



**UNIVALI**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ**

**DENIS LIBERATO DELFINO**

**USO DOS RESULTADOS DA PROVA BRASIL NA GESTÃO ESCOLAR:  
PERCEPÇÃO DE UMA REDE DE ENSINO CATARINENSE**

ITAJAÍ (SC)

2017

**UNIVALI**  
**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ**  
Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

**DENIS LIBERATO DELFINO**

**USO DOS RESULTADOS DA PROVA BRASIL NA GESTÃO ESCOLAR:  
PERCEPÇÃO DE UMA REDE DE ENSINO CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação -área de concentração: Educação – Políticas para Educação Básica e Superior.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Verônica Gesser

ITAJAÍ (SC)

2017

**DENIS LIBERATO DELFINO**

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.



COORDENADORA

Apresentada perante a Banca Examinadora composta pelos Professores:



**DRA. VERÔNICA GESSER (UNIVALI)**

PRESIDENTE E ORIENTADORA



MEMBRO



MEMBRO EXTERNO

Itajaí-SC, 29 de setembro de 2017.

*Àqueles que se ocupam em pensar sobre educação e propor alternativas de sucesso.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, único digno de toda Glória, que possibilitou e acompanhou meu caminho durante todo o curso.

À minha família, meus pais, Clamir e Joel, meus filhos, Miguel e Rafaela, e, especialmente à minha esposa, Raquel, companheira e grande incentivadora da minha carreira profissional.

A minha orientadora, Dra. Verônica Gesser, que muito contribuiu com sua experiência, conduzindo-me no caminho da pesquisa, através de sábias palavras e de sua incomparável capacidade de acolher e tranquilizar nas dificuldades.

Agradeço, ainda, as professoras Degelane Córdova Duarte e Vera Regina Lúcio que, desde o primeiro momento, incentivaram-me com sua experiência e seu apoio.

Recebe, também, meu agradecimento a Professora Dra. Valéria Ferreira, que possibilitou pertinentes discussões nas aulas relacionadas à pesquisa, suscitando-me a ouvir os alunos.

Aos meus grandes parceiros e diretores, Isnardo Luís Brant, Mariah Terezinha Nascimento Pereira e Maristela Vieira de Medeiros, que estiveram comigo desde o início da caminhada e foram avalistas do meu trabalho, importantíssimos na conclusão deste curso. São presentes em minha vida.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, pelas sugestões apresentadas.

Registro, aqui, meu carinho a todos os demais professores do PPGE, juntamente com as secretárias Tânia e Mariana que realizam um trabalho comprometido e que reflete na vida acadêmica desta Universidade.

Agradeço, por fim, os gestores das escolas participantes, que contribuíram para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

A avaliação externa é uma recorrente na educação, de forma geral. São muitos os programas e sistemas que avaliam a qualidade de ensino, em suas diferentes etapas e modalidades. Considerando, então, a relevância da avaliação externa para o desenvolvimento da educação, a presente pesquisa teve como objetivo desvendar como os resultados da Prova Brasil são utilizados pelos gestores no âmbito da gestão pedagógica e administrativa de suas respectivas escolas e, também, discutir as lacunas deixadas ao longo do processo. Para tanto, discorreremos sobre políticas de avaliação em larga escola, o Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Prova Brasil e, também, sobre questões relacionadas à gestão escolar. Com o estudo teórico, utilizamos um questionário, com perguntas abertas e fechadas, como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram nove gestores de escolas básicas (que atendem todo o Ensino Fundamental) da Rede de Ensino de um município de Santa Catarina. Além de traçar o perfil dos sujeitos participantes, o questionário abordou os impactos das avaliações externas na atividade gestora e as percepções desses sujeitos acerca de todo o processo avaliativo. Os dados coletados mostram que os gestores escolares entendem a importância da Prova Brasil para a qualidade de ensino e percebem algum impacto da aplicação desta no desenvolvimento pedagógico. Assim, a partir dos resultados da Prova Brasil, os gestores propõem reuniões e paradas pedagógicas, com o objetivo de deliberar sobre questões referentes à avaliação, bem como sobre os resultados alcançados e a proposta de ações que contribuam para um melhor desempenho em avaliações futuras.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Gestão Escolar. Planejamento Gestor. Prova Brasil.

## ABSTRACT

External assessment is a recurring theme in education. There are many programs and systems that evaluate teaching quality, in its different stages and modalities. Considering, then, the importance of external assessment for the development of education, this research aims to investigate how the results of the *Prova Brasil* (a nationwide test of proficiency in math and Portuguese) are used by managers in the area of pedagogical and administrative management, in their respective schools, and to discuss areas not covered by the process. For this purpose, it discusses the assessment policies of a large school, the *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Basic Education Assessment System) and the *Prova Brasil*, and issues related to school management. With the theoretical study, we used a questionnaire with open and closed questions as a data collection instrument. The research subjects were nine managers of basic education schools of the education network of a municipality in the state of Santa Catarina. Besides questions to determine the profile of the participating subjects, the questionnaire addressed the impacts of the external assessments on the management activity, and the subjects' perceptions of the assessment process as a whole. The data collected showed that the school managers understand the importance of the *Prova Brasil* for the teaching quality, and perceive some impacts of its application on the teaching development. Based on the results of the *Prova Brasil*, the managers proposed meetings and pedagogical pauses for reflection to discuss issues relating to assessment, the results achieved, and proposed actions that would contribute to better performance in future assessments.

Keywords: External Assessment. School Management. *Prova Brasil*.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - ANRESC (Prova Brasil) x ANEB.....	26
Quadro 2 - Gênero e Idades dos Entrevistados .....	39
Quadro 3 - Data de Fundação da Escola.....	40
Quadro 4 - Qualificação Profissional dos Entrevistados .....	40
Quadro 5 - Percepção dos Entrevistados sobre Qualidade na Educação.....	42
Quadro 6 – Nota do IBEB e Entendimento sobre o Resultado .....	44
Quadro 7 - Percepção do Entrevistado sobre a Prova Brasil.....	45
Quadro 8 – Impacto da Prova Brasil no Processo de Ensino .....	46
Quadro 9 – Impacto do Resultado da Prova Brasil .....	48
Quadro 10 - Importância da Ciência do Resultado.....	50
Quadro 11 - Impacto dos Resultados da Prova Brasil na Gestão Escolar .....	51
Quadro 12 - Relação Recuperação Paralela e Prova Brasil.....	52
Quadro 13 - Críticas Prova Brasil.....	52

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Tipos e Funções da Avaliação.....	19
Figura 2 - Políticas Públicas Educacionais.....	24
Figura 3 - Ações Decorrentes da Prova Brasil .....	32
Figura 4 - Tempo de Atuação na Educação.....	41
Figura 5 - Funções Exercidas antes da Gestão .....	41
Figura 6 - Orientações sobre a Prova Brasil.....	43
Figura 7 - Relevância da Prova Brasil para Qualidade de Ensino.....	45
Figura 8 - Impacto do Resultado da Avaliação .....	48
Figura 9 - Planejamento de Ações Pós Prova Brasil .....	49
Figura 10 - Repercussão dos Resultados na Gestão .....	49
Figura 11 - Meio de Acesso aos Resultados da Prova Brasil .....	53

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 AVALIAÇÃO ESCOLAR: FUNÇÕES E PARADIGMAS</b> .....	15
<b>3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA</b> .....	21
3.1 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL.....	23
3.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PROVA BRASIL...	25
3.3 A AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O GESTOR ESCOLAR .	27
<b>4 PANORAMA DA PESQUISA E COLETA DE DADOS</b> .....	35
4.1 PANORAMA.....	35
4.2 MÉTODO DE COLETA DE DADOS .....	36
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	39
5.1 SUJEITOS DA PESQUISA .....	39
5.2 LEVANTAMENTO DOS DADOS .....	42
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	55
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	58
<b>APÊNDICE I – PESQUISA EM BANCOS DE DADOS</b> .....	61
<b>APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS GESTORES</b> .....	62

## 1 INTRODUÇÃO

A última década do século XX e o início do século XXI foram marcados, em âmbito nacional, pela implantação de sistemas de avaliação em larga escala. Nesse período, o Ministério da Educação (MEC) aplica o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), em uma parceria com Estados e Municípios, tendo a cooperação de professores e técnicos das Secretarias de Educação. A partir de 1992, a avaliação torna-se incumbência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e passa a ter respaldo técnico de Universidades. O INEP realiza levantamentos estatísticos e avaliativos, com o objetivo de gerar dados e estudos em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em 1995, o SAEP passa por importantes reformulações e se transforma no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tal avaliação é aplicada a cada dois anos, em escolas públicas e privadas, em todo o território nacional, com uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nos 5º e 9º Anos(4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio. Os resultados do SAEB fornecem dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil, das regiões geográficas e das unidades federadas (Estados e Distrito Federal). Para complementar o SAEB, em 2005, foi criada a Prova Brasil, com o objetivo de retratar a realidade de cada instituição de ensino, ampliando a gama de informações para a criação de políticas públicas voltadas à erradicação de problemas educacionais. Além dos Estados, os Municípios e as próprias instituições de ensino têm acesso aos resultados da Prova Brasil, o que favorece a implantação de mecanismos que promovam a qualidade da educação.

Considerando, então, a relevância da Prova Brasil para a introdução de políticas públicas de educacionais, o interesse pela pesquisa surgiu a partir de indagações realizadas, como gestor escolar, com o propósito de entender os resultados da referida avaliação e, a partir dessa compreensão, projetar ações para aumentar o aprendizado dos alunos e, consequentemente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Atuando como professor e gestor escolar, na Rede Municipal de Ensino de Palhoça/SC, foi possível observar, nas rodas de conversas entre professores, uma divergência de opinião quanto à Prova Brasil, ao próprio IDEB; de um lado, os gestores escolares, preocupados com os resultados em relação a sua gestão; de outro, os professores, muitas vezes, responsabilizados pelo mau desempenho de seus alunos. O discurso sobre a avaliação, dessa forma, era variado e confuso. Como professor, questionava-me sobre como contribuir, no exercício docente, para aumentar o IDEB da escola; como gestor, preocupava-

me com a responsabilidade, tanto pedagógica quanto administrativa, em relação aos resultados apresentados. Tendo em vista que os objetivos são os mesmos – professores e gestores escolares objetivam o aprendizado do aluno e a qualidade da educação oferecida –, essa dualidade parecia não fazer sentido. Assim sendo, era preciso modificar a ideia de que a Prova Brasil, assim como outros instrumentos de avaliação em larga escala, representa um “instrumento de controle” ou que “só serve para avaliar o professor”.

A fim de conhecer o que já havia sido pesquisado sobre avaliação em larga escala e afins, encontramos, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), diversos trabalhos sobre avaliação em larga escala, Prova Brasil e Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), entre 2010 e 2016. A busca baseou-se nos resumos e títulos das dissertações e teses sobre a temática em questão. Salientamos, no entanto, a dificuldade em trabalhar com resumos, haja vista que eles nem sempre são objetivos e transparentes em relação ao objeto de pesquisa e à metodologia empregada no estudo, o que pode comprometer a compreensão, pelo leitor, do tratamento dado à problemática.

Desse modo, optamos por realizar pesquisa em trabalhos que contemplassem a relação das avaliações em larga escala a partir da percepção de gestores sobre a Prova Brasil, do uso dos resultados e das correlações que podem ser tecidas com as práticas pedagógicas e com o planejamento de políticas públicas que vislumbram a qualidade da educação. Percebemos que muito se fala sobre a visão dos professores em relação à Prova Brasil e, também, sobre as implicações e/ou experiências em diversos contextos escolares. Entretanto, poucas pesquisas abordam a Prova Brasil e a Gestão Escolar pelo viés do uso dos resultados da avaliação, conforme podemos perceber na seção 3 da presente pesquisa. Diante disso, é necessário refletir sobre tal relação, lançando o seguinte questionamento: quais os usos e/ou encaminhamentos pedagógicos e/ou administrativos que os gestores escolares de uma rede de ensino municipal catarinense têm intencionalmente implementado a partir dos resultados da Prova Brasil de sua escola?

A partir dessa problemática, a presente pesquisa tem como objetivo geral desvendar como os resultados da Prova Brasil são utilizados pelos gestores no âmbito da gestão pedagógica e administrativa de suas respectivas escolas. Como objetivos específicos, buscamos descrever a percepção dos gestores acerca da aplicação da Prova Brasil; mapear as ações que são desenvolvidas a partir dos resultados de tal avaliação; e relacionar os

resultados da Prova Brasil às ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas nas escolas pesquisadas.

