaria de Educação, o que faz com que os resultados sejam incorporados ao estabelecimento de estratégias de gestão. As metas educacionais impostas para as escolas reforçam a necessidade de criação de estratégias por parte das SMEs para o alcance da qualidade educacional. Um estudo realizado por Freitas e Ovando (2015) indica o uso dos resultados das avaliações nacionais aparecer principalmente para fins de gestão. Os autores constataram que, “na maioria das SMEs, as avaliações nacionais são percebidas, principalmente, nas funções de indução e regulação, ou seja, fundamentalmente como ferramenta da União para controlar e coordenar os sistemas municipais e estaduais de ensino [...]” (FREITAS; OVANDO, 2015, p. 975).

Os itens pertencentes ao Fator 2, de maneira geral, foram marcados pelos egressos com uma frequência menor quando comparados ao Fator 1. Exemplos: informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos (67,2%); informar ao público (47,4%); alocação de recursos físicos, materiais e humanos (32,8%); como componente da política de avaliação docente (22,4%) (Quadro 8). Entretanto, mais uma vez, nossos resultados indicam diversos usos das avaliações externas, inclusive de responsabilização do trabalho desenvolvido pelas escolas.

As escolas, ao obterem resultados indesejáveis nas avaliações externas, podem ser levadas a prestar contas e a criar estratégias para reverter essa situação. Isso leva as políticas nacionais a interpelarem as políticas locais (IVO, 2013). A Secretaria de Educação é, então, induzida a responsabilizar e avaliar as escolas que pertencem a sua rede na tentativa de melhorar os índices. Nos nossos resultados, isso aparece nas seguintes questões: políticas de incentivos salariais; como componente da política de avaliação docente; para a certificação de alunos e escolas; informar ao público.

Tendo em vista os Fatores 1 e 2, os resultados das avaliações externas alcançadas pelas escolas podem servir como instrumento de gestão da Secretaria de Educação, uma vez que funcionariam como um ponto de partida para o estabelecimento de ações ou para a reorganização do trabalho. Além disso, os resultados considerados insatisfatórios podem servir como um instrumento para a responsabilização das escolas, o que pode indicar uma tentativa de pressionar as escolas para atingirem as metas estipuladas pelo órgão federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, abordamos um tema que vem sendo muito discutido na literatura: as avaliações externas e o Ideb. Nosso foco foi nos usos e implicações das avaliações externas e do Ideb no cotidiano de trabalho escolar.

Na revisão da literatura, os estudos apontaram para muitos usos que as escolas têm feito dos resultados das avaliações externas e do Ideb. Encontramos também diversas implicações no trabalho dos profissionais da Educação (SILVA, 2009; MARTINS, 2010; BROOKE; CUNHA, 2011; MESQUITA, 2012; SILVA *et al.*, 2012; BARBOSA; VIEIRA, 2013; LAURENTINO, 2013; AUDINO, 2014; ASSIS, 2014; CERDEIRA; ALMEIDA; COSTA, 2014; COSTA, 2015; FARIAS, 2015; IVO; HYPOLITO, 2015; OLIVEIRA, 2015; SAÇÇO, 2015; SOUZA *et al.*, 2015; BORGES, 2016; CHIRINÉA, 2016). Nesse contexto, os usos e as implicações perpassam o trabalho pedagógico de forma inter-relacionada. Ou seja, a partir do momento em que a escola faz uso do resultado das avaliações externas e do Ideb, também precisa modificar a forma como atua e se relaciona com os profissionais para atingir os objetivos desejados.

Reconhecemos a importância que as avaliações externas e o Ideb ocupam no cenário da educação brasileira. Entre as principais contribuições, estão: ponto de partida para a criação ou reelaboração de políticas públicas, conhecimento sobre o aprendizado dos alunos das escolas brasileiras, contribuição para que as escolas repensem o trabalho pedagógico e busquem alcançar uma educação de qualidade. Por outro lado, sabemos também dos efeitos negativos: responsabilização das escolas pelos resultados, comparação das escolas por meio da geração de *rankings*, produção de alguns sentimentos nos profissionais da Educação, como insatisfação profissional, sobrecarga de trabalho, angústia, entre outros.

