

**DESEMPENHO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
NO IDEB E RENDIMENTO DE SEUS ALUNOS NA PROVA BRASIL: UM ESTUDO DE
CASO DE GESTÃO EDUCACIONAL.**

GIOVANNI NANNI

**DESEMPENHO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL NO IDEB E RENDIMENTO DE SEUS ALUNOS NA PROVA
BRASIL: UM ESTUDO DE CASO DE GESTÃO EDUCACIONAL**

GIOVANNI NANNI

Dissertação apresentada a Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Concentração: Educação.

Orientador:
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho

370
N179d

Nanni, Giovanni.

Desempenho de uma escola pública estadual de ensino fundamental no IDEB e rendimento de seus alunos na Prova Brasil: um estudo de caso de gestão educacional. / Giovanni Nanni. -- Presidente Prudente, 2015.

129 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) --
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2015.

Bibliografia.

Orientador: José Camilo dos Santos Filho

Avaliação externa. 2. Gestão. 3. Escola Pública. I. Título.

GIOVANNI NANNI

DESEMPENHO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NO IDEB E RENDIMENTO DE SEUS ALUNOS NA PROVA BRASIL: UM ESTUDO DE CASO DE GESTÃO EDUCACIONAL.

Dissertação apresentada a Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 25 de junho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Érika Porcelli Alaniz - Unoeste
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Maringá – PR

DEDICATÓRIA

A Gizeli e a Isadora,
*Sem vocês,
não teria chegado até aqui.*

AGRADECIMENTOS

Ao mestre e amigo Dr. José Camilo, pela disposição e sabedoria dispensadas sem reserva durante essa caminhada;

A minha esposa Gizeli e minha filha Isadora que sempre apoiaram e estiveram ao meu lado em nessa jornada;

Aos mestres, em especial Dr. Genivaldo, Dra. Érika e Dra. Ângela, pelas sugestões e aconselhamento;

Aos entrevistados por terem aberto as portas de sua instituição e compartilhar suas experiências e preocupações quanto à educação de seus pupilos;

Aos meus familiares que apoiaram esta empreitada, especialmente minha mãe Estér e meu pai Celso por terem me ensinado o valor da perseverança;

A amiga Vanêssa, pelas opiniões e sugestões tão bem colocadas, e suporte sem medida;

A Ina por sua ajuda e desprendimento sempre na hora certa;

E a todos os amigos, amigas que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

*"Faça o teu melhor, na condição que você tem,
enquanto você não tem condições melhores, para fazer melhor ainda!"*

Mário Sergio Cortella

"The result of the educative process is capacity for further education."

John Dewey

"Não há pessoas desinteligentes, mas pessoas que não sabem ser um aprendiz."

Augusto Cury

"In education, nothing works if the students don't."

Donald E. Simanek

RESUMO

Desempenho de uma escola pública estadual de ensino fundamental no IDEB e rendimento de seus alunos na Prova Brasil: Um estudo de caso de gestão educacional

A avaliação externa é expressão de uma gestão pedagógica e administrativa eficaz e eficiente e representa uma imprescindível ferramenta para que uma escola se conheça e planeje seu desenvolvimento com foco em uma crescente qualidade educacional. A presente pesquisa determinou os fatores que influenciaram o crescimento e o retrocesso do desempenho da escola em estudo, que é situada no estado do Paraná, Brasil, e de seus alunos na Prova Brasil e no IDEB entre os anos de 2007 e 2011. Para tanto, adotou-se a abordagem qualitativa, em uma pesquisa do tipo estudo de caso, recorrendo à pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturadas como instrumentos para a obtenção dos dados junto aos seguintes sujeitos: diretor e coordenadora pedagógica do colégio. Os dados levantados foram tratados na perspectiva de análise de conteúdo, com vista a atender os objetivos específicos. Os resultados encontrados demonstraram que os fatores como mudança na direção, rotatividade professores entre outros estão relacionados ao baixo resultado do IDEB e na Prova Brasil. O aumento do IDEB e do resultado da Prova Brasil demonstram estar relacionado com o retorno do antigo diretor. Ao final da pesquisa apresentadas algumas conclusões sobre as causas do retrocesso e do crescimento do desempenho do colégio.

Palavras-chave: avaliação, externa, IDEB, prova Brasil, gestão, educacional.

ABSTRACT

Performance of an elementary state public school on the IDEB and the students achievement on the “Prova Brasil”: A case study of educational management.

The external evaluation is the expression of an effective and efficient administrative and pedagogical management and represents an indispensable tool for the school to know itself and plan its development focusing on an increasing educational quality. This research determined the factors that influenced the growth and decline of the school in study which is situated in the state of Paraná, Brazil, and its students on the “Prova Brasil” and IDEB between the years 2007 and 2011. To achieve that, the qualitative approach was adopted in a case study type of research, using bibliographical research and semi structured interviews as instruments of data collection from the following subjects: the school’s principal and pedagogical coordinator. The collected data was treated through the technique of content analysis, aiming to reach the specific research objectives. The results showed that factors such as the principal and teacher turnover, among others, are related to the low scores on the IDEB and “Prova Brasil”. The score growth on the IDEB and “Prova Brasil” showed relationship with the return of the former principal. At the end of this research some conclusions are presented regarding the causes of the decline and growth of the school’s performance.

Keywords: External evaluation. “IDEB”. “Prova Brasil”, educational management.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1: Escala de desempenho da Prova Brasil. | 35 |
| FIGURA 2: IDEB – Resultados e metas dos anos iniciais do ensino fundamental.... | 37 |
| FIGURA 3: IDEB – Resultados e metas dos anos finais do ensino fundamental. | 38 |
| FIGURA 4: IDEB – Resultados e metas do 3º do ensino médio. | 38 |
| FIGURA 5: Mapa das Unidades Federativas sobre Avaliação externa. | 39 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1: Cálculo do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.... | 36 |
| QUADRO 3: Construtos propostos por Willms. | 45 |
| QUADRO 4: Construtos propostos por Lee, Bryk e Smith. | 46 |
| QUADRO 5: Onze características encontradas em escolas eficazes, de acordo com Sammons, Hillman e Mortimore..... | 47 |
| QUADRO 6: Indicadores de qualidade do <i>US National Center for Educational Statistics</i> | 48 |
| QUADRO 7: Fatores encontrados por Raczynski e Muñoz | 49 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ANEB | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANRESC | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| EDURURAL | Programa de Expansão e Melhora da Educação no Meio Rural do Nordeste |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional |
| IPDM | Índice IPARDES de Desenvolvimento Municipal |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SAEP | Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná |
| SEED | Secretaria de Educação do Estado do Paraná |
| TRI | Teoria da Resposta ao Item |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 | Problematização | 17 |
| 1.2 | Justificativa | 18 |
| 1.3 | Objetivos | 20 |
| 2 | ENFOQUE TEÓRICO E CONCEITUAL | 21 |
| 2.1 | Avaliação das escolas | 21 |
| 2.2 | Retrospectiva sobre avaliação externa das escolas | 22 |
| 2.3 | Sistema de Avaliação da Educação Básica | 26 |
| 2.4 | Prova Brasil..... | 33 |
| 2.5 | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica | 35 |
| 2.6 | Limitações das avaliações externas nacional e estaduais | 38 |
| 2.7 | Resultados das avaliações externas e a eficácia escolar | 42 |
| 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 51 |
| 3.1 | Sujeitos da pesquisa | 53 |
| 3.2 | Caracterização dos entrevistados..... | 55 |
| 3.3 | Instrumentos para coleta de dados..... | 55 |
| 3.4 | Realização e Transcrição das Entrevistas | 56 |
| 3.5 | Análise das entrevistas | 57 |
| 4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS | 60 |
| 4.1 | Avaliação Externa | 60 |
| 4.2 | Causas do retrocesso nas avaliações. | 62 |
| 4.3 | Análise dos resultados e mudanças na escola após a Prova Brasil. | 64 |
| 4.4 | Características da escola eficaz. | 66 |
| 5 | CONCLUSÃO | 77 |

| | |
|---|-----|
| REFERÊNCIAS | 79 |
| ANEXOS | 89 |
| ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 90 |
| ANEXO B: Evolução do IDEB da Escola em estudo, do Paraná e do Brasil..... | 92 |
| ANEXO C: Transcrição da Entrevista da Direção Escolar | 93 |
| ANEXO D: Transcrição de Entrevista da Coordenação Pedagógica | 102 |
| ANEXO E: Transcrição de Entrevista Direção – Núcleo Comum - Escola Eficaz | 108 |
| ANEXO F: Transcrição de Entrevista Coordenadora Pedagógica – Núcleo Comum - Escola Eficaz..... | 117 |
| APÊNDICES..... | 125 |
| APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista da Direção Escolar..... | 125 |
| APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista da Coordenação Pedagógica..... | 127 |
| APÊNDICE C: Roteiro de entrevista – Núcleo Comum - Escola Eficaz..... | 128 |

1 INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da educação brasileira é o de construir uma escola que ofereça uma educação de qualidade, porém para se obter esta educação de qualidade é preciso conhecer o que leva esta escola a ter estas qualidades, isto é, conhecer quais são as características desta escola que proporciona ao aluno não somente melhores experiências para a aquisição de habilidades cognitivas como também contribui para a sua inserção crítica na sociedade. Desta maneira, é preciso que se faça antes um diagnóstico preciso e qualificado da educação para que se obtenham dados que indiquem quais os aspectos que precisam e devem ser melhorados e desta forma dar condições às escolas para que elas possam cumprir plenamente suas funções pedagógicas, fortalecendo o seu compromisso com a comunidade a que pertence. Diante disto, o Brasil vem desenvolvendo inúmeros processos e mecanismos de avaliação dos sistemas de ensino, objetivando o fortalecimento da instituição escolar.

A necessidade de se obter uma educação de qualidade¹, no caso específico da educação ela se refere ao produto², se tornou mais relevante, devido às constantes transformações que o mundo vem sofrendo aonde o avanço tecnológico e a propagação de novos conhecimentos vem ocorrendo minuto a minuto. Essas mudanças de ordem mundial repercutiram diretamente dentro da escola, pois o nascimento de uma população proativa, cidadã, competente, somente acontecerá caso venha a ser promovido um salto avançado na educação. E, é neste contexto que a avaliação externa se apresentou como um dos instrumentos para a elaboração de políticas públicas educacionais e também para o redirecionamento das metas das escolas (VIEIRA; FERNANDES, 2011).

No que se refere especificamente à Educação Básica, objeto desta pesquisa o governo federal instituiu a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) mais conhecida como Prova Brasil. Com a agregação dos dados obtidos nesta avaliação, com os dados sobre as taxas de aprovação fornecida pelo Censo

¹ Existem duas perspectivas a partir das quais a qualidade pode ser definida, se a qualidade se refere ao um produto em si, a qualidade consiste em distinguir-se quantitativamente e qualitativamente a alguma particularidade ou característica requerida; e no que se refere a quem vai usar o produto (cliente) a qualidade implica em satisfação das necessidades e desejos desse cliente (PALADINI, 1990).

² Nesse caso o produto são as atividades trabalhadas e o modelo de prática pedagógica que estão sendo adotadas, para obter-se de forma eficaz a melhoria da qualidade pretendida pela educação (Nota do autor).

Escolar, em 2007 o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) considera tanto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como a Prova Brasil ferramentas essenciais para a gestão da educação. No entanto destaca que os dados levantados por estas ferramentas só terão sentido se os mesmos desencadearem as outras etapas necessárias para que a avaliação externa se torne verdadeiramente efetiva. Tais etapas são: a interpretação dos dados e a utilização dos resultados no trabalho das escolas. Vergani (2010) complementa que os resultados destas avaliações devem ou deveriam ser utilizados para subsidiar as práticas educativas, tais como, aperfeiçoamento do projeto pedagógico, dos procedimentos didático-pedagógicos entre outros. No entanto, o que se tem observado é que muitas vezes esta articulação entre a interpretação dos dados e a utilização deles para melhorar o trabalho escolar não vem sendo observada.

Partindo deste princípio, surge a figura do gestor escolar, como sendo o educador que deve refletir analisar e articular junto com os professores, os resultados que as avaliações externas, neste caso a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a avaliação interna fornecem visando à melhoria da qualidade do ensino da sua escola. Nesse panorama, o esforço deste trabalho recai em pesquisar como a gestão dessa escola pública estadual de ensino fundamental, situada em uma cidade da região metropolitana da cidade de Maringá, Paraná, vem conduzindo o seu planejamento de ações educativas utilizando essas informações para diagnosticar e entender a evolução no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e na Prova Brasil de 2007 a 2011, em relação ao segundo segmento do Ensino Fundamental.

A escolha desta escola se justificou pelo fato de ela ter apresentado em 2007 um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que a colocou entre os dez municípios do País de melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estando acima até mesmo das metas proposta pelo Ministério da Educação e Cultura, e, em 2011 ter apresentado um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo até das metas propostas pelo Ministério da Educação em 2011 que foi de 5,3. Diante desta disparidade surgiu a seguinte questão desta pesquisa: quais foram os fatores que influenciaram o crescimento em 2007 e o retrocesso em 2011 do desempenho da escola no Índice de

Desenvolvimento da Educação (IDEB) e dos alunos na Prova Brasil? Assim, identificar estes fatores foi o que nos mobilizou para fazer esta pesquisa.

1.1 Problematização

No início do ano de 2007, o Governo Federal divulgou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – 2005, com as médias de desempenho das escolas de todo o Brasil, tendo como base a sistematização dos dados da Prova Brasil de 2005 e as informações sobre o rendimento escolar (aprovação) obtidas através do Censo Escolar de 2005. Esses primeiros resultados colocaram a escola objeto de estudo entre as escolas do Brasil que obtiveram os melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), obtendo a nota 5,2. No entanto com a divulgação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – 2010 em 2011 verificou-se que o colégio apresentou uma significativa queda nos seus resultados, obtendo a nota de 4,8 (Ver Anexo B). Tais resultados levaram a questionamentos sobre o que ocasionou a baixa significativa nesses resultados. Conhecer o município em que está localizada a escola é de extrema importância, pois,

[...] uma escola, como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado, embora a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que está inserida a escola, [...], não deva ser ignorada (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 641).

Desta forma, conhecer a realidade na qual a mesma está inserida possibilitará compreendê-la na sua singularidade. A cidade em que esta escola está inserida é um dos municípios do Estado do Paraná e é integrante da Região Metropolitana de Maringá. Localizada a uma distância de 470 km da capital (Curitiba), possui segundo o censo de 2010, 3.010 habitantes (IBGE, 2013). A economia do município se baseia na agricultura e pecuária. No que se refere à educação, atualmente o município possui quatro escolas, sendo uma particular que oferece Ensino Fundamental e Médio; duas municipais, sendo um Centro de Educação Infantil, e outra que, além da Educação Infantil oferece o Ensino Fundamental – anos iniciais; e uma escola estadual que oferece além do Ensino Fundamental – anos finais, o Ensino Médio, e Educação de Jovens e Adultos. De

acordo com o Índice IPARDES³ de Desempenho Municipal – educação, o município apresenta um alto desempenho na educação, indicando um valor de 0,9499 (IPARDES, 2012).

É nesse contexto que se encontra inserida a escola em questão, instalado no município em 24 de fevereiro de 1962. A escola oferece Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio - e, de acordo com os dados da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED, 2013), em 2013 tinha seis turmas de Ensino Fundamental – anos finais, perfazendo um total de 114 alunos efetivamente matriculados. A escola possui uma biblioteca devidamente estruturada, um laboratório de informática com 20 microcomputadores à disposição dos alunos e professores, um laboratório de ciências estruturado, sala de estudos para os professores, sala de lanche para os professores, uma sala para a direção e para a equipe pedagógica, secretaria e cantina (PPP, 2012).

Diante do exposto acima, pode-se verificar que o colégio possui uma infraestrutura e equipamentos à disposição tanto dos alunos quanto dos docentes. No entanto, fica a indagação: Quais os fatores que podem ter influenciado o crescimento e o retrocesso do desempenho do colégio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e na Prova Brasil dos alunos do Ensino Fundamental – anos finais entre os anos de 2007 e 2011?

1.2 Justificativa

A avaliação externa das escolas, se levadas em conta pelos gestores estaduais do sistema escolar, e pelos gestores escolares, poderá contribuir para a melhoria da qualidade das escolas. Ao referir-se à avaliação externa, Machado (2012, p. 73) escreve que “[...] o problema não é a prova, o problema é o que se faz com os resultados da prova”. Isso quer dizer que é preciso que os gestores estaduais e das escolas tenham claro que o principal propósito das avaliações é o de utilizar seus resultados para fazer uma análise coletiva da realidade escolar e definir ações e alternativas que venham contribuir para que as escolas superem as dificuldades constatadas. Souza (2007, p 65) ao analisar a avaliação externa, alude

³ Instituição de pesquisa vinculada à Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenadoria Geral, que tem como função estudar a realidade econômica e social do Estado do Paraná com o objetivo de subsidiar a formulação, execução, acompanhamento e a avaliação de políticas públicas.

que, “[...] as avaliações geram [...] produtos *per se*, e não apenas ‘mensuram’ os resultados do ato educativo. [...], de alguma forma a avaliação também educa, ou orienta as ações dos sujeitos, dando-lhes um determinado sentido”. Se tais sujeitos (gestores, coordenadores, professores, alunos e comunidade) tiverem devidamente se apropriando destes resultados, poderão ser capazes de alterar a sua realidade educacional e de transformar a escola em uma escola eficaz.

É preciso enfatizar que as avaliações externas apenas apontam os problemas e não as soluções. O ato de avaliar tem como objetivo investigar quais são os problemas que estão interferindo em um determinado desempenho, para tanto ele

[...] implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou a qualidade atribuído ao objeto conduzem a uma tomada de posição [...]. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, [...], a partir do valor ou qualidade atribuído, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (LUCKESI, 2008, p, 93).

Diante da colocação acima, observa-se que a avaliação é um ato que vem subsidiar o crescimento, através de sua coleta, análise e síntese dos dados, no entanto, a tomada de decisão, para a solução dos problemas indicados pela avaliação demandam esforços das escolas e das secretarias de educação, pois significa efetuar uma interpretação pedagógica dos resultados, e adequá-la a realidade da sua escola.

Cumprindo aos gestores educacionais lerem estas informações com olhar crítico e criterioso, para que possam não só conhecer as informações constantes nessas avaliações, mas saibam interpretá-las e adequá-las a sua realidade. No entanto, o que se tem observado com frequência, quanto à utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores das escolas, é que eles muitas vezes só se apropriam da classificação e não vão mais além desta informação, têm dificuldade em compreender os resultados produzidos por essas avaliações. Um destes dois fenômenos pode ter ocorrido nessa escola, em 2007 o colégio apresentou um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,2 ficando acima da Meta Nacional Projetada que era de 4,9 e nas avaliações seguintes retrocedeu em relação à Meta Nacional Projetada, ficando em 2011 com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,8.

Diante deste contexto, se justifica o desenvolvimento dessa pesquisa que é o de identificar junto ao gestor e coordenador quais foram os fatores que influenciaram o crescimento e o retrocesso do desempenho da escola na Prova Brasil e conseqüentemente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre os anos de 2007 e 2011, em relação ao Ensino Fundamental – anos finais.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

- Identificar os fatores que influenciaram o crescimento e retrocesso do desempenho de uma escola pública estadual de ensino fundamental – anos finais e de seus alunos na Prova Brasil e no IDEB entre os anos de 2007 e 2011.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar os fatores que contribuíram para o crescimento do desempenho da escola no IDEB e de seus alunos na Prova Brasil na ótica do gestor e da coordenadora pedagógica;

- Identificar os fatores que contribuíram para o retrocesso do desempenho da escola no IDEB e de seus alunos na Prova Brasil na ótica do gestor e do coordenadora pedagógica;

- Determinar quais medidas os gestores propõem para o aprimoramento do desempenho do colégio e de seus alunos.

2. ENFOQUE TEÓRICO E CONCEITUAL

Para fundamentar o que se propõe nesta dissertação, dividiu-se a revisão de literatura em tópicos relevantes no que se refere à questão pesquisada. O primeiro diz respeito à conceituação de avaliação, da sua instituição à sua sistematização; o segundo trata de uma breve retrospectiva sobre a avaliação externa das escolas; o terceiro refere-se ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o quarto trata da Avaliação do Rendimento Escolar (ANRESC) mais conhecida como Prova Brasil; o quinto discorre sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no sexto tópico será tratado o Sistema de Avaliação do Estado do Paraná (SAEP), e o último apresenta alguns pontos relevantes sobre as características das escolas eficazes ou de desempenho superiores.

2.1 Avaliação das escolas

Para se entender a avaliação externa das escolas, torna-se necessário, em um primeiro momento, elucidar o conceito de avaliação, para, posteriormente aprofundá-lo, pois são as avaliações externas que atualmente vem fornecendo informações para que os governos Federal, Estaduais e municipais possam regular o sistema e definir uma política de melhoria de seus sistemas de ensino. Não há um consenso sobre o conceito de avaliação, pois, “[...] enquanto atividade teórica e prática, não tem um paradigma amplamente aceito” (RABELO, 2000, p. 69), isto é, não existe uma concordância a respeito da melhor maneira de se avaliar. As diferentes definições podem basicamente resumir-se em um *continuum*, onde de um lado encontra-se o ‘juízo’, isto é, o julgamento de valores, e de outro lado, a ‘tomada de decisões’. “Quanto ao juízo, refere-se à emissão de opinião sobre alguém ou alguma coisa, segundo alguns critérios. Quanto à tomada de decisões, refere-se ao examinar o que ocorre em uma determinada ação durante a sua execução” (RABELO, 2000, p. 69). Sem dúvidas que, tanto o juízo quanto a tomada de decisões são aspectos sempre presentes o que vai variar é a sua relevância em relação ao outro.

Miras e Sole⁴ (1996) consideram a avaliação como

[...] uma atividade mediante a qual, em função de determinados critérios, se obtêm informações pertinentes acerca de um fenômeno, situação, objeto ou pessoa, emite-se um juízo sobre o objeto de que se trate e adota-se uma série de decisões relativas ao mesmo (MIRAS; SOLE, 1996 apud RABELO, 2000, p. 69-70).

Donde, três componentes estão presentes na avaliação: levantamento de informação, emissão de um juízo e tomada de decisão acerca do objeto de avaliação. O ato de avaliar

Não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isto implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo desejado. A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade (HADJI, 2001, p. 129).

Através da avaliação isto é, desta leitura orientada da realidade, pode-se constatar o constante processo de transformação e mudança que acontece com a realidade, e ter nesta ação avaliativa uma aliada para as adaptações e modificações necessárias. Assim, “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões” (HOFFMANN, 2000, p.17). A avaliação pode ser subjetiva, ou informal e formal. A avaliação informal “[...] existe muito antes de o homem ter se preocupado na construção de um conceito para o termo avaliar” (OLIVEIRA, 2011, p. 91). Na avaliação formal, na qual, seus objetivos são estabelecidos, há uma sistematização de procedimentos e os critérios são selecionados. É neste tipo de avaliação que se situa a avaliação externa.

2.2 Retrospectiva sobre avaliação externa das escolas

É importante lembrar que tanto a avaliação como a pesquisa são elementos significativos “[...] no delineamento do processo decisório em educação” (VIANNA, 1995, p. 7). No caso da avaliação o seu interesse teve uma considerável elevação, devido ao “[...] trauma provocado pela constatação da deficiência tecnológica associada à carência educacional, no mundo ocidental, especialmente

⁴ MIRAS, M.; SOLÉ, I. A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

nos Estados Unidos, [...]” (VIANNA, 1995, p. 7). Desta maneira, com o objetivo de sanar essas deficiências e carências, foram propostos novos currículos, e decorrente disto a avaliação externa passou a possuir um papel relevante na proposta e desenvolvimento de novas estratégias educacionais americanas. Apesar de que seu momento mais “[...] intenso tenha ocorrido a partir da década de 1960” (VIANNA, 1995, p. 8), após a apresentação do Relatório *Coleman*, a avaliação externa nos Estados Unidos possui uma tradição de quase dois séculos, porém neste estudo nos limitaremos apenas ao seu reinício em bases mais científicas no Relatório *Coleman*.

O Relatório *Coleman*, denominado *Equality of Educational Opportunity* (Igualdade de Oportunidade Educacional) e publicado pela ‘Comissão *Coleman*’ no ano de 1966, veio a se tornar referência em matéria de sociologia educacional (SALEJ, 2005). No contexto das lutas pelos direitos civis realizadas pelos movimentos raciais que lutavam pela justiça e pela igualdade de oportunidades, entre elas as educacionais, o relatório *Coleman* afirmava que⁵:

As escolas tem pouca influência nos sucessos de uma criança que são independentes de seu contexto histórico e social em geral, e que esta falta de um efeito independente significa que as desigualdades impostas nas crianças por seus lares, comunidades e ambiente social são transferidas para que se tornem desigualdades as quais elas confrontarão suas vidas adultas e o fim da escola (COLEMAN⁶ et al., 1966 apud SALEJ, 2005, p. 122).

De acordo com Bonamino e Franco (1999), o relatório final apontava que as variáveis socioeconômicas influenciavam mais nas diferenças dos desempenhos escolares do que as intra-escolares e, que quanto maior a homogeneidade socioeconômica (isto é, quanto menor era o nível socioeconômico) menor era o desempenho. A pesquisa que deu origem ao Relatório *Coleman* tinha como objetivo “[...] estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, [...]” (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 102), cuja amostra foi feita a partir de 650 mil

⁵ Schools bring little influence to bear on a child’s achievement that is independent of his background and general social context, and that this very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighborhood, and peer environment are carried along to become the inequalities with which they confront adult life and the end of school (COLEMAN et al., 1966 apud SALEJ, 2005, p. 122).

⁶ COLEMAN, J.S. (Coord.). **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966. Disponível em: <<http://mailer.fsu.edu/~ldsmith/garnet-ldsmith/Coleman%20Report.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

alunos. Estes foram distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, sendo que os dados coletados eram sobre “[...] as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias” (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 102). Foram aplicados cinco grupos de testes, que aferiram competências não verbais e verbais, procurando desta maneira não só conhecer as escolas como também identificar seus problemas, de maneira que a partir destes resultados o governo pudesse subsidiar a implementação de políticas educacionais de ações compensatórias, como o remanejamento garantindo assim o ‘equilíbrio’ multicultural e multirracial entre as escolas (BONAMINO; FRANCO, 1999). Após a publicação do Relatório *Coleman* outras pesquisas foram realizadas nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra, e seus resultados de modo geral concordaram com os resultados do Relatório *Coleman*, segundo Bonamino e Franco (1999).

Nos anos 1970 foram realizadas pesquisas que apesar de corrigirem levemente as estimativas iniciais, não modificaram as conclusões resultantes da pesquisa realizadas na década anterior (BONAMINO; FRANCO, 1999). No entanto, essas pesquisas foram muito criticadas em relação às suas características técnicas, pois segundo seus críticos “[...] não possuíam instrumentos adequados para a mensuração de detalhes relevantes das variáveis intra-escolares” (BONANINO; FRANCO, 1999, p. 103) e em relação às suas consequências políticas.

No Brasil a avaliação externa percorreu um difícil caminho até a sua institucionalização, escreve Horta Neto (2010), devido à própria história da educação no país. O seu embrião foi o levantamento de dados estatísticos que acontece primeiramente em 1907 com o objetivo de fornecer dados ao Anuário Estatístico do Brasil sobre os diferentes níveis de modalidade do ensino privado e público. Nesse ano foram realizadas as primeiras ‘avaliações externas’. E estas se limitaram apenas à “coleta de dados [...], em um primeiro momento, ao antigo Distrito federal e apresentava informações sobre a quantidade de escolas, de pessoal docente, de matrículas e repetências” (HORTA NETO, 2006, p. 26), a partir de 1936, passa a incluir informações de todo o Brasil.

De acordo com Horta Neto (2010) o primeiro esboço do que seria o primeiro sistema brasileiro de avaliação externo, o SAEB, surgiu nos anos 1980, e teve como meta

[...] avaliar os impactos do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edu Rural). Esse Programa – desenvolvido pelo

Ministério da Educação (MEC) – era voltado para os anos iniciais do ensino fundamental (educação primária, nos termos da época) da região rural nordestina, e 35% de seus recursos foram financiados pelo Banco Mundial (HORTA NETO, 2010, p. 99).

De acordo com Gatti et al. (2013) o Edu-rural foi um projeto planejado em 1977 e assumido por técnicos de diferentes Secretarias de Educação junto com o Ministério de Educação e Cultura. Esse programa “[...] privilegiava, acentuadamente, a melhoria do ensino rural por intermédio de uma série de ações que deveriam levar à capacitação pessoal, à assistência técnica e à produção de material didático [...]” (GATTI et al., 2013, p. 9).

O Edu-rural foi desenvolvido através de um estudo transversal, sendo que a coleta de dados foi realizada durante os anos de 1981, 1983 e 1985, nos estados de Pernambuco e Piauí representando os estados da região nordeste e o Ceará por ser o estado-sede da equipe de pesquisa tendo como dados de referência os resultados coletado em 1981.

O desempenho dos alunos foi uma das dimensões consideradas, sendo a mesma avaliada mediante a aplicação de provas de rendimento acadêmico, na Língua Portuguesa e em Matemática em alunos de 2ª e 4ª série do ensino fundamental. Para essa avaliação, foram escolhidas estas séries,

[...] levando-se em conta a necessidade de conter a amostra dentro de proporções mínimas que garantissem a viabilidade do trabalho de campo e que mantivessem, ao mesmo tempo, as quantidades suficientes para o tratamento de dados desejados. Desta forma, decidiu-se pela 2ª série porque esta permitia: 1) uma avaliação de modo mais consistente do que na 1ª série dos primeiros efeitos da escolarização no que diz respeito às disciplinas selecionadas e 2) uma verificação dos efeitos do programa sobre o problema da retenção na 1ª série que, se diminuída, implicaria o aumento do contingente de alunos que permaneceriam na escola [...]. Quanto a 4ª série, sua inclusão justifica-se pela importância de um estudo de eficiência e da qualidade do ensino rural, na medida em que se reside aí a sua terminalidade (GATTI et al., 2013, p. 10).

Outra dimensão considerada foi à compreensão da maneira como a escola atuava em seu contexto sócio-econômico-cultural local. Com base nessa experiência, o Ministério da Educação e Cultura decidiu em 1987, através do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais (INEP) criar um programa de avaliação externa do então denominado Ensino do 1º grau, (HORTA NETO, 2010; GATTI et al., 2013). Tal programa tinha como objetivo informar as Secretarias Estaduais de Educação sobre os problemas de aprendizagem encontrados em seus sistemas de ensino. Este programa teve o nome de Avaliação do Rendimento em

Escolas do 1º Grau da Rede Pública que contou com a colaboração da Fundação Carlos Chagas para a sua implementação.

Em 1988, foi realizado nos estados do Rio Grande do Sul e do Paraná um teste piloto “[...] com o objetivo de testar os instrumentos e os procedimentos com vistas à sua aplicação em nível nacional no início de 1989” (HORTA NETO, 2010, p. 99). No entanto, devido à sua complexidade o mesmo foi desmembrado em fases distintas.

Inicialmente, em caráter experimental, avaliaram-se 4.518 crianças de 10 cidades, matriculadas no 1º grau, em 19 escolas; a seguir, 8.069 alunos de 62 escolas diluídas em 20 cidades foram avaliados no seu rendimento escolar, posteriormente, 14.868 crianças de 39 cidades, alunos de 157 escolas de 1º grau, foram pesquisadas em uma terceira fase do projeto. Assim, no conjunto, foram avaliados 27.455 alunos de 238 escolas em 69 cidades localizadas nos vários Estados da Federação existentes à época da pesquisa (GATTI et al., 2013, p.18).

Apesar de ter sido proposta para ser aplicada em início de 1989, devido a problemas orçamentários do Ministério da Educação e Cultura a avaliação só aconteceu em 1990. Em 1991 ela passou a ser denominada de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A prova foi aplicada em escolas designadas pela Secretaria da Educação, porém seguindo alguns critérios indicados pelos aplicadores contratados em São Paulo, que, conforme escreveram Gatti *et al.* (2013), garantiram a confiabilidade dos resultados.

Além dos conhecimentos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciência, a avaliação também buscou conhecer os diferentes segmentos socioeconômicos, em que as 1ª e 3ª séries fizeram apenas provas de Língua Portuguesa e Matemática e as 5ª e 7ª séries, além destas, fizeram a prova de Ciências, onde também foi proposta para estas séries uma redação (GATTI et al., 2013). Segundo Horta Neto (2010), o ciclo do SAEB inicialmente foi previsto para acontecer em 1992, porém problemas orçamentários novamente interferiram na sua realização, começando efetivamente somente em de 1993.