Entendemos que a pesquisa é relevante por acreditar na necessidade de políticas públicas voltadas à qualidade da educação e ao sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, é importante compreender como a utilização dos resultados das avaliações em larga escala, em especial a Prova Brasil, objeto dessa pesquisa, pode auxiliar na implantação de programas, projetos e/ou ferramentas de valorização do ensino e do aprendizado. Sabemos que o diagnóstico educacional oferecido pelos resultados da Prova Brasil apresenta subsídios para discussões e encaminhamentos, sejam eles administrativos ou pedagógicos, e pode contribuir para o planejamento de ações que preveem, entre outros aspectos, o aumento do IDEB e o efetivo aprendizado dos alunos. Do ponto de vista prático, a pesquisa pode auxiliar professores e gestores, apresentando ações já desenvolvidas que podem ser adequadas às diferentes realidades. Pelo viés teórico, o estudo traz discussões de especialistas que tratam da avaliação em larga escala e sua contribuição para a educação. O recorte bibliográfico da pesquisa, além de apresentar o panorama nacional de avaliações em larga escala, relaciona as avaliações com o papel do gestor escolar, fundamentando que é possível utilizar tais instrumentos no planejamento pedagógico e institucional.

Os sujeitos participantes do estudo são os gestores escolares das Escolas Básicas<sup>1</sup>, da Rede de Ensino de um município de Santa Catarina, haja vista que são eles os responsáveis por acompanhar, desencadear e avaliar as estratégias e ações técnicas e pedagógicas na Unidade Escolar. Para que se possa garantir eficiência, efetividade e eficácia do/no processo pedagógico, ressalta-se que é de responsabilidade do gestor promover um ambiente propício à aprendizagem. Os participantes da pesquisa são servidores efetivos e estáveis da Rede de Ensino pesquisada, no cargo de Diretores de Escolas Básicas. Tal Rede possui 12 escolas com esse perfil; no entanto, apenas nove gestores participaram efetivamente da pesquisa, conforme detalhado no quarto capítulo do estudo.

É o diretor quem se responsabiliza pelo monitoramento e pela articulação das ações pedagógicas, ao assumir funções de organizar, acompanhar e discutir com os professores os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, ocupa-se da organização dos processos avaliativos da escola, internos ou externos a ela. Nesse contexto, partimos do pressuposto de que essas avaliações têm gerado mudanças em propostas e ações de natureza pedagógica e administrativa sob responsabilidade do gestor escolar, conforme aponta Lück (2009, p. 17):

---

<sup>1</sup>Escolas que atendem todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano).

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

Observamos, assim, que é importante entender o papel dos gestores como articuladores da diversidade, assegurando unidade e consistência na construção de um ambiente escolar que promova a aprendizagem significativa. Considerando os resultados das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, para o planejamento pedagógico de sua escola, o gestor escolar demonstra compreender o objetivo desses instrumentos avaliativos e contribui para o desenvolvimento de políticas educacionais que objetivam a melhoria na qualidade de ensino.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é caracterizada como estudo de caso. A escolha pelo procedimento deu-se em função de tratarmos, especificamente, da percepção dos resultados da Prova Brasil em uma Rede Municipal de Ensino. Assim, entendemos que é necessário conhecer determinada realidade para oferecer subsídios, teóricos e práticos, que contribuam com a compreensão de fenômenos. A partir da experiência vivenciada na Rede Municipal de Ensino pesquisada, entende-se que é possível delinear um posicionamento mais abrangente em relação à Prova Brasil e outras avaliações em larga escala. Quanto à abordagem, a pesquisa apresenta caráter qualitativo. Os dados serão tratados, dessa forma, a partir de interpretações mais subjetivas, na interação do pesquisador com o fenômeno estudado.

A presente dissertação está constituída, além dessa introdução, de mais quatro capítulos e, em seguida, as considerações finais, que buscam apresentar as principais evidências levantadas nessa pesquisa. O segundo capítulo apresenta uma discussão acerca da avaliação escolar, tecendo considerações sobre suas funções e os paradigmas que permeiam sua aplicação. Em seguida, discute-se Avaliação e Política Educacional do Brasil, com o intuito de verificar possíveis implicações das avaliações externas no cotidiano da escola. O quarto capítulo expõe os procedimentos metodológicos da pesquisa, assim como as características da Rede de Ensino pesquisada e dos sujeitos participantes, reunindo informações sobre a relação do gestor escolar com as avaliações, incluindo suas competências, de acordo com a literatura. Na quinta seção, analisam-se dos dados coletados, discutindo o perfil, o entendimento e o uso dos resultados das avaliações externas na gestão escolar. Por fim, nas considerações finais, destacamos as conclusões que conseguimos

evidenciar nesta pesquisa e as possíveis contribuições para o campo da avaliação educacional.

## **2 AVALIAÇÃO ESCOLAR: FUNÇÕES E PARADIGMAS**

A avaliação é uma atividade recorrente em todas as práticas sociais. Há todo momento, o indivíduo avalia e é avaliado, por diferentes razões, com objetivos definidos ou não, seja de forma consciente ou de maneira instintiva, sem reflexão prévia. Essa atividade apresenta-se, muitas vezes, como uma forma de julgamento, definindo situações como certas ou erradas, positivas ou negativas, boas ou más. No entanto, sabe-se que nem sempre é possível avaliar a partir dessas polaridades. Isso porque a avaliação é subjetiva e requer conhecimento acerca daquilo que é avaliado.

Corroborando esse entendimento, Luckesi (2005, p. 34) considera que:

A avaliação da aprendizagem no ensino, então, não será um ato pedagógico isolado, mas sim um ato integrado todas as outras atividades escolares; enquanto se ensina, se avalia, ou, enquanto se avalia, se ensina. Assim sendo, a prática da avaliação da aprendizagem estará posta para subsidiar o desenvolvimento do educando no caminho de sua trajetória existencial, ou seja, estará a serviço da construção de sua experiência de vida. Nós educadores estaremos, como adultos nessa relação, subsidiando sua auto-organização.

Sabe-se que avaliar é, de fato, uma tarefa difícil. Diferentes concepções de educação, homem, sociedade são encontradas nas instituições de ensino; essa variedade ocasiona distintas visões e práticas acerca da avaliação. Há o professor que avalia para punir, aquele que avalia para classificar os alunos, o professor que avalia para diagnosticar problemas/soluções nos processos de aprendizagem, entre outros. Escolher um tipo de avaliação é um ato que está relacionado, portanto, aos objetivos docentes e às concepções que o professor preconiza.

Para Hadji (2001), a avaliação apresenta múltiplas facetas e essa característica decorre, também, dos objetivos a que se destina; a ação avaliativa pode ser implícita, espontânea, instituída, normativa, criteriada, prognóstica, formativa e cumulativa. A avaliação implícita é aquela que só se evidencia a partir dos efeitos causados; já a espontânea é realizada sem o objetivo, específico, de gerar nota/conceito; a avaliação instituída, por sua vez, é aquela “oficial”, instrumentalizada. A avaliação normativa, segundo o autor, está relacionada à

capacidade de seguir as normas determinadas para aquela avaliação; já a avaliação criteriada apresenta, antes de sua aplicação, os critérios a serem seguidos pelo avaliado.

A avaliação prognóstica “tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programas de estudos” (HADJI, 2001, p. 19), apontando caminhos para o sucesso nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com o autor, esse tipo de avaliação é aquele que se dá antes da formação, diagnosticando, identificando situações e apontando caminhos para solucionar os problemas apresentados. Há, também, a avaliação que ocorre após a formação; é a chamada avaliação cumulativa, que “verifica se as aquisições visadas pela formação foram feitas” (HADJI, 2001, p. 19), isto é, analisa se os objetivos planejados para a prática pedagógica foram alcançados ou não. Tem-se, ainda, a avaliação formativa, aquela que se dá durante os processos de ensino e de aprendizagem e que, na visão de Hadji (2001), é uma utopia. Esse tipo de avaliação, ao mesmo tempo em que avalia, contribui para o aprendizado. Entende-se que a avaliação formativa é ideal para a prática pedagógica, haja vista que vai além da quantificação, considerando, sobretudo, o desenvolvimento do aluno e a efetiva relação entre o ensino e a aprendizagem.

Compreende-se que a avaliação é um momento importante nos processos de ensino e de aprendizagem e, assim sendo, precisa ser planejada de forma consciente e fundamentada nas concepções de ensino, sujeito e sociedade que sustentam a prática docente. Isso significa que não deve ser um ato isolado, descontextualizado ou meramente “burocrático”. Mais do que “prestar contas” ou atribuir notas e conceitos, a avaliação (re) considera alternativas para a prática pedagógica, buscando qualificá-la e alcançar êxito na aprendizagem. Sobre essa questão, Sousa (1998, p. 113) apresenta como objetivo da avaliação escolar:

[...] o fornecimento de informações sobre o processo pedagógico, as quais têm por fim permitir aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários [...] as decisões devem-se atrelar aos resultados da avaliação, que deixa de se caracterizar como um ritual técnico e burocrático a serviço da punição e seleção social do aluno.

Esse olhar acerca da avaliação é importante no sentido de refutar a ideia de que números isolados são capazes de indicar se houve ou não aprendizado sobre determinado conteúdo. Muitos fatores contribuem para que um aluno não se saia bem em uma avaliação do tipo classificatória, desde um problema físico até o desinteresse em cumprir a tarefa. Tais elementos não garantem que o aluno não “domina” o conteúdo avaliado.

Propor atividades avaliativas que consideram os alunos de forma homogênea é um modo equivocado de classificá-los, nivelando-os a partir de um entendimento limitado acerca

da própria avaliação, haja vista que o aluno é avaliado não a partir de suas particularidades e/ou seu aprendizado, mas pela capacidade de “memorizar” conteúdos. Essa avaliação, classificatória, portanto, não prioriza a compreensão acerca do conhecimento e, conseqüentemente, não atende às necessidades dos processos de ensino e de aprendizagem.

Conforme aponta Esteban (2003, p. 14), “a avaliação classificatória não proporciona espaços significativos para um diálogo profundo, em que o processo e seus resultados possam ser compartilhados pelos sujeitos nele envolvidos”. Ou seja, nem sempre os resultados desse tipo de avaliação retratam aquilo que, efetivamente, deu-se em sala de aula, nas interações entre professor e aluno, aluno e aluno.

Diante disso, é válido refletir, sempre, sobre o papel da avaliação nos espaços educacionais. No entendimento de Sousa (1998, p. 106), “o repensar crítico sobre a avaliação escolar deve estar associado ao próprio projeto educacional e social que vem sendo construído e vivido pelos agentes escolares”. Ou seja, a avaliação escolar precisa ser pensada no coletivo, articulada com as diversas áreas da instituição. Sendo um ato político, no sentido de defender determinadas concepções, a avaliação requer diálogo e interação, haja vista que seu objetivo final é o sucesso da prática pedagógica, a compreensão de determinados conhecimentos pelo aluno.

Assim sendo, é importante entender o papel que a avaliação tem na prática docente, sendo um recurso fundamental para o planejamento pedagógico. A partir dessa perspectiva, a avaliação se dá em diferentes momentos: como uma alternativa para diagnosticar fragilidades, como instrumento de reflexão e como mecanismo de constatação daquilo que foi realizado em sala de aula. Diante disso, a postura do professor é a de reflexão sobre todo o ato pedagógico, não apenas de preocupação com o resultado de determinados instrumentos avaliativos; a grande vantagem da avaliação está em potencializar o desenvolvimento do aluno.

Nesse contexto, há uma estreita relação entre a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, conforme aponta Sousa (1998, p. 113), “considerando-se o desempenho do aluno de forma relacionada com o desempenho do professor e com as condições contextuais da própria escola”. Salienta-se, aqui, o caráter integrador que a avaliação precisa assumir, como atividade pedagógica, preocupada com a formação integral do aluno. A avaliação não deve acontecer de forma fragmentada, descontextualizada e imbuída de objetivos métricos, mas pensada a partir da reflexão sobre as práticas que acontecem em sala de aula.

Observa-se, pois, que a avaliação precisa ser considerada sob uma ótica qualitativa, com critérios que (res) signifiquem a prática pedagógica, tanto discorrendo sobre os alunos, como meditando sobre a ação docente. Essa reflexão se dá não no sentido de examinar o

professor, mas como uma ferramenta que colabora com todo o processo pedagógico. Para Esteban (2003, p. 26):

[...] a avaliação qualitativa configura-se como um modelo de transição por ter como centralidade a compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo. O movimento da avaliação qualitativa relaciona-se ao processo de conhecimento articulado pela ideia de compreender o mundo e não de dominar e de manipular o mundo.