A partir das nossas investigações, na percepção dos egressos do Programa Nacional Escola de Gestores que atuam em escolas mineiras, algumas modificações geradas pelo Ideb foram: a grande maioria (71,2%; 83 egressos) “concorda parcialmente” ou “concorda totalmente” que as reuniões se intensificaram nas escolas. Sobre o Projeto Político Pedagógico, um número significativo (71%; 82 egressos) afirma que passou a discuti-lo a partir dos resultados do Ideb. Sobre a modificação das práticas pedagógicas a partir dos resultados do Ideb, 35% dos egressos (41) afirmam que os professores modificaram muito as práticas pedagógicas, sendo que apenas 3% deles (3 egressos) afirmaram que não

modificaram suas práticas pedagógicas. Todos esses dados são sintetizados quando analisamos outro resultado: a grande maioria, 86,3% dos egressos (100) “concorda parcialmente” ou “concorda totalmente” que o Ideb tem produzido mudanças nas escolas.

Ainda em relação ao Ideb, a análise fatorial indicou que os usos feitos pelas Secretarias de Educação podem ser agrupados em dois fatores (construtos): Fator 1 – Ações pedagógicas direcionadas às escolas (avaliar e orientar a política educacional; definir as estratégias de formação continuada; planejamento das atividades pedagógicas); Fator 2 – Estratégias de gestão da Secretaria de Educação e responsabilização no nível da escola (alocação de recursos físicos, materiais e humanos; como componente da política de avaliação docente; para a certificação de alunos e escolas).

Em relação às avaliações externas, os nossos dados também revelam que a maioria (66 egressos; 56,9%) dos participantes da pesquisa considera que as avaliações externas contribuem muito com o trabalho na escola em que atuam. Sobre a frequência de utilização de avaliações externas no cotidiano das escolas, 67,3% dos egressos (78) afirmaram que usavam as avaliações externas “frequentemente” ou “sempre”. Nesse sentido, é importante destacar que, além da maioria considerar que as avaliações externas contribuem para o trabalho na escola, também a utilizavam com uma frequência alta no dia a dia escolar. Esses achados são confirmados por meio dos dados que encontramos sobre os usos dos resultados das avaliações externas que são feitos nas escolas em que trabalham os egressos.

Na percepção dos egressos do Programa Nacional Escola de Gestores, as escolas têm feito muitos usos dessas avaliações. A análise fatorial indicou que os usos podem ser agrupados em três fatores (construtos): 1) Modificação do trabalho pedagógico do professor (realização de provas simuladas; alterações na forma dos professores avaliarem a aprendizagem dos alunos; planejamento de atividades de acordo com as matrizes de referência da avaliação externa; uso dos resultados como critérios para formação de grupos de alunos; informar aos pais a respeito dos resultados de seus filhos; 2) Modificação da gestão escolar (elaboração de Plano de Ação Escolar, estabelecendo objetivos/metasp para serem atingidos; reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola; discussão/reflexão sobre os resultados nas reuniões com os professores; revisão/alteração do Projeto Político Pedagógico da escola; planejamento de atividades/cursos de formação continuada; alocação de recursos; avaliação mútua entre professores); 3) Avaliação do trabalho dos profissionais da escola (avaliação do trabalho dos professores; avaliação do trabalho da direção; avaliação do trabalho da coordenação pedagógica).

Ainda em relação às avaliações externas, a análise fatorial indicou que os usos feitos pelas Secretarias de Educação podem ser agrupados em dois fatores (construtos): Fator 1 – Ações pedagógicas direcionadas às escolas (definir as estratégias de formação continuada; planejamento das atividades pedagógicas); Fator 2 – Estratégias de gestão da Secretaria de Educação e responsabilização no nível da escola (informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos; informar ao público; alocação de recursos físicos, materiais e humanos; políticas de incentivos salariais; como componente da política de avaliação docente; para a certificação de alunos e escolas).

Trazemos como reflexão o fato de que, no contexto das avaliações externas e do Ideb, a escola não pode ser a única responsável pelos resultados alcançados. A literatura tem demonstrado que diversos fatores interferem no aprendizado dos alunos (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013; ALVES; SOARES, 2013). Ainda, torna-se necessário compreender a realidade da escola a partir de diversos resultados (avaliação externa, avaliação de sala de aula, avaliação institucional etc.) e também de diversos fatores (complexidade da escola, nível socioeconômico dos alunos, formação de professores etc.) para evitar reduzir a realidade da escola em um único número: o das avaliações padronizadas ou do Ideb.