2.3 Sistema de Avaliação da Educação Básica

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos, e tem como objetivo fazer um

[...] diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (BARGUIL, 2013).

Como visto anteriormente, o início do SAEB deu-se com a avaliação das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, onde que a base desta avaliação eram os conteúdos mínimos comuns destas séries. Maria Inês Pestana (1998), em seu artigo 'O sistema de avaliação brasileiro', pontua que:

Para defini-los, fazia-se um levantamento dos currículos estaduais, procurando-se identificar os aspectos comuns (era considerado comum o que aparecia em, pelo menos, 70% dos estados), e, mediante discussões com as equipes técnicas dos estados, eram definidos os conteúdos que seriam avaliados por meio das provas. Os demais instrumentos, isto é, questionários para diretores, professores e sobre a escola, também foram discutidos, incorporando-se as sugestões das equipes estaduais. Esta busca de consenso é um traço característico do SAEB, e por meio dela o SAEB adquiriu pertinência e legitimidade (PESTANA, 1998, p. 69).

Alguns questionamentos levaram a uma mudança no método de aplicação no sistema de avaliação em 1995. Entre estas mudanças estão os conteúdos mínimos comuns que eram utilizados como referências nas avaliações. Por exemplo, no conteúdo da 1ª série do ensino fundamental, foram observados que alguns alunos foram expostos aos conteúdos, outros não, e que tal fato era recorrente para as outras séries. Desta maneira com o objetivo de superar essa dificuldade e acompanhar o desenvolvimento curricular, uma tendência da época, o SAEB passou a avaliar as séries finais de ciclos. "Com esta alteração, passou-se a examinar conteúdos que cobrem praticamente todo o espectro curricular das propostas de Ensino Fundamental e Médio ou Educação Básica no Brasil" (PESTANA, 1998, p. 69).

A outra mudança foi então metodológica, isto é, a maneira de aferir o desempenho do aluno, pois até então tanto a metodologia como as provas que eram utilizadas possuíam muitas limitações. A limitação estava na "[...] aplicação das provas clássicas que, por exemplo, não podiam ser comparadas no tempo e tampouco entre as diferentes séries" (PESTANA, 1998, p. 70). Essas limitações levaram à elaboração e interpretação de escalas de proficiência, construídas com base na Teoria de Resposta ao Item, abrindo assim a possibilidade de comparação entre os resultados em longo prazo das avaliações. Complementando este tema,

Pestana (1998) pontua que a comparação dos resultados pode ser feita no tempo e entre as séries, “[...], pois a unidade de análise passa a ser o item da prova, e não mais a prova completa, nem o aluno” (PESTANA, 1998, p. 70). A associação da técnica de balanceamento de conteúdos com a utilização da Teoria de Respostas ao Item e a Escala de Proficiência permitiram que a pequena amplitude de conhecimentos inerentes a uma prova de 30 questões fosse superada. O ano de 1995 trouxe outra alteração ao SAEB. A ele foi acrescentada uma amostra da rede privada.

Em relação aos conteúdos avaliados nas edições de 1997 e 1999, os alunos matriculados nas 4^a e 8^a séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e os alunos do 3^o ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A partir de 2001, o SAEB passou a avaliar somente as áreas de Matemática e Língua Portuguesa. (BRASIL, 2013a).

O ano de 2005 trouxe uma alteração para o ciclo do SAEB através da Portaria n. 931/05, quando em seu artigo 1^o instituiu “[...] o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, [...]” (BRASIL, p. 16-17, 2013b). A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) ficou com as mesmas características e objetivos do SAEB aplicado até 2003, conforme indica a portaria em seu inciso 1^o.

§ 1^o A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;

e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores (BRASIL, p. 16-17, 2013b).

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, destinada a avaliar apenas as escolas públicas do ensino básico, tendo como característica avaliativa ser mais extensa e detalhada que a ANEB, tem como foco cada unidade escolar, conforme expressa a portaria.

§ 2º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:

a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;

c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a

democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;

d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede à qual pertençam.

Art. 2º A ANRESC irá avaliar escolas públicas do ensino básico (BRASIL, 2013b).

Para a realização destes dois processos avaliativos o SAEB utiliza as seguintes metodologias: Testes Padronizados, Matrizes de Referência para o SAEB, Teoria de Resposta ao Item (TRI), Questionários de contexto, Amostra e Escalas de Proficiência. A Matriz de Referência dá ao SAEB uma transparência e legitimidade, constituída por um referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informa as competências e habilidades esperadas dos alunos. A construção desta matriz de referência tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, bem como, dados coletados após uma análise das propostas curriculares dos estados e de algumas redes municipais e também de consultas com professores regentes de redes municipais, estaduais e de escolas privadas, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, e de exames dos livros didáticos mais utilizados para

essas séries. (HORTA NETO, 2006). Ressaltamos que esta matriz não abrange todo o currículo escolar, mas sim, é um recorte com base no que pode ser medido por meio de instrumento de medida que o SAEB utiliza e que, ao mesmo tempo, é representativo nos atuais currículos nacionais. Estas matrizes são estruturadas em tópicos ou temas com correspondentes descritores que indicam habilidades e competências de Matemática e Língua Portuguesa a serem avaliadas, onde, os descritores são

[...] uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidos pelo aluno, a partir dos quais os itens de prova são elaborados. As respostas dadas pelos alunos a esses itens possibilitam a descrição do nível de desempenho por eles atingido. A partir daí, é dado conhecer o desempenho dos sistemas de ensino (HORTA NETO, p. 55, 2006).

E é a partir destas matrizes que as questões que compõem as provas são construídas. Quanto aos Testes Padronizados que tem como objetivo aferir a habilidade de resolução de problemas em Matemática e leitura em Língua Portuguesa, os mesmos são compostos por itens de múltipla escolha elaborados, segundo Horta Neto (2006) por professores das séries e disciplinas avaliadas, a partir dos descritores das Matrizes de Referência. Após sua elaboração, os testes são submetidos primeiramente a uma revisão de forma e conteúdo, com o objetivo de certificar a qualidade dos aspectos teóricos, pedagógicos e linguísticos dos itens e, depois a uma validação empírica, cujo objetivo é o de verificar através de técnicas psicométricas e estatísticas, de que maneira os itens irão se comportar após sua aplicação em campo.

Segundo o IBGE (2014), através das análises estatísticas é possível estimar:

- o poder de discriminação do item, ou seja, sua capacidade de diferenciar os alunos que conhecem o conteúdo e já desenvolveram as competências requeridas dos demais;
- o índice de dificuldade de cada questão, o que permite equilibrar as provas com questões de diferentes graus de dificuldade,
- a probabilidade de acerto ao acaso, que indica a chance de acerto do item sem o conhecimento e a construção da habilidade requerida [...] (IBGE, 2014, p. 1).

Composto de 169 itens para cada uma das disciplinas e séries avaliadas, o SAEB utiliza o delineamento denominado 'Blocos Incompletos

Balanceados' (BID), através deste modelo, os 169 itens são divididos em subconjuntos menores denominados 'blocos', onde

Cada bloco é composto por 13 itens, o que faz com que se tenha ao todo 13 blocos. Estes 13 blocos são organizados em grupos de três diferentes combinações. Cada combinação resulta em um caderno de prova, e todas as combinações em 26 cadernos diferentes (IBGE, 2014, p. 1).

Esta distribuição é feita a fim de assegurar que fatores que interfiram nas respostas aos itens, como a falta de tempo para responder às respostas às questões ou o cansaço do aluno, possam ser superados. Existe também a preocupação em se ter um parâmetro de comparação de uma avaliação com outra, assim a comparabilidade do desempenho dos alunos entre os três anos avaliados é assegurada pela aplicação de blocos do 5º ano do ensino fundamental ao 9º ano do ensino fundamental, bem como do 9º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio e, a comparabilidade entre os anos é feita ao se manter alguns blocos de itens já aplicados em anos anteriores.

Os Questionários de Contexto são direcionados para os professores, diretores e alunos. Os questionários para os alunos se destinam a coleta de informações sobre o seu contexto cultural, econômico e social, bem como a sua trajetória escolar, com o objetivo de verificar quais são os efeitos que estes fatores podem ter sobre o desempenho escolar destes alunos. Através dos questionários respondidos pelos diretores e professores, é possível conhecer o nível socioeconômico e cultural, a formação profissional, as práticas pedagógicas, estilos de liderança e formas de gestão. Além destas,

[...] informações sobre o clima acadêmico da escola, clima disciplinar, recursos pedagógicos disponíveis, infraestrutura e recursos humanos. Na mesma ocasião é preenchido, pelo aplicador dos testes, um formulário sobre as condições de infraestrutura das escolas que participam da avaliação (IBGE, 2014, p. 1).

Os modelos de regressão hierárquica são utilizados para fazer a relação entre os fatores de contexto e o desempenho dos alunos, pois, por meio deles é possível analisar os fatores de interesse, controlando desta maneira outras variáveis, como por exemplo, o nível socioeconômico dos alunos avaliados, que também exercem influência sobre a aprendizagem dos alunos, o que permite que os resultados obtidos apontem o efeito líquido dos fatores analisados. A Teoria de resposta ao item (TRI) é

[...] uma metodologia que sugere formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item e seus traços latentes. Traços latentes são características do indivíduo que não podem ser observadas diretamente, isto é, não existe um aparelho capaz de medi-las diretamente, [...]. Portanto, essas características são mensuradas através de variáveis secundárias que sejam relacionadas com o traço latente em estudo (MOREIRA JÚNIOR, 2010, p. 137).

Segundo esta teoria os itens do teste são avaliados em conjunto. Um ponto positivo da TRI está no poder de identificação daqueles candidatos que ‘chutam’ mais, e com isto penalizar a sua nota. No entanto, ela pode ser questionável à medida que

[...] valoriza aqueles que acertam as questões de forma mais coerente, ou seja, aqueles que acertam mais questões fáceis do que difíceis. Aqueles que acertam mais questões difíceis do que fáceis teriam a sua pontuação prejudicada, uma vez que na lógica da TRI, esses indivíduos deveriam acertar as mais fáceis já que sabem as mais difíceis. Assim, é possível que candidatos com mais itens acertados possam ter uma nota inferior a outros candidatos com menos itens acertados (MOREIRA JUNIORS, 2010, p. 138).

Em resumo, a TRI, não pergunta quantos itens o sujeito acertou, e sim por que acertou ou errou cada item individual. Por ter um universo educacional diversificado e extenso, o SAEB utiliza-se do processo de amostragem para obter informações sobre o mesmo. Neste processo a fim de que sejam produzidos resultados de desempenho generalizáveis não só para o todo do sistema educacional brasileiro, mas também para grupos específicos de alunos, as escolas cadastradas no Censo Escolar são separadas em várias subpopulações, denominadas de estratos. E é dentro destes estratos que as escolas e nelas as turmas de alunos que irão fazer os testes serão sorteadas, podendo ser sorteado no mínimo uma e no máximo duas turmas do mesmo ano por escola. Destacando que “[...] numa mesma escola podem participar da aplicação turmas de séries e turnos diferentes, desde que tenha turmas e alunos de mais de uma das séries consideradas de interesse do SAEB” (IBGE, 2014, p.1).

Os resultados obtidos não refletem a eficiência de cada escola em particular, pois as turmas sorteadas muitas vezes não representam qualitativamente e nem quantitativamente a realidade da escola, mas sim apenas ‘espelham’ o estrato que representam em conjunto com outras turmas (HORTA NETO, 2006). Para finalizar temos os resultados do SAEB que são apresentados através das escalas de proficiência, que descrevem em cada nível, as habilidades e competências que o aluno deve apresentar em cada final de ano avaliado. Segundo

Magalhães (2005) através destas escalas é possível avaliar quantos alunos estão em processo de construção, quantos já construíram ou quantos estão acima ou abaixo do nível desejável para o ano em que frequentam e também permite que falhas encontradas nos aspectos pedagógicos e curriculares sejam sanadas.

2.4 Prova Brasil

A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC) mais conhecida como Prova Brasil foi criada a partir da necessidade de maior detalhamento da avaliação da educação Básica escreve Costa (2010). Regulamentada pela Portaria INEP n. 69/05 (BRASIL, 2013c), ela deve ser aplicada em “[...] todas as escolas públicas localizadas nas zonas urbanas e que possuem mais de 30 alunos [...]” (COSTA, 2010, p. 31). Sua aplicação deve ser feita em alunos de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental Regular de 08 anos e nas turmas de 5º e 9º ano em escolas organizadas no regime de 09 anos para o Ensino Fundamental. Para Costa (2010), a Prova Brasil tem como objetivos principais:

[...] avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas; contribuir para o desenvolvimento em todos os níveis educativo, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público; oportunizar informações para as unidades escolares que serão úteis para a gestão das mesmas (COSTA, 2010, p. 32).

Observa-se que um dos maiores objetivos da Prova Brasil é fornecer informações a respeito do nível de aprendizagem dos alunos, por unidade escolar e respectivas redes. Os testes aplicados têm seu foco nas competências e habilidades pré-definidos na Matriz de Especificações do SAEB. O teste de Língua Portuguesa tem ênfase em leitura, e o de Matemática em resolução de problemas. Ambos visam também obter informações sistemáticas a respeito das unidades escolares.

Em relação à sua metodologia, a Prova Brasil é adequada para avaliar redes ou sistemas de ensino e não a aprendizagem dos alunos individualmente considerados. Seu resultado é produzido a partir da aferição de resultados em habilidades e competências previstas nas matrizes de referência. O aluno, individualmente considerado, não responde a todas as habilidades previstas nas matrizes, pois elas não podem ser reunidas em um único caderno de provas. Os resultados dizem respeito aos percentuais de acerto de um grupo de alunos que

realizou não uma, mas 21 provas diferentes, cada uma delas organizada em 4 blocos (incompletos). Cada grupo de alunos representa a menor unidade de avaliação da rede ou sistema de ensino; cada caderno de prova está organizado em quatro blocos, dois destinados a itens de Língua Portuguesa e dois destinados a itens de Matemática; nas 4^a séries/5^o anos, cada prova contém 22 itens de Língua Portuguesa (de um total de 77) e 22 itens de Matemática (de um total de 77), contendo quatro alternativas cada; nas 8^a séries/9^o anos, cada prova contém 26 itens de Língua Portuguesa (de um total de 91) e 26 itens de Matemática (de um total de 91), contendo quatro alternativas cada; ambas as provas devem ser realizadas no tempo máximo de 150 minutos. Após as provas, os estudantes respondem a um questionário socioeconômico constituído de 44 itens. A equipe gestora e os professores de Língua Portuguesa e Matemática também são convidados a responder a um questionário. Essas provas são aplicadas, via de regra, no mês de novembro (INEP, 2011).

Quanto aos resultados dos testes, os mesmos são entregues às escolas sob a forma de média geral da escola e sob a forma de percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do SAEB (INEP, 2014, p. 13). A primeira edição da Prova Brasil aconteceu em 2005 e seus resultados foram divulgados em 2007 pelo INEP (Costa, 2010). A Prova Brasil apresenta os resultados em escalas de desempenho por disciplina, compostas de níveis designados por numerais, e cada uma delas engloba as duas séries avaliadas, 5^o e 9^o ano (4^a e 8^a série).

As escalas são compostas por níveis de desempenho, expressos em números que vão de 0 a 500, e que variam de 25 em 25 pontos. Em cada nível da escala são distribuídas as habilidades que os alunos demonstraram ter desenvolvido, sendo ordenadas de acordo com o grau de complexidade. Como a Prova Brasil avalia apenas os estudantes do 5^o e 9^o anos do Ensino Fundamental, as habilidades mais simples que são medidas por esta avaliação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática estão localizadas no nível 125 da escala. Sendo assim, ainda não são avaliadas as habilidades que estão abaixo do nível 125, pois estas equivalem a séries anteriores ao 5^o ano (INEP, 2011, p. 16).

Pode-se visualizar as escalas da Prova Brasil em Português e Matemática (Figura 1)⁷.

7 Para visualização dos descritores das Escalas da Prova Brasil e SAEB para os níveis fundamental e médio, acessar o sítio eletrônico do INEP em: <http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-da-prova-brasil-e-saeb>

Figura 1. Escala de desempenho da Prova Brasil

| Níveis da Escala de Matemática | | Níveis da Escala de Português | |
|--------------------------------|---------------|-------------------------------|---------------|
| nível 0 | 0 a 125 | nível 0 | 0 a 125 |
| nível 1 | 125 a 150 | nível 1 | 125 a 150 |
| nível 2 | 150 a 175 | nível 2 | 150 a 175 |
| nível 3 | 175 a 200 | nível 3 | 175 a 200 |
| nível 4 | 200 a 225 | nível 4 | 200 a 225 |
| nível 5 | 225 a 250 | nível 5 | 225 a 250 |
| nível 6 | 250 a 275 | nível 6 | 250 a 275 |
| nível 7 | 275 a 300 | nível 7 | 275 a 300 |
| nível 8 | 300 a 325 | nível 8 | 300 a 325 |
| nível 9 | 325 a 350 | nível 9 | maior que 325 |
| Nível 10 | 350 a 375 | | |
| Nível 11 | 375 a 400 | | |
| Nível 12 | maior que 400 | | |

Fonte: INEP (2011, p. 16)

É importante salientar que apesar de ambas as escalas variarem até o nível 500, as habilidades mais complexas medidas em Língua Portuguesa estão concentradas no nível 9 (intervalo de 325-350) e em Matemática no nível 12 (intervalo de 400-425), pois na sua maioria as habilidades de níveis superiores estão relacionadas ao currículo do Ensino Médio e não são avaliadas na Prova Brasil, segundo o INEP (2011).

De acordo com Costa (2010), “os números só indicam uma posição na escala, mas através de uma interpretação pedagógica é possível descrever o grupo de habilidades que os alunos demonstram ter desenvolvido com a avaliação em cada nível” (COSTA, 2010, p. 32). Por isso, a necessidade de se instrumentalizar os gestores quanto à utilização das informações da Prova Brasil, ampliando-se dessa maneira os usuários destas informações construindo-se assim uma ponte entre a avaliação e a ação de melhoria do currículo. Ressalta-se ainda que os dados da Prova Brasil podem ser comparáveis ao longo do tempo, ou seja, a sociedade e o governo podem acompanhar o desempenho ou evolução da escola.

2.5 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem o objetivo de indicar o desenvolvimento educacional da escola. De

acordo com Costa (2010), o IDEB é de “[...] fácil compreensão, pois possibilita resultados sintéticos das avaliações de larga escala do INEP” (COSTA, 2010, p. 33). Como observa Fernandes (2007, p. 8), dois são os objetivos do IDEB: “a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentam baixa *performance* e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino”. O IDEB é expresso em valores de 0 a 10 e calculado por meio da fórmula:

Quadro 1. Cálculo do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

$$IDEB_j = f(\bar{N}_j, \bar{T}_j); \quad f_{\bar{N}} > 0 \quad \text{e} \quad f_{\bar{T}} < 0$$

onde:

$IDEB_j$ = Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da unidade j (escola, rede de ensino, município, etc.);

\bar{N}_j = proficiência esperada, em determinado exame padronizado, para estudantes da unidade j ao final da etapa de ensino considerada;

\bar{T}_j = tempo esperado para conclusão da etapa para os estudantes da unidade j ;

f_k = derivada parcial de $f()$ em relação a k .

Fonte: FERNADES, 2007, p. 10

Observa-se que para se calcular o IDEB é preciso ter duas importantes informações da educação: qual o desempenho dos alunos nos exames padronizados e qual o fluxo escolar dos alunos. O resultado leva às seguintes questões:

[...] se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (COSTA, 2010, p.33)

Então para que o IDEB de uma escola seja elevado é preciso que os alunos terminem a sua escolaridade no tempo certo e apresentem notas elevadas na Prova Brasil ou no SAEB. Calculado para alunos de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas, seus resultados vão de 0 a 10 criando assim a possibilidade de se verificar quais são as melhores e piores escolas (COSTA, 2010).

A Nota Técnica 2 do INEP (INEP, 2013) que apresenta a metodologia utilizada para a obtenção das metas intermediárias e projeções do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹ – a partir da meta nacional definida no ‘Compromisso Todos pela Educação – Ministério da Educação’ deixa claro a característica do IDEB como um indicador estatístico para que se possa traçar um possível mapa detalhado das escolas brasileiras e, através deste detalhamento, identificar aquelas redes e/ou escolas que necessitem não apenas de investimentos mas principalmente de assessoria para melhorar seus processos de ensino-aprendizagem.

A função do IDEB é de monitorar a “[...] evolução dos alunos e escolas, através das metas, instituídas pelo INEP” (COSTA, 2010, p. 34). Metas estas previamente projetadas pelo IDEB no decorrer dos anos. A seguir serão apresentadas as metas e os resultados gerais obtidos pela Educação Básica brasileira. A Figura 2 indica os resultados que as escolas que possuem anos iniciais do ensino fundamental obtiveram no IDEB e quais as metas que elas precisam alcançar até 2021.

Figura 2. IDEB – Resultados e metas dos anos iniciais do ensino fundamental

| Anos Iniciais do Ensino Fundamental | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | IDEB Observado | | | | Metas | | | | |
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2021 |
| Total | 3.8 | 4.2 | 4.6 | 5.0 | 3.9 | 4.2 | 4.6 | 4.9 | 6.0 |
| Dependência Administrativa | | | | | | | | | |
| Pública | 3.6 | 4.0 | 4.4 | 4.7 | 3.6 | 4.0 | 4.4 | 4.7 | 5.8 |
| Estadual | 3.9 | 4.3 | 4.9 | 5.1 | 4.0 | 4.3 | 4.7 | 5.0 | 6.1 |
| Municipal | 3.4 | 4.0 | 4.4 | 4.7 | 3.5 | 3.8 | 4.2 | 4.5 | 5.7 |
| Privada | 5.9 | 6.0 | 6.4 | 6.5 | 6.0 | 6.3 | 6.6 | 6.8 | 7.5 |

Fonte: IDEB 2013.

Na Figura 3 podem ser observadas as metas que as escolas que possuem ensino fundamental – anos finais precisam alcançar no IDEB e os resultados que elas obtiveram.

Figura 3. IDEB – Resultados e metas dos anos finais do ensino fundamental

| | IDEB Observado | | | | Metas | | | | |
|-----------------------------------|----------------|------|------|------|-------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2021 |
| Total | 3.5 | 3.8 | 4.0 | 4.1 | 3.5 | 3.7 | 3.9 | 4.4 | 5.5 |
| Dependência Administrativa | | | | | | | | | |
| Pública | 3.2 | 3.5 | 3.7 | 3.9 | 3.3 | 3.4 | 3.7 | 4.1 | 5.2 |
| Estadual | 3.3 | 3.6 | 3.8 | 3.9 | 3.3 | 3.5 | 3.8 | 4.2 | 5.3 |
| Municipal | 3.1 | 3.4 | 3.6 | 3.8 | 3.1 | 3.3 | 3.5 | 3.9 | 5.1 |
| Privada | 5.8 | 5.8 | 5.9 | 6.0 | 5.8 | 6.0 | 6.2 | 6.5 | 7.3 |

Fonte: IDEB 2013.

E por fim, encontra-se a Figura 4, que ilustra quais são as metas até 2021 e resultados que o ensino médio obteve entre os anos de 2005 a 2011.

Figura 4. IDEB – Resultados e metas do 3º do ensino médio

| | IDEB Observado | | | | Metas | | | | |
|-----------------------------------|----------------|------|------|------|-------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2021 |
| Total | 3.4 | 3.5 | 3.6 | 3.7 | 3.4 | 3.5 | 3.7 | 3.9 | 5.2 |
| Dependência Administrativa | | | | | | | | | |
| Pública | 3.1 | 3.2 | 3.4 | 3.4 | 3.1 | 3.2 | 3.4 | 3.6 | 4.9 |
| Estadual | 3.0 | 3.2 | 3.4 | 3.4 | 3.1 | 3.2 | 3.3 | 3.6 | 4.9 |
| Privada | 5.6 | 5.6 | 5.6 | 5.7 | 5.6 | 5.7 | 5.8 | 6.0 | 7.0 |

Fonte: IDEB 2013.

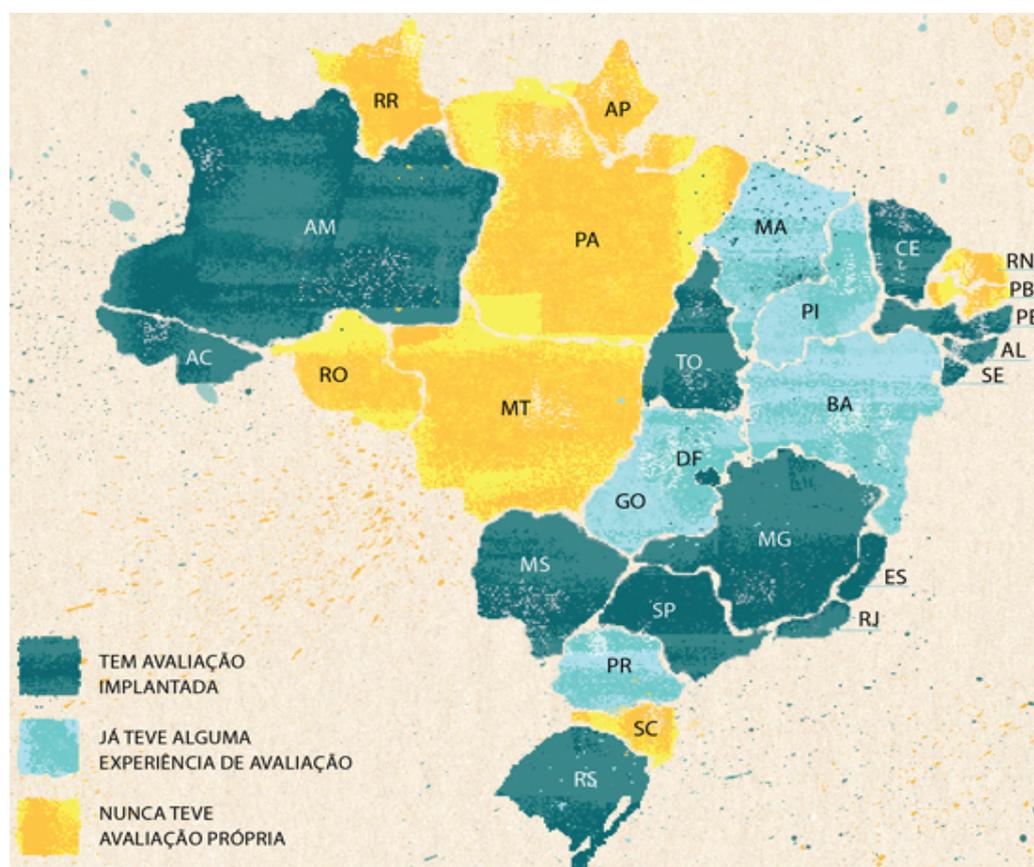
Para se comemorar os duzentos anos de Independência do Brasil que se dará em 2022, a meta final para o IDEB tem seu alcance definido para 2021 projetando uma meta nacional de 6,0, meta esta referente à média dos países desenvolvidos atualmente.

2.6 As limitações das avaliações externas nacional e estaduais

Apesar de a avaliação externa contribuir para a construção de um banco de dados educacional que reúne informações, como o desempenho dos sistemas, das escolas e dos alunos, dados estes de fundamental importância para

que os gestores de todos os níveis possam fazer o planejamento das políticas públicas relacionadas à educação, algumas das suas características estão sendo consideradas limitantes por gestores de sistemas estaduais e municipais de educação que buscam aprofundar mais o objetivo de obter informações de cada uma de suas escolas, levando assim Secretarias de Educação tanto Estaduais como Municipais a justificarem os investimentos em sistemas próprios de avaliação externa. Segundo informa Serpa (2011), na atualidade 19 das 27 unidades federativas possuem ou já possuíram algum tipo de instrumento próprio para avaliar o nível de aprendizagem dos seus alunos, como ilustra a Figura 5.

Figura 5. Mapa das Unidades Federativas sobre Avaliação externa



FONTE: Revista Nova Escola (2011)

Sobre os sistemas de avaliação estaduais, destacam-se:

[...] o Programa de Avaliação do Desempenho da Rede Pública Escolar do Estado de Pernambuco, de 1991; o Programa de Avaliação das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, de 1992, que deu origem ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), existente desde 1999; o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), iniciado em 1996 e em pleno funcionamento; [...] no Ceará, em 1992, foi criado um Programa de Avaliação do Rendimento

Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª séries, que em 2000 institucionalizou-se como Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (Spaece); o Estado do Paraná instituiu, em 1995, o Programa de Avaliação do Rendimento Escolar do Paraná; em Pernambuco, os estudos sobre avaliação que se iniciaram ainda nos anos 1980 levaram à criação, em 2000, do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE (HORTA NETO, 2010, p. 100-101).

As avaliações externas estaduais e municipais, por estarem mais próximas da realidade avaliada, tendem a fazer que os resultados obtidos possam ser apropriados com mais clareza pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação bem como pelas escolas. Algumas das justificativas citadas como estímulo para a utilização deste tipo de avaliação externa tanto pelos estados como pelos municípios são a atual sistemática das avaliações externa executada pelo INEP, como por exemplo, a demora na disponibilidade dos resultados para as escolas e professores é limitação, que segundo Ronca (2013) precisa ser superada, “[...] para que a educação possa, efetivamente, assumir características de qualidade e equidade” (RONCA, 2013, p. 79).

O teste de larga escala limita no que se refere à realidade da escola principalmente quanto à compreensão da sua complexidade e sua amplitude, pois “[...] somente dois fatores avaliativos de qualidade (fluxo e desempenho) são utilizados e são contempladas apenas as dimensões de leitura e matemática” (RONCA, 2013, p. 79). Vale lembrar que a escola é uma instituição que exige múltiplos olhares devido à sua complexidade, e corre-se o risco de ao manter apenas um olhar compartimentado ou fragmentado sobre a realidade escolar de tornar invisíveis: “[...] os conjuntos complexos; as interações e retroações entre partes e todo; as entidades multidimensionais; os problemas essenciais” (MORIN, 2003, p. 13.).

Outro limite está ligado às características das provas de múltiplas escolhas que, na opinião de Casassus (2009), tem o propósito de

[...] determinar posições e estabelecer ranking entre os indivíduos examinados. Este ranking é construído em relação a uma média estandardizada [...]. Robert Glazzer, o criador destas provas, disse muito claramente que estas não medem o que sabem os alunos, nem o que eles sabem fazer. Para avaliar o que os alunos sabem ou sabem fazer é necessário recorrer a outros tipos de avaliações, tais como os portfólios, as provas de desempenho [...] (CASASSUS, 2009, p. 74).

Diante do exposto, observa-se que ao se aplicar este tipo de prova, a única competência que está sendo aferida é a capacidade do aluno de recordar

procedimentos (na matemática) ou reconhecer um resultado quando as questões são de múltiplas escolhas. Complementando esta constatação, Casassus (2009), considera

[...] um erro de natureza conceptual dizer que este tipo de provas mede o que sabem e/ou o que sabem fazer os alunos das escolas. É um erro ainda mais grave equiparar a pontuação que se obtém com o objetivo de conseguir uma educação de qualidade. Pontuação não é qualidade (CASASSUS, 2009, p. 74) (grifo do autor).

Vale lembrar que o nível de qualidade e eficácia de uma escola é proporcional à profundidade das informações que se colocam à disposição do corpo docente e discente para análise. Um dos fatores que atualmente vem ganhando um maior peso, segundo Gimenes et al. (2013) é o seu caráter amostral, que impede que os resultados sejam disponibilizados por escola dificultando a gestão educacional que prima pela qualidade do ensino.

No Estado do Paraná, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) tem o objetivo de “[...] avaliar o desempenho dos alunos atendidos pela rede pública nos aspectos pedagógicos e averiguar o clima escolar e a situação socioeconômica dos alunos por meio de questionários contextuais vinculados à avaliação” (PARANÁ, 2013, p. 10-11), podendo garantir assim a qualidade e a eficácia das escolas estaduais. A proximidade entre o avaliador (Estado) e o órgão avaliado (escola) favorece uma avaliação que crie subsídios plausíveis, relevantes e de rápido acesso para os gestores escolares. Nesse sentido, torna-se mais fácil e rápido ao gestor estabelecer prioridades, decidir ações, mediar soluções pedagógicas, dentre outros, sem perder de vista nunca o foco na organização do seu trabalho.

O SAEP avalia alunos no 6^a ano do ensino fundamental e no 1^o ano do ensino médio nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. No ano de 2013 foram avaliados 269.764 (86,2% dos alunos). Esse sistema possui as características do SAEB, mas para ser melhor entendido e ter importância pedagógica, seus resultados são organizados em Padrões de Desempenho.