Diferentemente da avaliação quantitativa, que classifica e hierarquiza os sujeitos, limitando-os a números e medidas, a avaliação qualitativa privilegia e ressalta o desenvolvimento do aluno, constituindo-se como elemento em sua formação. Compreende-se, no entanto, que esse tipo de avaliação requer maior comprometimento e exige que o professor esteja sempre atento às demandas que se apresentam em sala de aula. Pode ser mais fácil nivelar os alunos, a partir de exames que visam a quantificação do saber; entretanto, os resultados vindos de tais exames nem sempre revelam a realidade. Isso porque, de acordo com Esteban (1999, p. 35), esses instrumentos avaliativos são, “na maioria das vezes, confusos, ambíguos, inconsistentes e desvinculados do processo. Percebem-se aspectos secundários dos conteúdos e do processo de aprendizagem, descuidando dos objetivos que realmente deveriam ser avaliados”.

Para servir aos processos de ensino e de aprendizagem, de forma coerente e significativa, a avaliação deve estar relacionada ao desenvolvimento do aluno e ao modo como ele se coloca nas diferentes situações de sala de aula. Limitar toda a interação existente na prática pedagógica a um número/conceito compromete a própria essência da educação e transforma o ensino em algo fragmentado e desprovido de significado.

As situações vividas no cotidiano da sala de aula mostram a necessidade de criação de procedimentos que conduzam a avaliação por outros caminhos ao indicarem a insuficiência de uma avaliação que pretende realizar uma verificação objetiva e produzir uma medida neutra. (ESTEBAN, 2003, p. 24).

Corroborando essa ideia, acredita-se que é possível investir em uma avaliação que privilegia todo o processo de formação do aluno, projetando ações a partir daquilo que é observado e constatado em sala de aula. O professor, preocupado, de fato, com o aprendizado do aluno, oportuniza atividades avaliativas que trabalhem todas as suas possibilidades e o trata de forma subjetiva, como alguém em processo de desenvolvimento, capaz de aprender

com erros e acertos. A avaliação, dessa forma, trabalha a favor da prática pedagógica e tem objetivos maiores que a mensuração do conhecimento.

Segundo Hadji (2001), esse tipo de avaliação colabora para os processos de ensino e de aprendizagem, fomentando a reflexão e o desenvolvimento de novas práticas:

Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a “formatividade” de uma avaliação. Apenas o lugar em relação à ação não basta, pois toda avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão cumulativa. Sempre se faz o balanço das aquisições dos alunos. E toda avaliação tem – ou deveria ter, em um contexto pedagógico – uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz – ou deveria conduzir – a um melhor ajuste do ensino/aprendizagem. (HADJI, 2001, p. 19-20).

Embora se tenha entendimento acerca da importância da avaliação e que, assim como aponta Hadji (2001), ela precisa ser inserida em todo o processo pedagógico, diagnosticando, trabalhando e resolvendo situações-problema de toda ordem, sabe-se que nem sempre é possível manter uma postura coerente.

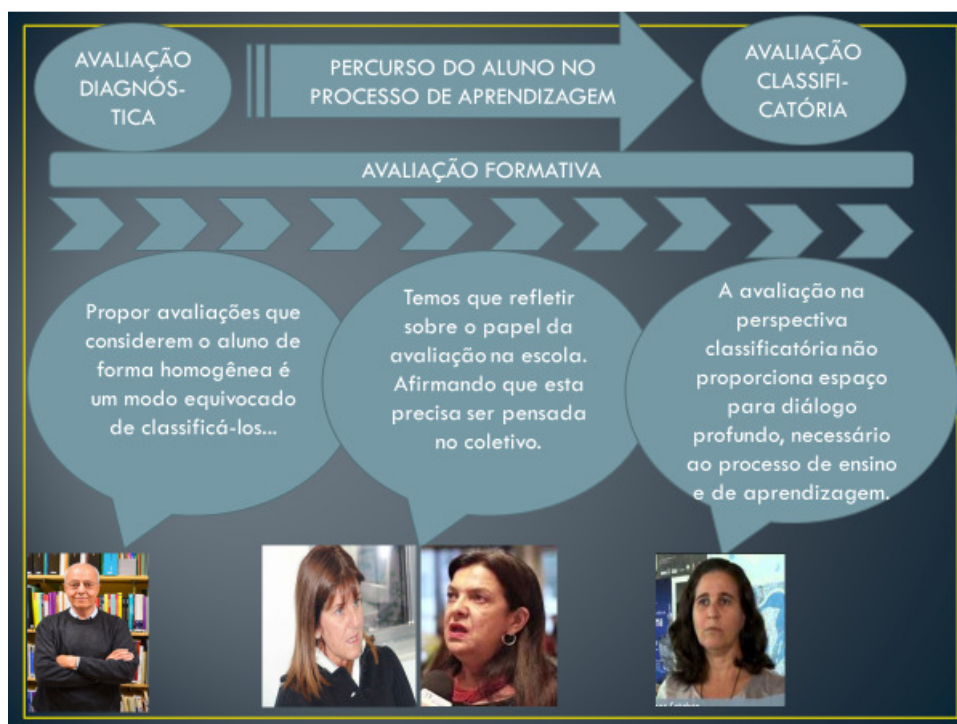


Figura 1–Tipos e Funções da Avaliação  
Fonte: Elaborado pelo Autor (2017)

Por diferentes razões, a avaliação escolar deixa de apresentar esse caráter formativo, limitando-se à classificação e hierarquização de alunos. Em alguns momentos, até mesmo pela diversidade de concepções que permeiam os contextos escolares, a avaliação é

declaradamente classificatória, descontextualizada, desprovida de objetivos reais de ensino. Sobre essa questão, Luckesi (2005, p. 59) afirma que:

Não há avaliação sem um projeto ao qual serve, mesmo porque ela só pode existir sob essa condição de servir, de subsidiar decisões em busca de melhor qualidade dos resultados e estas dependem da concepção teórica que adotemos [...] Na escola, o acompanhamento da aprendizagem pode ser feito pelos exames ou pela avaliação, a depender da compreensão pedagógica com a qual estejamos trabalhando. Os exames julgam e classificam o educando e isso está configurado por um tipo de pedagogia específica. A avaliação, por seu turno, diagnostica a aprendizagem do educando em um determinado conteúdo e em determinado momento, também configurada por uma pedagogia específica.

Assim sendo, é cada vez mais importante refletir sobre o papel da avaliação e todas as particularidades que permeiam o ato de avaliar, subsidiando a prática docente e os processos de ensino e de aprendizagem em todas as suas possibilidades.

### 3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Com o objetivo de conhecer estudos relacionados à avaliação em larga escala, realizamos buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Concentramos a pesquisa nos últimos três anos, utilizando “uso dos resultados”, “IDEB” e “gestores” como palavras/expressões chave. Observamos que diversas dissertações e teses discutem avaliação em larga escala e o uso de seus resultados por gestores. Entretanto, considerando o foco da pesquisa, precisamos filtrar, manualmente, os resultados. Encontramos, assim, quatro estudos (Apêndice I) que convergem com os objetivos da presente pesquisa, relacionando a avaliação em larga escala com o uso de seus resultados pelos gestores.

No estudo “Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do Sul de Minas Gerais”, Silveira (2016) analisou se e como as escolas utilizam os resultados das avaliações externas na organização do trabalho escolar. A pesquisa observou, especialmente, a menção ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no planejamento das ações da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do Sul de Minas Gerais. Como resultado, a pesquisadora cita o esforço dos professores para superar obstáculos, considerando os resultados das avaliações externas. Além disso, ressalta que o discurso dos participantes da pesquisa tem sua abrangência minimizada ao assumir, como parâmetro das ações propostas, invariavelmente, a matriz de referência da avaliação externa. Entre os referenciais teóricos que respaldam a pesquisa, destacam-se Bonamino e Sousa (2012), Machado (2012), Freitas (2011), Werle (2011) e Sousa e Oliveira (2010).

Ainda como resultado da pesquisa pelo estado da arte nos estudos sobre avaliação em larga escala, encontramos Silva (2015) que, no trabalho “A gestão pedagógica e o IDEB: metamorfoses na sala de aula”, traz reflexões sobre o IDEB como uma política característica de intervenção no trabalho pedagógico, coerente às novas demandas do capitalismo e que requer a reformulação de suas funções. A autora trabalha pelo viés da compreensão do IDEB como uma política estratégica para o enfrentamento dos problemas econômicos e, ainda, como:

[...] um modelo de práticas pedagógicas na formação de competências e habilidades requeridas na atualidade por ser um instrumento de verificação dos resultados escolares para aferir a qualidade dos sistemas de ensino e, mediante a isso, pressiona os educadores a buscarem bons resultados a todo custo, desconsiderando até mesmo as especificidades locais presentes. (SILVA, 2015, p. 17).

Seguindo o levantamento, encontramos o estudo de Farias (2015), “Avaliação externa e gestão da escola: apropriações e usos dos dados do IDEB na gestão das escolas públicas municipais de Fortaleza”, que desenvolveu sua pesquisa pelo viés dos resultados em ações articuladas em três escolas municipais. As ações desenvolvidas nas escolas, ainda que pontuais e precisas, merecem consideração pelo esforço das equipes de gestão. Em uma unidade, no entanto, foi possível identificar, de acordo com a pesquisadora, o desenvolvimento de um projeto pedagógico consistente e articulado por meio das avaliações internas e externas.

Em outro estudo, “Gestão escolar e sua relação com o IDEB: estudo de caso em dois municípios do Maciço de Baturité/CE”, Barros (2014) investiga a relação entre o trabalho desenvolvido pela gestão escolar e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O foco da discussão relaciona-se com a figura do coordenador pedagógico que, na pesquisa, representa a gestão da escola, não caracterizando, assim, o gestor escolar como responsável pelo processo.

Além da busca em bancos de teses e dissertações, realizamos pesquisas em artigos que tratassem da avaliação e, mais restritivamente, da avaliação em larga escala. Deparamo-nos com Sousa (1998), que discute a avaliação da aprendizagem a partir da legislação e das teorias que fundamentam a temática e nos oferece uma visão bastante abrangente acerca do ato de avaliar.

Localizamos, ainda, o estudo de Bonamino e Sousa (2012), “Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola”, que traz a análise de três gerações de avaliação em larga escala, a avaliação diagnóstica da qualidade da educação, a avaliação com divulgação dos resultados e a avaliação que referencia políticas de responsabilização, premiando ou punindo as instituições de acordo com os resultados apresentados. As autoras discutem questões relacionadas ao currículo escolar e a padronização dos instrumentos avaliativos aplicados.

É importante destacar, também, a contribuição de Sousa (2014), no artigo “Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala”. A autora tece considerações pertinentes acerca da relação entre avaliação educacional e qualidade da educação e discute as concepções que respaldam as avaliações em larga escala e as políticas públicas surgidas a partir delas.

Bauer e Sousa (2015), no artigo “Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos”, discutem as estratégias de enfrentamento aos desafios impostos pelos indicadores dos programas educacionais, em especial o Programa Letra e

Vida, de formação docente. As autoras trazem conceitos importantes para compreensão da temática, como indicadores, seus tipos e propriedades, assim como discorrem sobre os aspectos técnicos e políticos que perpassam sua definição.

A partir da busca e das leituras realizadas, observamos que, embora existam estudos sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala, poucas pesquisas enfatizam o uso desses resultados pelos gestores. Dessa forma, pretendemos, aqui, entender como os resultados da Prova Brasil são utilizados pelos gestores, em suas atividades administrativas e pedagógicas, de modo a qualificar o ensino oferecido.

Considerando a presença e a importância da avaliação em larga escala no Brasil, a próxima seção apresenta um panorama das políticas relacionadas à avaliação da qualidade da educação, em esfera nacional.

### 3.1 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Como um importante instrumento de melhoria de qualidade da educação, a avaliação educacional detecta os efeitos positivos e negativos das políticas adotadas nos sistemas de ensino. Sua principal finalidade é, segundo Klein e Fontanive (1995, p. 26), “fornecer diagnósticos e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais”.

Um sistema nacional de avaliação em larga escala pode fornecer informações estratégicas para aprofundar o debate sobre as políticas educacionais e indicar o que estão aprendendo (ou o que deveriam ter aprendido), em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo (CASTRO, 2009).