Portanto, tomados em conjunto, os resultados da nossa pesquisa confirmam o forte efeito de indução do Ideb e das avaliações externas no cotidiano de trabalho das instituições escolares. As políticas nacionais têm modificado o trabalho pedagógico das escolas, o que induz novas formas de atuação e de pensamento, e produz alguns sentimentos, muitas vezes, negativos nos profissionais da Educação. Nesse cenário, para que as escolas façam o uso significativo dos resultados das avaliações, torna-se necessária a articulação de ações com as diversas instâncias (federal, estadual e municipal) para que possam responder às mudanças que as metas educacionais impõem.

Por fim, existem as demandas externas e a reação dos profissionais da Educação frente a elas. Por isso, torna-se necessário conhecer melhor essa dinâmica no contexto escolar. Nesse sentido, a nossa pesquisa contribuiu para compreender como os profissionais da Educação têm percebido as avaliações externas e o Ideb no cotidiano de trabalho, mais especificamente sobre os usos e implicações. Além disso, acreditamos que a utilização do nosso questionário (Apêndice A) em pesquisas futuras é uma alternativa viável para pesquisadores interessados na temática dos usos e implicações do Ideb e das avaliações externas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, jun. 2012 .

AGUIAR, Márcia Angela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008.

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena.; MACHADO, Cristiane. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., *Anais...*, Zaragoza, p. 1-13, 2012.

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

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 177-194, mar. 2013.

AMARO, Ivan. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.

ARCAS, Paulo Henrique. *Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. 2009. 89 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ASSIS, Renata Machado de. *O Ideb nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO: qualidade, avaliação e interferências*. 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

AUDINO, Janaina Franciscatto. *Movimentos de apropriação do Ideb na gestão escolar em duas escolas da rede pública estadual em Porto Alegre-RS*. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Pós-graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BARBOSA, José Márcio Silva; ARRUDA, Eucídio Pimenta; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. Universidade e Escola de Educação Básica: um recorte com base na formação continuada de gestores escolares. *Textura*, v. 19 n. 41, p. 282-301, set./dez. 2017.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda; VIEIRA, Livia Fraga. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 2, p. 1-25, ago. 2013.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BELO, Fernanda Ferreira Belo; AMARAL, Nelson Cardoso. Ideb da escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal? *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 2, p. 339-353, jul./dez. 2013.

BERTAGNA, Regiane Helena.; BORGHI, Fontes Borghi. Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 132-146, out./dez. 2011.

BOAS, Ivanilda Vilela Vilas. *A percepção dos professores sobre o Ideb de sua escola: ele reflete o trabalho desenvolvido?* 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016.

BORGES, Edna Martins. *Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais.* 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública.* Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados: Leitura e Matemática.* Brasília, 2015.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos Estados. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, Fund. Victor Civita, v. 2, p. 17-79, 2011.

CAED. *Guia de elaboração de itens*. Juiz de Fora: 2008.

CAMARGO, Rubens Barbosa de.; PINTO, José Marcelino de Rezende.; GUIMARAES, José Luiz. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 817-839, dez. 2008.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 549-564, dez. 2011.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, mar. 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. A coleta de dados quantitativos. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 10^a edição. São Paulo: Cortez, 2009, p. 51-67.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. *Gestão da escola pública municipal e utilização do Ideb: as “traduções” no contexto da prática*. 2016. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Paulista, Bauru, 1996.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: aval.pol públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, jun. 2015.

CERDEIRA; Diana Gomes da Silva; ALMEIDA, Andrea Baptista de; COSTA, Marcio da. Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 198- 225, jan./abr. 2014.

COSTA, Loany Larissa Ferreira da. *Avaliação da educação básica: o que pensam professores e gestores de uma escola pública amazônica sobre o Ideb*. 2015. 121 f. Dissertação (Pós-graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

COUTO, André Augusto dos Anjos. *Reprovação: efeitos do contexto escolar na trajetória dos alunos do Ensino Fundamental*. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007

DUARTE, Natalia de Souza. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago. 2013.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos estud.* - CEBRAP, São Paulo, n. 88, p. 153-179, dez. 2010.