Os Padrões representam a medida de alcance dos objetivos educacionais considerados como essenciais, e estabelecidos a partir da Matriz de Referência que dá suporte aos testes de proficiência. Além disso, os Padrões estabelecem as metas de desempenho a serem alcançadas pelos alunos (PARANÁ, 2013, p. 23).

Para facilitar análises, no SAEF a medida de desempenho dos alunos é denominada de proficiência. Assim, em cada padrão “[...] capacidades e conhecimentos cognitivos são desenvolvidos pelos alunos, podendo ser localizados, todos eles, em pontos da escala de proficiência” (PARANÁ, 2013, p. 23). Para facilitar a interpretação pedagógica dos conhecimentos que os alunos já desenvolveram e/ou às diferenças de aprendizagem entre eles, os resultados de proficiência foram agrupados em quatro Padrões de Desempenho: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Assim a sua interpretação permite aos gestores pensar em ações e políticas educacionais específicas e que venham a promover uma educação de qualidade.

2.7 Os resultados das avaliações externas e a eficácia escolar

As avaliações externas oferecem apenas os dados sobre a aprendizagem dos alunos em alguns conteúdos curriculares básicos e dão uma ideia de como estão as condições de ensino no momento em que as provas são aplicadas. Na realidade ela mostra só os problemas, mas não as causas. E isso acontece, pois, como o próprio nome diz, a avaliação externa

[...] é construída e realizada por pessoas que não fazem parte do grupo de profissionais da instituição avaliada. Essa avaliação, na maior parte dos casos, focaliza o desempenho educacional, contextualizado em âmbitos como: (a) o das escolas na condição de redes institucionais; (b) o dos programas e políticas educacionais; (c) o dos sistemas nacionais de avaliação; (d) o do currículo; (e) o de cursos superiores; dentre outros (OLIVEIRA, 2011, p.92-93).

Porém esses resultados obtidos devem induzir os gestores e professores a se adequarem para melhor atender as necessidades dos alunos. Esse é um efeito bastante positivo em um sistema educacional federativo e desintegrado como o brasileiro e, certamente, se constitui em um indutor de melhorias na eficácia das escolas e conseqüentemente na qualidade da educação.

Atualmente no Brasil a palavra eficácia está sendo vinculada à escola e vem ocupando uma posição de destaque, principalmente quando se observa os resultados das avaliações externas de algumas escolas. No entanto, é preciso ter cautela ao se vincular a eficácia escolar aos resultados das avaliações externas pois corre-se o risco de se aprisionar a dinâmica escolar “[...] numa perspectiva clássica e somativa, e o de acreditar que categorias pré-fabricadas possam captar uma

realidade em constante movimento, que só existe no espaço de interação dos atores envolvidos” (THURLER, 1998, p. 175). Essa realidade em constante movimento citadas podem ser exemplificadas pelo clima escolar ou pela cultura escolar.

Lima (2012, p. 2) escreve que “[...] pesquisas realizadas no âmbito da eficácia escolar sugerem que a melhora do rendimento dos estudantes acontece em escolas autônomas, com liderança forte, capazes de resolver seus próprios problemas”. A autonomia favorece tomada de decisões adequadas à realidade do ambiente escolar, através dela o gestor poderá controlar adequadamente os recursos destinando-os a lugares em que realmente surtirão melhores resultados, bem como definir quais aprendizagens são mais significativas para os seus alunos melhorando assim os resultados escolares de seus alunos. .

O interesse pelo estudo dos fatores que contribuem para a eficácia escolar decorre de “[...] trabalhos polêmicos de diversos autores dos anos 70 que colocavam em dúvida a capacidade das escolas em influenciar verdadeiramente, no sentido positivo, o desenvolvimento das crianças” (THURLER, 1998, p. 176). Nesse período a eficácia escolar era vista negativamente, aliás, ela era considerada nula. E foi essa sua ineficácia que levou a realização de vários estudos que tiveram como objetivo verificar onde estava à causa do fracasso escolar. Mas nenhum desses estudos ou reformas identificou ou compreendeu quais eram as verdadeiras razões que levaram a essa falta de eficácia. E isso foi um incentivo para que pesquisadores se interessassem por escolas que

[...] pareciam exercer uma influência significativa sobre a vida de seus alunos, professores, e até sobre toda a comunidade educativa existente em torno dela. Analisando-se as características organizacionais e contextuais dessas escolas de bom desempenho, esperava-se identificar as condições favorecedoras da eficácia na Educação (THURLER, 1998, p. 176) (grifo do autor).

Entre esses estudos informa Thurler (1998) encontra-se o desenvolvido por RUTTER⁸ et al. (1979), nesses estudos “[...] o efeito da escola é estimado através de análises multivariadas complexas, que quase sempre resultam em correlações fracas e instáveis, e a um grau de sofisticação metodológica que acaba aumentando o risco de artificialidade (THURLER, 1998, p.176).

⁸ RUTTER, M. et al. **Fifteen thousand hours**: secondary schools and their effects on children. Cambridge, MA: University Press, 1979.

Esses estudos identificaram uma série de fatores que foram utilizados como base para outras pesquisas realizadas no início dos anos 1980, pesquisas essas que tinham o objetivo de tentar “[...] estabelecer uma relação sistemática entre a eficácia do ensino e algumas características essencialmente qualitativas das escolas [...]” (THURLER, 1998, p. 177).

A seguir apresentaremos os estudos voltados para a identificação de fatores escolares que contribuem para sua eficácia. Inicialmente será abordado o estudo desenvolvido pelo canadense Willms em 1992 (FRANCO *et al.*, 2003). Seu estudo identificou doze construtos particularmente relevantes para a avaliação de um sistema escolar. Esses construtos são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Construtos propostos por Willms

| Construtos | Descrição |
|--|---|
| Escola: | |
| Construtos de Ecologia e Meio | Variáveis sobre infraestrutura, recursos materiais, característica do corpo docente e administrativo da escola e composição dos estudantes. |
| Segregação | Variáveis indicadoras do grau de separação dos alunos quanto ao status socioeconômico, etnia, raça, capacidade, proficiência acadêmica, etc. |
| Clima Disciplinar | Diz respeito às regras de conduta na escola do ponto de vista do professor, do aluno. |
| Ênfase Acadêmica | Valorização de resultados acadêmicos e altas expectativas em relação aos alunos por parte do staff acadêmico. |
| Currículo Projetado versus Currículo Executado | Variáveis que tentam captar o número de tópicos relevantes a que os alunos foram expostos. |
| Atitudes do Aluno: | |
| Senso de eficácia versus futilidade. | Até que ponto os alunos acham que têm controle sobre seu sucesso e suas falhas, se os professores se preocupam com o seu progresso e se outros alunos os punem se não logram sucesso |
| Atitudes em relação à escola | Satisfação dos alunos com sua escola |
| Qualidade da vida escolar | Senso de bem estar geral dos alunos, qualidade do relacionamento aluno-aluno e aluno-professor, comportamento acadêmico e planos de vida. |
| Atitudes do Professor: | |
| Senso de eficácia versus futilidade | Confiança do professor em sua capacidade de influir na vida dos alunos e controlar o comportamento deles |
| Compromisso e moral | Até que ponto os professores consideram seu trabalho como significativo e aceitam os objetivos e valores organizacionais |
| Condições de trabalho | Autonomia para realizar os objetivos da escola, oportunidades de progresso profissional, tipo e frequência de avaliação, salários, tamanho de turma, tempo disponível para atividades não-instrucionais, alcance das decisões colegiais |
| Liderança do Diretor | Variáveis que tentam captar a qualidade da liderança administrativa da escola |

Fonte: Franco et. al. (2003, p. 46)

O segundo trabalho é o desenvolvido por Lee, Bryk e Smith (1993), (FRANCO *et al.*, 2003). Esses autores organizaram os fatores escolares em dois grandes grupos: fatores externos e fatores internos, onde cada um destes dois grandes grupos de fatores contém vários construtos e subitens relacionados aos diversos níveis da organização escolar, conforme o Quadro 3.

Quadro 3. Construtos propostos por Lee, Bryk e Smith

| |
|--|
| Construtos e suas especificações |
| 1. Influências externas na organização escolar: |
| 1.1. Tipos de estudantes: |
| <input type="checkbox"/> Composição racial |
| <input type="checkbox"/> Composição socioeconômica |
| <input type="checkbox"/> Composição por aptidão |
| 1.2. Número de estudantes: |
| <input type="checkbox"/> Economias obtidas pela escola |
| <input type="checkbox"/> Interações sociais formalizadas |
| 1.3. Envolvimento dos pais: |
| <input type="checkbox"/> Envolvimento dos pais no aprendizado |
| <input type="checkbox"/> Força dos vínculos escola-família |
| <input type="checkbox"/> Ação política e controle da comunidade sobre as escolas |
| 2. Organização interna das escolas |
| 2.1. Organização da gestão: |
| <input type="checkbox"/> Tipo de gestão escolar |
| <input type="checkbox"/> Controle sobre admissão e expulsão de estudantes |
| <input type="checkbox"/> Controle sobre admissão e demissão de professores |
| <input type="checkbox"/> Mecanismos de controles políticos e de mercado |
| <input type="checkbox"/> Administração |
| <input type="checkbox"/> Função de gerência |
| <input type="checkbox"/> Função de mediação |
| <input type="checkbox"/> Função de liderança |
| <input type="checkbox"/> Cultura escolar – objetivos |
| <input type="checkbox"/> Poder e autoridade do corpo docente |
| 2.2. Organização formal do trabalho: |
| <input type="checkbox"/> Função dos departamentos |
| <input type="checkbox"/> Função dos professores |
| Organização curricular e atividade acadêmica dos estudantes |
| 2.3. Organização social da escola: |
| <input type="checkbox"/> Relacionamento entre membros do corpo docente |
| <input type="checkbox"/> Influência dos pares |
| <input type="checkbox"/> Relacionamento positivo professores-estudantes |
| <input type="checkbox"/> Consequências de relações sociais excessivamente burocráticas: alienação e abandono |

Fonte: FRANCO *et al.* (2003, p. 48)

A terceira pesquisa, citada por Franco *et al* (2003), foi a realizada por Sammons, Hillman e Mortimore (1995). Este trabalho identifica, pelo menos, onze características presentes nas escolas que agregam valor aos seus alunos, sendo cada uma delas um construto que inclui subitens (Quadro 4).

Quadro 4. Onze características encontradas em escolas eficazes, de acordo com Sammons, Hillman e Mortimore

| | |
|---|--|
| 1 Liderança profissional | - firmeza e propósito - uma abordagem participativa - um diretor que exerça uma liderança profissional |
| 2 Visão e metas compartilhadas | - unicidade nos propósitos - prática consistente - companheirismo e colaboração |
| 3 Um ambiente de aprendizado | - uma atmosfera de organização - um ambiente de trabalho atraente |
| 4 Concentração no ensino e na Aprendizagem | - maximização do tempo de aprendizado - ênfase acadêmica - foco centrado no desempenho |
| 5 Ensino com propósitos Definidos | - organização eficiente - clareza nos propósitos - lições estruturadas - prática adaptável |
| 6 Altas expectativas | - altas expectativas em todos os setores - trocas e vocalização de expectativas - ambiente intelectualmente desafiante |
| 7 Reforço positivo | - regras de disciplina claras e consensuais - retorno de informações a respeito das atividades de alunos e professores |
| 8 Monitoramento do progresso | - monitoramento do desempenho dos alunos - avaliação do desempenho da escola |
| 9 Direitos e responsabilidades dos alunos | - elevação da autoestima dos alunos - exigir responsabilidade dos alunos - controle das suas atividades |
| 10 Relacionamento família- escola | - envolvimento dos pais no aprendizado das crianças |
| 11 Uma organização orientada à Aprendizagem | - desenvolvimento da equipe da escola com base nos princípios e orientações desta. |

Fonte: Franco *et al.*, 2003, p. 49.

Outra contribuição importante é dada pelo *National Center for Education Statistics* (2000), do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Seu estudo

[...] visa a responder a seguinte pergunta: por que algumas escolas são melhores do que outras na promoção do aprendizado do aluno? Com base na literatura sobre avaliação escolar, as bases de dados disponíveis sobre o tema e o exame crítico destes dados, o relatório sintetiza três grupos de indicadores fundamentais para a qualidade do ensino e da aprendizagem: o contexto escolar, os professores e o que ocorre na sala de aula (FRANCO *et al.*, 2003, p.50).

Cada um desses indicadores irá incluir dimensões específicas, levando à construção de treze indicadores de qualidade da escola (Quadro 5).

Quadro 5. Indicadores de qualidade do *US National Center for Educational Statistics*

| Indicador | |
|-------------------|---|
| Contexto Escolar: | <ul style="list-style-type: none"> _ Liderança profissional do diretor (aspectos administrativos e pedagógicos) _ Objetivos comuns da equipe (visões e crenças compartilhadas; clareza quanto aos objetivos da escola) _ Comunidade profissional (existência de colaboração entre os membros da equipe) _ Clima Disciplinar _ Ambiente acadêmico |
| Professores: | <ul style="list-style-type: none"> _ Capacitação acadêmica do professor _ Especialização dos professores _ Experiência dos professores _ Desenvolvimento profissional |
| Sala de aula: | <ul style="list-style-type: none"> _ Conteúdo das disciplinas (dos cursos) _ Método pedagógico _ Recursos tecnológicos _ Tamanho da turma |

Fonte: Franco *et al.*, 2003, p. 50.

Estes onze fatores tiveram grande repercussão e aparecem como referência em diversos trabalhos produzidos posteriormente. Observa-se que a eficácia escolar na maioria das pesquisas está vinculada a fatores que apesar de estarem distribuídos de maneiras diferentes ou serem denominados de diferentes maneiras levam ao mesmo resultado. Desta forma utilizando esses resultados, o *Office of Superintendent of Public Instruction – OSPI* (Escritório do Superintendente de Instrução Pública) publicou em 2007 as '*Nine Characteristics of High-performing Schools* (Nove características de escolas de alta performance)'. Segundo Bergeson e Davidson (2007), essas nove características são: foco claro e compartilhado; altos padrões e expectativas para todos os alunos; liderança escolar eficaz; altos níveis de colaboração e comunicação; currículo, instrução e avaliação alinhados com as normas estaduais; monitorização frequente de ensino e aprendizagem; foco no desenvolvimento profissional; ambiente de aprendizagem; alto nível de envolvimento da família e comunidade.

Silva (2010) cita, além desses trabalhos, o de Raczynski e Muñoz (2003) desenvolvido na América Latina. Desenvolvido no Chile, esta pesquisa teve como

[...] objetivo estudar os fatores e processos ocorridos em escolas localizadas em áreas pobres do Chile que, após obterem bons resultados educacionais nas avaliações nacionais realizadas nesse país na segunda

metade dos anos 90, viram esses resultados caírem abruptamente nas avaliações conduzidas em 1999, 2000 e 2002 (SILVA, 2010, p. 41).

Esses fatores podem ser observados no Quadro 6.

Quadro 6. Fatores encontrados por Raczynski e Muñoz

| | | |
|------------------------|--|---|
| Nível da escola | Gestão Institucional | <ul style="list-style-type: none"> - Gestão centrada no pedagógico - Gestão de apoio ao trabalho de sala de aula - Planejamento e avaliação em todos os níveis - Liderança institucional e técnica - Bom clima disciplinar, regras claras e explícitas - Desenvolvimento profissional propiciado pela escola - Aproveitamento de recursos humanos e materiais |
| | Trabalho Pedagógico fora da Sala de Aula | <ul style="list-style-type: none"> - Expectativas de docentes e diretivos - Transmissão de expectativas positivas a alunos e pais - Geração de motivação para aprender |
| | Organização Institucional | <ul style="list-style-type: none"> - Cultura Positiva - Compromisso, orgulho e identidade profissional - Comunicação interna, confiança e bom clima - Reconhecimento e solução de conflitos |
| | Qualidade do Trabalho em Sala | <ul style="list-style-type: none"> - Proximidade com a vida cotidiana dos alunos - Uso do tempo - Ênfase na leitura, expressão oral e raciocínio lógico - Estímulo à criatividade dos alunos - Atenção à diversidades de situações, estratégias e metodologias - Supervisão, retorno e incentivos ao trabalho dos alunos - Motivação para a aprendizagem - Rigor, exigência e práticas docentes consistentes. |
| | Relação Professor-Aluno | <ul style="list-style-type: none"> - Autoridade pedagógica do professor baseada na qualidade do trabalho docente - Confiança, bom clima e espaço para a expressão das diferenças. - Problemas isolados de disciplina |

Fonte: Silva, 2010, p. 41-42.

Vale lembrar que o que caracteriza a eficácia escolar é o conjunto de fatores e que esses fatores são dependentes uns dos outros, como enfatiza Silva (2010). Segundo Raczynski e Muñoz (apud SILVA, 2010), tais fatores mostram uma dinâmica de relações que não é predefinida, mas que, em conjunto, define as escolas eficazes.

Uma diferença entre a pesquisa realizada internacionalmente e a realizada no Brasil sobre a eficácia da escola, está na importância que o Brasil dedica à relação da infraestrutura com o desempenho escolar. De acordo com pesquisadores brasileiros, este é um elemento que tem grande influência e é importante para a compreensão da realidade das escolas brasileiras, devido à diferença gritante existente entre o sistema privado e público de ensino brasileiro. Ao

fazer a análise desses fatores tem-se a compreensão dos processos que se desenvolvem no interior da escola e que direta e indiretamente se refletem nos resultados educativos.

Para compreender melhor os resultados das avaliações externas é preciso buscar uma compreensão dos processos internos escolares, apontados pelas pesquisas sobre escolas eficazes e como esses fatores podem interferir no desempenho dos alunos. Porém é preciso ficar atento e tomar cuidado, pois a compreensão destes resultados nem sempre é simples e uma apropriação indevida dos mesmos pode levar a conclusões equivocadas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ciente de que os diversos tipos de pesquisas obedecem aos padrões estabelecidos pela metodologia científica, e que este aspecto estabelece a lógica de uma investigação, este estudo analisa, através da abordagem qualitativa, os relatos produzidos pelas entrevistas do diretor e da coordenadora pedagógica da escola objeto da pesquisa.

Por pesquisa qualitativa, entende-se a que supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho de campo. Através dela o pesquisador pode observar e interpretar o mundo e suas relações, tornando visíveis as práticas naturalistas próprias dessa pesquisa. Entre os instrumentos da pesquisa qualitativa encontra-se o estudo de casos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A escolha por estudo de caso é feita quando a meta do investigador é expandir e aprofundar e não enumerar frequências. Nessa mesma linha Stake (2000) afirma que o estudo de caso não pretende ilustrar o mundo e sim o caso em si. Para Stake (2000), o estudo de caso não é uma metodologia e sim uma escolha do objeto a ser estudado de forma analítica, sendo que o objeto de estudo é que define os métodos de pesquisas adequados e não o contrário, de acordo com o interesse nos casos. Segundo Gil (2002),

Os propósitos de estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global dos problemas ou de identificar possíveis fatores que o influenciem ou são por ele influenciados (GIL, 2002, p. 55).

Quando se faz a opção por um estudo de caso, deve haver uma concentração específica do pesquisador no caso. A complexidade da pesquisa nesta perspectiva depende, portanto, do objeto de estudo. O importante é que seja apenas um, e que em sua especificidade se aprofunde. Não é tudo que pode ser encarado como um caso, pois ele se destaca como um sistema limitado (Stake 2000). O autor defende ainda que é comum reconhecer que certas características são inerentes ao sistema, respeitando os limites do caso, e demais características externas. Algumas podem ser significativas como contexto. O desempenho acadêmico de uma escola, por exemplo, é resultado de uma combinação de fatores intrínsecos (formação docente, currículo, quadro curricular, recursos da escola) e extrínsecos (contexto

sociocultural em que os alunos estão inseridos, escolaridade dos pais, recursos pessoais). Por isso, nem sempre é fácil ao pesquisador dizer em que ponto a escola está avançando academicamente e em que ponto a influência do meio ambiente se inicia. Mas limitações e padrões de comportamento são definições úteis para se especificar um caso, afirma Stake (2000).

Dentre os vários tipos de estudos de caso, realizou-se o interpretativo que visa o conhecimento da realidade tal como concebida pelos seus diversos autores. Nesta perspectiva, Monteiro (2008), citando Bogdan e Biklen (1982) defende que:

[...] formas múltiplas de interpretação das experiências se tornam alcançáveis por meio da interação com os outros põem ênfase na necessidade de os investigadores procurarem compreender o pensamento subjetivo dos participantes nos seus estudos (MONTEIROS, 2008, p. 74).

Dentre as várias características desta abordagem, Coutinho e Chaves (2002), apontam cinco que eles consideram essenciais:

O caso é “um sistema limitado” — logo, tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas” (Creswell: 1994): a primeira tarefa do investigador é pois definir as fronteiras do “seu” caso de forma clara e precisa;

É um caso sobre “algo”, que há que identificar para conferir foco e direcção à investigação.

Tem de haver sempre a preocupação de preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998); a palavra holístico é muitas vezes usada nesse sentido;

A investigação decorre em ambiente natural;

O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc. (COUTINHO; CHAVES, 2002, p. 224).

Considerando a pesquisa aqui apresentada, o estudo de caso foi dirigido para o cenário de uma escola estadual de ensino fundamental – series finais de uma cidade da região metropolitana de Maringá-PR, tendo sido suportado pela realização de entrevistas semi estruturadas com o diretor e com a coordenadora pedagógica da escola. A escolha deste tipo de entrevista encontra eco em Triviños (1987):

A entrevista semi-estruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias [...] que interessam à

pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, [...], à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Este objeto de estudo – um pequeno grupo constituído pelo diretor e pela coordenadora pedagógica do colégio – pretendeu entender a razão da oscilação ocorrida no seu IDEB entre os anos de 2007 e 2011 e identificar quais foram os fatores que contribuíram para essa oscilação.

3.1 Sujeitos da pesquisa

A escola estadual de ensino fundamental – series finais em questão é um estabelecimento de ensino público situado em uma cidade da região metropolitana da cidade de Maringá no estado do Paraná, Brasil. Autorizada a funcionar através da Resolução n° 1046/81 de 05/06/81 e reconhecida pela Resolução n° 3768/81 de 22/01/87, abrange alunos do Ensino Fundamental de sexto (6º) ao oitavo (8º) ano no período da manhã; do ensino médio nos turnos da manhã e da noite com duração de três anos; e a A Educação de Jovens e Adultos no turno da noite.

A detalhada descrição física do ambiente é importante, pois ela dará suporte para o entendimento posterior da análise das entrevistas. Assim, o colégio possui 10 salas de aula, 01 biblioteca com espaço adequado e mobiliário próprio para as atividades de leitura, pesquisa e estudo. Possui também um laboratório de informática com microcomputadores disponíveis para uso de professores e alunos e mobiliário adequado; um laboratório de ciências, devidamente equipado, sala de estudos para professores, sala de lanche para professores, sala para a direção e para equipe pedagógica, secretaria e cantina, conforme descrição abaixo:

Sala da Direção - Um telefax, quatro cadeiras estofadas, um circulador de ar, dois armários de madeira com duas portas, uma escrivaninha com três gavetas, um microcomputador 486, uma impressora multifuncional, um relógio de parede, uma mesa de computador, uma mesa para impressora.

Secretaria - É composta de sete armários, tipo arquivo de aço com quatro gavetas, um armário de aço com duas portas, duas escrivaninhas, cinco microcomputadores, quatro impressoras, duas mesas para computador, sete

cadeiras estofadas, um relógio de parede, um ventilador de teto, quatro aparelhos de som, três retroprojetores, dois projetores multimídias (data show), um notebook, duas câmeras fotográficas, uma filmadora, dois videocassetes e quatro DVDs, um armário de aço com um servidor para internet.

Sala de Estudo dos Professores - Para grupo de estudo, composta de: uma mesa de madeira grande para reuniões, dois armários de aço com compartimentos, três armários de madeira com duas portas cada, uma escrivaninha com três gavetas.

Sala de Lanche dos Professores -: É composta de um jogo de sofá com três peças, uma geladeira, uma mesa pequena, uma televisão 29 polegadas, um aparelho de parabólica, dois bancos estofados.

Sala da Equipe Pedagógica - A mesma é composta de: três escrivaninhas com três gavetas, três cadeiras estofadas, dois armários de madeira com duas portas.

Laboratório de Informática - É composto de um quadro branco, dez mesas pequenas, vinte microcomputadores, vinte cadeiras giratórias, dois ventiladores grande de parede, uma televisão, uma escrivaninha com três gavetas e um extintor.

Laboratório de Ciências - A mesma sala é utilizada nas aulas práticas de Química, Física e Ciências, onde os alunos fazem os experimentos relacionados com os conteúdos de sala. Composta de duas mesas grandes, vinte e cinco banquetas, uma pia, uma balança ergométrica, três armários de aço com duas portas, um Kit de Ciências, um de Física, um de Química e um de Biologia.

Cozinha - Composta de: um fogão industrial, um depósito de alimentos, dois armários de aço com duas portas cada, uma pia grande com um lavatório de pratos e um para panelas, um freezer, uma geladeira, duas mesas, uma batedeira industrial e um multiprocessador.

Refeitório - É composto por três mesas grandes de madeira, três mesas médias de madeira, kit de refeitório com sete mesas e quinze bancos, um bebedouro e quatro bancos de madeira.

Pátio - Utilizado para recreação dos alunos, contém um bebedouro industrial com cinco torneiras, seis bancos de madeira.

Cantina - Composta de uma geladeira, um freezer, um forno industrial, uma mesa de madeira, uma pia, um liquidificador, um micro-ondas.

Biblioteca - A biblioteca da escola funciona em pavilhão específico, para atender os alunos, professores e comunidade em geral. É composta por nove mesas pequenas, uma mesa grande, 36 cadeiras, duas escrivaninhas com três gavetas cada, três armários grandes de madeira com vidro, quinze estantes metálicas grandes, quatro estantes metálicas médias, uma estante de madeira, um suporte de madeira para livros infantis, dois armários pequenos com duas portas cada, um ventilador grande de parede, uma máquina de datilografar, um suporte de madeira para mapas, um suporte de madeira para revistas e uma mesa de madeira pequena para jornais.

Salas de Aula - É composta por dez salas de 42m², cada sala é composta por uma TV multimídia, um quadro negro, um ventilador de parede, uma mesa para o professor e kits escolares.

Uma sala provisória de 40m² composta por kit escolar, uma TV multimídia, um quadro negro. Uma sala provisória com 24m² contendo kit escolar, um quadro negro e um ar condicionado.

3.2 Caracterizações dos entrevistados

De acordo com Hill e Hill (2000) a natureza e a dimensão do universo são definidas pelo objetivo da investigação. Nas investigações de índole mais qualitativa, privilegia-se, normalmente, a utilização de grupos de participantes de menor dimensão. No nosso caso particular, este o grupo é apenas constituído por dois professores que atuam no colégio. Trata-se de um elemento do sexo masculino, e um do sexo feminino. O professor 'V' é diretor do colégio há 15 e sente-se parte integrante dessa comunidade escolar sendo formado em Ciências, Biologia e Pedagogia. A professora 'V' é coordenadora pedagógica do colégio há 10 anos e é pedagoga com habilitação em Orientação Educacional.

3.3 Instrumentos para coleta de dados

Em um estudo de caso normalmente são utilizados as seguintes fontes de obtenção de dados: entrevistas, observação e documentos. No entanto, para a coleta de dados, o instrumento utilizado para o desenvolvimento dessa pesquisa foi, exclusivamente feito pelo pesquisador, tendo como base: a entrevista, com o

objetivo de obter informações que permitiram que o pesquisador desenvolvesse intuitivamente uma ideia sobre o modo como os sujeitos interpretavam o objeto da pesquisa.

Essa entrevista foi semiestruturada, com a elaboração de um roteiro orientador, que serviu como elemento facilitador de ampliação e aprofundamento da comunicação (MINAYO, 1996). O roteiro foi um esquema básico, que possibilitou ao pesquisado, quando necessário, fazer adaptações, pois como escrevem Lüdke e André (1986) além do respeito aos valores e cultura do entrevistado, o pesquisador tem que estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado.

Esse roteiro foi dividido em duas entrevistas semiestruturadas uma de caráter geral e outra elaborada a partir do que Soares *et al.* (2002) denominam de 'fator escola'. Este 'fator escola' foi dividido em seis categorias: (1) infraestrutura e os fatores externos à organização da escola; (2) os professores; (3) a relação com as famílias; (4) a governança da escola; (5) o clima interno; e (6) as características do ensino (SOARES *et al.*, 2002). As entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica e com o diretor tiveram como objetivo averiguar e analisar as suas percepções sobre as razões do ocorrido com os resultados da avaliação externa, assim como tentou constatar os fatores que levaram a isto e quais as medidas que foram tomadas para superar tal fato.

3.4 Realização e Transcrição das Entrevistas

A realização das entrevistas foi pré-agendada com o diretor e com a coordenadora pedagógica da escola considerando a disponibilidade de cada um dos sujeitos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, uma vez que, na totalidade, as entrevistadas autorizaram a gravação. A utilização deste recurso possibilitou o acesso às vozes dos entrevistados e às interações verbais ocorridas com eles e o pesquisador, durante sua realização, permitindo, inclusive, sua revisão, quando necessário.

A escolha do local e horário de realização das entrevistas foi feita pelos sujeitos. Os entrevistados optaram pela própria instituição, justificando que não teriam tempo de ir para outro lugar. Quanto ao horário, a maioria deles considerou que o melhor horário seria no momento de trabalho. As entrevistas foram realizadas na sala da direção e na sala da coordenação pedagógica. Após a realização da

entrevista, foi feita a transcrição do material. Nesse momento o pesquisador teve mais uma oportunidade de fazer uma pré-análise do material. Segundo Manzini (2015) “[...] principalmente nas entrevistas dos tipos semiestruturada e não estruturada, que são as entrevistas passíveis de serem transcritas, é conveniente que [...] seja realizada pelo próprio pesquisador” (MANZINI, 2015, p. 1).

A transcrição pode ser entendida como uma das fases da entrevista, sendo a primeira fase a elaboração das perguntas, a segunda a entrevista propriamente dita, onde os dados serão coletados, e a terceira fase, a transcrição. Nesse momento o pesquisador

[...] se distancia do papel de pesquisador-entrevistador e se coloca no papel de interpretador de dados. O pesquisador, no momento da transcrição, vai distanciar-se de um fato vivido - que foi o processo de coleta - ao mesmo tempo em que revive esse fato em outro momento e com outro enfoque intencional. Neste momento, olha-se para aquilo que foi feito. Apesar de ser a mesma pessoa que entrevistou e que está transcrevendo, o enfoque, agora, é diferente (MANZINI, 2014, p.2).

Assim, na transcrição, observa-se que o foco foi naquilo que foi ou não falado, isto é, apesar de se transcrever aquilo que foi falado, o pesquisador pode perceber também o que foi ou não perguntado e o que foi ou não respondido.

3.5 Análise das entrevistas

Vale lembrar que quando se trata de análise do conteúdo de uma entrevista, é preciso levar em conta a dimensão das palavras. Reforçando esse pensamento, Silva (2000) apresenta a posição de Bakhtin: “[...] a palavra é um material privilegiado da consciência; é através dela que o homem elabora sua concepção de mundo, seu entendimento de si mesmo e dos outros” (SILVA, 2000, p. 41). Para tanto, se faz necessário que o pesquisador fique atento ao discurso, e faça uma constante reflexão do que foi falado que encobre o que não foi falado, pois, são considerados silenciamentos ideológicos, de forma mais profunda. Gonçalves (2007) coloca que no que se refere ao discurso, existem nele dois tipos de voz que podem ser percebidas, a que estão evidentes e as que estão silenciadas. Tomando, pois,

[...] os silenciamentos, como tentativas de apagamento de vozes e de homogeneização de concepções diferentes, [...] eles podem ser considerados pistas de uma ação ideológica que procura garantir a aceitação de um determinado projeto de sociedade, em que lugares sociais consolidados são não só privilegiados, mas também apresentados como a única forma de distribuição possível. Em outras palavras, os silenciamentos

são pistas de uma tentativa de acomodamento do que é heterogêneo através da reprodução de uma hierarquização social: a ideologia, pois, perpassa o texto e deixa pistas (VOESE, 2004 apud GONÇALVES, 2007, p. 84).

Assim, diante do exposto acima, verifica-se que o discurso não é neutro e não existe uma verdade não ideológica, já que o signo são portadores de ideologia (GONÇALVES, 2007). Para Bakhtin (2006) a palavra é o principal ponto de apoio da constituição da consciência dos homens. Ela não é

[...] somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo neutro. Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa (BAKHTIN, 2006, p. 35).