Assim sendo, é nesse movimento de busca pela qualidade da educação que a avaliação em larga escala ganha sustentação junto às políticas públicas, de modo que a aplicação de provas padronizadas visa identificar a proficiência dos alunos, sobretudo em leitura e matemática. Os resultados de tais instrumentos são utilizados como indicadores da qualidade do ensino no país.

A partir de 1906, o Brasil iniciou suas primeiras medições da educação, que se caracterizavam por dados dos diferentes níveis de ensino público e privado (primário, secundário, profissional e superior), com informações coletadas sobre o número de escolas, de docentes, de matrículas e de repetências.

Até 1918 esses dados foram coletados basicamente no Distrito Federal e faziam parte do Anuário Estatístico do Brasil. Houve, então, uma longa interrupção no processo e, somente

a partir de 1936, os dados voltaram a ser coletados nas escolas de todo Brasil, não sendo mais exclusividade do Distrito Federal (HORTA NETO, 2007).

Assim, o Brasil, como outros países, em busca do desenvolvimento econômico e social, por meio da melhoria na qualidade da educação, procura formas de elevar a aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes (BIONDI; FELÍCIO, 2007).

Franco e Bonamino (1999, p. 110) afirmam que:

A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste [...]. Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEPE.

Para Freitas (2007), a avaliação em larga escala firmou-se recentemente no Brasil, como componente do monitoramento da Educação Básica e Superior, propondo-se não só à aferição da qualidade dos resultados das mesmas, mas também como possibilidade de indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino.



Figura 2 - Políticas Públicas Educacionais  
Fonte: Elaborado pelo Autor (2017)

Com a implantação da Prova Brasil, em 2005, a disseminação da avaliação em larga escala foi muito maior, haja vista que tal avaliação tem o objetivo “de retratar a realidade decada escola, em cada município” (INEP, 2009, p.6). Sendo assim, os testes da Prova Brasil, bem como os do SAEB, avaliam habilidades desenvolvidas pelos alunos e ajudam a identificar fragilidades no sistema de ensino. Contudo, “no caso da Prova Brasil, o resultado, quase censitário, amplia a gama de informações que subsidiarão a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas em cada escola avaliada” (INEP, 2009, p.6).

Desse modo, o resultado da Prova Brasil passa a ser calculado, juntamente com dados do fluxo escolar de cada instituição, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual também apresenta metas que deveriam ser alcançadas pelas escolas públicas até 2011.

Diante disso, espera-se que as escolas e as redes de ensino busquem compreender e se valer dos resultados das avaliações do sistema no seu plano de gestão, planejamento escolar e pedagógico, com vistas a melhorar, gradativa e significativamente, a qualidade da Educação, além de possibilitar que o Brasil venha a alcançar a média seis (6,0), equiparando-se aos índices dos países desenvolvidos.

### 3.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PROVA BRASIL

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, constitui-se a partir de dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A institucionalização do SAEB, na compreensão de Bonamino (2002, p. 89), é percebida como:

[...] um processo que, para garantir o desenvolvimento de uma avaliação de longo alcance e de caráter sistemática, passa a dispor de instituições profissionais e recursos financeiros específicos, que lhe permitem contar com a infraestrutura material e humana em condições de prover os fundamentos conceituais e as capacidades operacionais necessárias à implementação de uma avaliação da educação básica de abrangência nacional.

A ANEB é realizada por amostragem, nas redes de ensino, em todas as Unidades da Federação, e tem como foco a gestão do sistema educacional. Por suas características, recebe o nome de SAEB em suas divulgações. A ANRESC, por sua vez, é mais detalhada e

tem foco em cada unidade escolar. Devido ao caráter universal que apresenta, em suas divulgações, recebe o nome de Prova Brasil.

As semelhanças e diferenças entre a ANRESC (Prova Brasil) e a ANEB estreitam-se a partir de suas funcionalidades; são dois exames complementares que fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - ANRESC (Prova Brasil) x ANEB

<b>Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)</b>	<b>Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)</b>
Data de criação - 2005.	Data da primeira aplicação - 1990.
Avalia as habilidades em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas).	Provas de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).
Sujeitos envolvidos: alunos de Ensino Fundamental, de 5º e 9º anos.	Sujeitos envolvidos: alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio.
Instituições avaliadas: escolas públicas, das áreas urbana e rural.	Instituições avaliadas: rede pública e da rede privada, nas áreas urbana e rural.
Padrão: a avaliação é aplicada a todos os alunos das séries avaliadas, de todas as escolas públicas do Brasil com mais de 20 estudantes na série.	Padrão: A avaliação é por amostra, somente uma parte dos alunos das séries avaliadas participam da prova.
Resultado: médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, municípios e suas escolas.	Resultado: desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
De acordo com o recorte amostral, somente uma parte das escolas que participam da Prova Brasil irá contribuir na construção dos resultados da ANEB.	Alunos da ANEB e da Prova Brasil fazem uma única avaliação.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

As avaliações em larga escala vêm contribuir, juntamente com as políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino, com a redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público, propiciando o “desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados de ensino”(SOUSA; ARCAS, 2010, p. 183).

O SAEB foi a primeira iniciativa do Governo Federal para conhecer o sistema educacional do país. Começou a ser desenvolvido no final da década de 1980, mas sua primeira aplicação aconteceu em 1990.

Em 1995, o SAEB passou por uma reestruturação metodológica, possibilitando a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Dessa forma, desde a primeira avaliação, o SAEB fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais, em todas as regiões geográficas, nos Estados e no Distrito Federal (INEP, 2011).

Além dos testes de desempenho, o SAEB aplica quatro questionários: o do diretor, do professor, sobre o aluno e sobre a escola. O objetivo de tais instrumentos é obter informações acerca da origem familiar dos alunos, suas condições e hábitos de estudo, bem

como conhecer a ação docente e a forma de gestão escolar. Com essas informações, é possível identificar as dificuldades e os problemas encontrados nas escolas (COSTA, 2009).

No que diz respeito à divulgação dos resultados do SAEB, Horta Neto (2007) destaca que há várias críticas a esse processo, pois as instituições têm dificuldades em compreender como são feitas as análises e qual é o verdadeiro significado dos resultados apresentados. Por ser amostral e apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participarem da prova, os resultados são apresentados somente para o Brasil, regiões e Unidades de Federação. O autor complementa sua ideia, enfatizando que a publicação dos resultados do SAEB é feita a partir de relatórios técnicos e que o INEP realiza reuniões com todas as secretarias estaduais da educação, com o objetivo de discutir os resultados obtidos.

Como alternativa para complementar a avaliação realizada pelo SAEB, a Prova Brasil foi criada em 2005. Por ser censitária, a referida avaliação expande o alcance dos seus resultados, oferecendo dados para as Unidades da Federação, para cada região, Município e escola participante.

A Prova Brasil e o SAEB possuem a mesma metodologia e, por essa razão, passaram a ser operacionalizadas em conjunto, a partir de 2007. Como são avaliações complementares, uma não implicará na extinção da outra, assim como nenhum aluno será submetido às duas avaliações, considerando a metodologia utilizada. Nesse sentido, os resultados do SAEB representam um recorte amostral (INEP, 2011).

É importante salientar que a Prova Brasil foi baseada nas Propostas Curriculares de alguns estados e municípios e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A partir da análise desses materiais, realizada por uma comissão do MEC, foi elaborada uma matriz de referência a ser considerada. Tal documento não engloba todo o currículo escolar, mas as habilidades e competências que precisam ser aferidas.

Considerando que a figura do gestor escolar é primordial para a articulação das atividades administrativas e pedagógicas, também relacionadas à avaliação externa, a próxima seção discute o papel da gestão escolar nas avaliações em larga escala, em especial, a Prova Brasil.

### 3.3 A AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O GESTOR ESCOLAR

A gestão escolar tem suas primeiras formulações pautadas nos princípios da administração científica, de Taylor e Fayol, o que consistia em um pensamento clássico da administração escolar que prevaleceu até o final da década de 1970 (SOUZA, 2007).

Ribeiro (1952) e Carneiro Leão (1953) apresentam a administração como um desenvolvimento de ações que visam gerir uma instituição. A administração escolar é compreendida, inicialmente, como uma especialização da administração geral empresarial. Assim, mesmo entendendo que a escola tem objetivos e fins diferentes de outras instituições, alguns autores propõem uma administração escolar pautada em princípios e métodos da administração científica (SOUZA, 2007). Assim, os trabalhos e a prática preponderante na administração escolar no período anterior à Constituição Federal de 1988, no Brasil, consideram o diretor escolar como um agente público responsável por uma repartição organizada hierarquicamente, em uma perspectiva estritamente técnica, sem considerar a dimensão política.

No início dos anos de 1980, Benno Sander (2007) faz um levantamento das produções sobre administração escolar no Brasil, apontando para duas correntes de pensamento na área: de um lado, a corrente da administração do consenso que se funda nos preceitos do positivismo e funcionalismo tendo a tecnocracia como regra; de outro lado, a administração do conflito que discutem, em diferentes medidas, a relação entre escola, educação e sociedade, pautada em bases teóricas do marxismo ou no existencialismo.

Contudo, o trabalho de Maurício Tratemberg é considerado um marco para uma transição paradigmática da administração escolar no Brasil, à medida que ele faz crítica ao caráter ideológico dos princípios da teoria geral da administração. A partir dessas críticas e das aproximações com referenciais do materialismo histórico-dialético na educação brasileira, os anos de 1980 inauguram os primeiros trabalhos sobre a administração escolar crítica.

Na década de 1990, sob influência das discussões em torno dos processos de elaboração e promulgação da Carta Magna de 1988, a dimensão política da escola e os princípios de gestão democrática envolvem os educadores na tarefa de elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas, tarefa esta que é marcada pelas discussões em torno da função social da escola pública e o papel da comunidade escolar, sobretudo dos diretores escolares e os especialistas em educação (Orientadores Educacionais, Supervisores Escolares e Administradores Escolares). Em virtude da complexidade das tarefas, da escassez dos recursos disponíveis, da multiplicidade de objetivos a serem perseguidos e do grande número de trabalhadores envolvidos, assume-se a absoluta necessidade de que esses trabalhadores tenham suas ações coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos com funções administrativas. (PARO, 2012, p. 17).

Nesse contexto, a escola, como instituição com ponderações sociais relevantes, necessita de uma gestão que busque os caminhos mais eficientes, efetivos e eficazes para que a organização escolar aconteça, respeitando as peculiaridades e que leve em consideração as possíveis situações que se apresentarem.

Como qualquer empresa, a escola deveria gerir não somente os recursos disponíveis, mas também os funcionários, as ações a serem executadas e as estratégias necessárias para colocar as ações em prática. Assim, o administrador escolar tem como principal função a organização desse trabalho.

Na escola, muitos aspectos envolvem a participação do gestor; além da dimensão administrativa, também são relevantes e se destacam as dimensões socioeconômica, pedagógica, financeira, além daquela relacionada à infraestrutura. A gestão escolar surge no sentido de articular as ações planejadas a partir dos objetivos propostos. A noção de ambiente social que permeia a escola é outro fator relevante da gestão escolar.

O termo administração escolar, concebido como paradigma de organização da educação, faz parte da literatura nacional a partir das décadas de 1960 e 1970. Antes disso, pouco se discutia sobre administração voltada ao espaço escolar.

A gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir da década de 1990, e vem se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistema de ensino e de escolas [...] O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação às partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto. (LÜCK, 2006, p. 33-34).

Nas escolas públicas, os gestores buscam a funcionalidade do bem público. No entanto, sua atuação depende de órgãos superiores que determinam o que deve ou não ser administrado pelo gestor escolar. Observa-se, assim, que as atribuições do gestor escolar variam de uma administração para outra.

Amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a escola tem autonomia para atender suas especificidades e necessidades, visando à aprendizagem de qualidade. Assim, o gestor atua e responde sob dois aspectos: o interno, no qual ocorre a resolução de conflitos; e o externo, que atende às orientações dos órgãos competentes superiores.

Diante dessa perspectiva, discutindo o papel do gestor escolar, Paro (2012, p. 134) destaca que:

Em seu papel de gerente (é assim que ele é colocado diante do Estado), ele sente sobre si todo peso de constituir-se no responsável último pelo cumprimento da lei e da ordem na escola, e tem consciência de que poderá ser punido por qualquer irregularidade que aí se verifique.

Considerando as dimensões que envolvem uma escola – questão pedagógica, recursos humanos, organização, manutenção –, a função do gestor escolar é bastante abrangente e implicam, ainda, na contestação de resultados e na dualidade dos interesses. Assim sendo, o gestor escolar precisa ser um indivíduo político, politizado e, sobretudo, imparcial em suas ações.