FAN, Xitao.; SIVO, Stephen A. Sensitivity of fit indices to model misspecification and model types. *Multivariate Behavioral Research*, v. 42, n. 3, p. 509-529, 2007.

FARIAS, Maria Adalgiza de. *Avaliação externa e gestão da escola: apropriações e usos dos dados do Ideb na gestão de escolas públicas municipais de fortaleza*. 2015. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Inep, 2007.

FERNANDES, Maria Anunciata; CARVALHO, Ademar de Lima. O índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em escolas municipais de Juara-MT. In: XVIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2009, Goiânia. Formação, Cultura e Subjetividade. *Anais...* Goiás: FE/UFG, 2009, p. 1-9.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando. *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 1-20.

FERREIRA, Rosilda Arruda; VIEIRA, Marcos. Contribuições do Ideb para a avaliação da educação no município de Teodoro Sampaio. In: TENÓRIO, Robinson; MACHADO, Cristiane Brito; LOPES, Uaçai Magalhães (orgs.). *Indicadores da Educação Básica: avaliação para uma gestão sustentável*. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 243-262.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: Políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 123, dez. 2004.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; OVALDO, Nataly Gomes. A avaliação educacional em contextos municipais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 963-984, out./dez., 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação. Campinas, Unicamp, 1994. 305 p.

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

FREITAS, Pâmela Félix. *Usos das avaliações externas: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo*. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FONTANIVE, Nilma Santos.; ELLIOT, Ligia Gomes.; KLEIN, Ruben. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 5, n. 2, p. 262-273, 2007.

GATTI, Bernardete. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Revista de Ciências da Educação*, v. 1, n. 9, p. 7-18, maio/ago.2009.

GIMENES, Olíria Mendes; SANTOS, Anderson Oramisio; MARIANO, Sangelita Miranda Franco. Avaliações externas e seus desdobramentos: olhares sobre o contexto educativo. *Olhares*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 143-167, maio 2014.

HAIR, Joseph F.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L.; BLACK, William C. *Análise multivariada de dados*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 593 p.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas gerenciais em Educação: efeitos sobre o trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, Santa Maria, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago. 2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 38, p. 1-18, 2011.

HU, Li-tze; BENTLER, Peter M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, v. 6, n. 1, p. 1-55, 1999.

IVO, Andressa Aita. *Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão*. 2013. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

LAURENTINO, Vania Marcia da Silva. *O olhar do gestor escolar sobre o índice de desenvolvimento da educação básica*. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 344 p.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 25, p. 3-21, jan./dez. 2002.

MÂCEDO, Seandra Doroteu De. *Gestão pedagógica em tempos de Ideb*. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. Alguns instrumentos para coleta de dados: Informática, questionários e entrevistas. *Pesquisa em Educação: passo a passo*. São Paulo: Tecnologia e Educação, 2007, p. 125-142.

MARTINS, S. M. O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Unoeste, Presidente Prudente, 2010.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016.

MESQUITA, Silvana. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. *Ensaio: aval.pol públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, set./2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. *Programa de avaliação da alfabetização: PROALFA*, Boletim pedagógico, 2009.

MOTTA, Alfredo Carnevalli. Uso de resultados do SIMAVE/PROEB pela Superintendência Regional de Ensino de Caxambu. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MOURA, Orlando Felix de. *Apropriação dos resultados da avaliação externa para a melhoria dos índices de proficiência de duas escolas da rede pública estadual do Amazonas*.

2015. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

NETO, João Luiz Horta. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, Brasília, n. 42, p. 1-14, abr. 2007.

NEVO, D. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Brasília, DF: INEP, 1998, p. 89-97.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; SOUSA, Sandra Sákia. Introdução. In: SANTANA, Wagner (org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco, 2010, p. 7-297.

OLIVEIRA, Breynner R.; TONINI, Adriana M. A formação continuada de professores da educação básica e o Programa Nacional Escola de Gestores: o curso de especialização em Gestão Escolar em Gestão Escolar na Universidade Federal de Ouro Preto. *Gestão escolar e formação continuada de professores*. 1. ed. Ouro Preto: Editar, Juiz de Fora, 2014, p. 9- 25.