Observa-se que os mais diversos assuntos passam pela palavra e que ela é o principal ponto de apoio da constituição da consciência dos homens. Sobre essa função da palavra Bakhtin (2006) tem a seguinte posição:

Há uma outra propriedade da palavra que é da maior importância e que a torna o primeiro meio da consciência individual. Embora a realidade da palavra, como a de qualquer signo, resulte do consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra espécie de material extracorporal. Isso determinou o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa (BAKHTIN, 2006, p. 35).

Quando se fala em discurso, já não se pode mais discorrer sobre a neutralidade da palavra. É preciso ficar atento, pois em um discurso, existem vozes que estão evidentes e há outras que estão silenciadas. O discurso passa pela seleção do que se vai dizer de acordo com os interesses ideológicos de quem diz e com a intenção de limitar a produção de sentidos, de ser determinante e definitivo. Muitas vezes o que está silenciado em um discurso, pode vir muito evidente em outro. Na apreensão de discursos que se opõem entre si, percebemos as vozes silenciadas em cada um deles.

Tendo clara essa ideia, passa-se à análise dos dados propriamente dita, isto é, a análise das entrevistas, onde o pesquisador faz uma leitura detalhada

de todo o material transcrito, uma identificação de palavras e conjuntos de palavras que tenham sentido para a pesquisa, bem como uma classificação em categorias ou temas que tenham semelhança quanto ao critério sintático ou semântico.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS

O objetivo da pesquisa que foi identificar os fatores que influenciaram o crescimento e retrocesso do desempenho da escola de ensino fundamental - séries finais no IDEB e de seus alunos na Prova Brasil entre os anos de 2009 a 2011. Estruturou-se a análise dos dados em categorias, emergidas das respostas dos sujeitos entrevistados. O resultado deste processo gerou as seguintes categorias de análise: [i] Avaliação Externa; [ii] Causas do retrocesso nas avaliações; [iii] Análise dos resultados e mudanças na escola após a Prova Brasil; [iv] Características das escolas eficazes.

4.1 Avaliação Externa

A categoria de análise denominada 'Avaliação Externa', foi originada do questionamento: O que é o IDEB, a Prova Brasil e o SAEP para você e a sua importância? A partir das respostas, pôde-se perceber a importância atribuída pelos sujeitos da pesquisa a estas modalidades de avaliação como instrumento de regulação e monitoramento do processo de ensino-aprendizagem. A identificação desta categoria e sua importância foram evidenciadas nos discursos:

São as ferramentas de avaliação externa. Ela é... Eu acho importante você ter uma avaliação externa, ter alguém que faça estas provas para você equiparar como tá o conhecimento, como tá o trabalho na escola. [...] importante ter sim a avaliação externa (Diretor).

[...] eu acho que é uma medida educativa eficiente. [...]. É uma política pública que pode vir a resolver algum problema, por enquanto não vejo solução não. [...] Acho muito importante pra escola começar a repensar o seu papel, o professor repensar a sua função em sala de aula, o pedagogo, o diretor, é importante, mas ainda não tem o resultado que é necessário (Coordenadora Pedagógica).

De acordo com os posicionamentos explicitados tanto pelo diretor como pela coordenadora pedagógica pode-se afirmar que reconhecem o valor da Prova Brasil como instrumento avaliativo. Ou seja, com os resultados da prova externa é possível se fazer uma autoavaliação, fazendo com que todos os envolvidos possam refletir sobre suas práticas. Outra influência está relacionada ao desempenho dos alunos, ao processo ensino-aprendizagem. Dependendo do grau de mobilização que este tipo de avaliação provoca no âmbito da escola e da família dos alunos, pode levá-los a refletir sobre as práticas educacionais realizadas no

cotidiano. Vale lembrar que, para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas - INEP, o objetivo da Prova Brasil é auxiliar a comunidade escolar na implantação de ações pedagógicas e administrativas, para melhorar a qualidade da educação.

Não obstante a relevância da avaliação externa, sua contribuição é limitada, como observa o diretor: “[...] não dá para você avaliar uma escola só pela nota do IDEB ou só pela Prova Brasil, eu acho que tem muito mais coisa, muito mais ingrediente neste meio. Mas é importante ter sim a avaliação externa”.

O diretor não explicou quais são esses ingredientes. No entanto, teóricos, como Gomes Neto e Rosenberg (1995), citam a forma de acesso, as características das escolas, a formação dos professores, a situação do prédio escolar, os materiais didáticos disponíveis e os investimentos financeiros com educação como alguns desses ingredientes. Por sua vez, Sampaio e Guimarães (2009) acrescentam ainda as características pessoais do indivíduo e o *background* familiar.

É importante salientar que no Estado do Paraná é feita também uma avaliação externa denominada de Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), cujo objetivo é o de proporcionar um diagnóstico mais preciso da educação ofertada nas escolas do Estado, subsidiando assim a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, em prol de uma melhoria da qualidade da educação no estado.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná, e suas diferenças, é importante salientar que, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica o resultado final do desempenho vem em forma de nota e no Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná não é dada uma nota e sim é feito um relatório descritivo que contém informações pontuais quanto ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com resultados e análises produzidos desde o nível do aluno até o do Estado.

O diretor esclarece que “[...] cada diretor tem acesso à avaliação individual dos alunos, as questões de acerto e erro. Essa é a vantagem do SAEP”. Dessa forma o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná subsidia cada escola com dados específicos da sua realidade e informações para que possa desenvolver

metodologias de ensino diferenciadas, que atendam às necessidades identificadas no sistema.

As vantagens desse tipo de avaliação, segundo é que os resultados da avaliação externa “[...] tem servido como mecanismo de indução e alteração de práticas educativas no cotidiano da escola” (GARCIA, 2010, p. 87). Assim de posse desses resultados os gestores da escola e professores podem realizar um diagnóstico nas áreas em que atuam e planejar ações educativas mais eficientes.

4.2 Causas do retrocesso nas avaliações

Ao perguntar sobre por que a escola obteve uma das melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2007 sendo que em 2009 e 2011 verificou-se um retrocesso das mesmas, evidenciou-se o surgimento da segunda categoria de análise denominada ‘Causas do retrocesso nas avaliações’. Os entrevistados manifestaram as seguintes opiniões:

Como eu disse anteriormente, a questão vem aí à questão da nota. Então, na realidade a gente não pode olhar só a nota pra avaliar uma escola. [...] 2011 então. Nesse ano mesmo, nós tivemos uma série de problemas, nós tivemos um período meio conturbado na escola, foi uma ano em que acabei saindo da direção, veio uma equipe pedagógica nova, a diretora teve alguns problemas. Depois no ano seguinte, a gente já teve que foi o IDEB a questão de troca de professor, professor não tão comprometido com a turma (Diretor)

É uma coisa difícil de falar. Porque em 2009 houve assim um descompromisso dos professores. Em 2011 o diretor saiu, eu também não estava de pedagoga de manhã. Eu era pedagoga só à noite. [...] Os professores da sala de aula também era outros. [...] É o que puxou nessa avaliação (Coordenadora Pedagógica).

Ao analisar os discursos constata-se que as opiniões sobre a razão do retrocesso são parecidas ou consequentes uma das outras. O diretor acrescenta ainda que a “[...] escola é muito viva”, e vários são os fatores que contribuem para a oscilação das notas no IDEB, podendo citar o exemplo dos diferentes tipos de alunos e das inclusões. De acordo com ele, “[...] na hora da avaliação do IDEB, ninguém vem te perguntar de onde este aluno veio e se é aluno incluído, se não é aluno incluído”.

Além desses fatores, observa-se que a alta rotatividade dos professores durante o ano letivo contribuiu também para esse retrocesso. Como podemos constatar na fala do diretor, “[...] Mas a queda da nota ela tem variáveis, [...] a questão de rotatividade de professor [...]”. Essa rotatividade dos professores é

uma realidade da Educação pública brasileira e acontece, porque, “[...] alguns professores ficam pouco tempo na escola porque podem pedir transferência para outra unidade e outros passam pelas salas de aula para substituir colegas que estão de licença” (PAULINA, 2009, p.1).

Essa rotatividade é nociva ao bom desempenho dos alunos, pois vale lembrar que o professor é uma peça importante para a qualidade da educação. Ele é também peça fundamental no processo de aprendizagem do aluno, processo este que se constitui numa relação de duas vias. Dessa forma, é de se esperar que possíveis problemas na interação professor-aluno levem a prejuízos na capacidade de aprendizagem dos alunos, pela própria falta de continuidade no trabalho pedagógico. Reforçando essa ideia, Silva (2007), discorre que ao realizar pesquisa sobre esse tema, constata que tal situação não acontece somente no Brasil, estando presente também em outros países de língua portuguesa, como por exemplo, em Portugal. Silva (2007) discorre que o estudo realizado em Portugal demonstrou esse fenômeno também pode ser observado,

[...] dentro do ciclo de vida profissional de muitos docentes iniciantes, que se removem de escola para outra. Nos relatos transcritos pela autora, pode-se notar os prejuízos causados no cotidiano escolar por essas constantes mudanças de professores (SILVA, 2007, p. 20-21).

Estudos, como o de Bionde e Felício (2007), mostram que a rotatividade de professores tem impacto negativo no desempenho do aluno. Por sua vez, Paul e Barbosa (2007), analisando essa situação no Brasil, Argentina, México e Chile, destacam uma dimensão política importante:

[...] os alunos mais pobres, como se sabe, têm um desempenho inferior àquele de seus colegas mais afluentes. Mas, esse “mas” é muito importante na medida em que ressalta o efeito da escola, esses mesmos alunos mais pobres são submetidos a uma rotatividade maior dos professores e, mais frequentemente que seus colegas afluentes, têm professores menos experientes. Para uma política pública, a sugestão seria criar mecanismos que incentivassem a permanência dos professores mais experientes junto aos alunos provenientes de grupos sociais desfavorecidos e que permitissem a atenuação da falta de experiência dos professores mais jovens ou mais recentemente contratados (PAUL; BARBOSA, 2007, p. 95).

Trabalhos de McCall e Greenberg (1974) e de Hanushek, Kain e Rivkin (2004) encontraram resultados semelhantes ao estudarem a rotatividade de professores nos Estados Unidos. Segundo Azevedo (2010, p. 14) além do processo ensino-aprendizagem, a rotatividade do professor interfere também na “[...] organização pedagógica da instituição no que respeita a organização do horário de

aulas, da hora atividade por disciplina, agendamento de reuniões entre outras atividades” (AZEVEDO, 2010, p. 14).

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor–aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso na aprendizagem (VYGOSTKY, 1984). Essa interação se faz necessária no ambiente escolar, pois é de suma importância que o professor conheça em cada aluno a sua subjetividade, bem com o seu modo de aprender.

4.3 Análise dos resultados e mudanças na escola após a Prova Brasil

A terceira categoria de análise é a dos ‘resultados da avaliação externa’ e emergiu do seguinte questionamento: Como são passados os dados das avaliações externas para os professores? Os entrevistados explicitaram as opiniões abaixo:

[...] a equipe pedagógica faz todo um trabalho, prepara todo um trabalho para passar todos os descritores para eles. Mostrando os itens aonde a escola vai ter que melhorar o trabalho, o porquê daqueles conteúdos de estarem com tão baixo acerto, são conteúdos difíceis, são conteúdos que estão fora do planejamento. Então são trabalhos feitos voltados para os professores. E a gente procura estar fazendo este trabalho com todos os professores, não só com professores da área [...]. (Diretor)

Nós pegamos e colocamos tudo no pendrive, trabalhei como data show, trabalhei com os professores os resultados, fiz equipe, estudei os descritores, quem tirou o que?(Coordenadora Pedagógica)

Percebe-se que os resultados da avaliação externa são repassados e trabalhados com os professores. *A priori* a formação do professor deve ser compreendida como um processo contínuo, que tem seu início na graduação e deve-se estender por toda a sua vida profissional. Vieira e Fernandez (2011) enfatizam que essa formação continua é importante para que o trabalho docente se adeque às mudanças e aos constantes desafios que do cotidiano escolar. Dentre esses desafios encontra-se a avaliação externa, que “[...] é considerada uma constante nas políticas atuais como forma de analisar o desempenho dos alunos, dos professores e da escola [...]” (VIEIRA; FERNANDEZ, 2011, p. 124).

A mudança ocasionada na prática pedagógica docente pela avaliação externa ocorre quando, de posse de seus resultados, os mesmos não são

meramente repassados aos professores, mas trabalhados ressaltando os pontos positivos e negativos e como os mesmos irão contribuir para futuras modificações e aprimoramento da prática docente e do planejamento. Essas modificações são possíveis visto que a avaliação externa fornece subsídios relevantes para o aprimoramento do trabalho da escola. Ambas as avaliações externas oferecem dados relevantes para que os professores busquem refletir sobre sua prática pedagógica. Sobre isso, Libâneo (1994) declara:

A função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação dos professores que, por sua vez, determinam modificação do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos (LIBÂNEO, 1994, p.197).

Desta forma, de posse desses resultados o professor tem parâmetros para verificar onde sua postura deve mudar, objetivando melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Ainda sobre a análise dos resultados da avaliação, foi questionado se existe uma relação entre esses resultados e o Projeto Político Pedagógico da escola. Para o diretor, é importante estarem vinculados.

A gente tem que estar com o PPP em consonância com o que se está pedindo através das Diretrizes Curriculares, quer dizer se a gente estiver com o PPP em consonância, reformulado, todo ano o professor corrigindo ele, ele vai estar em consonância ao que estiver pedindo nestas avaliações. Então é importante, é um casamento um com outro (Diretor).

Apesar de o diretor dar ênfase à consonância entre o Projeto Político-Pedagógico e os resultados da avaliação externa, ao se analisar o Projeto da escola o que se observou foi um projeto construído dentro de normas técnicas para ser apresentado às autoridades superiores, nesse caso ao Núcleo de Educação do Estado. Sabe-se que o Projeto Político-Pedagógico tem como propósito dar um rumo ou uma direção à escola. Suas determinações refletem o tipo de cidadão que a escola pretende formar e estabelecem quais serão as ações educacionais necessárias para que a escola cumpra os seus propósitos (VEIGA, 1995). Aprofundando o tratamento da questão, o Projeto Político-Pedagógico

[...] busca um rumo, uma direção, com compromissos definidos coletivamente, vivenciados a todos os momentos por todos os envolvidos, trazendo o pedagógico e o político juntos, por tratar do compromisso sociopolítico com a formação cidadã dos alunos que estão na escola e também da dimensão pedagógica assumida na efetivação da intencionalidade da escola de formar cidadãos participativos, críticos e criativos (CASTILHO; GOMES, 1997, p. 98).

Diante de tal importância e responsabilidade, ele não deve ser inventado e nem pode ser um documento elaborado 'fora do chão' da escola. Cada escola tem sua particularidade e a proposta didática, pedagógica, metodológica e institucional nele contida tem como objetivo trabalhar com as especificidades de seu contexto escolar.

4.4 Características da escola eficaz

O desempenho dos alunos está vinculado ao que definimos como eficácia da escola (SOARES, 2004). E o que determina a eficácia de uma escola são seus processos internos, ou seja, a sua capacidade de interferir positivamente, através de políticas e práticas escolares, no desempenho dos alunos (SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE, 1998, *apud* COELHO, 2008). Assim, abaixo estão apresentadas as análises das entrevistas sobre os fatores que influem na eficácia da escola.

O primeiro item relacionado ao fator escola da entrevista foi quanto à infraestrutura e fatores externos à organização da escola. Nos itens de análise relacionados a essa questão, de maneira geral, o que se percebe é que a escola quanto à conservação e adequação das instalações é de boa condição de conservação, sendo que todas as salas de aula são propícias para o ensino. A única inadequação é referente à falta de refeitório na escola sendo que o lanche é feito no pátio, como podemos observar na fala do diretor.

A merenda é feita na cozinha e servida no pátio. Tem mesas ali no pátio e a gente acaba utilizando como refeitório. A cozinha até que está adequada dentro do padrão, mas o local de servir não é o correto.

Quanto aos recursos didáticos, a escola possui uma variedade de recursos didáticos. A coordenadora considerou que eles são bons, “[...] todas as salas tem TV, pendrive. Então se eles quiserem usar os recursos audiovisuais tá na mão” (coordenadora pedagógica). Já o diretor, considerou razoável. “São razoáveis, nós temos uma biblioteca, temos rede de internet, computadores disponibilizados para os professores, não é o essencial, mas o básico acho que é”.

Durante a entrevista, tanto o diretor quanto a coordenadora demonstraram certo desconhecimento quanto aos recursos pedagógicos existentes na escola. Em relação à coordenação, esse fato nos chamou a atenção, uma vez

que uma das funções da coordenação é a de dar apoio às atividades pedagógicas dos professores assessorando e oferecendo ideias didático-pedagógicas, e para tanto é preciso que ele esteja ciente do material pedagógico que a escola disponibiliza para que essa assessoria seja eficiente e eficaz.

Em relação à biblioteca, ela é bem estruturada e de boa qualidade. Possui um acervo muito bom de livros, sendo que esse acervo encontra-se bem organizado e os alunos recebem apoio quando vão fazer as suas pesquisas.

Na questão da reposição dos professores, tanto a direção como a coordenação pedagógica responderam que ela é feita com rapidez, demorando somente quando não existe professor específico da disciplina. “No geral o professor pegou licença no outro dia tem professor” (diretor).

Já quanto às diferenças socioeconômicas e culturais entre os alunos, segundo os entrevistados ela existe e é bem perceptível.

O segundo item relacionado ao fator escola foi à liderança da escola, que compreende as questões da gestão administrativa e pedagógica, isto é, a capacidade de comandar a construção e a execução do projeto pedagógico, a organização e o funcionamento da escola e a interação entre os vários sujeitos que se encontram na escola, assegurando a legitimidade de suas ações. Para tanto é preciso que o gestor seja capaz de mobilizar a coordenação pedagógica e os professores para o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos na escola, bem como buscar interagir com os alunos no sentido de conhecer sua história. Assim, perguntou-se se a direção mobiliza a coordenação pedagógica e a equipe de professores para o cumprimento dos objetivos educacionais, e a resposta obtida foi, segundo a coordenação pedagógica, que a direção se faz presente e participativa, sendo esta participação efetivada através de reuniões. Esse fato foi evidenciado na resposta da coordenadora pedagógica:

O diretor ele é uma pessoa muito presente. Ele é aquele diretor que ele tá no início e ele tá no final. [...] Todo início ele tá aqui, com a gente, com os alunos, depois, põe os alunos dentro da sala. Na hora do recreio a gente tá junto. [...] ele está sempre participando de tudo que acontece.

A interação com os alunos, tanto da direção quanto da coordenação, acontece de forma natural.

Perguntado sobre a gestão dos recursos financeiros, dependendo do tipo de verba recebido, o diretor informou que ela é gerenciada pela Associação de

Pais, Mestres e Funcionários, mas segundo a direção “[...] geralmente eles delegam pra gente”.

Quanto as participação dos professores na tomada de decisões houve um consenso de que ela existe e é importante.

Com certeza. [...] na tomada de decisão e na questão de ensino o professor tem que ser peça chave, tem que ser ouvido, não tem nem dúvidas. (diretor).

Sim. Por exemplo. Quando vai ter um projeto. [...] Ele fez duas reuniões à tarde pra ver a possibilidade [...]. Pra discutir o que a gente achava, que curso que a gente ia... Que achava melhor oferecer (coordenadora pedagógica).

Apesar de as respostas contemplarem uma relação entre os professores e a direção em prol da melhoria na educação, visando qualidade nas práticas de ensino, beneficiando assim os alunos e a escola, cabe registrar, entretanto, que elas deixaram uma dúvida sobre o entendimento de ‘participação e tomada de decisão’ e até que ponto elas realmente acontecem. Vale lembrar que a concepção participativo-democrática tem como base a democratização do processo de gestão, onde todos os atores da escola participam ativamente do processo de tomada de decisões, sendo aparada, conforme Demo⁹ (1997 apud BAVARESCO; ROQUE, 2012, p. 146) pelos Artigos 14 e 15 da LDB atual (Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996):

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Observa-se que, por exemplo, a participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico é um dos princípios. No entanto, ao realizar a análise do mesmo, observou-se que a sua estrutura não condiz com um projeto que teve a participação ativa dos professores na sua elaboração. Como salienta Paro (2001),

⁹ DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

essa participação é importante, pois, todos são responsáveis pela melhoria e qualidade da Educação.

Outro fator importante para a eficácia da escola é a comunicação, isto é, como as informações circulam entre os setores e colaboradores. Segundo os entrevistados, ela acontece e, com a inclusão digital, ficou mais eficiente e mais rápida. “[...] com a questão da informática ela acaba ficando mais ágil ainda. Geralmente a gente recebe e-mail do núcleo. O que é mais voltado para o professor a gente já vai enviando para cada um” (diretor). Contribui para a eficácia da escola proporcionar um fluxo de informação adequado dentro da escola e com os pais com o objetivo de ouvir, informar, mobilizar, educar e manter uma coesão em torno de valores que precisam ser reconhecidos e compartilhados por todos e que podem contribuir para a construção de boa imagem pública da escola.

Para que aconteça uma educação de qualidade é preciso que a escola tenha um ambiente que propicie a integração. Quando questionado sobre a contribuição da direção para que a escola tenha um ambiente de integração, as respostas do diretor e da coordenadora foram afirmativas. Segundo o diretor da escola sua contribuição para a integração acontece quando ele

[...] procura fazer com que o ambiente seja um ambiente agradável pra se trabalhar, um ambiente de amizade, de que a pessoa possa vir pra cá contente. Porque hoje pra trabalhar com o aluno em si tá difícil. E se você complicar muito na questão da direção você... [...] a gente tem que estar sempre procurando de uma maneira ou de outra estar se integrando com os professores, estar conversando com os professores. Dentro da medida do possível estar fazendo uma confraternização alguma coisa... pra se ter esse feedback. Porque é interessante você sentar conversar com o professor. Eu procuro participar de todas as reuniões que tem esta tendo agora do PAC do Ensino Médio. Estou participando, porque é uma maneira de se estar discutindo. Do professor estar expondo as ideias dele, de a gente estar ouvindo. O que é interessante de ser acatado, o que não dá pra ser acatado, explicar pro professor o porquê que não dá pra fazer aquilo lá. Então, eu acho esse diálogo, estar sempre junto com o professor, sempre conversando é interessante, dá uma liberdade para ele. E assim, não porque que você está junto que ele está falando que você vai ter acatar tudo que ele fala. É que você tem a liberdade de poder explicar pra ele os porquês. De repente se fala uma coisa na prática é outra. Então se você tem esse contato essa liberdade é mais fácil pra você.

Sobre a utilização dos resultados de testes e relatórios das avaliações externas, para localizar problemas potenciais e propor soluções tanto pela direção como pela coordenação, a resposta foi afirmativa.

É aquilo que eu falei, a gente senta, a gente discute, vê onde o aluno tá [...] (coordenação pedagógica).

A gente sempre procura pegar as avaliações externas (direção).

A utilização desses resultados é de extrema importância, pois seus dados dão suporte para a elaboração de planejamentos adequados às necessidades dos alunos.

Outro fator de eficácia escolar abordado na entrevista foi em relação aos professores. Sobre esse tema, foram feitas questões sobre formação adequada, experiência profissional, oportunidades de capacitação e atualização e como são as relações interpessoais.

Quanto à formação dos professores, todos possuem formação superior, a maioria tendo cursado uma especialização. “Nós não temos professores acadêmicos, são todos eles formados. A maioria já com especialização” (diretor). Sobre a influência da formação dos professores, Soares (2002, p. 20) citando Levine (1996), aponta o fato de que “[...] altos índices em avaliações escolares são normalmente obtidos por alunos que contaram com uma equipe de professores de instrução superior”. Segundo a direção, a maioria dos professores possui experiência profissional. Capacitação e atualização profissional são oferecidas para todos os professores. “Sempre que está sendo oferecido cursos pelo estado a gente está chamando eles para participar” (direção). Esses cursos de atualização e capacitação só vem contribuir para a eficácia da escola. Soares (2002) acredita que investir na capacitação dos professores

[...] é determinante para uma melhora no desempenho do aluno, na medida em que a atualização do professor determina a aprendizagem do aluno. Esses cursos devem ser de capacitação pedagógica para professores recém-formados, devido à pequena experiência prática com a sala de aula, e de atualização para os professores com maior tempo de carreira, por estarem há mais tempo longe das universidades (SOARES, 2002, p. 20).

Outro elemento considerado importante para a eficácia escolar diz respeito às relações interpessoais entre os professores. Segundo a resposta da coordenação pedagógica, essa relação interpessoal está em processo de melhora, porém sofre influências externas principalmente políticas. “Eu sinto que nós estamos melhorando, teve época que já foi mais difícil, sabe, por conta de questão política mesmo”. Trabalhar as relações interpessoais é importante e influencia na eficácia da escola, pois ela está diretamente relacionada com a motivação que é uma ferramenta indispensável num ambiente escolar. Serve para diagnosticar o nível motivacional, nesse caso dos professores, apresentando quais os fatores e aspectos

que eles levam em consideração para estarem motivados ou não. Para Soares (2002)

[...] sinais de confiança e colaboração entre os membros da equipe são importantes para se constatar que há uma meta dentro da escola. [...] A compreensão de como são as suas relações interpessoais dentro da escola, ou seja, de como funciona a questão da confiança e do companheirismo na equipe, é importante para a verificação da influência da escola no desempenho dos seus alunos (SOARES, 2002, p. 21).

Outro fator escolar questionado foi a relação com as famílias e com a comunidade, com a finalidade de verificar qual o grau de participação dos pais nas atividades escolares dos filhos e se as mesmas são por iniciativa própria ou precisam de convite. De acordo com os entrevistados, a presença dos pais na escola ainda é pouca, e quase sempre é preciso haver um convite. “Essa presença no dia a dia ele não vem, mas quando a escola faz um evento ele vem sim” (coordenação pedagógica). Esse é um dos maiores desafios do fator escola na atualidade, pois, vem observando-se ao longo dos anos que gradativamente a família, por força de circunstâncias diversas, tem transferido para a escola a tarefa de formar e educar.

De acordo com Paro (2000), a escola deve utilizar todas as oportunidades para chamar os pais à escola, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Desta forma, à medida que a escola abrir espaços e criar mecanismos para atrair os pais para o ambiente escolar, novas oportunidades com certeza irão surgir para que seja desenvolvida uma educação de qualidade.

Sobre as características do clima interno do colégio, para o diretor e para a coordenadora pedagógica a escola possui um ambiente organizado e propício para que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido. As interações interpessoais são boas e o ambiente físico da escola é razoavelmente adequado. Por exemplo: A escola possui salas de aula para turmas de 22 a 27 alunos, uma boa biblioteca e recursos pedagógicos para que o professor possa desenvolver um bom trabalho. Sobre essas condições favoráveis, Sousa (2002) escreve que um clima positivo sempre contribui para que o processo ensino/aprendizagem seja propício.

Quanto à expectativa dos professores em relação ao desempenho dos seus alunos, observou-se certa insegurança nas repostas de ambos os entrevistados.

Hoje em dia fica difícil a gente falar. (diretor).

É difícil ver o que eles acham. Eu acho que a maioria acredita que está trabalhando para que ele tenha futuro. Só que existe aquela coisa também que não é só o professor querer. O aluno também tem que querer. (coordenadora pedagógica)

Afinal a responsabilidade do futuro sucesso tanto acadêmico quanto profissional dependem também do esforço, empenho e interesse dos alunos. O que remete a outra informação levantada sendo que uma das maiores preocupações dos professores e que compromete as expectativas futuras de seus alunos é a falta de comprometimento dos alunos em relação à sua educação, e isso é sentido principalmente com os alunos do Ensino Médio.

Os alunos do Ensino Médio mesmo, a gente vai conversa, incentiva para participar do vestibular, do ENEM eles não querem. Eles trabalham em fábricas, eles trabalham em oficina mecânica eles acham que tá bom na precisa mais (Coordenadora pedagógica).

Sobre as expectativas docentes, Soares (2002) destaca que autores, como Levine (1996), Creemers (1996) e MacGilchrist *et al.* (1997), constataram em suas pesquisas que as expectativas elevadas dos professores em relação aos seus alunos foi um fator marcante nas escolas de sucesso estudadas.

Os efeitos da escola [...] decorrem principalmente das práticas do professor – os alunos aprendem mais com professores que têm altas expectativas, e dos que preparam cuidadosamente suas aulas de modo a maximizar o ‘tempo em atividade de ensino’ (SOARES, 2002, p. 23.).

Além disso, uma série de fatores determina essa expectativa dos professores em relação ao desempenho futuro do aluno, destacando-se seu nível socioeconômico (BARROSO *et al.*, 1978).

Para finalizar a entrevista sobre o fator escola, perguntou-se sobre as características do ensino. Aqui o interesse era saber sobre o cumprimento dos programas estabelecidos, sobre o monitoramento do desempenho dos alunos, sobre a política de reprovação e aceleração dos alunos, e sobre a concepção de ensino.

Em relação ao cumprimento do programa de ensino, houve um desencontro nas respostas. Enquanto a coordenadora pedagógica respondeu

afirmativamente, “Sim. Tem que ser né?”, o diretor respondeu que os programas são cumpridos parcialmente. Segundo este, existe uma série de questões que interferem neste cumprimento.

Na questão da aprendizagem você tem que fazer a retomada. Aquele aluno que não foi bem, retoma.. [...] Então nessa retomada o professor tem de parar, voltar. [...] Então você acaba sendo atropelado pelo tempo. [...] Dificilmente um professor conclui todo programa dele num ano.

Vale lembrar que o cumprimento do programa de ensino está ligado diretamente com a eficácia da escola, pois a falta de conteúdo vem comprometer a aprendizagem do ano seguinte.

Em se tratando do monitoramento dos alunos, a coordenadora pedagógica afirmou que é feito um acompanhamento através de uma ficha individual do aluno. “O que tenho é uma ficha que eu acompanho o aluno. Uma ficha de acompanhamento pedagógico. Daí nela está a questão de aprendizagem dele, está as notas.”

Sobre a política de reprovação e aceleração do aluno, foi respondido que, desde o início do ano, os professores são orientados a acompanhar os alunos que demonstrarem qualquer dificuldade em relação à aprendizagem ou à disciplina. O diretor foi enfático nesse ponto.

A gente desde o início do ano a gente procura tá orientado o professor pra que ele vá recuperando o aluno. Que ele não deixe para o último bimestre, que ele não deixe pra ultima hora. [...] A questão da reprova a gente pede sempre o professor vá orientando, analisando. A gente pede sempre para o professor tá sempre analisando se a reprova compensa ou não. Qual o motivo desse aluno não está avançando.

De modo semelhante a coordenadora pedagógica disse que na escola são desenvolvidas ações que tem o objetivo de tirar o máximo dos alunos para que possam passar de ano. “A gente levanta ações pra trabalhar com os alunos, pra tirar o máximo deles. Pra ir pra reprova quem não tiver jeito mesmo. A gente procura sempre estar discutindo o que podemos fazer pra ajudar o aluno”. Quanto à concepção de ensino, a posição do diretor foi que:

É uma tarefa gratificante. Porque quando você observa alguns resultados positivos você fica muito contente você começa a ver alguns resultados [...] De repende não diretamente, mas indiretamente você tem uma parcela ali [...].

Já a concepção da coordenadora pedagógica foi:

Eu acho que ensinar é passar pro aluno o que você teve de conhecimento na sua formação, na sua vida. Na minha função aqui, eu passo muito da minha vida mesmo pra eles, [...]. Os ensinamentos que eu recebi do meu pai, da minha mãe, da minha família. Coisas assim que me fizeram ser a pessoa que eu sou hoje. [...] Ensinar é isso, é ter brilho no olho [...]. É gostar do que você faz. [...].

Ao se confrontar as posições obtidas das entrevistas, observa-se que houve um conjunto de situações que contribuíram para o baixo índice da escola do IDEB em 2011, e que quando comparados com os fatores que fazem uma escola eficaz mostram que realmente existe uma relação intrínseca entre elas que interfere nos resultados do processo educativo. A substituição do diretor que estava há mais de 15 anos na direção por uma nova diretora foi um fator que contribuiu para o retrocesso na avaliação externa da escola. De acordo com o diretor:

Em 2010 eu fiquei fora da direção. [...] E nesse ano foi um ano bem conturbado, a professora que assumiu a direção sempre foi uma professora nossa aqui, é uma pessoa competente. Só que naquele ano ela teve reforma na escola, ela teve uma equipe pedagógica de fora, uma das pedagogas não tinha experiência nenhuma no trabalho da escola, nós tivemos três professores nossos que foram para o PDE, vieram professores novos.