Para que consiga cumprir seu papel, o gestor escolar precisa sentir-se valorizado e, conseqüentemente, respeitado. A valorização do gestor escolar fundamenta todo o processo de gestão, seu planejamento e suas ações, possibilitando maior credibilidade e respeito ao seu trabalho. Além disso, dinamiza suas habilidades e reflete na organização de toda a escola.

A importância que se dá à escola pública também colabora com a gestão escolar; as ações democráticas possibilitam maior envolvimento da comunidade, diante da organização e das decisões na/da escola. Participando de suas ações, a comunidade deixa de perceber a escola como instituição isolada e contribui para suas deliberações.

Nas palavras de Oliveira (2002, p. 136), “a gestão escolar está ligada à defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar representando a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho”. Cabe ao gestor articular e estabelecer relações pertinentes ao contexto escolar, na resolução dos conflitos e no progresso de suas ações. É fundamental, ainda, conhecer a realidade da escola, haja vista que o gestor precisa identificar as necessidades e apresentar soluções para saná-las.

É possível afirmar, então, que o perfil e as ações do gestor podem impactar diretamente na dimensão pedagógica, considerando que a escola assume importante papel na apropriação do saber que, historicamente, contempla a realidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Diferentes estratégias são utilizadas para avaliar o desempenho dos alunos e das escolas, dentre as quais se destaca a Prova Brasil, que visa avaliar todo o processo pedagógico da instituição e do ensino público, em todas as esferas, haja vista que serve de referência para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As instituições privadas, por não formar um sistema de ensino único, não participam da Prova Brasil.

O discurso preocupado com o sucesso escolar considera a Prova Brasil como uma alternativa para diagnosticar a educação pública do país e, a partir dela, dispor de instrumentos para reavaliar as políticas públicas educacionais.

As avaliações externas podem e devem ser utilizadas pelos gestores das escolas e dos sistemas educacionais como subsídios que orientam processos de reflexão, autoavaliação e tomada de decisão quanto ao aprimoramento do projeto pedagógico e ao desenho de políticas e programas educacionais que atendam a demandas, lacunas e expectativas da comunidade escolar, na perspectiva de oferta educacional de elevado padrão de qualidade. (NEVES, 2011, p. 1).

É necessário observar e conhecer as estratégias de recuperação dos resultados obtidos através da Prova Brasil (ou qualquer outra forma de avaliação), de forma a garantir que não haja diferenciação de ampla escala, ou seja, para evitar que apenas as mesmas escolas apresentem bons resultados, sempre. Pensando e considerando novas estratégias é possível atrair melhores profissionais, proporcionar interesse dos alunos na própria aprendizagem e fomentar a parceria escola-família. Os dados da Prova Brasil devem ser usados, por exemplo, no aperfeiçoamento da superação das dificuldades, no combate à evasão escolar, à repetência, enfim, na erradicação do insucesso escolar.

A aplicação da Prova Brasil é uma demonstração da aceitação dos professores e gestores deste diagnóstico. A equipe escolar busca melhorar as condições nos processos de ensino e de aprendizagem para, conseqüentemente, melhorar os resultados obtidos na Prova Brasil. Sendo assim, o gestor escolar precisa conhecer a comunidade na qual a escola está inserida e atentar para que suas ações sejam democráticas, nos diversos setores da escola, a partir de uma concepção de sociedade a que se pretende chegar pela transformação social.



Figura 3 - Ações Decorrentes da Prova Brasil  
 Fonte: Elaborado pelo Autor (2017)

Dois fatores podem bloquear esse processo e, portanto, precisam ser superados pelas escolas, visando o aprimoramento do processo pedagógico, no uso dos resultados da Prova Brasil.

O primeiro deles é em relação à gestão, pois de pouco adianta ter os dados e não conseguir transformá-los em informações e utilizá-las de forma a construir projetos pedagógicos viáveis, consistentes e coerentes [...] O segundo entrave é compreender melhor a abrangência do ato de avaliar, que não significa um julgamento de valor para classificar instituições ou pessoas. Significa compreender que a avaliação, seja ela externa ou a realizada no interior das escolas, é um ato que, apesar de estar fincado no presente, aponta para a construção do futuro a partir da análise do que ocorreu no passado. (HORTA NETO, 2011, p. 4).

Analisar o erro, o que não deu certo perante os meios de avaliação, o que falhou na apropriação do conhecimento científico, as estratégias aplicadas, o ambiente adequado e tudo que viabiliza um processo pedagógico são responsabilidades do gestor frente aos resultados obtidos na Prova Brasil. Na demanda da contribuição efetiva da gestão escolar, na transformação pedagógica e social, a partir da Prova Brasil, faz-se necessária a perseguição desse objetivo, pensando no fim que se deseja e que a escola o tenha como primordial.

A escola, diante desse instrumento de avaliação, abre ambiente para uma racionalização das ações, pois nelas serão refletidas as intervenções que se forem objetivadas, como capacidades de envolvimento de toda comunidade escolar neste processo, considerando

que a aprendizagem é primordial, deixando de mascarar os resultados advindos da Prova Brasil, o que tenciona é o conhecimento.

Muitas escolas, pensando somente nos resultados, deixam de refletir sobre o caminho que se leva até este momento. E muitos, na ânsia de aumentar somente este fim, usam a premiação, a competição e a disputa entre os pares como forma de incentivo para aumentar os resultados. As transformações são necessárias para a comunidade escolar, não somente para instrumentos que mensuram o conhecimento específico, mas para a produção científica.

A gestão democrática intensifica-se como geradora e incentivadora do cidadão crítico e participativo dos anseios e das necessidades do meio que o cerca, que o torna constituinte do processo de reflexão, da intervenção que se faz da consequência da Prova Brasil, em sua realidade.

Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso, a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que a concreta? Porque o concreto (*cum crescere*, do latim, é o crescer com) é o nasce com e cresce com o outro. Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares. (CURY, 2002, p. 20).

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a gestão democrática precisa estar pautada no diálogo, no respeito às diferenças e na participação de todos. Em avaliações como a Prova Brasil, é importante que se observem as causas dos resultados obtidos, sejam eles aqueles esperados ou aquém da expectativa. Assim como os resultados negativos, os bons resultados precisam ser estudados, de modo a qualificar todo o processo pedagógico, a partir de experiências de sucesso. O papel do gestor escolar, nesse aspecto, é promover a alteridade, o colocar-se na posição do outro e entender as razões pelas quais os resultados surgem.

Entende-se que a intenção do gestor escolar são o avanço e o sucesso do processo pedagógico, com qualidade e participação de todos os envolvidos. A visão de melhoria na qualidade de ensino, a partir da Prova Brasil, é uma constatação de que tal instrumento é válido e se constitui – quando pensado no processo pedagógico como ação de todos – em função da comunidade escolar e é norteadada pelo gestor, com eficiência, priorizando a excelência pedagógica.

No entanto, gestores que usam os resultados da Prova Brasil para diagnosticar e intervir na escola, com objetivo de transformação social, não são uma constante e, por isso, não representam um modelo de gestão educativa. Cada comunidade escolar dispõe de

intencionalidades e objetivos geridos pelo gestor escolar que, por sua vez, prioriza questões referentes à própria realidade. É importante entender que não há padronização, mas busca por soluções de problemas específicos.

## 4 PANORAMA DA PESQUISA

### 4.1 PANORAMA

A Rede Municipal de Ensino na qual desenvolvemos a pesquisa oferta o Ensino Fundamental em 18 escolas, distribuídas da seguinte forma: 12 Escolas Básicas, quatro Grupos Escolares e sete Escolas Reunidas e Isoladas. Dentre as instituições, 12 participaram da avaliação externa intitulada Prova Brasil em 2015, aplicada aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental; e nove instituições participaram da Prova Brasil, aplicada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Em 2005, foi realizada a primeira aplicação da Prova Brasil. Na ocasião, apenas nove escolas da referida Rede foram avaliadas. Em 2007, 13 escolas participaram da avaliação; no terceiro ano de aplicação da Prova, em 2011, os números subiram, e o Município contou com 17 escolas participantes. Em 2013, no entanto, houve uma redução, e a Rede Municipal foi avaliada a partir de 12 unidades escolares, o mesmo número de participantes de 2015.

Para entender o motivo da redução do número de escolas participantes da avaliação, foi realizada uma pesquisa junto ao site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Observou-se, nessa base de dados, que houve fechamento de algumas unidades no decorrer do período avaliado. No entanto, não há uma justificativa para a situação, apenas a indicação, no formulário do Sistema Educacenso, de extinção em algumas unidades. Considerando as 12 escolas avaliadas em 2013 e 2015, seis atingiram índice superior ao projetado pelo FNDE. Porém, quando comparado com o resultado de 2011, apenas quatro escolas melhoraram seus índices.

Quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, em 2005, primeiro ano de aplicação da Prova Brasil e, em 2007, quatro escolas foram avaliadas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Em 2009, terceiro ano de aplicação da Prova Brasil, esse número aumentou, sendo seis escolas avaliadas. Entretanto, as metas projetadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para 2009 foram disponibilizadas, apenas, para as quatro escolas que haviam participado do processo anteriormente.

Em 2011, quarto ano de aplicação da Prova, o número de participantes chegou a sete escolas; o mesmo aconteceu em 2014. No resultado divulgado em 2015, observou-se que 10 escolas participaram da Prova, sendo que apenas uma alcançou a meta proposta para o ano. Por outro lado, cinco escolas aumentaram seus índices em relação ao ano anterior e três escolas tiveram seu resultado divulgado pela primeira vez em 2015.

É importante ressaltar que, em âmbito municipal, a Rede de Ensino pesquisada alcançou, em 2007 e 2015, as metas projetadas pelo IDEB para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (INEP, 2016).

Diante de tais resultados, entende-se o gestor escolar como um articulador da diversidade, que busca dar unidade e consistência à construção do ambiente escolar e à promoção segura da formação de seus alunos. Nessa perspectiva, suas ações têm como foco o conjunto que constitui a escola, não apenas uma parte isolada com resolução imediata de problemas, mas com preocupação e repercussão no futuro, apresentando visão estratégica e compreensão das políticas educacionais. Isso significa que ser gestor escolar, para Lück (2000, p. 16), “implica ter uma visão da escola inserida em sua comunidade, a médio e longo prazo, com horizontes largos”.

Como a pesquisa objetivou desvendar como os resultados da Prova Brasil são utilizados pelos gestores no âmbito da gestão pedagógica e administrativa de suas respectivas escolas, entregamos questionários aos 12 participantes do processo de avaliação externa em 2015, sendo estes gestores de escolas que atendem do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

O questionário (Apêndice II) foi elaborado com a finalidade de traçar um perfil dos gestores de uma Rede de Ensino catarinense e, também, verificar a percepção dos participantes em relação à Prova Brasil. O referido instrumento de pesquisa foi constituído a partir de 20 questões, sendo sete formuladas com o objetivo de constituir o perfil dos gestores e 13 com o intuito de verificar o entendimento do gestor acerca da avaliação externa – Prova Brasil.

#### 4.2 MÉTODO DE COLETA DE DADOS

Os dados gerados para a pesquisa foram coletados em nove escolas municipais de uma Rede de Ensino de um município catarinense. Em uma das escolas, não consegui ser atendido pela diretora, em três tentativas. Sugeri à secretária da instituição que outra pessoa da equipe pedagógica poderia me atender, sugestão negada. De qualquer forma, os dados foram coletados em 90% das escolas básicas da Rede Municipal.

Três características fundamentaram a escolha dos participantes da pesquisa: 1) todas as escolas possuem Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), o que

possibilitou um maior número de turmas avaliadas pela Prova Brasil, dentro dos critérios da pesquisa; 2) todas as unidades escolares pesquisadas já se submeteram à avaliação da Prova Brasil e possuem resultados divulgados para análise; e 3) as instituições estão geograficamente “espalhadas” por todo o Município, permitindo que também se analisem as especificidades de cada escola a partir de sua realidade, assim como o perfil da comunidade nas quais as escolas estão inseridas.

A fim de preservar a identidade das Unidades Escolares, optou-se por numerá-las e a escolha ocorreu de forma aleatória: **Escola 1, Escola 2, Escola 3** e assim sucessivamente. Por fazerem parte de uma mesma estrutura da Secretaria Municipal de Educação, algumas características de estruturação pedagógica e organização são as mesmas tais como: o número significativo de professores (contratados e efetivos) que possui nível superior completo; a quantidade representativa de professores com Pós-Graduação *lato sensu*; é expressivo o número de alunos frequentadores das escolas pesquisadas que moram no bairro ou em regiões próximas. Salvo, algumas escolas da região praiana onde grande parte dos alunos utiliza transporte público coletivo.