OLIVEIRA, Ana Cristina P. Política pública e gestão escolar: um estudo de caso no Rio de Janeiro. *Jornal de políticas educacionais*, n. 14, p. 29-37, 2013.

OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva. *O Ideb e a qualidade da educação: a política do Ideb nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão-PR, no período de 2007-2013*. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Rev. Bras. Educ.*, n. 28, p. 5-23, 2005.

PAGNAN, Celso Leopoldo. Avaliações externas: o Ideb na visão dos gestores das escolas públicas. *Ensino & Pesquisa*, v. 14, n. 2, p. 262-281, nov. 2016.

PARRO, Ana Lúcia Garcia. Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa. *Revista Paulista de Educação*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 30-40, 2012.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. *Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo de uma rede municipal paulista*. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em 2012) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PIROLA, Nelson Antônio; MORAES, Mara Sueli Simões; SANDER, Giovana Pereira. Provinha Brasil de Matemática: Expectativas dos professores e utilização dos seus resultados. In: VI REUNIÃO DA ABAVE, 2011, Fortaleza – CE. *Anais eletrônicos...* Fortaleza-CE: Associação Brasileira de Avaliação Educacional, 2011.

POLATO, Amanda. A relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

PRADO, Maria Lúcia Viana do. *Análise dos cursos de capacitação para divulgação e apropriação de resultados do SIMAVE/PROALFA e PROEB da Superintendência Regional de Teófilo Otoni-MG*. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SACÇO, Thays Alessandra Silva. *Influências do Ideb sobre a satisfação profissional na visão de professores do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, em seis escolas estaduais em Juiz de Fora-MG*. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SCHUMACKER, Randall E.; LOMAX, Richard G. *A beginner's guide to structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 510 p.

SHAUGHNESSY, Jonh J.; ZECHMEISTER, Eugene B.; ZECHMEISTER, Jeanne S. Metodologia de pesquisa em Psicologia. Porto Alegre: AMGH, 2012. 172 p.

SILVA, Andréia Ferreira da. O índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) na ótica de gestores e docentes de escolas municipais do estado da Paraíba/BR. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (3: 2012: Zaragoza). III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação: *Anais*, 2012, Zaragoza. Cadernos ANPAE. Zaragoza, 2012.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SILVA, Vandrê Gomes da *et al.* *Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público*. N.l: Fundação Carlos Chagas, 2012. 133 p.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação e Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 903-924, 2013.

SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, v. 22, n. 22, p. 101-118, abr./2000.

SOUSA, Sandra Zákia *et al.*. Uso de dados de avaliações externas por redes municipais de educação paulistas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n. 44, p. 37-60, jan. 2015.

TORINI, Danilo. Questionários on-line. In: ABDAL, Alexandre; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; GHEZZI, Daniela Ribas (orgs.). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo*. São Paulo: CEBRAP, 2016, p. 3-99.

URBINA, Susana. *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 320 p.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

VIEIRA, Ada Pimentel Gomes Fernandes. Formação dos Gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem. 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

APÊNDICE A – Questionário

1. IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade (escreva apenas números): _____

E-mail: _____

Reside e trabalha na mesma cidade? () Sim () Não

Cidade em que trabalha: _____

Escola pública em que atua (se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo): _____

Código do Inep da escola: _____

Telefone da escola (com DDD): _____

Em que ano você ingressou no curso de especialização em Gestão Escolar ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)? () 2012 () 2013 () 2015

Polo em que esteve/está matriculado: _____

2. SOBRE SUA FORMAÇÃO

1) Em que tipo de instituição você fez o curso superior?

() Pública () Privada

2) Indique a área do curso de graduação que você concluiu (você pode marcar quantas opções considerar necessário):

() Pedagogia (na modalidade presencial)

() Pedagogia (na modalidade à distância)

() Outras licenciaturas (na modalidade presencial)

() Outras licenciaturas (na modalidade à distância)

() Outros cursos (na modalidade presencial)

() Outros cursos (na modalidade à distância)

3) Indique quais cursos de pós-graduação você concluiu (você pode marcar quantas opções considerar necessário):