Concordando com o diretor a coordenadora pedagógica fala que: “Veio duas pedagogas nova de Maringá que não conheciam a escola, a diretora também nunca tinha sido diretora. Então acredito que todos esses fatores contribuíram”.

Na fala do diretor podemos encontrar os seguintes fatores que prejudicaram o desempenho da escola: infraestrutura e fatores externos à organização da escola; liderança da escola; professores e, indiretamente, características do ensino. A seguir vamos comentar cada um deles, para termos uma ideia de como interferiram na queda do IDEB da escola.

Em relação à infraestrutura e fatores externos à organização da escola, Soares (2002) adverte que é preciso conhecer quais são o contexto político, social e econômico em que a escola está inserida, bem como as suas condições de trabalho, pois estes são instrumentos importantes para se “[...] estabelecer as possibilidades de uma escola [...]” (SOARES, 2002, p.14). Porém, a realidade é que muitos gestores não têm experiência. Vale lembrar que teoricamente eles estão aptos a gerir uma escola, porém, na prática, observa-se uma distância entre o cotidiano escolar e os conteúdos teóricos. Esta inexperiência compromete toda a qualidade e a eficácia de uma escola.

A boa gestão de uma escola se concretiza através de liderança. Um diretor mobiliza, inspira confiança e motiva a comunidade escolar para o trabalho. Naturalmente, o líder deve ter legitimidade social e competência tanto administrativa como pedagógica. E o declínio apresentado pela escola no IDEB nos leva a inferir que a mudança de direção, mesmo que por um curto período de tempo, juntamente com outros fatores tiveram um impacto nos resultados das avaliações externas.

A reforma do prédio foi outro fator que também contribuiu para o retrocesso, pois como fala o diretor: “[...] não foi questão da direção, mas sim, da reforma da escola, onde os alunos tiveram que [...] Alguns em outro prédio, e mudando de sala ele não tinha uma sala fixa pra ele, porque ia mexendo, reformando”.

A maneira como o ambiente da sala de aula está organizado constitui a chave de todo ensino. É através dele que as relações se estabelecem entre os alunos, os professores e os conteúdos de aprendizagem (ZABALA, 1998). Munsberg e Felicetti (2014) falam que um ambiente educativo adequado e que venha a contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizagem envolve tempo, espaço físico e recursos material e humano, isto é, não pode ser qualquer ambiente. Sobre o papel do espaço escolar, Zabala (2010) afirma:

Se a utilização do espaço tem sido o resultado de uma maneira de entender o ensino, tanto em relação à função social como à compreensão dos processos de aprendizagem, certamente uma mudança nestes elementos levaria a uma reconsideração das características que deveriam ter de acordo com outras opções do ensino (ZABALA, 2010, p. 130).

Assim, diante das colocações acima, observa-se a grande perda na qualidade do ensino resultante da mudança constante de sala de aula provocada pela reforma das instalações prediais escolares.

O fator ‘professores’ também influenciou na queda do IDEB. Para o diretor da escola, a rotatividade de professores traz grandes perdas tanto para a escola como para o aluno. Ele declarou que

[...] a rotatividade de professor, eu acho assim, o aluno perde muito com a rotatividade de professor. A não ser que venha um professor já muito experiente, muito bom. Mas o que se apresenta aí são professores novos que estão entrando, iniciando. Então até se adaptar, até pegar o jeito do negócio, o andar da coisa é complicado.

A alta rotatividade de professores pode prejudicar o ensino, a escola, seu projeto político-pedagógico e os estudantes, que são a razão maior da

existência da escola. Estudo desenvolvido por Biondi e Felício (2007), utilizando um painel de escolas (1999, 2001 e 2003), verificou que a rotatividade de professores ao longo do ano letivo está associada ao menor desempenho médio de alunos da 4ª série do ensino fundamental na prova de Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Entre os efeitos significativos robustos encontrados neste estudo, têm-se que a ausência de rotatividade dos professores ao longo do ano, a experiência média dos professores superior a dois anos em sala de aula [...] afetam positivamente o resultado médio obtido em Matemática dos alunos da 4ª série do ensino fundamental da rede pública (BIONDI; FELÍCIO, 2007, p. 17).

Outra consequência que a alta rotatividade de professores traz é para o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. Kasmirski (2012, p. 4) reforça a presença desta e de outras consequências.

A mudança frequente e de parcela significativa dos professores pode implicar em menor coesão e pior clima na equipe e em um relacionamento pobre entre a equipe escolar [...]. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/1996) estabelece em seu artigo 13º que, entre outras obrigações, o professor deve participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento [...]. Para cumprir o que determina a Lei, é fundamental que o professor permaneça na escola por um período relativamente longo, necessário para adquirir um conhecimento mais satisfatório sobre o público da escola.

Essa rotatividade dos professores propicia a falta de integração que irá interferir no clima dentro da escola e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Com a volta do antigo diretor, os problemas foram sendo resolvidos, como pôde ser observado no resultado do desempenho dos alunos que se elevou novamente. Vale lembrar que uma escola com ensino de qualidade exige que o gestor tenha uma postura aberta às ideias novas e que valorize os saberes de cada membro da equipe, pois assim ele pode contar com a participação de todos e obter bons resultados para a escola e melhoria da qualidade da educação.

5 CONCLUSÃO

As avaliações externas têm como finalidade permitir um diagnóstico das escolas, e através desse diagnóstico gerar dados e indicadores que permitam as mesmas construir uma referência importante para subsidiar e apoiar a definição de planejamentos e de práticas educacionais inovadoras comprometidas com a melhoria da qualidade da educação. O parâmetro médio nacional, estadual ou municipal torna-se a referência de confronto com o desempenho específico de cada escola.

Um diagnóstico com subsídios consistentes possibilita uma visão compreensiva do desempenho específico de cada escola. E foi isso que aconteceu com a escola estadual de ensino fundamental – séries finais objeto dessa pesquisa. Os resultados de sua avaliação no IDEB e na Prova Brasil, entre os anos de 2007 e 2011, demonstraram que neste período seu desempenho e o de seus alunos ficaram abaixo da meta proposta pelo MEC.

Essa dissertação teve o objetivo de identificar quais foram os fatores que influenciaram o crescimento e o retrocesso do desempenho da escola no IDEB e de seus alunos na Prova Brasil. Conforme aponta a literatura, vários são os fatores que podem dificultar o desenvolvimento do trabalho da equipe escolar, com possíveis consequências para a aprendizagem dos alunos e, para seu rendimento nas avaliações externas.

No caso da escola estadual de ensino fundamental – séries finais, os fatores que influenciaram no retrocesso do seu desempenho no IDEB foram: a mudança da direção, a rotatividade dos professores, as reformas no prédio escolar que, juntos, afetaram negativamente o clima interno da escola. Esses fatores, indireta ou diretamente, prejudicaram o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, em consequência, o desempenho dos alunos nas avaliações externas desse período.

Os fatores que influenciaram o crescimento do desempenho do colégio podem ter sido o retorno do diretor à direção da escola, a diminuição da rotatividade dos professores, que acontece com menor frequência, a reposição rápida dos que se afastaram e a adequação do ambiente das salas de aula após a conclusão da reforma do prédio. Quanto ao clima interno da escola, o retorno do diretor revelou sensíveis diferenças que estão favorecendo o desempenho dos alunos.

As medidas tomadas pelo gestor para aprimorar o desempenho da escola e de seus alunos foram: estudos com os professores após o recebimento dos resultados do IDEB e do SAEP com o objetivo de: a) reavaliar e reestruturar os planejamentos e as práticas pedagógicas; b) proporcionar atividades que envolvessem toda a comunidade escolar; c) melhorar a estrutura física da escola e manter um ambiente escolar saudável com a devida valorização do professor.

Compete, ainda, considerar alguns fatores que limitaram o melhor desenvolvimento dessa pesquisa, como: a) a falta de acesso aos dados do SAEP; b) as informações contidas no Projeto Político-Pedagógico da escola que não ofereceram dados suficientes para um melhor entendimento sobre a proposta de trabalho desenvolvida na escola; c) em relação às entrevistas, apesar de as mesmas terem sido pré-agendadas com os entrevistados de acordo com o melhor horário e local para cada um deles, no momento da realização delas houve muita interferência externa ocasionando uma falta de foco dos entrevistados nas repostas dadas. Apesar dessas limitações, esperamos com este estudo provocar uma reflexão acerca da avaliação externa como um instrumento para a gestão repensar e planejar ações eficazes tanto administrativas como pedagógicas, pois, mesmo sendo conhecida, essa questão é pouco estudada.

Com relação a este estudo, temos a clareza de que não esgotamos o assunto, pois existem muitos aspectos que podem ser considerados, entre eles citamos como exemplo: o impacto que a formação continuada dos professores tem sobre a melhoria no desempenho dos alunos nas avaliações externas; em relação ao fato de as avaliações externas, em geral, priorizarem algumas disciplinas seria importante verificar se há indícios de uma redução curricular, com a valorização dos conteúdos das disciplinas que são priorizadas nessas avaliações (Língua Portuguesa e Matemática), nesse sentido, novas pesquisas se fazem necessárias.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000300007&script=sci_abstract&tling=pt>. Acesso em: 14 mar. 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- AZEVEDO, K. A. A. **Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar**. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_artigo_kelly_aparecida_almeida_azevedo.pdf>. Acesso em: 27 out. 2014.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARGUIL, P. M. **Saeb: Aneb e Anresc (Prova Brasil)**. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizational/aula_03-5236/imagens/04/SAEB.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.
- BARROSO, C. L. M.; MELLO, G. N.; FARIA, A. L. G. Influência das características o aluno na avaliação do seu desempenho. **Cadernos de pesquisa**, n. 26, p. 61-80, 1978. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/479.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- BAVARESCO, I.; ROQUE, J. A. Gestão democrática e participativa dos docentes. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 3, n. 2, p. 141-152, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/2041/pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.
- BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30 p. 187 - 199, jan./ju., 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645>>. Acesso em: 13 mar. 2014.
- BERGESON, T.; DAVIDSON, C. **Nine characteristics of high-performing schools**. 2007. Disponível em: <www.k12.wa.us/research/pubdocs/ninecharacteristics.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2015.
- BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/atributos_escolares_desempenho_brasil.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2014.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Caderno de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, Nov., 1999. Disponível em: < <http://scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

BRASIL. **Histórico do SAEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 17 dez., 2013a.

_____. **O que é SAEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Diário Oficial. **Portaria n. 931, de 21 de março de 2005**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2013b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em maio 2015.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 9, maio/ago., p. 71-79, 2009. Disponível em: <www.sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 8 nov. 2014.

CASTILHO, K. N.; GOMES, M. P. **O projeto político-pedagógico e a inclusão escolar**. 1997. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/Especial%2002/artigo8.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

CHIRINÉA, A. M. **O índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) e as dimensões associadas a qualidade da educação na Escola pública municipal**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/11449/96363>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

COLEMAN, J.S. (Coord.). **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966. Disponível em: <<http://mailer.fsu.edu/~ldsmith/garnet-ldsmith/Coleman%20Report.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

COSTA, R. D. **O aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do Ensino fundamental público no Brasil**. 2010. 65 f. Dissertação. (Administração de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://>

bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/7958/RAQUEL%20DIAS%20COSTA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 nov.2013.

COUTINHO, C.; CHAVES, J. O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 1, p. 221-243, 2002. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CUNHA, E. O. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvados**. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9266/1/Eudes%20liveira%20Cunha.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Campos e caminhos da avaliação no Brasil: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 199-161.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). MEC/Inep**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.biblioteca.clareatiano.edu.br/ph18/pdf/ideb.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, C. et. Al. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do Saeb 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, jul./dez, 2003. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpublicacoes.fcc.org.br%2Ffojs%2Findex.php%2Ffeae%2Farticle%2Fdownload%2F2169%2F2126&ei=0tBrVdP9GMuwgTLgYHoCA&usq=AFQjCNEYaJx9-m5rBug9qqI5jWA4oWR1Tw&bvm=bv.94455598,d.eXY>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. 2005. 28 Reunião Anual ANPEd. Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 25 out. 2013.

GARCIA, A. L. **Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: desafios na e da escola**. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/garcia_al_me_mar.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

GATTI, B.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. **Problemas e Impasses da Avaliação de Projetos e Sistemas Educacionais**: dois casos brasileiros. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n4/n4a02.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENES, N. et al. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, 2013.

GOMES NETO, J. B.; ROSENBERG, L. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. **Em Aberto**, Brasília, a. 15, n.66, abr./jun., p. 12-28, 1995. Disponível em:<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/994/898>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

GONÇALVES, A. P. **Os ascensos revolucionários de fevereiro e outubro de 1917 na Rússia nos livros didáticos de história**. 2007. 148f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=79981>. Acesso em: 25 ago. 2014.

HADJI, C. **Avaliação desmitificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F.; RIVKIN, S. G. Why Public Schools Lose Teachers. **The Journal Of Human Resources**, v. 39, n. 2, p.326-354, 2004. Disponível em: <<http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BKain%2BRivkin%202004%20JHumRes%2039%282%29.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2000.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2000.

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

HORTA-NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, n. 42, v. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2013.

HORTA NETO, J. L. **Avaliação externa**: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal. 2006. 144 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/5811?mode=full&submit_simple=Mostrar+item+em+formato+completo>. Acesso em: 19 de nov. 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> . Acesso em: 20 maio 2014.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’. **Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas** – Nota Técnica 2. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 17 fev. 2013.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’. **Livreto explicativo** – Prova Brasil. Brasília: Inep/MEC, 2011.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’. Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005. **Institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC como um dos processos de avaliação que passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/Port69_4MAI05.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2014.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico Município de Ivatuba**. Dez. 2012. Disponível e: <http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=30>. Acesso em: 25 maio de 2013.

KASMIRSKI, P. R. **Mobilidade de professores na rede estadual paulista**. 2012.109f. Dissertação. (Mestre em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-20022013-163802/pt-br.php>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, N. C. M. **Gestão escolar e desempenho em leitura e matemática: um estudo a partir de dados longitudinais**. 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NairaCostaMuylaertLima_res_int_GT2.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, jan./ jun., p. 70-72, 2012. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2013.

McCALL, J.; GREENBERG, D. Teacher mobility and allocation. **The Journal of Human Resources**, v. 9 ,n. 4, p. 480-502,1974. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/144782?sid=21105948067801&uid=2&uid=70&uid=2129&uid=4&uid=3737664>>. Acesso em: 25 nov.2014.

MAGALHÃES, E. L. P. **Algumas considerações sobre o nível de proficiência dos estudantes em matemática a partir dos resultados do SAEB de 2003**. 2005. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/ErikLeonardoPereiraMagalhaes.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

MANZINI, E. J. N. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em: 10 jun. 2015.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p.587-606, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do desconhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MONTEIRO, J. V. F. **Contributos das TIC na inclusão de alunos com NEE: um estudo de caso na Escola Manuel Júlio Cidade da Praia, Ilha de Santiago – Cabo Verde**. 2008. 180f. Dissertação (Mestrado em Multimédia em Educação)- Universidade de Aveiro, Aveiro, 2008. Disponível em: < <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Teses/2008001653>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

MOREIRA JUNIOR, F. J. Aplicações da Teoria de Resposta ao Item no Brasil. **Revista Brasileira Biometria**, São Paulo, v.28, n.4, p.137-170, 2010. Disponível em: < http://www.sigmees.com.br/files/ARTIGO_Fernando_TRI.pdf>. Acesso em:14 jun. 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUNSBURG, J. A. S.; FELICETTI, V. L. **A sala de aula como espaço de formação mútua dos sujeitos**. 2014. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2014/joao_alberto_steffen_munsuberg.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2014.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 277f. Dissertação (Políticas Públicas e Gestão da Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003

PAIN, S. **Subjetividade e objetividade**: relação entre desejo e conhecimento. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PALADINI, E. P. **Controle de qualidade**: uma abordagem abrangente. São Paulo: Atlas, 1990.

PARANÁ. Secretaria Educação do Estado do Paraná. **Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná-Saep**. Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://www.saep.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SAEP-RS-RE.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2014.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Qualidade de ensino, a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PAUL, J. J. ; BARBOSA, M. L. A qualidade dos professores como fator de eficácia escolar. **Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 5, n. 5e, die. p. 92-100, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025013.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

PAULINA, I. **Como lidar com a rotatividade de professores**. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/rotatividade-professores-483054.shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

PESTANA, M. I. O sistema brasileiro de avaliação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, 1998.

PPP – Projeto Político- Pedagógico. 2012. Disponível em: <<http://www.ivbsfranciscoassis.sees.pr.gov.br/redescola/escola/.../PPP/2012.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

RABELO, E. H. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RONCA, A. C. C. Avaliação da educação básica. Seus limites e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 77-86, 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

SALEJ, S. Quarenta anos do relatório Coleman: capital social e educação. **Educação Unisinos**, v. 9, n. 2, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6310>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. Key Characteristics of Effective Schools: a review of school effectiveness research. London: University of London, 1995. Disponível em: <http://www.highreliabilityschools.co.uk/_resources/files/downloads/school-effectiveness/psjhpm1995.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2014.

SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 45-68, jan.\mar.,

2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/1000>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

SEED – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2013.

SERPA, D. **Resultados de avaliações externas ganham diferentes usos no país**. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/imprama-essa-pagina-shtml?http://rev...>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.21, n. 47, p. 423-448, 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SILVA, J. L. **A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino**. 2007. 95f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5299>. Acesso em: 17 out. 2014.

_____. **Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro**. 2010. 282 f. Tese. (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15770/15770_4.PDF>. Acesso em: 20 out. 2014.

SILVA, M. I. S. **A gênese de Incidente em Anteres**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

SOARES, C. R. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública SIMAVE**. 204 f. 2011. Dissertação (Educação Matemática)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertacao-Carlos-Renato.pdf>>. Acesso em: 18 de dez. 2013.

SOARES, J. F. C. (coord.). **Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG - Segrac, 2002.

_____. O Efeito da Escola no Desempenho Cognitivo de Seus Alunos. **REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación**, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

SOUZA, A. R. **As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar**. 2007. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/download/.../128>>. Acesso em 15 mar. 2013.

SOUZA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/46/r46a09.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2013.

SOUZA, S. Z; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: teoria e prática**, São Paulo, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez., 2010.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454. Disponível em: <http://www.tlu.ee/UserFiles/Katariina%20Kolled%C5%BE/K.%20Maslov/Case%20studies_Lecture_4-5.pdf>. Acesso em: 15 maio 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. **Algumas lições da avaliação do programa educacional – 1981-1985**. Disponível em: <www.jacquetherrien.com.br/index.php?option=com_docman>. Acesso em: 25 nov. 2013.

THURLER, M. G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. **Serie Ideias**, São Paulo, n. 30, p. 175-192. 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=008>. Acesso em: 27 set. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. O. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995. p. 11- 36.

VERGANI, F. M. **Avaliação externa de rendimento escolar: um instrumento da gestão pedagógica**. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tpcinfo/eventos/cinfo/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/Avaliacao%20externa%20de%20rendimento%20escolar_%20um%20instrumento%20da%20gestao%20pedagogica.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 7-24, 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1044/1044.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

VIEIRA, R. A.; FERNANDEZ, C. P. Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n.1, p.119-132, jan./jun., 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/136/53>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

VIVAN, D. **A gestão escolar na educação democrática:** construção participativa da qualidade educacional. 2008. 118f. Monografia. (Especialização em Gestão de Políticas Públicas)-Universidade Estadual de Londrina, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas:** concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: “Desempenho de uma escola pública estadual de ensino fundamental no IDEB e rendimento de seus alunos na Prova Brasil: Um estudo de caso de gestão educacional.”

Nome do Pesquisador: Giovanni Nanni

Nome do Orientador: José Camilo dos Santos Filho

1. **Natureza da pesquisa:** V. Sa. está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade Determinar os fatores que influenciaram o crescimento e retrocesso do desempenho da escola em estudo e de seus alunos na Prova Brasil entre os anos de 2007 e 2011.
2. **Participantes da pesquisa:** Os gestores: diretor da escola e a coordenadora pedagógica.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo V. Sa. permitirá que o pesquisador faça entrevistas, observações e pesquisas documentais no intuito de levantar dados para a execução desta pesquisa. V. Sa. tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a V.Sa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Sobre as entrevistas: Divididas em duas etapas, as entrevistas semiestruturadas, uma elaborada especificamente para a direção, para a coordenação pedagógica, para os docentes e para os pais dos alunos e outra elaborada a partir do que Soares et al. (2002) denomina de ‘fator escola’ que é dividido em seis categorias: (1) infra-estrutura e os fatores externos à organização da escola; (2) os professores; (3) a relação com as famílias; (4) a governança da escola; (5) o clima interno; e (6) as características do ensino (SOARES et al., 2002). (se houver, especificar como serão realizadas).

4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa V. Sa. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo trouxesse informações importantes sobre o assunto acima declarado, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para o crescimento e desenvolvimento da escola, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
7. **Pagamento:** V.Sa. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Giovanni Nanni – (44) 9902-1369 -- (44) 9996-7874
Orientador: José Camilo dos Santos Filho – (19) 3368-3640

ANEXO B: Evolução do IDEB da Escola em estudo, do Paraná e do Brasil

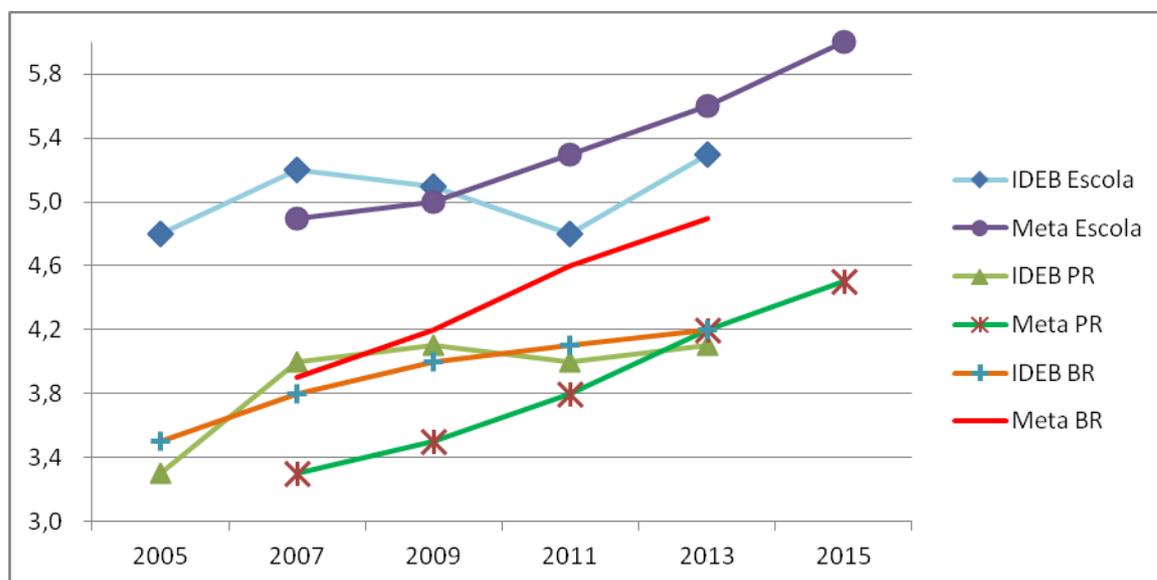
Desempenho de uma escola pública estadual de ensino fundamental no IDEB e rendimento de seus alunos na Prova Brasil: Um estudo de caso de gestão educacional.

Tabela de Resultados do IDEB.

| Periodo | Escola | Meta Escola | PR | Meta PR | BR | Meta BR |
|---------|--------|-------------|-----|---------|-----|---------|
| 2005 | 4.8 | | 3.3 | | 3.5 | |
| 2007 | 5.2 | 4.9 | 4.0 | 3.3 | 3.8 | 3.9 |
| 2009 | 5.1 | 5.0 | 4.1 | 3.5 | 4.0 | 4.2 |
| 2011 | 4.8 | 5.3 | 4.0 | 3.8 | 4.1 | 4.6 |
| 2013 | 5.3 | 5.6 | 4.1 | 4.2 | 4.2 | 4.9 |
| 2015 | | 6.0 | | 4.5 | | |

Fonte: Elaborada pelo Autor.

Gráfico de Evolução dos Resultados do IDEB.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

ANEXO C: Transcrição da Entrevista da Direção Escolar

Pesquisa: Desempenho de uma escola pública estadual de ensino fundamental no IDEB e rendimento de seus alunos na Prova Brasil: Um estudo de caso de gestão educacional.

Informante: Direção escolar do

Data: 04/12/14.

Aplicador: Giovanni

- Dados da Direção:

Tempo de serviço: 15 anos

Há quanto tempo está na direção do colégio ESFA: 15 anos

Forma de acesso ao cargo: Através de eleição direta. Houve uma mudança recentemente nesta questão de eleição este ano no Paraná né? Não é que houve uma mudança, esse ano ia ter eleição, mas aí o governo resolveu prorrogar por mais um ano o mandato dos diretores. Mas o ano que vem tem eleição novamente volta à mesma coisa. Essa é uma coisa política o senhor acha? Não eu acho assim... Que foi mais é... Não uma política aqui, lá. Não... não. Eu acho que é uma questão política não. Eu acho que é uma questão mais... Como foi um ano muito conturbado, copa, eleição, por exemplo, para governo, então ficou um ano meio complicado para fazer. E aí saiu a minuta da eleição meio em cima da hora com algumas mudanças que alguns não estavam esperando e como houve muita reclamação então preferiu prorrogar por mais um ano. Pra estudar melhor a maneira que vai ser. Eles querem fazer uma avaliação, quem quiser participar da eleição passar por uma avaliação. Uma série de mudanças.

Possuía experiência anterior de direção? Não.

Formação acadêmica: Sou professor de Ciências e Biologia. E fiz também Pedagogia.

O que significa o IDEB a Prova Brasil e o SAEP para o senhor?

São as ferramentas de avaliação externa. Ela é... Eu acho importante você ter uma avaliação externa, ter alguém que faça estas provas para você equiparar como tá o conhecimento, como tá o trabalho na escola. É.... Porém eu acho que não dá para você avaliar uma escola só pela nota do IDEB ou só pela Prova Brasil, eu acho que tem muito mais coisa, muito mais ingrediente neste meio. Mas é importante ter sim a avaliação externa.

Você sabe qual foi o desempenho/nota de seu colégio no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e na Prova Brasil no ano de 2007, 2009, 2011 e 2013?

É... 2007 se eu não me engano foi 5,1, aí depois nós fomos pra 5,4. Aí 2011 nós voltamos pra 4,8 e agora 2013 pra 5,3. Então nós fizemos uma variável aí de nota. Sobe e desce.

E no SAEP ele tem uma nota um desempenho? Como é que eles determinam esta questão do SAEP?

Não. No SAEP eles não avaliam o desempenho, é um desempenho global, tipo no Estado e no Núcleo, mas não é dada uma nota. Então eles retornam pra gente a questão da avaliação, mas não com uma nota. A diferença é que eles mandam avaliação individual, cada diretor ele tem acesso à avaliação individual dos alunos, as questões de acerto e erro. Essa é a vantagem do SAEP.

E o SAEP, ainda no SAEP. Ele dá a condição do senhor, por exemplo, como o senhor falou individual, eu lembro a outra vez que eu vim aqui o senhor disse que eles têm alguns itens que eles analisam e com isso o senhor consegue determinar o que o aluno esta indo bem ou não. Isso ajuda de alguma forma?

Ajuda bastante. Nós fizemos no ano passado a pedagoga nossa ela trabalhou o PDE e tinha outra pedagoga quando veio à ferramenta do SAEP ela fez todo um trabalho em cima pegando a escola como um todo e vendo os itens aonde cada um tinha tido seu desempenho. Aí a partir foi trabalho com os professores não só com os professores de português e matemática, mas sim com todos os professores. Em cima disso a gente conseguiu detectar a onde estavam alguns problemas e também incentivar os professores a estar trabalhando é... Começar a dar simulado, levantar algumas questões de Prova Brasil anteriores algumas questões de SAEP, pra tá trabalhando com estes alunos para tá preparando ele para a Prova Brasil. Ah! Ok.

Então o SAEP em si não dá uma nota como o IDEB. Não.

Mas ele dá condição.... Ele trás os descritores, néh? Bem a Prova Brasil também ele trás os descritores, mas o SAEP, a gente... No trabalho que nós fizemos além dele trazer os descritores da turma ele trás os descritores individuais. Quer dizer, nós temos acesso aos acertos e erros dos alunos, como toda a turma. Através daqueles descritores, a gente consegue detectar em português, quer dizer, a onde tá a maior defasagem, não é? Quer dizer, aonde os alunos... Naquela turma, qual foi o maior número de acerto e qual maior número de erro naqueles descritores. Assim o professor tendo em mão os descritores, ele vai trabalhar o conteúdo naquele ponto específico para melhorar, é claro ele trabalha como um todo, mas sim dando mais atenção onde está baixo.

Observa-se que o colégio obteve uma das melhores notas no IDEB de 2007 sendo que em 2009 e 2011 verificou-se um retrocesso das mesmas. Quais os fatores a seu ver foram relevantes e que contribuíram para o sucesso de 2007?

Como eu disse anteriormente, a questão vem aí à questão da nota. Então, na realidade a gente não pode olhar só a nota pra avaliar uma escola. Quando você recebe o aluno, todos falam olha, você está recebendo o aluno, olha o que o aluno esta trazendo da comunidade, o que ele trás de lá de onde ele vem,, aproveita isso. Quer dizer você não olha só a avaliação aqui dentro.... A inclusão. Só que na hora da avaliação do IDEB, ninguém vem te perguntar de onde este aluno veio se é aluno incluído se não é aluno incluído. Então.... a escola é muito viva, quer dizer há uma troca de aluno. Quer dizer, não é porque você tem uma turma muito boa. Como nós temos uma escola pequena nós trabalhamos com uma ou duas turmas. Então de repente você tem uma leva de aluno que veio muito boa. Não é? Esses alunos do IDEB 2007 foram bem, quando eles saíram do terceiro ano, eles saíram com.... Nós saímos com seis alunos aprovados na UEM. É essa turma que teve o melhor IDEB tanto no município quanto aqui na escola. Quer dizer, era uma turma muito boa. E, quando nós trabalhamos com seres humanos, não tá compartimentado se esta é boa a que vai vir em seguida é boa. A tendência é claro está melhorando né? Mais, essa queda da nota ela tem algumas variáveis, tanto a questão do pessoal, a questão de rotatividade de professores, que nós tivemos também a questão assim detroca de professores, eu acho que foi uma questão complicada. É... Quando você começa ter esta avaliação, tem professores que acaba se negando em pegar estas turmas, porque, ele acaba colocando na cabeça que se for uma turma que for bem tudo bem, se for mal ele imagina que vai ser a culpa dele. Mas não é! A avaliação é uma consequência, quer dizer, nós vamos avaliar lá no ano, quer dizer todo um trabalho de 6º e 7º, não é... Mas muitas vezes o professor fala não vão cobrar demais, não sei o que... de repente eu

vou ser culpado desse resultado. Então são várias coisas que pesam. Não é? Tanto a mudança dos alunos que são outros personagens, a variação, nós tivemos problemas com professores, as trocas de professores. *O senhor falou já dos professores, o que aconteceu que houve esta mudança.* É que no Estado nós temos assim... nós não temos todos os professores efetivos. Então você tem muito a questão do professor PSF e aí professor efetivo também ele pega licença. Saí de licença, lá no final do ano você troca, você não sabe qual é o professor que vai vir. De repente é um acadêmico que está vindo, ele não tem experiência em sala, ele já vai pegar uma avaliação pela frente. Quer dizer, e também isso se reflete nas outras turmas também. Quando nós estávamos falando que não é só o professor daquela turma é o culpado. Nas outras turmas tem disso, se você tem um professor com 20 horas ele praticamente se ele é o professor de português da turma ele vai deixar... Quer dizer então começa esta rotatividade de professor acaba complicando. E é mesmo a questão de troca de professores. Em dois mil e... que a nota mais baixa foi 4,8. *Foi 2011.* 2011 então. Nesse ano mesmo, nós tivemos uma série de problemas, nós tivemos um período meio conturbado na escola, foi um ano em que acabei saindo da direção, veio uma equipe pedagógica nova, a diretora teve alguns problemas. Depois no ano seguinte, a gente já teve que foi o IDEB a questão de troca de professor, professor não tão comprometido com a turma. É... pra você ter uma ideia, o dia que foi feito a avaliação o professor falou: 'Mas é hoje que é a avaliação?' Tipo, se o professor não estava nem aí, e a gente falando, propaganda na televisão, tá na semana. Quer dizer, você imagina se o professor trabalhou com o aluno, por que você vai trabalhar com gabarito, uma série de coisas que é de desconhecimento do aluno. Tem aluno de 9º ano que trabalha muito pouco isso então o professor tem que dar uma trabalhada, uma conversada, não é? E a gente percebeu isso, tipo um descaso, não é? Eu acho assim, no meu ponto de vista eu não vou falar para você que aquela turma é muito boa porque teve uma nota boa no IDEB ou aquela turma é muito ruim porque teve.... Mas eu acho o seguinte, que é uma avaliação externa, foi uma avaliação feita no Brasil inteiro, então é interessante que o aluno conheça aquilo lá, que ele tenha acesso aquilo lá, para ele saber também o que este vindo pela frente para ele, porque através destas avaliações que a gente vai ter noção e ele vai ter noção que o que ele vai encontrar pela frente. *Com certeza.*

*Bom aqui a gente já cobriu por que o senhor já falou também um pouquinho da questão do que contribuiu no retrocesso, que foi a questão como o senhor falou troca de professor ... todas as situações. No caso do IDEB aí o senhor pode falar também do SAEP, o que eu entendo que o IDEB é feito no 9º ano e o SAEP é feito no 1º ano, é isso? Bom o IDEB pra o Brasil é feito no 9º ano e no 3º ano, a nossa turma é não faz no 3º ano porque não dá o número de alunos que eles pedem. O SAEP ele teve iniciou é... Esse ano ele já não foi feito, não sei se é por falta de recurso ou o que que é... mas o SAEP ele ... nós já tivemos no 6º ano e no 1º ano do Ensino Médio. Quer dizer, quando o aluno chega para nós no início do ano em março, abril se avalia no 6º ano e no 1º ano do Ensino Médio para a gente ter uma ideia de como o aluno veio. No final do ano se avalia o 9º e o 3º ano aqui é uma avaliação no final do ano. Então são duas avaliações durante o ano uma pro 6º e uma pro 9º ano, uma pro 1º ano e uma pro 3º ano. Quer dizer essa do 6º e do 1º nós vamos avaliar lá quando ele estiver saindo, quer dizer, qual ganho o aluno teve, quando chegou com nós onde ele estava e agora que ele está saindo desse ciclo em que ponto que ele está? *Então o aluno é avaliado quando ele chega no 6º e quando ele sai no 9º e aí no Ensino Médio quando ele chega no 1º e sai no 3º ano. E isso é anual?* Isso é anual, era para ser anual. O ano passado nós tivemos estas avaliações, esse ano já não. Este ano nós não tivemos, não foi nos explicado por que né? Do porque, teve no 6º ano e no 1º, mas no 9º e no 3º não teve, não sei se é*

contenção de despesas ou o que que é...mas não teve. Mas eu acho assim, que são avaliações importantes que traz uma contribuição muito boa para a escola.