Para desvendar como os resultados da Prova Brasil são utilizados pelos gestores no âmbito da gestão pedagógica e administrativa de suas respectivas escolas, foi realizada uma investigação com enfoque qualitativo. O estudo apresentado é uma pesquisa aplicada, pois seus objetivos permitiram gerar conhecimentos aplicáveis e de acordo com os seus objetivos é uma pesquisa exploratória, já que ao permitir que o pesquisador se aproxime mais do problema abordado, torna-o mais explícito, favorecendo a construção de hipóteses. Para tanto, foi realizado um estudo de referenciais teóricos, levantamento de dados e aplicado questionário.

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se o questionário, com perguntas abertas e fechadas. Para tanto, aplicou-se um pré-teste, com a participação da Coordenadora de Ensino Fundamental da Rede Municipal e alguns professores da Rede. Para a realização da pesquisa, também, foi solicitado aos gestores que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Cabe aqui ressaltar que, para que se pudessem utilizar as informações oriundas desse questionário, obteve-se a autorização dos sujeitos da pesquisa por meio de um documento emitido pela Secretaria de Educação local e, ainda, pelo consentimento verbal de todos os envolvidos.

A coleta de dados foi realizada em outubro de 2016, com nove gestores (de um total de dez) de Escolas Básicas da Rede de Ensino pesquisada. Para a Secretaria Municipal de Educação, denominam-se escola básica as unidades escolares que atendem turmas dos Anos

Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e que dispõem de equipe de suporte pedagógico completo: Orientador Educacional, Supervisor Escolar, Assistente Técnico Pedagógico e Assistente de Educação.

Para dar início à pesquisa, solicitou-se autorização da Secretaria Municipal de Educação. Para tanto, foi agendado um horário com a Secretária Municipal da Educação para a socialização e apresentação da intencionalidade da pesquisa, a assinatura do Termo de Autorização para a realização da pesquisa e entrega do requerimento solicitando dados (número de alunos, nome dos gestores das escolas e endereços). Em resposta ao requerimento, a Coordenação de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação emitiu autorização para o pesquisador realizar a coleta dos dados nas em 10 escolas da Rede de Ensino.

Tendo recebido a autorização para realização da pesquisa, foi feito o agendamento das entrevistas junto às escolas participantes de estudo. O contato inicial foi feito através de telefone, oportunidade na qual os gestores das Unidades Escolares foram informados dos objetivos da pesquisa e momento em que as dúvidas iniciais foram esclarecidas. A intenção em agendar um horário para o preenchimento do questionário se deu pela necessidade de proporcionar que os mesmos pudessem reservar um tempo para responderem ao questionário com a real prática da escola.

No terceiro momento foi realizado o questionário em si. Em oito instituições, o diretor da escola era o responsável pela gestão pedagógica da escola e o próprio respondeu ao questionário. Em uma escola, a diretora adjunta era responsável pela parte pedagógica e respondeu ao questionário. Em todas as escolas, em torno de cinco minutos após a identificação do pesquisador na recepção, os diretores já realizaram o atendimento. A pesquisa foi realizada, em média, 90 minutos em cada escola. Todos os diretores receberam o pesquisador na sala da direção.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram os gestores de nove escolas básicas de uma Rede Municipal de Ensino. Os dados foram categorizados numericamente na ordem da escola na qual estão inseridos, ou seja: Escola 1 – Gestor 1, Escola 2 – Gestor 2 e assim sucessivamente. Os gestores declararam formalmente a autorização da utilização dos dados coletados em entrevista, pois assinaram os formulários do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os sujeitos da pesquisa foram informados que sua identidade seria resguardada e que os assuntos relacionados no questionário referem-se, exclusivamente, à avaliação em larga escala – Prova Brasil e à gestão pedagógica da mesma, nas Unidades de Ensino pesquisadas. Na ocasião, também foram informados acerca dos riscos e dos benefícios em participar do presente estudo. O questionário foi estruturado de forma a levantar primeiramente o perfil (dados pessoais) dos entrevistados, em seguida sua qualificação e, por fim, sobre a gestão de cada diretor escolar.

Dentre os oito gestores entrevistados, verificou-se que a idade mínima deles é 28 anos e a máxima é de 56 anos, resultando numa média de idade de 42 anos, sendo dois homens e seis mulheres.

Quadro 2 - Gênero e Idades dos Entrevistados

<b>Gestores</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>
Gestor 1	Masculino	28
Gestor 2	Feminino	40
Gestor 3	Masculino	54
Gestor 4	Feminino	56
Gestor 5	Feminino	44
Gestor 6	Feminino	54
Gestor 7	Feminino	38
Gestor 8	Feminino	45

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

A média de idade dos gestores escolares da Rede Municipal pesquisada corresponde à média nacional do perfil dos diretores escolares conforme estudo realizado por Souza (2007). Em relação ao ano de fundação das instituições, pode-se constatar que a mais antiga foi fundada em 1993 e a mais recente em 2012.

Quadro 3 - Data de Fundação da Escola

<b>Gestores</b>	<b>Ano de fundação</b>
Escola 1	2011
Escola 2	-
Escola 3	1993
Escola 4	2012
Escola 5	2002
Escola 6	-
Escola 7	2002
Escola 8	-

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

Em relação à carreira dos gestores entrevistados, a pesquisa buscou dados acerca da qualificação profissional dos envolvidos. Os seguintes aspectos foram verificados: graduação e especialização, tempo experiência de cada profissional dentro da área da educação, tempo de experiência vivido exclusivamente para a atividade de direção escolar, funções anteriormente exercidas ao cargo atual, além do tipo de especialização voltada especialmente à área de gestão escolar buscada pelo o profissional para se qualificar para o cargo de diretor.

Quadro 4 - Qualificação Profissional dos Entrevistados

<b>Entrevistado</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de experiência em educação</b>	<b>Tempo de experiência como diretor</b>	<b>Funções exercidas antes do cargo atual</b>	<b>Especialização voltada para o cargo de gestor</b>
<b>Gestor 1</b>	Pedagogia + Gestão Pública e Tecnologia e Educação	8 a 10 anos	1 a 3 anos	Professor Anos Iniciais	
<b>Gestor 2</b>	Pedagogia + Ensino Fundamental	Mais de 10 anos	4 a 7 anos	Professor Anos Iniciais	Gestão Escolar
<b>Gestor 3</b>	Letras/ Gestão Escolar	Mais de 10 anos	4 a 7 anos	Professor Anos Finais	Gestão Escolar
<b>Gestor 4</b>	Pedagogia + Ensino Fundamental	Mais de 10 anos	4 a 7 anos	Diretora em outra Unidade Escolar	Somente cursos oferecidos pela SME
<b>Gestor 5</b>	Pedagogia + Gestão Escolar	Mais de 10 anos	1 a 3 anos	Diretora em outra Unidade Escolar	
<b>Gestor 6</b>	Pedagogia + Ensino Fundamental	Mais de 10 anos	4 a 7 anos	Diretora em outra Unidade Escolar	Gestão Escolar
<b>Gestor 7</b>	Pedagogia + Gestão Escolar	Mais de 10 anos	1 a 3 anos	Assistente de Educação	
<b>Gestor 8</b>	Pedagogia	Mais de 10 anos	4 a 7 anos	Professor Anos Iniciais	Somente cursos oferecidos pela SME

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

No quadro 4, é possível verificar que dos gestores pesquisados, oito possuem graduação em Pedagogia e um gestor tem Licenciatura em Letras. Todos declararam possuir Especialização. Em relação ao tempo de experiência na área da educação, apenas um (12%) dos profissionais declarou estar na faixa de 8-10 anos de experiência, todos os demais (7 gestores, 88%) declararam possuir mais de 10 anos de vivência na área da educação.

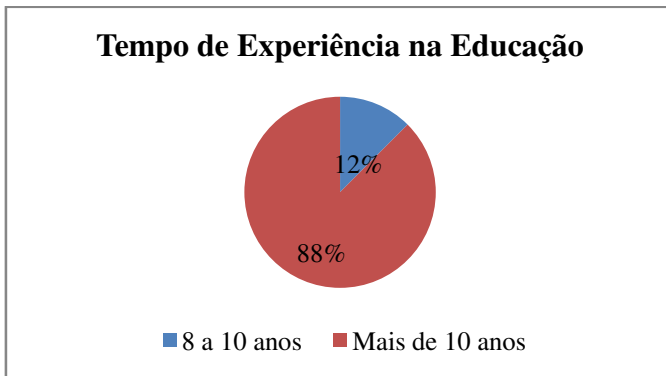


Figura 4 - Tempo de Atuação na Educação  
Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

Em relação às experiências anteriores ao cargo atual, observou-se que metade dos entrevistados possuía cargo de professor: três dos gestores tinham como função anterior o de professor de anos iniciais e um possuía a função de professor de anos finais. Um dos entrevistados (13%) tinha como função anterior a de assistente de educação e três entrevistados (37%) declararam já possuir experiência anterior no cargo de gestor, conforme aponta o gráfico abaixo.

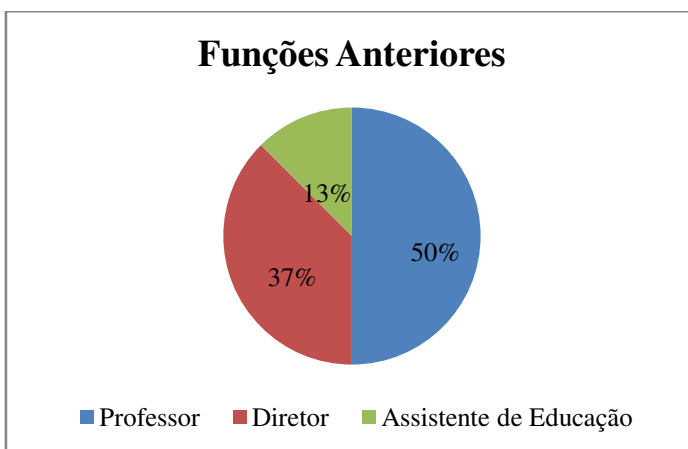


Figura 5 - Funções Exercidas antes da Gestão  
Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

A maioria dos gestores entrevistados está exercendo a função de diretor pela primeira vez na carreira e apenas três dos oito que responderam ao questionamento possuem experiência anterior.

No que tange à qualificação voltada para a função de diretor, dos oito gestores entrevistados, apenas dois apontaram não ter realizado ainda algum curso de especialização voltado para a Gestão Escolar. Os demais fazem ou fizeram a especialização, dentre eles dois declaram ter realizado a qualificação através dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e três dos entrevistados declararam fazer especialização especificamente em Gestão.

## 5.2 LEVANTAMENTO DOS DADOS

Esta seção apresenta as informações levantadas através de entrevista estruturada realizada através da aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas junto aos gestores para, ao final, avaliar como os gestores do Ensino Fundamental das Escolas da Rede Municipal em estudo fazem a gestão pedagógica dos resultados das avaliações de larga escala (Prova Brasil), caracterizando sua percepção em relação à Prova Brasil, como eles entendem e como gerenciam esse processo dentro da escola onde atuam.

Os entrevistados foram questionados sobre o que significa qualidade na educação. Abaixo, quadro com os principais pontos abordados pelos gestores em relação ao que entendem como sendo educação de qualidade.

Quadro 5 - Percepção dos Entrevistados sobre Qualidade na Educação

<b>Gestor 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investimento</li> <li>• Qualificação profissional</li> </ul>
<b>Gestor 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos com acesso à informação</li> </ul>
<b>Gestor 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efetivo aprendizado do aluno</li> </ul>
<b>Gestor 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos financeiros e humanos</li> <li>• Apoio das secretarias</li> </ul>
<b>Gestor 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualificação profissional</li> <li>• Efetivo aprendizado do aluno</li> </ul>
<b>Gestor 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualificação profissional</li> <li>• Ambiente escolar agradável</li> <li>• Participação da comunidade</li> </ul>
<b>Gestor 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efetivo aprendizado do aluno</li> </ul>
<b>Gestor 8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não informou</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

Pode-se verificar que investimento, qualificação e efetivo aprendizado do aluno são pontos recorrentes na maioria das falas. Alguns outros pontos foram citados apenas por um profissional, como apoio das secretarias, acesso à informação e participação da comunidade no ambiente escolar. Entende-se, então, que esses pontos devem ser priorizados na tentativa de aumentar a qualidade do ensino e oferecer a estrutura que os alunos e a comunidade precisam.