- Especialização (*Lato sensu*) na área da Educação (na modalidade presencial)
- Especialização (*Lato sensu*) na área da Educação (na modalidade à distância)
- Especialização (*Lato sensu*) em outras áreas (na modalidade presencial)
- Especialização (*Lato sensu*) em outras áreas (na modalidade à distância)
- Mestrado acadêmico (*Stricto sensu*)
- Mestrado profissional (*Stricto sensu*)
- Doutorado (*Stricto sensu*)
- Ainda estou cursando a pós-graduação

3. SOBRE SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL EM ESCOLA PÚBLICA

4) Considerando toda a sua trajetória profissional, há quantos anos você trabalha na educação pública? (Escreva apenas números.) _____

5) Ao longo da sua trajetória profissional na escola pública, indique quais funções você já exerceu (você pode marcar quantas opções considerar necessário):

- Diretor
- Vice-diretor
- Professor
- Coordenador pedagógico/Supervisor pedagógico
- Outro: _____

6) Em quantas escolas você trabalha?

- 1 2 3 4 ou mais

7) Indique abaixo em que tipo de escola você trabalha (você pode marcar quantas opções considerar necessário):

- Pública municipal
- Pública estadual
- Privada
- Pública federal

8) Qual a sua função atual na escola pública? (Se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo.):

- Diretor
- Vice-diretor
- Coordenador Pedagógico/Supervisor pedagógico
- Professor
- Outro: _____

9) Qual a carga horária de trabalho na sua escola pública atual? (Escreva apenas números. Se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo):

10) Se atua em mais de uma escola, qual a carga horária total? (Escreva apenas números.)

11) Há quantos anos você é diretor da sua escola pública atual? (Escreva apenas números. Responda apenas se você é diretor atualmente.)

12) Você assumiu a direção da sua escola por: (Responda apenas se você é diretor atualmente.)

- Seleção
- Eleição apenas
- Seleção e eleição
- Indicação de técnicos
- Indicação de políticos
- Outra forma
- Não se aplica (não sou diretor)

13) Há quantos anos você exerce a função de direção em toda a sua trajetória profissional na escola pública? (Escreva apenas números. Responda apenas se você já atuou como diretor.)

4. SOBRE A ESCOLA PÚBLICA EM QUE VOCÊ ATUA

14) Quais níveis de ensino a sua escola pública oferta? (Se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo. Você pode marcar quantas opções considerar necessário.):

- Creche
- Pré-escola
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)
- Anos Finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Especial

15) Qual o tipo de instituição onde você atua? (Se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo.):

- Pública estadual rural
- Pública estadual urbana
- Pública municipal rural
- Pública municipal urbana
- Pública federal
- Particular

16) Qual o número total de alunos matriculados na sua escola pública? (Escreva apenas números. Se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo. Se não souber informar nesse momento, deixe em branco.) _____

17) Qual o número de alunos com necessidades especiais matriculados na sua escola pública? (Escreva apenas números. Se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo. Se não souber informar nesse momento, deixe em branco.) _____

18) Quantos professores fazem parte do quadro de funcionários da sua escola pública? (Escreva apenas números. Se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo. Se não souber informar nesse momento, deixe em branco.) _____

5. SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ESCOLA PÚBLICA

19) Como você avalia o seu grau de conhecimento sobre as avaliações externas (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica; SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos; PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes; Prova Brasil; Provinha Brasil, dentre outras)?

- Ruim
- Regular
- Bom
- Muito bom

20) Quais são as suas fontes de informações sobre as avaliações externas? (Você pode marcar quantas opções considerar necessário.)

- Redes sociais
- Revistas
- Jornais
- Artigos científicos
- Sites do governo (por exemplo: site do INEP)
- Outros tipos de textos na internet
- Colegas de trabalho/amigos
- Não se aplica. Não realizo buscas
- Outro: _____

21) Você estudou conteúdos relativos às avaliações externas no curso de especialização em Gestão Escolar ofertado pela UFOP?

- Sim Não

22) Com qual frequência você utiliza as avaliações externas no dia a dia da sua escola pública? (Se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo.):

- Nunca
- Raramente

- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

23) Qual a sua percepção sobre as avaliações externas na sua escola pública?

- Elas não contribuem com o trabalho na escola
- Elas contribuem pouco para o trabalho na escola
- Elas contribuem parcialmente para o trabalho na escola
- Elas contribuem muito para o trabalho na escola

24) De quais avaliações externas sua escola pública participa ou já participou? (Você pode marcar quantas opções considerar necessário.):

- Provinha Brasil
- SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), do qual a Prova Brasil faz parte
- SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública)
- ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)
- ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos)
- PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

25) Como você considera o desempenho médio dos alunos da sua escola pública nas avaliações externas?