Então ela não faz o ciclo da Prova Brasil que é de três em três anos. Não. Então tá, ele é diferente. É diferente.

Então no caso o IDEB leva quanto tempo para o senhor receber o resultado depois de aplicado a prova.

O IDEB... de 2013 nós fomos receber o resultado agora no meio do ano. *Então foi feito em 2013 e recebeu em 2014, quase seis, sete meses. E o SAEP é mais rápido?*

É mais rápido, você faz no início do ano 6º e 1º ano, em junho por aí você já tem o resultado na mão.

Então é de três meses

Três meses, e o do 9º ano e do 3º até o final do ano também você já tem estes resultados. *Ok.*

No caso do IDEB ao receber os resultados o colégio recebe também orientações de como analisar e trabalhar estes dados?

Esse ano nós tivemos um encontro, com a equipe de núcleo orientando mais ou menos como trabalhar. Só que até hoje nós não conseguimos acessar a Prova Brasil pra ver os descritores quer dizer, onde nós acertamos onde nós erramos. A gente entra, tenta, eles passam o site tem a senha, a gente tenta entrar, mas não consegue, então é bem complicado.

Mas o senhor acha o que, é a infraestrutura do site que não permite ou...

Eu acho que não. Porque é... Não sei se é a estrutura do site ou o que porque ninguém consegue. Da região a gente conversa com os outros, conversei estes dias com a coordenadora de Maringá, e ela... Até sentei na mesa lá com ela para ela tentar entrar lá, mas ela disse que não estava dando acesso mesmo. E aí você vai tentando, tentando, você não consegue acessar. Você não tem os dados, quer dizer, na hora que precisarem eles vão chegar a nós, mas já não vão mais valer.

Como são passados os dados da avaliação para os professores?

Bom é... Este dado à gente se reúne, a equipe pedagógica faz todo um trabalho, prepara todo um trabalho para passar todos os descritores para eles. Mostrando os itens aonde a escola vai ter que melhorar o trabalho, o porquê daqueles conteúdos de estarem com tão baixo acerto, são conteúdos difíceis, são conteúdos que estão fora do planejamento. Então são trabalhos feito voltados para os professores. E a gente procura estar fazendo este trabalho com todos os professores, não só com professores da área, porque se você for ver a questão de leitura, não é só obrigação do professor de português fazer a leitura, é obrigação de todos. Quer dizer, ele vai ter que ler, ele vai ter que ler em português, ele vai ter que ler em matemática, ele vai ter que ler em ciências vai ter que ler em história, em geografia. Quer dizer, é importante que todos estejam a par do que está acontecendo, pra que se levam os louros quando está bem, todo mundo faz parte daquilo ali, mas quando este mal todo mundo faz parte, não só o professor não só a direção, mas um todo da escola. Até nós este ano, a gente pediu que um professor de português pra que no início do ano que vem a gente... Porque muitas vezes o professor de história ele pega lá uma leitura, pega uma revista tem um conteúdo ali que vocês vão ler como atividade de leitura. Mas a partir disso a gente quer que o professor de português comece a passar para os demais professores que tem de repente uma certa dificuldade em explorar a leitura, o que se explora em determinada leitura quer dizer não precisa deixar só para o professor de português, os outros tem que explorar também. Então o professor de português está preparando

um material que a gente já no início do ano já estarmos trabalhando para que todos os professores estejam explorando esta parte também da leitura. OK

Estes dados são passados para os pais?

De uma forma geral assim... do IDEB é só a nota. No caso do SAEP como é um dado que vem específico para o diretor, quer dizer é o diretor que vai ver, então o que a gente faz. A gente então acaba convocando os pais individualmente e mostrando a nota do filho, olha aqui ele teve tantos acertos à gente tenta explicar mais individualmente. Como a escola é pequena isso dá para fazer. Então a gente chama os pais e mostra para eles onde o filho teve acerto e onde teve erro, do SAEP. Agora do IDEB é mostrado à nota como um todo da escola, pois não temos individual. *Como o senhor falou nem sempre tem-se acesso a informação.*

Qual a relação do PPP da escola e o resultado destas avaliações.

A gente tem que estar com o PPP em consonância com o que se está pedindo através das Diretrizes Curriculares, quer dizer se a gente estiver com o PPP em consonância, reformulado, todo ano o professor corrigindo ele, ele vai estar em consonância ao que estiver pedindo nestas avaliações. Então é importante, é um casamento um com outro. É importante ele estar junto.

Mas nesse caso específico do Planejamento Político Pedagógico, então primeiro ele é montado baseado no que o governo pede como estrutura de ensino – currículo. Quando chega o resultado do IDEB ele influencia na reavaliação ou continua sendo baseado no que o governo pede em primeiro lugar.

O que a gente pede para o professor, é que o professor avalie o IDEB ou SAEP e olhe se o planejamento dele está dentro do que está se pedido. Então através disso o professor ele tem liberdade todo ano, a gente tem a liberdade de mexer no programa. Mas eu acho assim, o que a gente sempre fala para ele, que não é para ficar se prendendo a nota, e sim no aprendizado do aluno como um todo. Porque não é só pensando na nota que nós estamos formando cidadão. Então de repente a nota não é o carro chefe, a gente não trabalha só visando à nota, mas sim para formar um cidadão, a nota é consequência. Olhar o que de melhor pode trazer para o aluno.

Qual o incentivo que o Núcleo de Educação tem dado ao colégio tendo em vista o retrocesso nas avaliações externas. Então, pensando nisso tudo o que aconteceu, então quando ele começou ter a queda, o que o Núcleo como gestor ajudou a escola, em que sentido teve algum ajuda ou não?

Não. O Núcleo ele acaba sendo representante das políticas governamentais, se o governo tem uma política oferecendo alguma coisa, eles acabam repassando e pedindo. Na nossa questão nós acabamos solicitando com eles na época as salas de apoio à aprendizagem que é pra 6º ano, nós já estamos a 1 ano atendendo, depois eles abriram uns projetos temporários e periódicos a escola acabou entrando, mas aí são para todas as escolas, não foi específico. Oh! Vocês tiveram o IDEB mais baixo, baixou o IDEB e nós estamos oferecendo um projeto. Não, é aberto é ou era um programa do Estado, e as escolas que queriam o diretor ia lá se inscrevia, fazia o programa... Como nós temos o período da tarde ocioso que nós não temos aula, então trouxemos estes projetos para o período da tarde, aí você tem aula de cultura, de esportes, estas questões aí, não é para conteúdo. Daí nós entramos no 'Mais Educação', que é um programa do Governo Federal, onde o Governo Federal dá ajuda de custo pra escola e o Governo do Estado entra com o pagamento dos professores. Então este ano nós entramos no 'Mais educação', mas não é um incentivo. Oh! O IDEB aqui está baixo e nós vamos disponibilizar isto aqui para vocês. Não, não tem relação não. Quando, em algumas escolas sim, que não é o

nosso caso, aí o Núcleo faz algum trabalho sim, que agora me fugiu o nome. Inclusive no Núcleo nosso, na região nossa tem algumas escolas que estão participando.

Mas este programa ele visa o que? Escola que estão com rendimento baixo.

Com rendimento muito baixo. Aí vai à equipe do núcleo, trabalha com a direção, equipe pedagógica, professores, então é feito um trabalho sim, a nossa não precisou.

Qual a liberdade que o Núcleo de Educação lhe dá em termos de decisões pedagógicas e administrativas?

Humm... Na verdade é assim, o que se apregoa é que a gente tem toda a liberdade pra se trabalhar. Mas a realidade não é essa, tem muitas coisas que mesmo que você queira fazer não dá para fazer, porque você tem a lei maior, você tem uma série de coisas. Mas, vamos supor montagem de turmas, se você quer montar ou precisa montar uma turma menor, agora este ano nós tínhamos um 9º ano muito grande, com bastante aluno em sala de recursos e os professores pedindo: divide a turma, divide a turma que é melhor. Aí você chega lá o número de alunos por mais que você justifique, eles te falam: 'não mas oh! Não está batendo, não dá o número de alunos, está passando dois ou três só'. Então quer dizer, entre aspas você tem a liberdade, você tem liberdade até onde eles determinam. Então não sei até aonde você tem a liberdade ou não. Algumas coisas você dá para você fazer. Administrativamente também é a mesma coisa, você recebe fundo rotativo que nos mantém, mas você tem todo um cronograma aonde você tem que gastar. Quer dizer, isto daqui você pode gastar nisso, isto daqui você pode gastar nisso. Então você não tem toda aquela liberdade. Se prega muita liberdade, que o projeto Político Pedagógico da escola é... A escola pode fazer lá o que ela quer, não tem um currículo que tem que ser seguido, mas aí vêm às diretrizes que você tem que dar conta, na semana pedagógica eles falam que você tem que estudar isto daqui, não é? Então quer dizer, é uma liberdade meio que entre aspas. E também eu não sei até onde também, se você tivesse toda a liberdade do jeito que quer você tem transferência de aluno, aluno que vai pra lá vem pra cá, se a escola estiver muito fora do padrão quem vai perder é o aluno. Então não vejo tanta liberdade, tem e não tem, vamos dizer assim.

O Núcleo de Educação tem promovido capacitação para Gestão escolar e para professor?

Não, gestão escolar faz tempo que não tenho. Capacitação para professor, nós temos duas vezes por ano. Então, até antes era reunido os professores dividia-se por ... Eles falam por polos (né?), então pega região de Ivatuba, pega a região lá de Astorga, e tal... dividia-se os polos e vão se estudar. A equipe do Núcleo se divide e... Agora desse ano eles começaram fazer na própria escola. Então aí a gente inscreve os próprios professores que estão aqui, aí a própria secretaria manda o material para a equipe pedagógica e a equipe pedagógica trabalha com os professores em relação a isso. Então assim, agora aquele trabalho efetivo mesmo de... Uma coisa assim, que seja 'vamos trazer alguém de fora pra falar', não tá tendo não.

Então tá, nem para os professores e também para direção há muito tempo.

A direção há bastante tempo não tem capacitação, os professores tem época para capacitação, quer dizer eles chamam a capacitação dita esta aí.

É quase uma reciclagem não é?

É ... você acaba trabalhando um pouco com as questões que está com maior problema, você problema muito de violência na escola, bulling, então você tem um

período, uma atividade pra trabalhar com aquilo, depois vai ser falado um pouco de avaliação, falam-se um pouco de planejamento, quer dizer tudo que se está sendo trabalhado no momento ali.

Em sua opinião, no caso da gestão, como que a gestão do colégio contribuiu para os resultados alcançados tanto no IDEB como no SAEP, desses anos em que aconteceu.

Bom. A direção e a equipe pedagógica, ela não vai influenciar lá dentro da sala de aula. Eu considero assim, que os resultados lá dentro da sala de aula é mérito do professor. O que a direção e a equipe pedagógica podem estar ajudando. Procurando material para este trabalho, incentivando este profissional a trabalhar, mostrando a importância não da nota, mas sim da avaliação externa como um todo. Arrumar meios, como nós arrumamos, nas reuniões daqui para tá falando do SAEP e do IDEB, o que se trabalha, que maneira o professor pode estar trabalhando com este aluno, através de simulados, a gente dá abertura do professor tá fazendo prova, tá aplicando prova. Quer dizer então, é todo um trabalho fora de sala de aula, é toda uma estrutura, todo um trabalho que você dê apoio ao professor, e traga material, traga algumas coisas que o professor está trabalhando. Dê suporte ao professor. Eu acho que aí a direção e principalmente a equipe pedagógica tem uma influência grande nesta questão. Quer dizer, a partir do momento que você começa a falar com o professor, a partir do momento que você começa a trazer material para o professor, incentivar o professor, ele começa a ver que aquilo vai ter uma certa importância. Agora, se você deixa prá lá ... ah..ah.. tirou uma nota aí e tal, não vamos conversar mais sobre isso, a nota tá baixa. Então acaba não tendo importância. A direção não tá nem aí, então também não ...que eu vou tá esquentando a cabeça. A direção tem que estar em consonância com os professores, quer dizer tem que tá ouvindo os professores, quer dizer, o que a direção e a equipe pedagógica também pode estar ajudando em relação aos alunos, quer dizer, vamos estar conversando com estes alunos, vamos estar mostrando a importância pra eles, não deixar só pro professor. Quer dizer, a escola ela tem que trabalhar em sincronia. Não é a hora que tem a nota boa o diretor é bom, a hora que tem uma nota ruim o professor é ruim. Não. Eu acho que a gente tem que tá junto. A escola como um todo, o grupo da escola é bom, a direção é boa, a equipe pedagógica é boa, o professor é bom. Então, a gente... E ninguém assumir culpas, ah esse é o culpado, aquele é o culpado. Não. Eu acho que a gente tem que incentivar este professor, trazer material pra este professor. Pra que ele possa desenvolver um bom trabalho dentro do contexto. E ele ter conhecimento no que ele vai trabalhar, quer dizer, o que vai ser pedido nisso aí. Né... Então, a questão da equipe pedagógica, a equipe pedagógica ir atrás, procurar ver do que fala os descritores, mostrar para os professores, olha daqui a aqui se pede isso, aqui a aqui se pede aquilo. Estar mostrando, estar sempre em contato com o professor.

O senhor disse que teve um tempo que o senhor ficou fora da direção, de que tempo a que tempo.

Eu fiquei um ano fora da direção. É... Em 2010 eu fiquei fora da direção. Eu acabei assumindo um cargo público, na Prefeitura, no município. E acabei me afastando. E nesse ano foi um ano bem conturbado, a professora que assumiu a direção sempre foi uma professora nossa aqui, é uma pessoa competente. Só que naquele ano ela teve reforma na escola, ela teve uma equipe pedagógica de fora que veio, uma das pedagogas não tinha experiência nenhuma no trabalho na escola, nós tivemos três professores nossos que foi para o PDE, vieram professores novos. Eu acho assim, a gente percebe com o passar do tempo que a escola tem uma

maneira de trabalhar e de repente o professor chega ele... até ele se adaptar, até a escola adaptar ao jeito desse professor também. Quer dizer, há um período em que as coisas ficam meio vagas. Eu acho que foi uma das coisas que mais pesou no IDEB de 2011. Essas trocas, eu falo assim, não foi questão da direção, mas sim, da reforma da escola, onde os alunos tiveram que... Alguns em outro prédio, e mudando de sala ele não tinha uma sala fixa pra ele, porque ia mexendo, reformando. Esta troca da equipe pedagógica. A troca de... de repente a gente fala numa escola grande 'ah! Trocou cinco professor'. Para uma escola grande não é nada, mas para escola pequena dá muita diferença. Nós temos um exemplo aqui. Nós tínhamos uma professora de inglês aqui que trabalhou 23 anos, e aí ela acabou se afastando por questões de saúde. E até hoje, já faz uns três anos. Até hoje nós não tivemos um professor fixo de inglês. Então teve ano em que nós termos três professores de inglês. Então um pega dá aula três meses, aí vem outro pega dá aula mais três meses. E toda vez que vem um professor novo de inglês, este ano mesmo nós tivemos um professor. Chegou o professor novo, daí o professor vai e trabalha, quando começa a trabalhar, quer dizer até ele começar a se adaptar a escola, conhecer os alunos. Aí ele vem aqui e fala: 'Nossa, mas olha os alunos estão com dificuldade'. Aí a gente começa falar com ele: 'Olha, nós tivemos de tal ano pra cá todo ano nós temos dois professores, três professores por ano. E este ano não foi diferente'. O ano passado nós tivemos uma professora de inglês o ano todo. Este ano já tivemos a troca de professor. Então, a rotatividade de professor, eu acho assim, o aluno perde muito com a rotatividade de professor. A não ser que venha um professor já muito experiente, muito bom. Mas o que se apresenta aí são professores novos que estão entrando, iniciando. Então até se adaptar, até pegar o jeito do negócio, o andar da coisa é complicado. Então, não falo assim que caiu porque eu saí, foi um conjunto de coisas: foi uma pessoa que estava a bastante tempo na direção e saiu, uma equipe pedagógica totalmente diferente do que a escola estava acostumada. Aí, eu não estava aqui na escola, mas eles relatam que uma das pedagogas: 'a gente tem que ser amigo dos alunos'. Eu concordo que a gente tem que ser amigo do aluno, mas aluno é aluno, pedagogo é pedagogo, professor é professor. Não tem problema a gente ser amigo, mas não dá pra você se igualar ao aluno, descer ao nível do aluno. Então, essa mudança. A mudança dos professores, os três ou quatro professores que saíram para o PDE numa leva só. Não é? Então isto tudo, este conjunto todo eu acho que fez com que a gente naquele ano tivesse... e aí a consequência vem, os outros anos também. Por que até o professor pegar, retomar o conteúdo. Então.... Na educação é demorado pra você, na educação o resultado imediato, ele é demorado.

Para encerrar esta primeira parte, seria possível o senhor descrever dois aspectos positivos e dois negativos do trabalho na direção do colégio? É quase como se fosse uma autoavaliação.

É... O aspecto positivo, um dos aspectos positivos é que na direção, você pode estar trabalhando, montar uma equipe para trabalhar, esta equipe seria pedagogo, os professores e funcionários. Então você tem como trabalhar uma linha, em relação a isso, você tem a levar que a escola ganhe que o aluno ganhe, porque o resultado é pro aluno, pra comunidade. Então você tem este aspecto positivo de estar trabalhando. E também, de você tá, um dos outros aspectos é a questão de você estar incentivando né? O professor a estar formando cidadão. Não é só pra pensar na questão da nota, só a questão do vestibular. É importante? É importante você ter boa nota no IDEB? É. É importante você ter alunos aprovados no vestibular? É muito importante. Mas... Não é só isso. Então quer dizer, a gente tem

que ter nem tudo ao lado nem tudo ao outro. Quer dizer, você tem que levar o professor a confiar no trabalho que você está fazendo, não é? Que você possa estar dirigindo esta equipe. Possa levar e mostrar para ele a finalidade que você está ali, não só você, mas você levar ele a acreditar naquilo pra ele te ajudar a fazer este trabalho. Porque sozinho ninguém faz nada, nem o professor sozinho nem a direção.

O negativo é que muitas vezes você não tem toda aquela liberdade que se prega. Uma das coisas que a direção fica impossibilitada é a questão da grande rotatividade do professor. Que eu acho que isso que traz uma grande defasagem para o conhecimento. Quer dizer, você sofre ali sem poder fazer muita coisa. E o outro aspecto negativo que a gente hoje percebe é o seguinte: de todo o trabalho que é feito a maior parte do tempo nosso é trabalhado em cima daquele aluno que não quer estudar que não tem interesse. Isso dá uma frustração muito grande. Porque você faz reunião, você vai para o núcleo, e sempre em cima daquilo que: o que a gente pode fazer por este aluno que não quer vir para escola; o que a gente pode fazer por este aluno que tá com nota ruim; o que a gente pode fazer por este aluno que a família desestruturada, o que a gente pode fazer por este aluno que não quer nada com nada. O deixa a gente frustrada e negativo é que muitas vezes tem aluno bom. O aluno sai daqui e nem conversa com a direção. Ele entre no 6º ano e sai no 3º ano, praticamente ele vai sozinho. Quer dizer, eu acho assim, que a educação como um todo deve dar uma parada. Quer dizer vamos ver o que a gente pode fazer para o bom aluno. Quer dizer eu acho o caminho da escola é o bom aluno. Quer dizer e aquele que não quer nada com nada, você vai lagar pra lá? Não. Não é abandonar ele. Mas, ter outros meios. E a escola sim trabalhar com a educação. Ultimamente a educação é o que menos a gente se discute. A gente fica procurando meios para tentar regastar este aluno e se desgastando. É a grande maioria da escola? Não. Você tem aí, eu sempre falo em torno de 10%, que não quer nada com nada, mas ele te toma 90% do tempo em cima desses 10%. A equipe pedagógica aqui, nós ficamos aqui chamando pai, tudo em relação desses 10% que não querem nada com nada. Eu não sei, então é isso que é negativo, desgastante, que a gente tem que tá trabalhando em cima disso. Eu acho que é importante, é importante a gente estar inserido na comunidade, a gente tem que tentar resgatar. Mas eu acho assim, que está se tomando muito tempo, se a gente quer uma escola de qualidade, se agente quiser educação mesmo, eu acho que a gente tem que voltar a trabalhar para o bom aluno.

ANEXO D: Transcrição de Entrevista da Coordenação Pedagógica

Pesquisa: Desempenho de uma escola pública estadual de ensino fundamental no IDEB e rendimento de seus alunos na Prova Brasil: Um estudo de caso de gestão educacional.

Informante: Coordenação Pedagógica do Colégio ESFA

Data: 04/12/14.

Aplicador: 9-12-14

- Dados da Coordenação Pedagógica:

Tempo de serviço: 10 anos

Forma de acesso ao cargo: Concurso.

Possuía experiência docente anterior ao cargo de coordenação pedagógica?

Sim, sempre fui professora de sala de aula, depois que fui pedagoga.

Quanto tempo de sala de aula?

Seis anos, eu trabalhava de primeira a quarta. Seis anos.

Formação acadêmica: Sou pedagoga com habilitação em Orientação Educacional.

O que significa o IDEB, Prova Brasil e o SAEP para você?

Ai, eu acho que é uma medida educativa eficiente. Eu acho que fica muito na... É uma política pública que pode vir a resolver algum problema, por enquanto não vejo solução não. E olha que eu fiz [...] eu estudei, e acho que a coisa é muito mais ampla do que parece. Prova Brasil, Enem todas estas políticas públicas é importante tem que ser feita, mas o resultado é em longo prazo. Acho muito importante pra escola começar a repensar o seu papel, o professor repensar a sua função em sala de aula, o pedagogo, o diretor, é importante mas ainda não tem o resultado que é necessário.

Você sabe qual foi o desempenho/nota de seu colégio na Prova Brasil no ano de 2007, 2009 e 2011?

Sei 2009 foi...

Não 2007.

2007 não. Começou em...

Começou na verdade em 2005 né? 2005 foi 4,8 depois 2007 foi...

Depois 5,2 depois 5,3 depois 4,8 agora 5,3 de novo.

Exatamente, fez um arco.

E no SAEP a senhora sabe como foi à avaliação de uma forma geral do SAEP da escola?

Então do SAEP é aquilo que eu te falei, eu não acompanhei porque eu fiquei um ano afastada. A primeira avaliação que teve foi no final de 2012, mas não saiu o resultado, o resultado saiu em 2013. E 2013 foi feita mais uma avaliação do SAEP que eu não acompanhei porque eu estava de licença.

E esse ano o professor disse que não teve.

Não teve

Não foi feito.

Não foi feito, então eu não acompanhei muito a questão do SAEP não, só vi os resultados em reunião. Acompanhar o processo não acompanhei.

A gente percebeu como à senhora viu também que no colégio houve um crescimento e um retrocesso. O que a senhora acha que foi relevante para o sucesso de 2007.

Em 2007 a gente fazia muito por fazer, né? Que a gente não tinha consciência do que era. Então foi feito, [...] Que a gente sentava com o professor, discutia com o professor, pedia para intensificar mais a questão de língua portuguesa e matemática. Apesar de que eu acredito que não é só o professor de português e matemática que tem essa importância nesse processo, que todos têm. A questão da leitura a questão do cálculo matemático não parece só em língua portuguesa e matemática. Então a partir nesse tempo que começou a aparecer essas políticas públicas em relação à educação a gente intensificou mais o trabalho, entendeu. Isso em 2007.

Mas em 2007.. 2007 que teve
2009.

2009. Em 2009 foi feito o mesmo trabalho? É uma coisa difícil de falar. Porque me 2009 houve assim um descompromisso dos professores.

A senhora não se preocupe com essa gravação não.

Não.

Não.

Então, porque quando a gente tem um professor, uma equipe boa de trabalho que tá junto com a escola, e que pensa positivo e quer que a escola cresça, vai embora. Então quando tem naquela equipe de professor uns professores que quer que não dê certo, [...]

Então me diz uma coisa, nesse ponto, isso é devido ao que? Que a senhora acha que aconteceu? A equipe era a mesma ou não?

Em 2009 não. Em 2009 o diretor saiu, eu também não estava de pedagoga de manhã. Eu era pedagoga só à noite. O ensino médio que não fez avaliação. Os professores da sala de aula também era outros. Estava inclusive uma professora que torce contra a escola, e que não é só a prova. Tem um diagnóstico que os professores tem que escrever. E o que puxou nessa avaliação

nessa avaliação baixa

foi o diagnóstico dessa professora. Daí ela vai falar a direção da escola, ela vai falar de tudo. E como ela [...]

Não, não, ele não entrou na questão política, mas ele comentou que houve dificuldade com o quadro de funcionários, foi um ano que ele ficou fora porque assumiu um cargo na prefeitura.

Então tudo isso eu acho que influenciou. Veio duas pedagogas nova de Maringá que não conheciam a escola, a diretora também nunca tinha sido diretora. Então acredito que todos esses fatores contribuiu.

Então a senhora acha que todas essas mudanças refletiu na questão dos alunos também.

Eu acho que sim. Eu acredito que sim.

Daí... Bom então houve uma queda, a queda de 2007 e 2009 uma pequena queda. Mas de 2009 pra 2011 houve uma queda muito acentuada.

Mais ainda.

Mas por que continuou se daí no ano seguinte já tinha voltado o quadro normal.

Não. Não tinha voltado ainda. 2010.

O professor Darlei ficou um ano fora.

Ele ficou um ano fora, mas esse outro ano que ele entrou, continuou com o mesmo professor na sala de aula. A equipe pedagógica ainda continuava a mesma.

Me diga uma coisa professora, existe um [...]

Existe, o SAEP ele avalia a escola como um todo, avalia a equipe pedagógica. Eu nunca tive acesso a esse questionário. Mas uma professora que teve questionário disse que ele avalia tudo, tudo, tudo. Então, se é uma pessoa que comunga com a ideia da direção vai embora, mas se é uma pessoa que não, então não vai embora não.

Então quer dizer um ajuda a flutuar e outro joga a ancora para afundar.

É para afundar, bem isso.

A senhora sabe quando o colégio recebe os resultados da avaliação?

Nós fizemos a avaliação o ano passado e recebemos ela agora. Até aqui... onde está a avaliação...

A professora esta buscando o resultado.

A avaliação foi feita em 2013. Saiu em setembro, e agora saiu para a gente imprimir e ter na mão. É demora um pouco. É um ano um ano e pouco depois que a gente fez que aparece o resultado. A que nós temos o do [...]

Seria possível ter cópia disso, professora. Eu não vou divulgar isso no trabalho. [...]

Apesar que você pode entrar no sistema e imprimir.

O sistema não dá, eu não tenho acesso.

A não?! Ah... tem que ter...

A única coisa que posso ver é a nota.

A nota só.

Só.

Então tem que ver com ele. Mas eu acredito que não tem nada não.

Não tem nada [...] fala sobre a questão dos descritores. [...] Fala a questão disso, daquilo, pontuação. É só para analisar.

Dá para xerocar, mas a preto e branco vai ficar feio. Nós não temos xerocadora colorida.

Não pra mim preto e branco é suficiente.

Então eu vou pedir depois para as meninas tirarem uma cópia.

É para eu poder fazer uma análise. Inclusive eu nem vou anexar isso daí. Já estou falando para a senhora. É só para poder analisar junto com aquilo que nós estamos discutindo. Tá?

Beleza.

Ok. Então normalmente costuma demorar um tempo para sair o resultado. O SAEP é mais rápido?

O SAEP é mais rápido. [...] O SAEP... Que é assim uma prova no primeiro semestre e outra no segundo então logo já sai o resultado. O SAEP é mais rapidinho. O SAEB é mais complicado, demora um pouco.

Normalmente quando o colégio recebe esses resultados, principalmente agora que estou vendo como é que é. Vêm orientações do que fazer com esse material?

Sim, nós trabalhamos com os professores.

Não, não. Mas, o INEP o que está fazendo a avaliação ele manda instruções do que fazer.

Não, não ele não manda. Quem manda é a [...] por meio do Núcleo que passa pra gente e a gente estuda com os professores ajudando. A formação foi... No dia 31 de outubro teve uma formação, o assunto era esse. Nós pegamos e colocamos tudo no pendrive, trabalhei como datashow, trabalhei com os professores os resultados, fiz equipe, estudei os descritores, quem tirou o que? Foi feito todo um trabalho.

Mas isso aqui é a senhora que monta, não vem de lá?

Não, não vem. Pego os descritores e os resultados e trabalho com eles.

Como são passados os dados da avaliação para os professores? A senhora acabou de dizer.

É.

Então é feita então reunião pedagógica.

O SAEP é o núcleo que pede pra gente trabalhar.

Estes dados são informados para os pais?

Não. Os pais ficam sabendo pela mídia. Não é passado não.

Tá eu estou falando dos dados específicos mais assim.

Não.

[...] nota geral, mas dados específicos não.

Não nunca foi passado não.

Por alguma razão que não tem necessidade?

Teria necessidade sim. Eu acho que teria sim. Mas nunca foi pedido para passa. A gente passa para os professores, para os alunos em sala de aula. A gente chama, vai em sala de aula. Mas para os pais uma reunião específica, não.

Quais as relações entre o planejamento escolar e os resultados das avaliações externas?

Então a relação ta aí. Quando vêm os resultados, aí por meio dos descritores a gente pede para o professor ver o que o aluno sabe em relação a matemática até que ponto ele sabe? Em que nível ele tá? Daí o professor dentro do planejamento tem que trabalhar. Isso é mais fácil para fazer com o SAEP, com o SAEB tem mais dificuldade, pois a gente vê mais a turma num todo, só tem o avançado... Mas a com o SAEP fica mais fácil porque eles trazem o resultado por aluno. Então fica mais fácil você fazer o planejamento. Agora o SAEB também dá por conta dos descritores, mas não seria aluno por aluno, mas da turma num geral.

O SAEB é a prove Brasil, né?

Sim é a Prova Brasil.

Como a coordenação pedagógica trabalha com os dados do IDEB e da Prova Brasil com os professores?