Outro questionamento realizado, neste estudo, refere-se ao nível de interesse dado à Prova Brasil. Aos entrevistados foi perguntado se a escola, na qual eles atuam, recebe orientações sobre a aplicação e a relevância da Prova Brasil. Dos oito participantes, quatro informaram que não recebem nenhuma instrução acerca da referida avaliação, conforme gráfico abaixo. Ou seja, os dados levantados apontam que a aplicação da Prova Brasil ainda não é considerada relevante o suficiente de forma a receber a devida importância e atenção.

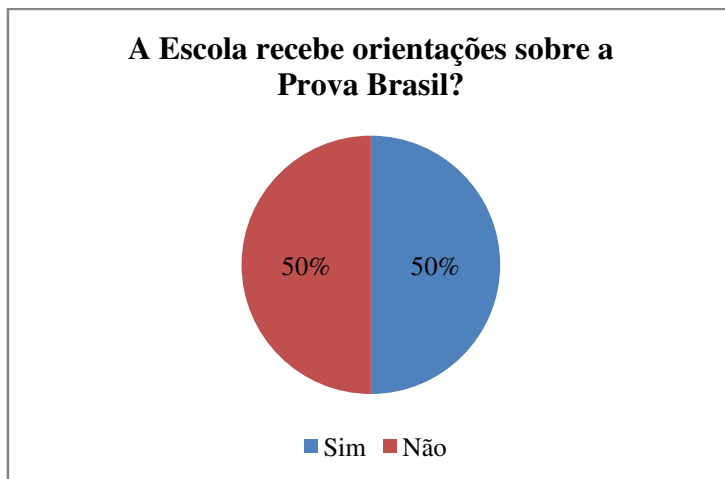


Figura 6 - Orientações sobre a Prova Brasil  
Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

Os entrevistados foram questionados acerca das notas de suas unidades junto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, também, sobre a razão deste resultado. Conforme consta no quadro a seguir, questões relacionadas à estrutura da equipe são bastante apontadas pelos gestores, tanto positiva quanto negativamente. Em algumas instituições o entrevistado declarou que há a falta de comprometimento, má formação e alta rotatividade de profissionais. Por outro lado, em outras instituições, a boa estrutura e formação dos professores é destaque.

Quadro 6 – Nota do IBEB e Entendimento sobre o Resultado

	IBEB	Principais justificativas
<b>Gestor 1</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Boa estrutura da equipe pedagógica e administrativa</li> <li>Formação dos professores</li> </ul>
<b>Gestor 2</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacitação dos professores</li> <li>Projetos desenvolvidos pela escola</li> <li>Estrutura da equipe</li> </ul>
<b>Gestor 3</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de comprometimento dos professores</li> <li>Dificuldades decorrentes da má formação</li> </ul>
<b>Gestor 4</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>O resultado é atribuído aos professores</li> <li>Afastamento dos pais</li> <li>Equipe pedagógica acaba tendo que atuar de forma não planejada na orientação e motivação dos professores</li> </ul>
<b>Gestor 5</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Retorno dos alunos</li> <li>Trocas constantes de professores prejudicam o processo de aprendizagem</li> </ul>
<b>Gestor 6</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Rotatividade de professores</li> <li>Falta de motivação dos alunos</li> <li>Falta de recursos humanos (especializado) para acompanhamento e orientação dos professores</li> </ul>
<b>Gestor 7</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Progressão automática contribuiu para a elevação da distorção idade <i>versus</i> série</li> </ul>
<b>Gestor 8</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Não informou</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

Quando os gestores foram questionados se recebiam algum tipo de orientação sobre como trabalhar com os resultados advindos do IDEB, apenas 25% (dois entrevistados) responderam que sim. Um deles informou que recebe orientação através do caderno do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o outro gestor informou que recebe informações provenientes da Secretaria de Educação. Novamente, é possível verificar que a atenção merecida ao assunto ainda não aparece nas pesquisas, poucos recebem orientação sobre os resultados da referida avaliação.

Em relação ao impacto da aplicação da Prova Brasil na Educação nacional, os entrevistados foram questionados sobre o entendimento que possuem acerca da relevância da avaliação externa (Prova Brasil) para a qualidade do ensino no Brasil. As percepções foram variadas, algumas acreditando na relevância e outras destacando a não regionalidade, o que dificulta uma avaliação precisa, segundo dois dos entrevistados. O quadro a seguir aponta os principais tópicos abordados pelos gestores.

Quadro 7 - Percepção do Entrevistado sobre a Prova Brasil

Entrevistado	Tem relevância?	Principais justificativas
Gestor 1	Sim	• Se dá apenas na qualificação do ensino. Entretanto, acredito que a Prova Brasil deu a considerar outros valores e indicações de análise social para fazer uma mensuração mais “justa”.
Gestor 2	Não	• Não acredito que haja relevância, pois não há um encaminhamento do governo para a “pós-prova”. Só serve para medir o índice da escola.
Gestor 3	Sim	• Eu vejo importância, pois a avaliação é muito unificadora. Ela não leva em consideração características regionais. Nós realizamos a avaliação diagnóstica no início e meio do ano para levantar dados.
Gestor 4	Sim	• É bom porque a escola tem uma “noção” de como está a aprendizagem dos alunos. Por isso, não podemos estacionar, precisamos saber se estamos no caminho certo.
Gestor 5	Não	• Eu acho que a avaliação serve para mascarar as dificuldades. A prova é unificada e não vejo um propósito positivo para a melhoria da qualidade do ensino.
Gestor 6	Sim	• Eu acho importante, para que possamos realizar uma avaliação não só dos alunos, mas dos professores, da escola e da educação.
Gestor 7	Sim	• Acho que a prova é um pouco fora da realidade do país. Mas, ela mede como está a qualidade do ensino do país.
Gestor 8	Não informou	• Não informou.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

Importante destacar que nem todos os gestores consideram que a aplicação da Prova Brasil possui relevância para a qualidade do ensino brasileiro, conforme aponta o gráfico abaixo.

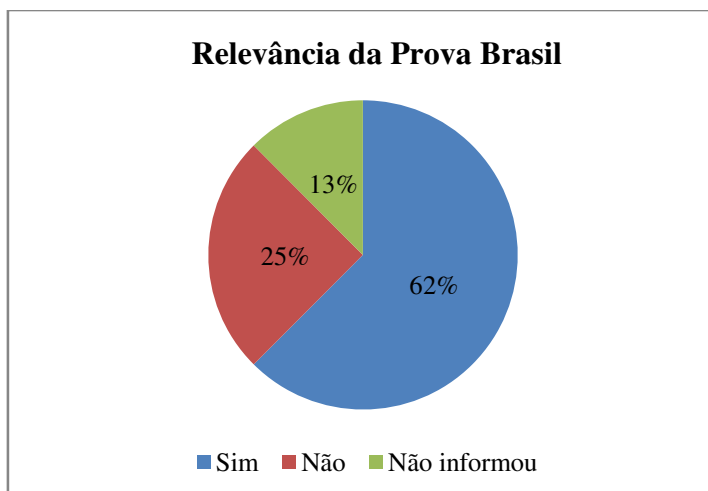


Figura 7 - Relevância da Prova Brasil para Qualidade de Ensino  
Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

Entre os gestores que apontaram não considerar relevante a aplicação da prova, um informou que entende que os resultados mascaram a verdadeira realidade da educação no

país. A outra fonte que também entende que essa ferramenta não é relevante já defende que ela acaba servindo apenas como fonte estatística e não recebe um tratamento “pós-prova” adequado, ou seja, os resultados obtidos não são tratados devidamente ou utilizados como ferramenta de correção para os pontos que precisam ser melhorados.

Os demais entrevistados já abordam positivamente o assunto e entendem que a aplicação da Prova Brasil é relevante para o país, tendo em vista que, apesar de avaliar de forma geral e não regionalizada, é uma fonte de informação que serve para medir a qualidade do ensino e que, através desse panorama, é possível fazer um mapeamento geral e uma análise daquilo que pode ser melhorado no ensino, entre os alunos e entre a equipe de trabalho.

O questionamento seguinte fez referência ao impacto dos resultados da Prova Brasil na unidade escolar. Perguntou-se ao entrevistado de que forma ele entende que a aplicação da Prova Brasil pode impactar na qualidade do processo de ensino e aprendizagem da escola onde esse gestor atua. No quadro seguinte estão resumidos os principais pontos levantados pelos diretores.

Quadro 8 – Impacto da Prova Brasil no Processo de Ensino

	<b>Principais impactos dos resultados da Prova Brasil no processo de ensino e aprendizagem na escola onde o entrevistado atua</b>
<b>Gestor 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>São mínimos no que tange só retorno financeiro que essa avaliação deveria trazer.</li> </ul>
<b>Gestor 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O maior impacto é a motivação dos professores e alunos. Porque eles sentem a necessidade de se manter/ elevar o índice.</li> </ul>
<b>Gestor 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mesmo com essas dificuldades, ela ajuda a sinalizar onde podem estar as falhas do ensino. E você vê a qualidade do processo na medida do possível, pois como a comunidade é carente a maioria das famílias não acompanha a vida escolar do aluno.</li> </ul>
<b>Gestor 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eu acredito que há impacto, pois o professor recebe um <i>feedback</i> para poder trabalhar e saber até onde pode forçar os conteúdos.</li> </ul>
<b>Gestor 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eu vejo que impacta na gestão pedagógica por conta da cobrança que existe em relação ao resultado final, conseqüentemente melhorando o processo de ensino.</li> </ul>
<b>Gestor 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impacto no sentido de qualificar a escola. E, independente do resultado, eu acho que serve de motivação e análise do trabalho docente.</li> </ul>
<b>Gestor 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impacto quando o resultado é negativo, a equipe pedagógica pode contribuir com a responsabilidade e o comprometimento da secretária e ao público, bem como, equipe pedagógica e progressos, que irá aumentar.</li> </ul>
<b>Gestor 8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não informou.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

Dentre os pontos apontados no questionamento sobre os principais impactos dos resultados da Prova Brasil nos processos de ensino e de aprendizagem na escola em que o entrevistado atua, podemos destacar que o resultado da Prova Brasil causa motivação na equipe, no sentido de aumentar o desejo de melhorar a qualidade do ensino e alcançar melhores índices nos anos seguintes. A ferramenta serve de indicador para aquilo que precisa melhorar e incentiva a instituição a avaliar seus procedimentos e corrigir o que ainda não atende satisfatoriamente.

Então, como observamos no quadro acima, em relação ao impacto da Prova Brasil para o país, a maioria dos entrevistados afirma que a aplicação da avaliação é relevante, tendo em vista que, apesar de avaliar de uma forma geral e não regionalizada, ela serve como fonte de informação para medir a qualidade do ensino e que através desse panorama é possível fazer um mapeamento geral da situação e uma análise daquilo que precisa ser melhorado no ensino como um todo, entre os alunos e entre a equipe de trabalho (professores, área pedagógica, administração, gestão escolar).

Em relação ao impacto junto à Unidade Escolar, o entendimento mantém-se; os gestores entrevistados acreditam que os resultados obtidos na referida avaliação ajudam a compreender o que está bom e os aspectos que precisam ser melhorados na estrutura escolar e na gestão.

Quanto ao impacto da divulgação dos resultados das avaliações (Prova Brasil/IDEB) em sua equipe de trabalho, a maioria dos entrevistados entende que é positivo o reflexo que as informações geram nessas pessoas. De acordo com as informações recebidas através da coleta de dados em entrevista, a constatação de que algo precisa melhorar incentiva a equipe de trabalho e a torna mais engajada a se superar e melhorar os índices nas experiências futuras, ou seja, a informação inicialmente negativa se converte em combustível e age de forma a transformar o ambiente e a postura dos integrantes da equipe.

No item seguinte, os gestores foram questionados acerca dos impactos causados pela divulgação dos resultados das avaliações (Prova Brasil/IDEB) em sua equipe de trabalho.

A maioria dos entrevistados entende que é positiva a repercussão. De acordo com as informações recebidas, a constatação de que algo precisa melhorar incentiva o grupo e o torna mais engajado na superação de obstáculos e melhora nos índices em experiências futuras, conforme é possível observar na figura e no quadro a seguir.