- Ruim
- Regular
- Bom
- Muito bom

26) Sobre a Provinha Brasil, assinale abaixo a alternativa ERRADA:

- A Provinha Brasil é realizada em dois momentos durante o ano letivo: ao início do segundo ano do Ensino Fundamental e ao final desse mesmo ano letivo.
- As habilidades avaliadas por meio da Provinha Brasil estão organizadas com base nas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e de Matemática.
- A Provinha Brasil é instrumento pedagógico, com finalidades classificatórias, que fornece aos professores e gestores comparações das redes de ensino.

() A Provinha Brasil pode ser aplicada pelo próprio professor da turma ou por outras pessoas indicadas e preparadas pela Secretaria de Educação.

27) Sobre a Prova Brasil, assinale abaixo a alternativa CORRETA:

() Oferece resultados de desempenho apenas para as unidades da federação, regiões e Brasil.

() Avalia escolas da rede pública e da rede privada localizadas nas áreas urbana e rural.

() A avaliação é amostral: apenas parte dos estudantes brasileiros das séries/anos avaliados participam da prova.

() Tem como público-alvo os estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.

28) Indique os usos que são feitos na sua escola pública dos resultados das avaliações externas (você pode marcar quantas opções considerar necessário):

() Realização de provas simuladas

() Alterações na forma dos professores avaliarem a aprendizagem dos alunos

() Planejamento de atividades de acordo com as matrizes de referência da avaliação externa

() Uso dos resultados como critérios para formação de grupos de alunos

() Diversificação de atividades pedagógicas dos professores

() Informar aos pais a respeito dos resultados de seus filhos

() Discussão dos resultados com os alunos

() Elaboração de Plano de Ação Escolar, estabelecendo objetivos/metast a serem atingidos

() Reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola

() Discussão/reflexão sobre os resultados nas reuniões com os professores

() Identificar os aspectos pedagógicos ou da grade curricular que podem ser aperfeiçoados

() Revisão/alteração do Projeto Político Pedagógico da escola

() Planejamento de atividades/cursos de formação continuada

() Organização/reorganização da gestão escolar

() Comparar o desempenho da escola com o desempenho municipal, estadual ou nacional

() Acompanhar o progresso da escola de uma avaliação para outra

() Alocação de recursos

() Avaliação do trabalho dos professores

() Avaliação do trabalho da direção

() Avaliação do trabalho da coordenação pedagógica

- Comparar a escola com outras escolas com contextos parecidos
- Avaliação mútua entre professores (revisão dos planos de aulas, das ferramentas de avaliação, das aulas)
- Uso dos resultados das avaliações externas como parte integrante de uma avaliação institucional
- Outro: _____

29) Na minha escola, os professores de outras disciplinas, além de Português e Matemática, acham relevante os resultados das avaliações externas (se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo):

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

30) Na minha escola, os professores de outras disciplinas, além de Português e Matemática, utilizam os resultados das avaliações externas para rever sua prática (se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo):

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

31) Quanto às avaliações externas, os professores da minha escola acham as avaliações desnecessárias porque conhecem bem os seus alunos (se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo):

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

32) Sobre as atuais políticas de avaliação docente que utilizam incentivos salariais (bonificação) de acordo com o desempenho dos alunos, qual a sua opinião:

- Discordo totalmente

-) Discordo parcialmente
-) Concordo parcialmente
-) Concordo totalmente

33) Indique os usos que são feitos, pela Secretaria de Educação a qual a sua escola pública está vinculada, dos resultados das avaliações externas (você pode marcar quantas opções considerar necessário):

-) Avaliar e orientar a política educacional
-) Informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos
-) Definir as estratégias de formação continuada
-) Informar ao público
-) Alocação de recursos físicos, materiais e humanos
-) Políticas de incentivos salariais
-) Como componente da política de avaliação docente
-) Para a certificação de alunos e escolas
-) Planejamento das atividades pedagógicas
-) A Secretaria de Educação não faz nenhum uso dos resultados das avaliações externas
-) Outro: _____

34) Sua escola pública recebe algum tipo de cobrança por parte da Secretaria de Educação a partir dos resultados das avaliações externas? (Se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo.)