É isso que já te falei, com reunião pedagógica, dando sugestão de trabalho para colocar no planejamento. Trabalhar aquele conteúdo que eles perceberam que o aluno tem mais defasagem. E assim vai.

Existe um acompanhamento desse planejamento depois que é feito?

No inicio o professor faz o planejamento e eu acompanho. As diretrizes curriculares, o planejamento e o livro de registro de classe do professor tem que estar em consonância um com o outro. Então a gente sempre acompanha. Eles entregam para mim e durante o ano eu vou verificando se eles estão trabalhando. A gente acompanha assim.

Em sua opinião como a coordenação pedagógica do colégio contribui para os resultados alcançados na Prova Brasil nos anos que nós estamos analisando?

Eu acho que contribui muito. Porque o trabalho do pedagogo ele é bem específico. A gente faz uma coisa que até o... não era pra estar trabalhando com os professores [...] nosso último tema foi sobre avaliação externa. E eles deixam bem claro que são contra a questão do ... Como do... Simulado. Mas a gente faz, pois a gente faz. Porque a gente acha que é uma forma de testar o aluno de quando para quando ele chegar na prova ele saber por onde começar. Porque é tudo novo para o aluno. Então a gente pede pra o professor trabalhar o simulado. Não só no SAEB, mas também no Enem. A gente pede pra os professores dar uma preparada no aluno pra ele não ficar tão perdido.

De onde vem essa ideia de que o simulado não é bom?

Quem fala é o MEC, o MEC acredita que o simulado não é bom. O que realmente o MEC tem razão. Porque a gente não pode trabalhar o conteúdo pelo conteúdo. A gente tem trabalhar o conteúdo num geral. Eu não posso trabalhar com meu aluno só porque ele precisa fazer a Prove Brasil. Eu tenho que trabalhar com meu aluno para ele ter e adquirir o conhecimento do conteúdo trabalhado. Agora se a escola faz o simulado não é só pra isso. A gente faz o simulado pro aluno ter ideia do que vai pegar na mão. Não porque ele vai fazer oo...Não é especificamente pra aquilo. Porque eu acredito que ele pega uma prova anterior, do ano anterior ele vai ter uma noção do que aquilo lá. Então não o conteúdo pelo conteúdo, ele vai ter uma noção do que espera ele. Mas os professores tem que trabalhar o conteúdo durante o ano todo.

Ah! Entendi.

Entendeu.

Então a senhora querendo dizer assim. Que o MEC fala que vocês não deviam focar só na prova só por causa do resultado. E a escola, aqui no caso de vocês acreditam que o simulado não como ferramenta de estudo, mas ferramenta de treinamento.

De treinamento, pra conhecer mesmo o que esta esperando por ele.

Pra ver como e que funciona.

Pra ver como é que funciona. Pra ele ter uma ideia para quando chegar não ficar perdido.

O Núcleo de Educação tem promovido capacitação para a coordenação pedagógica?

Tem.

E como é feita essa formação?

Então é essa formação em ação. Primeiro eu fui nessa reunião em [...] e depois eu passei em reunião para os professores.

Tá. E lá como é feita, é mais ou menos...

Do jeito que eles fazem lá, a gente faz aqui.

A senhora pode descrever dois aspectos positivos e negativos do trabalho na coordenação pedagógica do colégio ESFA?

Hummm... Porque os nossos professores são muitos fáceis de lidar. Tirando um ou outro, apesar de que essa não está mais na escola, essa que eu falei que deu probleminha naquele ano aí. Então a maioria deles estão todos com faculdade, pós, mestrado o que não tem mestrado estão fazendo PDE. Então são professores que estão abertos pra discussão. [...] A maioria deles participam, estão lá firmes, eles estão abertos para o conhecimento. A questão dos pais também, quando a gente chama os pais chegam. Então... Não tem como eu falar para você a não eu tenho... Eu não vejo assim.

A senhora então não vê... Não existem pontos negativos.

Não. Não porque eu gosto do meu trabalho. A partir do momento que você gosta do que você faz você procura da melhor forma possível, e se tem alguma coisa que não esta indo bem você procura melhorar. Porque senão... é igual eu falo pros alunos, eu não gostaria de vir sempre num lugar todos os dias se eu não gostasse. Se eu não gosto eu tenho que sair. Porque aí eu não vou fazer bem feito, porque eu não gosto daquilo. Então a partir do momento que você gosta tem desafio, tem. Mas você tem que enfrentar esses desafios.

Então vamos mudar dos aspectos negativos para desafios. Quais são os dois maiores desafios que a senhora vê?

O desafio maior que eu vejo ainda é a presença dos pais na escola. Eu acho que os pais estão precisando vir mais. Agora mesmo no final do ano a gente tem aluno que a gente tem que estar ligando agora porque o aluno falou pro pai que o aluno não precisa vir mais e não vem. O pai não liga pra saber se o filho já terminou, se bem que não são todos. Mas o [...] mas ele também não veio na escola pra saber. Veio fazer avaliação e parou. Já liguei pro pai pra saber... Então eu acho que a presença dos pais na vida do aluno é de suma importância. E não acontece. [...] A gente entende, só que é uma coisa que atrapalha também. Ponto negativo, deixa eu ver que mais...

Outro desafio que a senhora vê um foi à questão dos pais e outro desafio que a senhora vê pode ser em relação à escola com relação como ela é organizada outro desafio que a senhora vê.

Um desafio que eu acho muito grande, uma escola desse tamanho com 12 turmas ter um pedagogo só. Isso é um desafio muito grande. Porque se fica [...] não dá pra te atender. Não dá pra te atender, porque sou pedagoga da manhã, sou eu pedagoga da noite. Então eu tenho que dar conta da escola toda. Numa escola com esse número de turma, teria que no mínimo, no período da noite tudo bem porque as turmas são pequenas. Mas no período da manhã teria que ter duas pedagogas, enquanto uma esta atendendo os alunos outra está vendo os planejamentos. No entanto você tem que fazer tudo sozinho. Então esse é um desafio, trabalhar sozinha. Então pra planejar uma reunião você só tem você, você e você. Eu acho que tinha que ter... Teve um ano que eu e uma outra pedagoga o trabalho foi excelente. Porque nós duas de manhã e nós duas a noite. Então a gente... Era uma beleza. Você sozinho o trabalho sai mas...

ANEXO E: Transcrição de Entrevista Direção – Núcleo Comum - Escola Eficaz

Desempenho de uma escola pública estadual de ensino fundamental no IDEB e rendimento de seus alunos na Prova Brasil: Um estudo de caso de gestão educacional.

1- Infraestrutura e fatores externos à organização da escola:

- *Quantos alunos têm a turma?* Em média nós temos turmas pequenas. Em torno de 22 a 25 alunos.

- *Como você considera o estado de conservação do colégio?* Bom.

- *Em sua opinião as instalações do colégio são adequadas?* São. Faltam algumas coisas, mas na maioria são. *Em que sentido que faltam?* Você não tem local para reunião, você não tem um anfiteatro um espaço maior, a quadra ainda ela é coberta, mas ainda é aberta. Nós não temos um refeitório. Uma coisa específica. *A merenda é feita como?* É feita na cozinha. Na cozinha é feita a merenda e servida no pátio. Tem as mesas ali no pátio e a gente acaba utilizando como refeitório. A cozinha até que está adequada dentro do padrão, mas o local de servir não é o correto.

- *Em sua opinião como são os recursos pedagógicos disponíveis no colégio?* São razoáveis, nós temos uma boa biblioteca, temos a rede de internet, computadores disponibilizados para os professores, não é o essencial, mas o básico acho que é.

E eles a seu ver são bem aproveitados pelos professores? Sim.

- *O colégio possui biblioteca? Se sim, ela é de qualidade?*

- *Quando necessário à reposição de professor ocorre com rapidez?* Ultimamente está ocorrendo sim. Só se não tiver alguém da área na região, porque nessa questão o núcleo tipo o... Você não tem ninguém aí??? Procura em Dr. Camargo, procura em Floresta. Você tem toda essa liberdade de procurar. Então dentro da medida do possível tá sendo... a reposição está sendo... *Mas como é que é. Quanto tempo chega a ficar sem professor.* No geral o professor pegou a licença no outro dia tem professor. No geral. Pode... Igual agora em inglês o professor foi afastado nós ficamos um período sem professor. É difícil encontrar professor de inglês, não tem. Inglês e espanhol é difícil. Então nesse caso demorou mais. Mas no geral mesmo, pelo menos na nossa escola o aluno não fica sem aula.

- *Em sua opinião existem diferenças socioeconômicas e culturais muito acentuadas no colégio?* Existe, existe sim. Dá pra se perceber. *Mais socioeconômica ou mais culturais?* Mais socioeconômica. *Questão de gente com posse e gente sem posse. Nesse sentido.* É nesse sentido. *E isso influencia muito tipo a dinâmica dentro de sala, a dinâmica da escola.* Influencia. *Em que sentido.* Olha é... é... Muitas vezes a questão do uniforme mesmo. Você não dá para você chegar e bater o martelo: Ó quero todo mundo uniformizado, dessa e dessa maneira. Não é? Porque você tem pessoas que não tem condições. Como nós estamos numa escola pública eu não posso cecear o estudo de um aluno, eu não posso proibir o aluno de entrar por ele não tem condições de comprar uniforme. Então a escola dentro da medida do possível vai oferecendo. Essa é uma questão. Quando você propõe uma viagem de estudo ou uma coisa desse tipo, antes de propor você tem que olhar que turma que vai. Quer dizer, todos vão poder ir? Porque acaba gerando gasto. Todos vão poder ir? Até onde a escola pode ir com o gasto. Que pode ser feito. Então, a gente tem que... Eu pelo menos procuro tomar esse cuidado. Então ela acaba gerando... O professor também. A gente até evita do

professor tá... Apesar de nós termos uma biblioteca boa, a gente não precisa... Igual ao professor: 'a compra um livro tal pra gente fazer uma leitura, isso, isso, isso...' A gente acaba com essa questão do extra é bem complicado em escola pública. De um gasto extra, onde a escola particular você já sabe: o uniforme é esse, os livros que nós vamos adotar é esse daqui. Nós não temos essa... O Estado fornece livro. Ultimamente está vindo livros de qualidade, que acaba sendo os professores quem escolhe. Mas a gente tem tomar alguns cuidados sim.

2 – Liderança da escola:

- *A direção mobiliza a coordenação pedagógica e a equipe de professores para o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos na escola?* Sim. A gente mobiliza a gente tá sempre conversando. São feitas reuniões, são feitos os conselhos de classe, os pré-conselhos. Está sempre conversando com os professores, pra ta ali tendo uma consonância, sempre falando pra eles a questão dos objetivos da escola.

- *A direção interage com os alunos?* Olha a interação, a gente interage. Mas não é... Eu vou falar pra você eu fui professor muito tempo e sou diretor muito tempo, é bem diferente. A gente procura interagir, mas a direção ela é vista mais como 'Opa'. 'Se eu for lá com o Varlei, é lá na sala do Varlei é punição, ele vai dar bronca' não sei o que. Então a gente tem uma interação, a gente procura ter contato, mas não é o mesmo de ser professor não. O professor já está em contato no dia a dia, está um contato mais direto, menos truculento menos imposição. A direção é vista como a não deu certo vai lá pra direção. A gente tem um contato até bom com eles.

- *Como a direção gerencia os recursos recebidos?* Olha, os recursos, a gente faz uma reunião com a APMF. *APMF* é? Associação de Pais, Mestres e Funcionários. A gente faz a reunião com eles. Mas assim geralmente eles delegam pra gente: 'o vê o que você precisa'. Então você tem fundo rotativo. Fundo rotativo é o material de consumo. Então você tem lâmpada, material de higiene, papel higiênico, limpeza. *A merenda entra nisso?* Não. A merenda o Estado manda. Algumas coisas você tem que complementar, são poucas coisas. Material de expediente da secretaria. Esse é o recurso que vem do Estado. O recurso do governo federal é o dinheiro direto na escola. O programa Direto na escola. Esse ele vem uma parcela pra você comprar equipamento, então à gente se reuni com os professores para perguntar o que eles precisam o que pode melhorar. E também pra consumo, e aí esse material pra uso do aluno. Você pode ter aí tintas, material de artes, material esportivo, essas questões. Então você gerencia você trabalha sempre procurando ouvir professores, ouvir equipe, ouvir funcionários. Mas geralmente eles delegam pra direção aplicar esse dinheiro. Mas a gente procurar sempre estar voltado pra comunidade escolar. Não são grandes recursos, porque são por alunos. Então quanto menos alunos menos recursos você recebe. E muitas vezes o gasto é o mesmo que uma escola maior. Se você tem dez sala de aula que você tem aula de manhã e a noite. Se você tiver outra escola onde você tem aula de manhã, de tarde e a noite com muito mais alunos. Eles vão acabar recebendo bem mais que você e o investimento ali troca de lâmpada, a lâmpada que vai queimar aqui vai queimar lá no mesmo período. Quer dizer então eles acabam recebendo mais recurso do que a gente. *Então a estrutura pode ser do mesmo tamanho, mas o que determina a questão do orçamento é a quantidade de alunos.* De alunos e funcionários também é o número de alunos que determina. É o que chamamos de porte da escola.

- *A direção inclui os professores na tomada de decisões e no desenvolvimento do programa de ensino do colégio?* Com certeza. Acho que e... na tomada de decisão e na questão de ensino o professor tem que ser peça chave, tem que ser ouvido, não tem nem dúvidas.

- *As informações circulam de maneira rápida e correta entre os setores e colaboradores?* Sim. Ainda mais hoje com a questão da informática ela acaba ficando mais ágil ainda. Geralmente a gente recebe e-mail do núcleo. O que é mais voltado ao professor à gente já vai enviando pra cada um. O que de interesse a gente envia pra todos eles. E aqui dentro da medida do possível a gente já vai passando os comunicados vão sempre deixando o professor a par.

- *A direção contribui para que o colégio tenha um ambiente de integração?* Sim. A gente procura fazer com que o ambiente seja um ambiente agradável pra se trabalhar, um ambiente de amizade, de que a pessoa possa vir pra cá contente. Porque hoje pra trabalhar com o aluno em si tá difícil. E se você complicar muito na questão da direção você... Quer dizer o professor vai entrar em sala meio assim... Ainda chegar... Vou pra escola ainda te que ficar... Então a gente tem que estar sempre procurando de uma maneira ou de outra estar se integrando com os professores, estar conversando com os professores. Dentro da medida do possível estar fazendo uma confraternização alguma coisa... pra se ter esse feedback. Porque é interessante você sentar conversar com o professor. Eu procuro participar de todas as reuniões que tem esta tendo agora do PAC do Ensino Médio. Estou participando, porque é uma maneira de se estar discutindo. Do professor estar expondo as ideias dele, de a gente estar ouvindo. O que é interessante de ser acatado, o que não dá pra ser acatado, explicar pro professor o porquê que não dá pra fazer aquilo lá. Então, eu acho esse diálogo, estar sempre junto com o professor, sempre conversando é interessante, dá uma liberdade para ele. E assim, não porque que você está junto que ele está falando que você vai ter acatar tudo que ele fala. É que você tem a liberdade de poder explicar pra ele os porquês. De repente se fala uma coisa na prática é outra. Então se você tem esse contato essa liberdade é mais fácil pra você.

E pro alunos. A questão de integração dos alunos. O que você poderia dizer sobre isso? Olha a gente também procura incentivar os professores a estar fazendo essa integração. Sempre que tem oportunidade a gente está participando com eles. Nós temos agora o 'mais Educação', onde você trabalha com várias turmas juntas, então pra tá fazendo essa integração com eles. Sempre fazendo atividade, principalmente atividades do 'mais educação' atividades extras. Levando eles pra lugares. Levando eles pra conhecer alguns lugares. E fazer essa integração, eles ter de fato não uma escola compartimentada, mas um local agradável. A gente sabe que num lugar onde tem bastante gente algumas coisas a gente tem tomar certos cuidados, mas a gente sempre estar fazendo a integração.

- *A direção juntamente com a coordenação e com os professores utiliza os resultados de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções?* Sim. A gente sempre procura pegar as avaliações externas. Até o ano passado nós fizemos uma avaliação interna com simulado ai, para ver onde esta... Com todas as matérias pra ver as defasagens pra tá tentando procurar soluções pra melhorar. Esse ano não deu pra fazer devido à correria do ano ai, muita coisa e a gente acabou passando. Mas a gente tem a intenção a voltar a usar esse sistema e a pegar as avaliações externas. O ENEM geralmente a gente está sempre pedindo para os professores estar pegar o ENEM os resultados do ENEM, pegar questões do ENEM para estar trabalhando com os alunos. A questão da

olimpíada de matemática mesmo, a gente inscreve toda vez. A briga com os alunos que eles não querem. Alguns que eles não vêm fazer as olimpíadas de matemática. Mas a gente tá procurando mostrar pra eles que é importante eles vim fazer, que eles não vão perder nada que eles só tem a ganhar. E tá mostrando pra eles que aquilo ali não é uma avaliação que é feita por nós, é feita por alguém de fora. Quer dizer é importante você ter uma avaliação de extra, avaliação de fora e que você vá bem.

3 – Professores:

- O professor possui formação adequada e experiência profissional?

A maioria sim. A questão de formação todos eles estão formado. Nós não temos professores acadêmicos, são todos eles formados. A maioria já com especialização. Ai a questão de experiência profissional a grande maioria tem experiência profissional, alguns que estão trabalhando no primeiro ano, mas a grande maioria tem.

- São dadas oportunidades de capacitação para os professores iniciantes e atualização para os professores com maior tempo de carreira?

Sim. É dada a oportunidade. Sempre que está sendo oferecidos cursos pelo estado a gente está chamando eles para participar. Sempre que possível à gente dá oportunidade. *Isso para os professores do PSS também? Também. Não tem diferenciação?* Não. É assim. Só naquela da política governamental vamos supor PDDE, PDE essa é para os efetivos, mas ... Outros aí que o núcleo promove é para todos.

- Você está satisfeito com o seu trabalho e com o seu salário?

Não. De uma forma geral ele não demonstra a satisfação. Hoje de repente até com o salário ele não tá tão insatisfeito que nós tivemos um certo avanço no salário. Não sei agora com a questão econômica do país como é que vai ficar. Mas a questão salarial até que tá... Nós já tivemos situações pior. Mas na questão do trabalho tá bem complicado. A gente não vê um professor contente com a questão do trabalho. Porque hoje esta se encontrado muita dificuldade dentro da sala de aula. Hoje ... Parece que o aluno ele tá...Dentro daquele 10% que eu te falei lá dos problemas ele complica todo o trabalho de uma turma. E então o professor hoje ele se vê meio que acuado na questão do trato com o aluno. Nós não temos aqui questão de agressão física com o professor, já tivemos agressão verbal não temos questão da física. Mas que os professores ficam um pouco temerosos eles ficam. Por mais suporte que a gente procura dá, por mais que a gente tenta conversar, tenta resolver os problemas que acontecem. Outra questão que deixa o professor preocupado hoje é a questão da droga com adolescente. Geralmente o aluno do ensino médio. Nós não temos conhecimento de dentro da escola ter algum problema. Nós temos conhecimento de alunos nossos usuários. Mas dentro da escola até hoje não chegou pelo menos nada, que esses alunos traga para escola ou nem pra distribuir repassar nada disso, mas eles ficam apreensivos. Então nos...Eu acho assim... Que nós estamos numa situação meia que complicada... Eu sei se é uma mudança de tempo... Eu não sei o que ... Eu não sei até onde nós vamos chegar quer dizer até onde nós vamos suportar essa questão. Aí vem a questão hoje das redes sociais. O celular em sala de aula.Por mais que tem uma lei que proíbe. Você está sempre com problema com o celular. Aluno querendo ouvir musica e assistir aula. Recebendo mensagens. Daqui a pouco ele quer ir no banheiro ele quer ir lá para ver o celular. Então tudo isso deixa o professor bem apreensivo. Então a gente percebe nele essa questão assim de tá com um pouco

com dificuldade nesse trato com o aluno. Não tão salarial. Claro que quanto mais você ganha você quer ganhar. Mas a gente não tem tanta reclamação sobre a questão salarial. Claro acho que poderia ser melhorado, mas hoje a gente percebe que outras questões é mais preocupam o professor.

- *Como descreveria as relações interpessoais entre os professores?*

Olha eu... Pelo menos aqui na nossa escola na grande maioria são boas relações. São relação tanto de amizade, você vai na hora do intervalo na sala dos professores na hora do intervalo eles estão conversando, tão falando de aluno... outro falando de coisa extra. Estão sempre conversando. De manhã chegam cada um pega seu material vão para a sala dos professores, tão ali tomando cafezinho, conversando. Uma boa relação mesmo. E também a gente percebe da grande maioria... Até como a cidade é pequena fora da escola também uma relação muito boa. Então na grande maioria eu considero uma boa relação.

- *O professor recebe apoio administrativo e pedagógico da escola?*

Recebe. Dentro da medida do possível, onde a escola detecta algum problema ou o professor... Nós já tivemos caso aqui de professor iniciante que ele pega um livro de chamada um livro de classe ele não sabe o que fazer com ele. Então recebe todo esse apoio. O pedagogo acompanha, orienta. Na questão de conteúdo o pedagogo orienta. Se a gente detecta algum problema nós chamamos esse professor pra conversar, pra orientar ele e dá um suporte pra ele. Se ele procura a equipe pedagógica ou a direção da mesma maneira ele é atendido. A gente procura dá toda orientação e suporte necessário para que ele tenha um bom desenvolvimento. Tanto ele... Se ele necessitar que ele procure a gente dá essa liberdade. E também se nós detectarmos através de ... Teve um problema na sala... A gente começa a ver... Quem tem esse contato maior com o aluno é a equipe pedagógica... Sempre orienta... A equipe está sempre chamando o aluno... Tá sempre conversando... Prá gente ver essas questões... Eu acho assim não punição. Não pra professor, não adiante você chamar professor pra punir. Tem que orientar. Tá com dificuldade. Onde é a dificuldade, a dificuldade é de conteúdo? Se é um conteúdo que não do conhecimento da gente não pode ajudar. Vamos procura ajuda do núcleo, o núcleo tem os setores por disciplina. Quer dizer é uma questão mais de indisciplina de domínio de sala. Nós vamos tá conversando, nós vamos na turma tá conversando, chamamos os professores orientamos. Então é uma coisa de tá dando um suporte pra ele.

4 – Relação com as famílias e com a comunidade:

- Os pais participam das atividades escolares?

Olha, poderia participar bem mais. Não é? Eu acho assim que... Quando na grande maioria quando você chama o pai é geralmente ele vem. Numa entrega vamos supor de boletim, de nota, de avaliação, você tem aí em torno da participação de 50% dos pais. 50 a 60% acho que não chega a 60. Nós temos a semana de integração família – escola. A gente procura de tá nessa semana o aluno tá apresentando pros pais o que ele desenvolveu durante o ano. Então você tem aí uma presença em torno de 50 a 60%. Mas eu acho que deveria ser 100%, na medida do possível claro você não... Mas eu acho assim geralmente 5º, 6º e 7º ano há uma participação maior. A partir daí o pai já vai se afastando um pouco da escola. Tipo: “Oh! Você já tá grandinho vai se virando.” Eu acho que deveria ter uma participação maior.

Então o senhor acha que a maior parte é por convite e não por iniciativa?

A maior parte por convite. A grande maior parte, alguns que aparecem aí pra perguntar como tá meu filho, como que ele tá indo, qual é o comportamento, são poucos. A grande maioria... Ah!! Mas de repente o aluno.. A gente chama o pai no segundo bimestre... A mas porque vocês não me avisaram no primeiro bimestre. Então são coisas assim. Então são por convite mesmo.

- O colégio se comunica com frequência com os pais dos alunos?

Olha... A gente procura... Não tem uma comunicação... um canal direto não. É dentro da... A gente manda os comunicados, vai ter entrega de nota, vai... se o aluno vai sair a gente pros pais assinar a autorização. Se alguma infração tipo suspensão ou alguma coisa mais grave, a escola entra em contato com os pais, mas não tem um canal direto sistemático como um jornalzinho nós não temos não. *Mas também não tipo um comunicado hoje e outro só no final do ano.* Não, não. Tem certa frequência sim.

- Os pais de alunos participam das reuniões da avaliação bimestral para verificar o desempenho de seus filhos no colégio?

É o que eu falei pra você em torno de 50%.

- O colégio acolhe as opiniões da comunidade?

Sim.

Como vocês recebem essas opiniões?

Olha. Nós temos a Associação de Pais e Mestres. Que a presidente é uma mãe. Hoje é uma mãe que tá. A gente tem essas reuniões e é dada sugestões. Ou mesma em reuniões de entregas de notas que os pais vêm conversar, ou se procurar a gente em horário de aulas vier conversar é acatado dentro da medida do possível. A gente vai estudar o que pode ser feito.

- Então o senhor falou que existe APMF?

APMF.

APMF. Como é que ela funciona?

APMF ela tem, os pais, participa dois pais, dois professores, dois funcionários da escola e a direção. A direção não. A direção à gente participa das reuniões pra a... Pra tá ali... Eu não faço parte da APMF. Então nós temos... E mais a equipe pedagógica. E aí é feita as reuniões, sempre que necessária à gente convoca os pais pra reunião. E a indicação é feita através de eleição de dois em dois anos.

Como que eles contribuem com o andamento do colégio?

Olha não tem uma contribuição assim tão direta. Vem mais quando a gente convoca pra reuniões, questão de aprovação de plano de aplicação, prestação de

contas, mas não tem assim uma frequência na escola não. Mas é tipo: Oh! Se precisar você me chama.

- Como pode ser descrito o envolvimento dos pais com o colégio?

Olha. Já foi melhor. Não sei se foi por culpa nossa da direção. Dos pais ter se afastado um pouco ou as mudanças dos tempos os pais terem se afastados. Mas assim já foi melhor a participação dos pais. Antes a gente fazia as festas os pais estavam sempre ai participando e tudo ou ajudando em alguma coisa ou outra. Hoje você já não vê mais aquela colaboração ou aquela ajuda. Se você convoca são poucos pais que comparecem. E também na questão pedagógica muitas vezes você procura os pais ele fala assim, mas eu não entendo nada disso ai, eu vou dar opinião. Isso é pra vocês que estão aí, que tem que ver o que é melhor. Ficam meio afastados. Nós estamos com essa dificuldade aí de aproximar o pai da escola.

5 - Características do clima interno do colégio:

- O colégio possui um ambiente organizado, isto é, propício para o ensino/aprendizagem?

Sim. Nós temos um ambiente bom. Nós não temos sala de aula adaptadas. São todas salas certinhas... O pátio...

Adaptadas no sentido que não outra coisa que virou sala de aula... São salas próprias?

Isso. São salas próprias. A parte administrativa também própria. Então são assim... Uma organização até boa. Claro tem lá a suas deficiências, algumas coisas eu acho que com o tempo tem que melhorando, mas o ambiente é bom.

- Qual a expectativa do professor em relação ao desempenho futuro do aluno?

Hoje em dia fica difícil a gente falar. Mas é assim, quando você pega aqueles alunos com interesse de estudar, que vem pra escola estudar que tem um bom desenvolvimento. O resultado acaba mostrando pra gente que vão tendo um bom desempenho. Tem aqueles outros alunos que você acaba percebendo que ele é não.... Que ele é mediano que ele é mai um ali. Então... Hoje a gente tem SENAC? SENAI? Tá promovendo algumas inclusões no curso técnico. E tem alguns alunos querendo fazer e gente tá vendo um resultado bom. Eu acho assim a perspectiva pra maioria é muito boa. Eu acho que... Vão ser alunos que vão se dá bem. O que preocupa a gente é aquele 10%. Aquele 10% não consegui visualizar ainda ou a própria equipe ou os professores alguma coisa que a gente pudesse mudar isso daí. Essa é uma perspectiva negativa pra esses... Vamos colocar 10%. Por que você....Envolve muita coisa. Não envolve só a escola, não só a aprendizagem. Mas ai é uma questão de família, de estrutura familiar. Hoje... sei lá como eu poderia falar que que é a droga hoje. A gente acaba percebendo uma influencia muito grande nos jovens. A principal porta de entra é uma droga lícita que é o álcool. Nos preocupa muito essa questão do álcool. Porque você acaba percebendo de que: "AH! Eu filho foi lá e tomou um porre". Você acaba ouvido de pai como isso fosse normal. Você sabe que depois desse porre vai vir outro e depois outro e vai abrir caminho pra outras opções. Aonde você tem uma família bem estruturada, claro você tem problemas, mas você percebe que o pai chama a mãe. Começa a sair desse caminho, começa a estudar, você terminou o ensino médio aqui agora vai pra faculdade. Vai fazer um curso técnico. Agora aonde você não tem essa estrutura é perigoso. O que me deixa preocupado é esse percentual. Os outros vão acabar se acertando aí na vida e se dando bem.

6 – Característica do ensino:

- *Os programas estabelecidos são cumpridos? Totalmente ou parcialmente?*

Olha parcialmente a gente não consegue cumprir tudo integralmente não. Eu acho que parcialmente.

Por quê?

Olha você tem uma série de questões. Na questão de aprendizagem você tem que fazer a retomada. Aquele aluno que não foi bem. Retoma. Quer dizer. Cada vez que você retoma aqueles alunos... Foi aquilo que falei pra você a gente fica mais preocupado com aquele que não estuda do que com que estuda. Então nessa retomada o professor tem que voltar. E aquele que conseguiram a nota ou conseguiram passar ele tem que esperar o outro. Então você acaba sendo atropelado pelo tempo. Quer dizer... Dificilmente um professor conclui todo programa dele num ano. Então são uma série de fatores. Ainda mais esse ano ainda foi um ano mais complicado ainda.

- *O planejamento é realizado na escola? Se sim, de que forma?*

É na escola. No início do ano a gente tem a semana pedagógica antes de começar com os alunos. É feito todo um estudo. É dado um tempo para o professor planejar pelo menos 15 dias. E depois é parado outro tempo aí para ele fazer um replanejamento. E também tem a hora-atividade. Hoje o professor tem a hora-atividade, uma boa quantidade de hora-atividade ele pode tá trabalhando o planejamento dele também.

- *Quanto às ênfases pedagógicas, são elas no aspecto cognitivo, na questão da cidadania, vocacional ou no aspecto psicossocial?*

Cidadania. O aspecto mais de cidadão, tá formando cidadão.

Mas isso é da escola específica ou é conotação geral, por exemplo, que vem do núcleo do estado?

É dado mais conotação do estado, mas assim a escola.... Também, nós assim nós também preferimos a linha nesse sentido mais para a formação do cidadão.

O senhor tem alguma razão por quê?

Eu acho que se você tiver algum cidadão consciente. Ele vai, eu acho que ele vai na minha opinião assumindo as outras questões tanto... Se ele for uma pessoa consciente ele vai ter uma boa questão quanto à saúde, ele vai perceber que a religião é muito importante pra ele. Não importa, acho que na minha opinião não importa qual religião mas que ele siga, que ele creia em alguma coisa. Para que ele tenha um suporte espiritual. Se ele for constituir uma família, ele vai saber o momento certo de começar, o que fazer. Então eu acho que um cidadão consciente, num digo que ele vai acertar em tudo, mas ele tem muito mais vantagem de acerto do que de erro.

- *Existe uma estrutura de monitoramento do desempenho dos alunos?*

Olha só a avaliação aí bimestral. Não tem outra estrutura. Essas avaliações externas. Mas... Da escola mesmo não tem essas avaliações específicas não.

Então fora as provas normais não existem outra?

Não. Igual eu te falei. O ano passado nós fizemos um simulado, mas esse ano nós não fizemos.

- *Quanto à política de reprovação e aceleração de alunos, como ela é orientada pelo colégio?*

Olha. A gente desde o início do ano a gente procura tá orientado o professor pra que ele vá recuperando o aluno. Que ele não deixe para o último bimestre, que ele não deixe pra última hora. Se é necessário chamar a família aqui, vamos chamar

a família. Nós não temos... Não é oferecida a política tipo tem o aluno monitor, tem a sala pra poder trabalhar esse ou esse conteúdo, nos não temos. Mas a gente orientado o professor para que não chegue lá no final e dê um bum aí né? A questão da reprova a gente pede sempre o professor tá orientando, analisando. A gente pede sempre para o professor tá sempre analisando se a reprova compensa ou não. Qual o motivo desse aluno não está avançando. Quer dizer. É conteúdo mesmo ou é alguma coisa extra. Então a gente tá sempre conversando sobre isso com os professores. Para que não fique aí no final aí coisas que não dão pra resolver. Na minha opinião na grande maioria dos casos a reprova não resolve. Porque se resolve a educação do Brasil não estava nesse caos da educação que ele tá. Porque se reprova muito, mas eu acho assim, a estrutura da escola teria que dar uma mudada. A gente sabe que é difícil tudo isso gera dinheiro, gera gasto, mais eu acho essencial ou necessário à mudança onde o aluno que tem dificuldade ele possa ser ajudado ou de um forma ou de outra para que evite a reprova. Eu acho que a reprova ela trás consequência muito mais grave do que se o aluno for aprovado com alguma defasagem. Porque se ele for aprovado deixando algum conteúdo de repende ele pode retomar esse conteúdo estar aprendendo, mas se ele reprovar é um outro aluno que fica, uma turma diferente uma serie de coisa. Então...