-) Sim) Não

35) Se você marcou *sim* na resposta anterior, quais cobranças acontecem?

6. SOBRE ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Ideb)

36) Como você avalia o seu grau de conhecimento sobre Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)?

-) Ruim
-) Regular

- Bom
- Muito bom

37) Quais são as suas fontes de busca para se informar sobre o Ideb? (Você pode marcar quantas opções considerar necessário.)

- Redes sociais
- Revistas
- Jornais
- Artigos científicos
- Sites do governo (por exemplo: site do INEP)
- Outros tipos de textos na internet
- Colegas de trabalho/amigos
- Não se aplica. Não realizo buscas
- Outro:

38) Você estudou conteúdos relativos ao Ideb no curso de especialização em Gestão Escolar ofertado pela UFOP?

- Sim Não

39) Com qual frequência você utiliza o Ideb no dia a dia da sua escola pública? (Se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo.)

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

40) Qual a sua percepção sobre o Ideb na sua escola pública?

- Ele não contribui com o trabalho na escola
- Ele contribui pouco para o trabalho na escola
- Ele contribui parcialmente para o trabalho na escola
- Ele contribui muito para o trabalho na escola

41) Sobre o Ideb, assinale a alternativa CORRETA:

() A partir do Ideb, foram estabelecidas metas trienais de qualidade a serem atingidas por escolas, municípios, unidades da Federação e pelo país.

() O Ideb é calculado a partir da combinação de dois componentes: desempenho (pontuação média dos alunos obtida na Prova Brasil) e rendimento (taxa média de aprovação dos alunos).

() O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece que, em 2022, o Ideb do Brasil seja 7,0 (média que corresponde a um sistema educacional comparável ao de países desenvolvidos).

() A meta do Ideb é igual para todas as escolas que pertencem a um mesmo município, o que garante uma evolução uniforme a cada ciclo avaliativo.

42) O Ideb tem produzido mudanças na minha escola pública (se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo):

() Discordo totalmente

() Discordo parcialmente

() Concordo parcialmente

() Concordo totalmente

43) As reuniões na minha escola pública se intensificaram a partir dos resultados do Ideb (se atua em mais de uma escola, considere a escola em que atua há mais tempo):

() Discordo totalmente

() Discordo parcialmente

() Concordo parcialmente

() Concordo totalmente

44) Eu me sinto responsável pelo resultado do Ideb da minha escola pública (se atua em mais de uma escola, considere a escola em que atua há mais tempo):

() Discordo totalmente

() Discordo parcialmente

() Concordo parcialmente

() Concordo totalmente

45) Você passou a discutir o Projeto Político Pedagógico a partir dos resultados do Ideb na sua escola pública? (Se atua em mais de uma escola, considere a escola em que atua há mais tempo.)

Sim Não

46) Os professores da minha escola pública modificaram as práticas pedagógicas a partir dos resultados do Ideb (se atua em mais de uma escola, considere a escola em que atua há mais tempo):

- Não modificaram as práticas pedagógicas
- Modificaram pouco as práticas pedagógicas
- Modificaram muito as práticas pedagógicas

47) Depois de responder as questões de 42 a 46, existem outras mudanças que o Ideb produziu na sua escola? (Se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo.)

48) Indique os usos que são feitos, pela Secretaria de Educação a qual a sua escola pública está vinculada, dos resultados do Ideb (você pode marcar quantas opções considerar necessário):

- Avaliar e orientar a política educacional
- Informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos
- Definir as estratégias de formação continuada
- Informar ao público
- Alocação de recursos físicos, materiais e humanos
- Políticas de incentivos salariais
- Como componente da política de avaliação docente
- Para a certificação de alunos e escolas
- Planejamento das atividades pedagógicas
- A secretaria de educação não faz nenhum uso dos resultados do Ideb

Outro: _____

49) Sua escola pública recebe algum tipo de cobrança por parte da Secretaria de Educação a partir dos resultados do Ideb? (Se atua em mais de uma escola pública, considere a escola em que atua há mais tempo.)

Sim Não

50) Se você marcou sim na resposta anterior, quais cobranças acontecem?