- *O que é ensinar na sua concepção?*

É uma tarefa gratificante. Porque quando você observa alguns resultados positivos você fica muito contente você começa a ver alguns resultados tão... Você sabe que... De repende não diretamente, mas indiretamente você tem uma parcela ali... Mas hoje em dia tá complicado a tarefa do ensinar trabalhar essa questão devido a... Eu acho assim a sociedade nossa ela tá nivelando as coisas muito por baixo. Então tá bem complicado Mas eu acho que a gente tem que levar o lado bom das coisas. É uma tarefa. A questão de ser professor não é pra todo mundo. A gente sabe que tem alguns que tão pelo salário. Eu vou lá dá aula, mas com o tempo ele vai sair. Mas o bom professor ele, ele tá mais por uma questão mesmo de dom, de querer ensinar, de querer ver resultado, e a gente percebe que alguns professores até sofrem devido a algum resultado que ele vê, percebe nele alguma frustração por ele não ter conseguido o objetivo. Em si uma tarefa gratificante mesmo. Eu entrei no magistério meio sem querer. E aprendi a gostar. Sabe é uma coisa... Vou fazer 29 anos de magistério. E hoje se fosse escolher escolheria o magistério. É uma coisa que gratifica. Tem muito mais coisa boa do que ruim.

ANEXO F: Transcrição de Entrevista Coordenadora Pedagógica – Núcleo Comum - Escola Eficaz

Desempenho de uma escola pública estadual de ensino fundamental no IDEB e rendimento de seus alunos na Prova Brasil: Um estudo de caso de gestão educacional.

1- Infraestrutura e fatores externos à organização da escola:

- Quantos alunos têm a turma?

Olha nossa escola, vou te falar a que tem mais turma, mais alunos. É o nono ano que tem 42 alunos, o restante tudo é media 22, 23, 27 por aí. Tem turma com 14 alunos. Aliás, temos uma com 12 que é o oitavo ano. Então... Apesar que é uma situação diferente, mas tem 12 alunos. Uma turma com 12 alunos. E o restante tudo acima, essa outra sexta que tem 14 aí todos os outros são acima de 20 e essa de 42.

- Como você considera o estado de conservação do colégio?

Ele está bem conservado pela idade que tem. Mas eu acho que precisava de mais recurso pra melhorar mais ainda. Mas ele esta conservado.

- Em sua opinião as instalações do colégio são adequadas?

São. Poderia melhorar. Computadores por exemplo, poderia todos funcionar, mas não funciona. Tem algumas coisas que em escola pública é complicado.

- Em sua opinião como são os recursos pedagógicos disponíveis no colégio?

Recurso pedagógico a gente tem bastante. Computadores os que estão funcionando, tem dois datashow, tem TV pendrive em todas as salas. Tem aparelho de som. Eu acho que as questões pedagógicas... E material nunca falta. O professor Alexandre está sempre correndo atrás para nunca faltar nada. Então eu acredito que material tudo que você precisa tem. Poderia ter mais. Mas dentro do básico aí...

E eles a seu ver são bem aproveitados pelos professores?

Sim, são.

Como a senhora diria que os professores utilizam mais.

A partir do momento que veio a TV *pendrive* para as salas, os professores começaram a usar mais os recursos audiovisuais. Porque antigamente era mais complicado, porque aí só tinha uma sala de vídeo, e você precisava usar tinha que agendar. Agora não, se o professor quiser usar todas as salas tem TV *pendrive*. Então se eles quiserem usar os recursos audiovisual tá na mão. E eles usam bastante. E agora eles usam também data show, sempre nós estamos colocando na sal, assiste filme, faz aula planejada no *datashow*, no Powerpoint. Eles têm usado sim, poderia usar mais, mas usam.

- O colégio possui biblioteca?

Sim.

Se sim, ela é de qualidade?

É. É um acervo muito bom de livros.

Quando necessário à reposição de professor ocorre com rapidez?

Sim, a gente procura fazer com que ele. Repor aula?

Não, não. O professor repor aula. Repor o professor.

Repor o professor. Repõe né? Não, não. Não muito. Por exemplo, agora nós precisávamos de professor de inglês, ficou mais um menos um mês sem aula. Demora um pouco, mas vem.

Mas isso são todos os professores ou é uma área específica

Não, isso é na área específica de inglês. Inglês é o que temos mais problema nessa escola. Porque sempre vem um e sai, vem um e sai, teve um ano da gente mudar de três a quatro professores. Não me pergunte porque que eu não sei.

Em sua opinião existem diferenças socioeconômicas e culturais muito acentuadas no colégio?

Não. O que nós temos assim alunos até de um meio social mais elevado, mas eles acabam se enturmado normal, convivem numa boa com os outros, tranquilo. Que a maioria nossa é socioeconômica pobre mesmo. Escola pública. Mas tem um outro no meio, mas eles convivem tranquilo.

Mas existe diferença?

Existem sim. Tem diferença.

2 – Liderança da escola:

A direção mobiliza a coordenação pedagógica e a equipe de professores para o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos na escola?

Sim.

Como que mobiliza?

O diretor ele é uma pessoa muito presente. Ele é aquele diretor que ele tá no início e ele tá no final. Se ele não tá, ele tá em alguma reunião. Ele não é aquele diretor é... Diretor polícia que a gente sabe bem. Ele não. Todo início ele tá aqui, a gente sobre com os alunos, depois põe os alunos dentro da sala. Na hora do recreio a gente tá junto. Ele é um diretor muito presente. Ele está sempre participando de que tudo que acontece.

- A direção interage com os alunos?

Bastante. Ele tem bastante interação.

- Como a direção gerencia os recursos recebidos?

Eu não acompanho muito esta parte não pra falar a verdade. Minha parte é mais pedagógica. Mas eu acredito que está tudo dentro, porque a gente nunca ouviu falar que deu problema na prestação de contas. Nunca. Ele tenta levar da melhor maneira possível.

- A direção inclui os professores na tomada de decisões e no desenvolvimento do programa de ensino do colégio?

Sim. Por exemplo, quando vai ter um projeto. A gente... Por exemplo, agora a gente tem o 'Mais educação' à tarde. Ele fez duas reuniões à tarde pra ver a possibilidade... O ano passado. Até eu não estava. Mas ele me convidou pra vir, tudo. Pra discutir o que a gente achava, que curso que a gente ia... Que achava melhor oferecer. Então ele é uma pessoa que sempre está em discussão com os professores. Não é aquele que faz na porta fechada, pra depois a gente ficar sabendo não. Ele senta com a gente junto.

- As informações circulam de maneira rápida e correta entre os setores e colaboradores?

Sim. A gente procura... Agora mesmo eu estava dentro da sala dos professores dando recado. A gente sempre quando tem alguma coisa, na hora do recreio para, pede licença um pouquinho já passa o que tem que passar. Quando a gente percebe que o tempo vai ser demais, ele marca alguma reunião para reunir todo mundo. Quando foi o assunto do projeto mesmo, ele marcou uma reunião à noite, convocou os professores. A gente veio, E ele discutiu e passou o que se tratava. Ele tá tentando, a maioria das vezes a gente está mantendo contato sim pra saber o que é e o que não é.

A direção contribui para que o colégio tenha um ambiente de integração?

Sim.

Em que sentido, como?

A gente sempre esta se reunindo na casa de um ou de outro. Pra fazer uma... Como se diz... Esses dias mesmos nós fomos à casa do professor Jailton, era o aniversário dele. Todo mundo, a gente fica sempre tentando de não ficar só aquele ambiente de escola. Tenta conviver mais próximos, para que as relações se efetivem mesmo, se fortaleçam.

- A direção juntamente com a coordenação e com os professores utiliza os resultados de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções?

Sim. É aquilo que falei, a gente senta, a gente discute, vê onde o aluno tá o que que não tá. Então a gente tem reunião pedagógica, a gente tem conselho de classe, a gente tem formação em ação. Então a gente sempre está em contato com os professores. Tem algum problema a gente senta e tenta discutir. E na questão da aprendizagem do aluno também. Eu sempre estou na sala dos professores também. Hoje mesmo que na sexta não vem de manhã. Eu encontro... Eu não encontrava o professor. Hoje eu falei não eu vou lá, porque eu preciso falar com o Valmir. Sentei aqui com ele, falei. Valmir como tá, como não tá. Porque a gente precisa saber né? Então, sempre a gente tá procurando fazer isso. O pedagogo sentar com os professores e pra discutir.

3 – Professores:

- O professor possui formação adequada e experiência profissional?

Sim. Todos os nossos professores. Mesmos os PSF eles tem formação adequada. E.. Porque o PSF é aquele contratado temporário, né? Então, mesmo assim eles têm formação. Nós temos professora de química, ela é formada em química, tem mestrado em química. O professor de física também, ele tem mestrado física e agora está fazendo o PDE. A professora de matemática também são todos... Português, todos. O que não tem mestrado tem PDE. Então todo mundo tem ... Essa professora de química é PSF. Tem o nome dela primeiro, ela tem a faculdade e o mestrado que ela terminou esse ano na área dela.

São dadas oportunidades de capacitação para os professores iniciantes e atualização para os professores com maior tempo de carreira?

Então é o PDE no caso, seria o PDE.

Mas por exemplo, os professores iniciantes mesmos do PSF eles tem oportunidade?

Então, o núcleo ele dá a formação pro professor. Cada área tem um coordenador. Então eles chamam pelo menos duas pelo ano os professores lá pra estudar. Então esta a formação que se dá.

Então esses são os concursados.

Todo mundo. Aí vai PSF vão todos. Não tem essa não, porque você é PSF você não vai. Todo mundo participa.

Você está satisfeito com o seu trabalho e com o seu salário?

Podia ganhar mais pra trabalhar. Mas eu gosto do que eu faço. Porque eu já falei, poderia ganhar mais sim, porque o trabalho da gente é muito alto. Principalmente porque eu estou sozinha, né? Mais... tá bom. Fazer o que não tem como mudar.

-A senhora já falou um pouco, mas como a senhora descreveria as relações interpessoais entre os professores?

Então é aquilo que eu disse. Eu sinto que nós estamos melhorando, teve época que já foi mais difícil sabe, por conta dessa questão política mesmo. Mas esse ano foi graças a Deus tranquilo. Mais já teve anos bem difíceis assim de...

Bom é como à senhora já falou antes. Voltando um pouco. Essa questão dos professores de terem dificuldade de relacionamento pela própria a questões políticas também a senhora acha que isso acaba repercutindo dentro da sala de aula com os alunos?

Às vezes sim. Aí tem aquele um que é contra. E aí ele fica fazendo críticas. E até colocando os alunos contra a direção da escola, contra a escola mesmo. Mas é raro, um ou dois. É raro no máximo dois. E que já diminuiu bem, era mais acirrado agora é mais tranquilo.

- O professor recebe apoio administrativo e pedagógico da escola?

Sim. Porque a gente tá... Até esses dias uma professora me pegou em amigo secreto. Ela falou: A pessoa que ela pegou é brava assim, mas ela está sempre junto com a gente, ajuda muito a gente. Eu não sou aquela pegadora de sala não, eu fico no corredor, estou o tempo todo perguntando com está como não está. Eu procuro fazer da melhor forma possível o meu papel.

Em sua opinião a administração faz a mesma coisa?

Faz, faz sim. Porque a escola é pequena. Tem como fazer isso. Se fosse uma escola maior... Por mais que dificuldade a gente tenha por ser apenas uma pedagoga para uma escola desse tamanho. Mas é pequena ainda. Agora se fosse uma escola com 20... aí não tinha condições. Mas como é uma escola pequena dá pra gente acompanhar mais de perto sim, saber o nome de todo mundo, fazer um trabalho mais próximo.

4 – Relação com as famílias e com a comunidade:

Os pais participam das atividades escolares?

Sim, das atividades sim. Nós temos a semana da integração da família na escola até esse ano assim ... Foi nessa semana aqui.

Em outubro.

A presença dos pais foi muito boa. No primeiro dia foi apresentação cultural na quadra de esportes, no segundo dia acho que foi a mostra de ciência. Então assim eles vêm, nos eventos da escola. Mas ele não vem pra saber como o filho está como ele não está. Ou então dá uma ligadinha. Essa presença no dia a dia ele não vem, mas quando a escola faz um eventos ele vem sim.

Quando participam das atividades escolares é por convite ou por iniciativa própria?

Das atividades? É por convite. É a gente que convida. Nunca teve pais que... Ah! Eu queria... Não nunca. Que eu saiba não.

- O colégio se comunica com frequência com os pais dos alunos?

Sim. Toda vez que precisa eu to ligando, né? Mas eu acho que teria que ser um pouco mais eles pra gente, eles deveriam ligar mais, se interessar mais. Mas a escola sempre em contato com a família sim.

E quais são os meios além do telefonema, existe outra forma?

Eu tenho uma família lá do [...] que eu não consigo ligar que eu mando e-mail. Aí tem outro pai que mora na França que quer saber da filha, daí vira e mexe eu mando um e-mail pra ele. Só que esse ano eu não vou mandar não. Mas é assim, mais por telefone mesmo.

- Os pais de alunos participam das reuniões da avaliação bimestral para verificar o desempenho de seus filhos no colégio?

Não. Eles participam...

Daquela reunião de pais e mestres que tem no fim de bimestre.

A sim, essa sim. Agora de Conselho de Classe eles não participam, porque tem escola que eles participam do Conselho, na nossa escola eles não participam não.

Não aquela reunião de Conselho de classe...

Não de Conselho de Classe eles não participam.

Não que eu digo, pais e mestres.

Sim, essa sim. Tem todo final de bimestre tem a entrega de boletim. Aí nós entregamos os boletins, os pais passam em todas as salas para conversar com os professores.

E como é a assiduidade dos pais?

Poderia ser melhor.

A senhora acha que vem o que? Um percentual de mais ou menos o que? A senhora diria...

Ai... um percentual de 50%. De 50 a 60% no máximo, não passa disso.

O colégio acolhe as opiniões da comunidade?

Sim. Só que a comunidade não é de opinar muito, né? Mas acredito que sim. Se tiver ideias boas, assim poderia até acolher. Mas dá impressão assim que se está tudo bem, então nós não vamos entrar não. Na escola está tudo funcionando, tem diretor, tem professor. Então... Mas se a gente chama, agora tem a APMF, Conselho Escolar quando são chamados para reuniões eles vem. Tem uns pais que participam dessas... Como é que fala.

Reuniões extras...

Não, não é reunião não. Tem um nome. Instancia. Instancia privilegiada. Então a APMF e Conselho Escolar, quando a gente chama para as reuniões, principalmente a APMF eles participam. Então tem os pais certos, né? Tem uma reunião, tem que discutir alguma coisa, principalmente questão financeira. Quando convocam os pais para reunião, os pais vem.

Então a APMF existe. Ela funciona como ela funciona a senhora sabe?

Funciona do jeito que estou te falando. Mais para questão financeira mesmo né? É questão do papel dela também. Associação de Pais, Mestres, e Funcionários. Então é mais pra isso. Eles tem uma conta o banco, então eles vem, discutem. Eles também discutem sobre projetos. E aí fazem reunião, ata fazem tudo certinho.

Como pode ser descrito o envolvimento dos pais com o colégio?

Então. É mais na instancia do Colegiado, e só quando convidado. Eles não vem de livre e espontânea vontade não.

5 - Características do clima interno do colégio:

- O colégio possui um ambiente organizado, isto é, propício para o ensino/aprendizagem?

Sim.

A senhora acha que o ambiente não existe aquele negócio de interrupção muito constante esse tipo de coisa não?

Não. Porque oh? Aqui em baixo é... Não sei se você já conhece o colégio.

Não

Aqui é o setor da administração, aqui tem a rampa e as salas ficam lá em cima. E para ir para as salas tem que passar por aqui. Tem as meninas da secretaria que toma conta, tem a menina do pátio. Então a gente tenta manter um ambiente tranquilo.

- *Qual a expectativa do professor em relação ao desempenho futuro do aluno?*

Expectativa do professor.

O que você com o futuro do aluno?

Então, é a nossa discussão no Ensino Médio. Esse projeto que a gente trabalha com os professores. Que a gente quer o melhor do aluno. A gente tá sempre procurando ajudar, os professores estão interessados que os alunos realmente aprendam. É ajudam por exemplo, no ENEM os alunos estavam estudando aqui na escola. A menina da biblioteca também ajuda. A gente sempre está conversando com o aluno, como é importante estudar, não só eu aqui, mas também os professores de sala de aula estão lá também. Como é importante estudar. Vestibular mesmo, nós tivemos alunos... No terceiro ano agora nós já temos três alunos que já foram aprovados em julho. Então a escola sempre está trabalhando isso com eles.

Mas o que os professores acham de uma forma geral como vai ser o futuro desse menino, desse aluno.

Ah! É difícil ver o que eles acham. Eu acho que a maioria acredita que está trabalhando para que ele tenha futuro. Só que existe aquela coisa também que não é só o professor querer. O aluno também tem que querer. Porque tem aluno... Os alunos do Ensino Médio mesmo, a gente vai conversa, incentiva para participar do vestibular, do ENEM eles não querem. Eles trabalham em fábrica, eles trabalham em oficina mecânica eles acham que tá tudo bom não precisa mais. A gente tenta incentivar, falar que é importante, que hoje em dia sem faculdade é complicado. Você precisa ter uma faculdade. Antigamente sem o Ensino Médio era tranquilo, mas hoje não. O Ensino Médio não é nada. Você não forma nada. Mais tem uns que, que falam: que não é pra mim não. Não é um ou dois que você ouve no noturno não, viu? O professor faz a parte dele, mas o aluo nem sempre quer. Graças a Deus tem vários que... tanto que já estão fazendo vestibular.

- *A equipe escolar conhece os alunos, como vivem e o que esperam da vida?*

Sim.

6 – Característica do ensino:

- *Os programas estabelecidos são cumpridos?*

Sim. Tem que ser né?

Totalmente ou parcialmente? Porque não é que tem que ser, que é não?

Os programas de ensino, planejamento?

Sim. Os programas de ensino.

Sim. Sim. Porque tem o planejamento. Porque às vezes... É o que eu sempre falo com os professores, o importante é a qualidade não é quantidade. Não adianta você correr, correr com o conteúdo. E não dar conta passou por cima. Sempre retoma. Vê se o aluno não conseguiu, retoma. Até que existe hoje a avaliação paralela. O professor está trabalhando e avaliando o aluno já. Antigamente tinha a semana de recuperação, agora não. O professor deu uma avaliação, corrigiu e percebeu que o aluno não foi bem. Ele já vai tentar recuperar aquele aluno. Então ele está sempre correndo atrás. E cumprido o programa. Tem que cumprir.

O programa não é o conteúdo.

Então... Porque ele tem o planejamento. [...] Primeiro bimestre, segundo bimestre, terceiro bimestre. No primeiro bimestre ele não deu conta de trabalhar aquele conteúdo. Se ele trabalhou realmente. Então não é porque ele foi para o segundo bimestre que ele vai deixar de trabalhar. Ele pode continuar. Então eu

sempre digo gente o importante é qualidade não a quantidade. Então ele procura um tempo para retomar o conteúdo trabalhando da melhor forma, da forma com que o aluno aprenda. Porque o aluno tem que aprender.

Como é feito o planejamento da escola?

Então. Na primeira semana do ano, tem a semana pedagógica. Então três dias é reunião com o professor, a gente trabalha textos, [...], conteúdos. E dois dias são para o planejamento, o professor tem as diretrizes curriculares da sua disciplina, e aí ele vai planejar de acordo com as diretrizes curriculares daquela turma. Ele faz o planejamento anual dividido por bimestre, e aí passa para a equipe pedagógica. Eu fico com uma cópia e ele fica com outra. Na primeira semana tem o diagnóstico. Que é pra ele saber onde o aluno está dentro do conteúdo com que ele vai trabalhar. Ele vai fazer... o aluno estava no sexto ano, então na primeira semana do sétimo ano ele vai pegar o que o aluno aprendeu dentro de ciência por exemplo. E a partir daí ele vai trabalhar o conteúdo dele. Aí ele vai planejar em cima daquilo.

Quanto às ênfases pedagógicas, elas estão no aspecto cognitivo, na questão da cidadania, no aspecto psicossocial?

A eu acho que pega um pouquinho de cada um. Hoje em dia a gente trabalha um pouquinho de cada um.

Mas não tem um foco específico mais em um.

Não. Não tem. Não é mais cognitivo, não mais no lado da cidadania, não. Eu acredito que trabalha num todo. Antigamente que tinha... Igual eu sempre falo, os professores de sociologia e filosofia eles trabalham assunto atual. Porque antigamente a gente chegava nos livros de história e via história lá da época do Getúlio. Hoje não, nós estamos estudando o que está acontecendo aqui, agora. Não é mais aquela coisa antiga. A gente tá trabalhando o que está acontecendo lá fora, agente tá trabalhando a situação do Brasil na questão política, na questão...

Mas isso em filosofia...

Em sociologia.

História não. História continua ...trabalhando história.

Ela trabalha história, mas ela trabalha história atual. Então, faz todo hum... Ela tem aquela linha de estudo que começa lá da história, e vem, vem, e chega... Sempre está fazendo aquele paralelo. Como que é, e como que está hoje. Em todas as disciplinas também são trabalhado assim. Língua portuguesa nós trabalhamos coisas atuais. Não é mais aquela coisa que era antigamente. Às vezes eu pego um livro e falo: Meu Deus isso aconteceu ontem. E eles estão estudando já.

Existe uma estrutura de monitoramento do desempenho dos alunos?

Como assim...

Monitorar o desempenho deles, além do simplesmente a prova bimestral, existe alguma outra coisa para você acompanhar o processo de avaliação, de desempenho?

Então, o que nós temos. O que eu tenho é uma ficha que eu tenho que eu acompanho o aluno. Uma ficha de acompanhamento pedagógico. Daí naquela está à questão de aprendizagem dele, está às notas. Que aí quando o pai vem, eu pego aquela ficha, eu converso com os pais. Ele está assim, assim, assim e tal disciplina. O comportamento dele está assim, assim. É uma ficha que eu tenho que eu fiz pra eu acompanhar. Mas, não é nada que o núcleo falou que tem que ter essa ficha. Não, não tem. É uma coisa pessoa. Pois é uma coisa mais fácil pra saber da vida de cada um. Igual hoje o professor de história que eu não tenho contato porque eu não venho na sexta e ele só vem na sexta. Peguei a ficha do aluno e perguntei: E fulano de tal como é que tá? Eu já sabia que ele estava assim, assim. Ele falou: Não Vilma

daí ele já melhorou aqui, aqui, aqui. Eu tenho essa ficha de acompanhamento pedagógico.

Quanto à política de reprovação e aceleração de alunos, como ela é orientada pelo colégio?

Olha... Durante o ano temos essa recuperação paralela. Eu faço um pré-conselho e o conselho de classe. O pré-conselho é uma ficha que eu passo para cada professor e o professor vai falar do aluno como está o aluno na questão de aprendizagem, como é que está a questão de comportamento, na questão das faltas. Então ele me passa o pré-conselho. Pra eu saber como é que tá aquela turma. Depois eu vou pro conselho geral com ele. Tá... Aí eu... Aí nós vamos pro conselho de classe com ele. Eu pego aquelas fichas, tabulei tudo de cada turma, aí eu vou com aquele documento pra discutir com ele. É assim durante o ano. No final do ano nós temos o pré-conselho no geral. Dia 17 de novembro esse ano foi. Dia 17 de novembro nós fizemos um pré-conselho, faltando um mês pra terminar. Pra gente saber, pra acompanhar, pra ver como é que tá, como é que não tá. Quem que tá pra... Que está estudando muito, quem não está. O que nós podemos fazer. A gente levanta ações pra trabalhar com os alunos, pra tirar o máximo deles. Pra ir pra reprova quem não tiver jeito mesmo. A gente procura sempre estar discutindo o que podemos fazer pra ajudar o aluno.

- O que é ensinar na sua concepção?

Ensinar... Pergunta difícil né?

Filosófica né?

Eu acho que ensinar é passar pro aluno o que você teve de conhecimento na sua formação, na sua vida. Na minha função aqui, eu passo muito da minha vida mesmo pra eles, sabe. Os ensinamentos que eu recebi do meu pai, da minha mãe, da minha família. Coisas assim que me fizeram ser a pessoa que eu sou hoje. Então eu acho que ensinar é passar o que você tem de melhor pro aluno. E o professor na sala de aula, eu também falo que não é só conteúdo, conteúdo. [...] Ensinar é isso, é ter brilho no olho, sabe. É gostar do que você faz. E o aluno perceber isso. Porque aí ele vai aprender com mais vontade. Porque a gente percebe aquele professor que gosta do que ele faz. A aula dele é brilhando. Agora aquele que não gosta a gente percebe no comportamento do aluno. Porque o aluno ele percebe.

APÊNDICES

APENDICE A: Roteiro de Entrevista da Direção Escolar

Pesquisa: Desempenho de uma escola pública estadual de ensino fundamental no IDEB e rendimento de seus alunos na Prova Brasil: Um estudo de caso de gestão educacional.

Informante: Direção escolar

Data: ____/____/____.

Aplicador: _____

ENTREVISTA

Dados da Direção:

Tempo de serviço: _____

Há quanto tempo está na direção do colégio: _____

Forma de acesso ao cargo: _____

Possuía experiência anterior de direção? _____

Formação acadêmica: _____

Quanto à avaliação externa:

O que significa o IDEB, a Prova Brasil e o SAEP para você?

Você sabe qual foi o desempenho/nota de seu colégio no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e na Prova Brasil no ano de 2007, 2009, 2011 e 2013?

Você sabe qual foi o desempenho/nota de seu colégio no SAEP - Sistema de Avaliação da Educação Básica do *Paraná*?

Observa-se que o colégio obteve uma das melhores notas no IDEB de 2007 sendo que em 2009 e 2011 verificou-se um retrocesso das mesmas. Quais os fatores a seu ver foram relevantes e que contribuíram para o sucesso de 2007?

Quais os que contribuíram para seu retrocesso nos anos seguintes?

Quando e como o colégio recebe os resultados da avaliação?

Ao receber os resultados o colégio recebe também orientações de como analisar e trabalhar estes dados? Se sim, por quem?

Como são passados os dados da avaliação para os professores?

Estes dados também são informados para os pais? Se sim, qual a estratégia utilizada pelo colégio para que isto ocorra?

Quais as relações entre o Planejamento Político Pedagógico da escola e os resultados das avaliações externas?

Informações sobre a Gestão do Estado para com o colégio:

Qual o incentivo que o Núcleo de Educação tem dado ao colégio, tendo em vista o retrocesso nas avaliações externas do mesmo?

Qual a liberdade que o Núcleo de Educação lhe dá em termos de decisões pedagógicas e administrativas?

O Núcleo de Educação tem promovido capacitação para a gestão escolar e para o professor?

Informações sobre a gestão:

Em sua opinião como a gestão do colégio contribuiu para os resultados alcançados no IDEB e Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011?

Descreva dois aspectos positivos e negativos do trabalho na direção do colégio?

APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista da Coordenação Pedagógica

Pesquisa: Desempenho de uma escola pública estadual de ensino fundamental no IDEB e rendimento de seus alunos na Prova Brasil: Um estudo de caso de gestão educacional.

Informante: Coordenação Pedagógica do Colégio

Data: ____/____/____.

Aplicador: _____

ENTREVISTA

Dados da Coordenação Pedagógica:

Tempo de serviço: _____

Há quanto tempo está na direção do colégio ESFA: _____

Forma de acesso ao cargo: _____

Possuía experiência docente anterior ao cargo de coordenação pedagógica? _____ Quanto tempo? _____

Formação acadêmica: _____

Quanto à avaliação externa:

O que significa o IDEB, a Prova Brasil e o SAEP para você?

Você sabe qual foi o desempenho/nota de seu colégio no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e na Prova Brasil no ano de 2007, 2009, 2011 e 2013?

Você sabe qual foi o desempenho/nota de seu colégio no SAEP - Sistema de Avaliação da Educação Básica do *Paraná*?

Observa-se que o colégio obteve uma das melhores notas no IDEB de 2007 sendo que em 2009 e 2011 verificou-se um retrocesso das mesmas. Quais os fatores a seu ver foram relevantes e que contribuíram para o sucesso de 2007, e quais os que contribuíram para seu retrocesso nos anos seguintes?

Quando e como o colégio recebe os resultados da avaliação?

Ao receber os resultados o colégio recebe também orientações de como analisar e trabalhar estes dados? Se sim, por quem?

Como são passados os dados da avaliação para os professores?

Estes dados também são informados para os pais? Se sim, qual a estratégia utilizada pelo colégio para que isto ocorra?

Quais as relações entre o planejamento escolar e os resultados das avaliações externas?

Avaliação externa e a coordenação pedagógica

Como a coordenação pedagógica trabalha com os dados do IDEB e da Prova Brasil com os professores?

Em sua opinião como a coordenação pedagógica do colégio contribuiu para os resultados alcançados no IDEB e Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011?

O Núcleo de Educação tem promovido capacitação para a coordenação pedagógica?

Descreva dois aspectos positivos e negativos do trabalho na coordenação pedagógica do colégio ESFA?

APÊNDICE C: Roteiro de entrevista – Núcleo Comum - Escola Eficaz

Desempenho de uma escola pública estadual de ensino fundamental no IDEB e rendimento de seus alunos na Prova Brasil: Um estudo de caso de gestão educacional.

1- Infraestrutura e fatores externos à organização da escola:

- Quantos alunos têm a turma?
- Como você considera o estado de conservação do colégio?
- Em sua opinião as instalações do colégio são adequadas?
- Em sua opinião como são os recursos pedagógicos disponíveis no colégio?

E eles a seu ver são bem aproveitados pelos professores?

- O colégio possui biblioteca? Se sim, ela é de qualidade?
- Quando necessário à reposição de professor ocorre com rapidez?
- Em sua opinião existem diferenças socioeconômicas e culturais muito acentuadas no colégio?

2 – Liderança da escola:

- A direção mobiliza a coordenação pedagógica e a equipe de professores para o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos na escola?
- A direção interage com os alunos?
- Como a direção gerencia os recursos recebidos?
- A direção inclui os professores na tomada de decisões e no desenvolvimento do programa de ensino do colégio?
- As informações circulam de maneira rápida e correta entre os setores e colaboradores?
- A direção contribui para que o colégio tenha um ambiente de integração?
- A direção juntamente com a coordenação e com os professores utiliza os resultados de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções?

3 – Professores:

- O professor possui formação adequada e experiência profissional?
- São dadas oportunidades de capacitação para os professores iniciantes e atualização para os professores com maior tempo de carreira?
- Você está satisfeito com o seu trabalho e com o seu salário?
- Como descreveria as relações interpessoais entre os professores?
- O professor recebe apoio administrativo e pedagógico da escola?

4 – Relação com as famílias e com a comunidade:

- Os pais participam das atividades escolares? Se sim, quais?
- Quando participam das atividades escolares é por convite ou por iniciativa própria?
- O colégio se comunica com frequência com os pais dos alunos?
- Os pais de alunos participam das reuniões da avaliação bimestral para verificar o desempenho de seus filhos no colégio?
- O colégio acolhe as opiniões da comunidade?
- Existe APM? Se sim, como ela funciona? Como é constituída? Qual a sua contribuição para o bom andamento do colégio?
- Como pode ser descrito o envolvimento dos pais com o colégio?

5 - Características do clima interno do colégio:

- O colégio possui um ambiente organizado, isto é, propício para o ensino/aprendizagem?
- Qual a expectativa do professor em relação ao desempenho futuro do aluno?
- A equipe escolar conhece os alunos, como vivem e o que esperam da vida?

6 – Característica do ensino:

- Os programas estabelecidos são cumpridos? Totalmente ou parcialmente?
- O planejamento é realizado na escola? Se sim, de que forma?
- Quanto às ênfases pedagógicas, são elas no aspecto cognitivo, na questão da cidadania, na questão vocacional ou no aspecto psicossocial?
- Existe uma estrutura de monitoramento do desempenho dos alunos? Se sim, como ela é desenvolvida?
- Quanto à política de reprovação e aceleração de alunos, como ela é orientada pelo colégio?
- O que é ensinar na sua concepção?