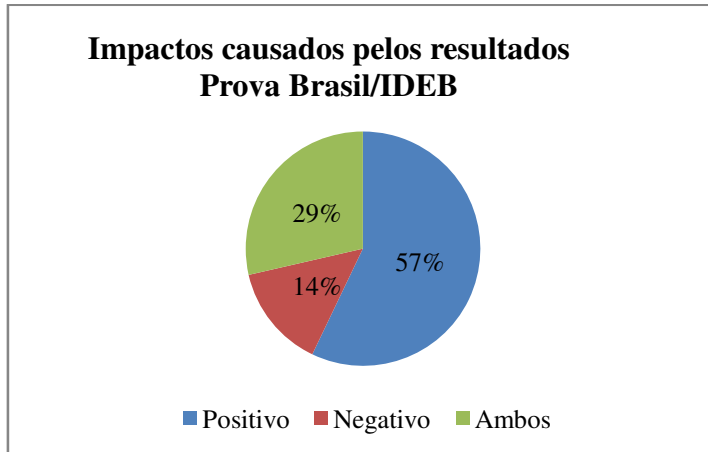


Figura 8 - Impacto do Resultado da Avaliação  
Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

#### Quadro 9 – Impacto do Resultado da Prova Brasil

	Considera	Principais justificativas
<b>Gestor 1</b>	Positivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possuir o maior IDEB da rede municipal orgulha a equipe. Porém, faltam incentivos externos para manutenção de qualidade alcançada.</li> </ul>
<b>Gestor 2</b>	Positivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os últimos índices foram se elevando, portanto, o impacto é positivo e esperado com muita ansiedade.</li> </ul>
<b>Gestor 3</b>	Positivo e Negativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É uma sensação dúbia. É uma frustração inicial, mas serve de incentivo para que a escola melhore.</li> </ul>
<b>Gestor 4</b>	Positivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste último ano foi impactante, pois todos se sentiram reconhecidos pelos bons resultados.</li> </ul>
<b>Gestor 5</b>	Positivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando saem os resultados a equipe fica bastante preocupada, pois se sentem frustrados, mas se responsabilizam juntos.</li> </ul>
<b>Gestor 6</b>	Positivo e Negativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependendo do resultado, buscam-se justificativas sobre o motivo da nota e o que podemos realizar para modificar esse cenário.</li> </ul>
<b>Gestor 7</b>	Negativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No caso da Prova Brasil foi negativo, porém, por um momento de rejeição sobre os planos que a escola irá traçar para resolver os problemas.</li> </ul>
<b>Gestor 8</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não informou.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

Dentre os sete entrevistados que responderam ao questionamento acerca da formação da criação de grupos de estudo para fins de planejamento de ações, em função dos resultados apresentados nas avaliações, cinco (71%) informaram que aplicam esse modelo de proposta na instituição. Dois indivíduos informaram que não aplicam exatamente esse modelo, mas que ou elaboram reuniões com o grupo, paradas pedagógicas ou fazem uma avaliação através da adequação de metas para o próximo período.

Isso significa que existe uma preocupação dos gestores em utilizar o resultado dos dados advindos da Prova Brasil para gerar melhorias no meio escolar. Mesmo os diretores que informaram não adotar exatamente essa prática promovem ações que remetem à busca da melhoria contínua.

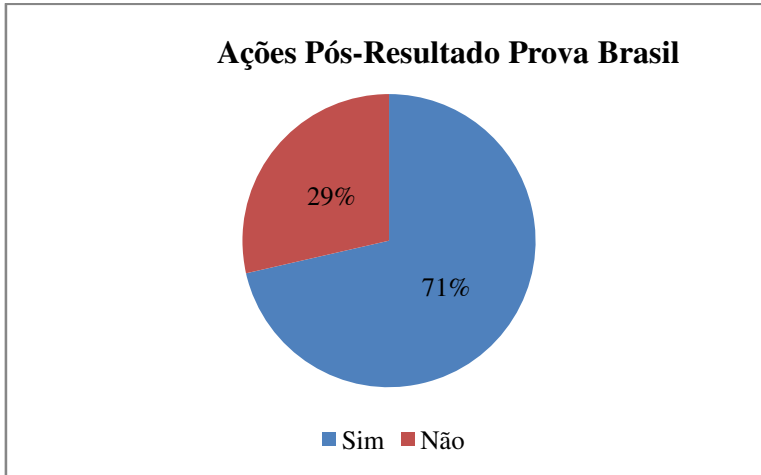


Figura 9 - Planejamento de Ações Pós Prova Brasil  
Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

Os entrevistados foram questionados acerca da repercussão dos resultados da prova na gestão pedagógica, no Projeto Pedagógico e no Plano de Gestão da escola. Entre os que responderam ao questionamento, apenas um (14%) entendeu que não há repercussão dos resultados da prova na gestão, conforme aponta a figura abaixo.

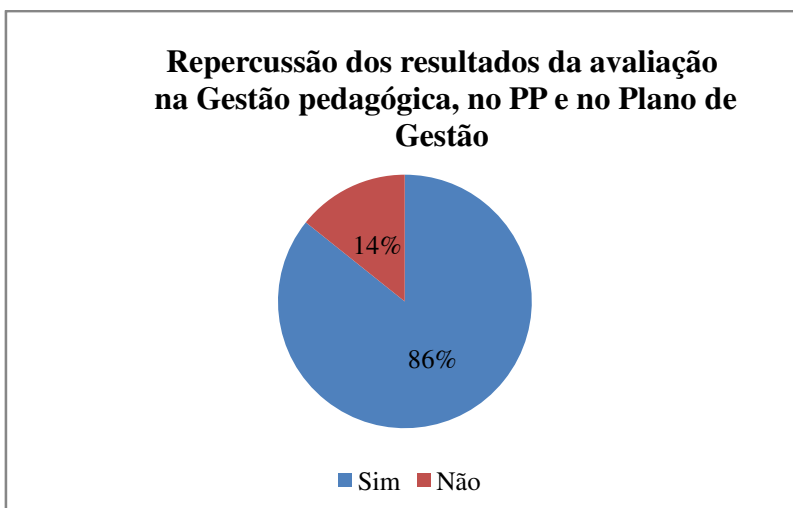


Figura 10 - Repercussão dos Resultados na Gestão  
Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

Conforme quadro a seguir, é possível verificar que a grande maioria dos pesquisados entende que a ciência do resultado permite que a equipe gestora planeje ações para desenvolver os pontos que precisam ser melhorados.

Quadro 10 - Importância da Ciência do Resultado

Entrevistado	Principais justificativas
<b>Gestor 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dê maneira positiva, fazendo-nos repensar estratégias de melhorias constantes.</li> </ul>
<b>Gestor 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dão subsídios para melhorar os índices de aprendizado. A partir daí é uma luta junto a secretária de melhorar as condições, a família, o corpo docente, o apoio e a conscientização dos alunos.</li> </ul>
<b>Gestor 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em relação ao ADM- Gestão de escola não impacta em nada. A escola tem consciência e reflete por meio dessas avaliações para se comprometer.</li> </ul>
<b>Gestor 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repercutem positivamente, pois o grupo trabalha em conjunto para verificar onde precisamos melhorar.</li> </ul>
<b>Gestor 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ele repercute de forma positiva, pois ela qualifica o trabalho da escola, colocando em regime de categoria (classificação).</li> </ul>
<b>Gestor 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão pedagógica- faz refletir sobre o que está bom; sobre o que precisa melhorar e sobre o que está dando certo.</li> </ul>
<b>Gestor 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irá repercutir nas metas e ações para o ano seguinte. Pois gera um indicador para análise do grupo escola.</li> </ul>
<b>Gestor 8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não informou.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

O questionamento seguinte propôs uma reflexão sobre o papel da dimensão pedagógica, na gestão escolar, diante da avaliação externa (Prova Brasil), assim como sua eficiência, eficácia e efetividade nos processos de ensino e de aprendizagem. Entre os gestores que responderam tal questionamento, apenas um entende que a avaliação interna é uma ferramenta mais efetiva que a Prova Brasil e informou, ainda, que essa análise, em sua escola, é feita de forma mais individualizada. Os demais gestores apontaram que a Prova Brasil

atinge a gestão e impacta, positivamente, nos processos de ensino e de aprendizagem, pois desencadeia uma postura mais planejada dos gestores.

Além das questões levantadas, o resultado da Prova Brasil, segundo os entrevistados, gera ações que melhoram a estrutura de ensino e aumentam a qualidade de trabalho.

Quadro 11 - Impacto dos Resultados da Prova Brasil na Gestão Escolar

Entrevistado	Principais justificativas
<b>Gestor 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantamos projetos para a melhoria dos índices e aprendizagem no ensino fundamental I, como o reforço escolar, projetos de leitura na biblioteca e a implantação de recursos tecnológicos como a lousa digital para dar ludicidade e abarcar as dimensões pedagógicas com vistas para a aprendizagem e reflexão na Prova Brasil.</li> </ul>
<b>Gestor 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação, organização e realização dos encaminhamentos junto a todos os membros da escola para que as ações possam ser realizadas individualmente com seguimento da escola.</li> </ul>
<b>Gestor 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O diagnóstico da equipe é realizado de forma individual. Isso é o importante para a escola, embora a prova também contribua, no entanto, a avaliação interna é mais verdadeira.</li> </ul>
<b>Gestor 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É importante para nortear as ações da equipe de suporte pedagógico, dos professores e dos alunos.</li> </ul>
<b>Gestor 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O papel é fundamental devido a nos orientarmos, planejarmos, sugerirmos, no ano amplo sentido do acompanhamento e na cobrança do processo.</li> </ul>
<b>Gestor 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação, reflexão sobre a nova; sobre o que já caiu. O tema, o que a nova propõe para então traçar estratégias para trabalhar com os alunos.</li> </ul>
<b>Gestor 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento de informações e elaboração de diagnóstico para apurar e orientar as diferentes pontas da escola: o aluno, o professor, a família, o grupo, enfim, todo o contexto.</li> </ul>
<b>Gestor 8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não informou.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

De forma geral, podem-se destacar algumas ações importantes desencadeadas pelo gestor como a implantação de projetos de incentivo à leitura, reforço escolar, investimento em tecnologias, o mapeamento de dificuldades e elaboração de diagnóstico, planejamento e controle das ações. Cinco entrevistados (71%) entendem que não existe uma relação pedagógica entre a recuperação paralela e a Prova Brasil. Apenas dois (29%) acreditam que essa relação exista na escola onde atuam.

Aqueles que entendem que há relação informaram que esse impacto acontece de forma parcial. Um dos entrevistados observa essa repercussão nas disciplinas de Língua Portuguesa

e Matemática e o segundo entrevistado, que admite que haja relação, entende que o impacto só se dá em alguns casos onde o problema não é tão grave; nos casos mais complexos a ferramenta não auxilia na recuperação dos alunos.

O entendimento acerca da relação entre recuperação paralela e Prova Brasil está disposto no quadro a seguir.

Quadro 12 - Relação Recuperação Paralela e Prova Brasil

Entrevistado	Tem relação?	Principais justificativas
Gestor 1	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe uma relação no que tange as disciplinas de língua portuguesa e matemática.</li> </ul>
Gestor 2	Não	<ul style="list-style-type: none"> <li>São duas coisas distintas. O conteúdo para a Prova Brasil é o trabalhado durante o ano, o da recuperação é de cada conteúdo.</li> </ul>
Gestor 3	Não	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não existe relação, porque a Prova Brasil é uma vez por ano e a paralela é realizada pontualmente.</li> </ul>
Gestor 4	Não	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não vejo relação, pois a recuperação paralela é diluída no ano e a Prova Brasil é a cada dois anos.</li> </ul>
Gestor 5	Não	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não tem relação, a recuperação é realizada de acordo com cada professor.</li> </ul>
Gestor 6	Não	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não vejo essa relação. Eu vejo sim como uma forma de recuperar ou reforçar os itens da prova.</li> </ul>
Gestor 7	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>A recuperação paralela contribuiu em alguns casos. Uma turma que não tem muitos problemas é mais fácil utilizar a recuperação paralela em prol das avaliações. Nas demais turmas, que existem diversas situações sociais econômicas, daí já não funciona.</li> </ul>
Gestor 8	Não informou	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não informou.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

Também foi solicitado aos gestores que realizassem o registro de possíveis críticas ou sugestões acerca da aplicação da Prova Brasil. Dois gestores não registraram aspectos negativos ao processo, mas a maioria dos entrevistados teceu críticas em relação ao retorno e à avaliação dos dados obtidos, por possuir uma característica generalista (não regionalizada), além do fato de gerar nervosismo nos alunos. Um dos gestores não respondeu ao questionamento.

Quadro 13 - Críticas Prova Brasil

	Crítica	Principais justificativas
Gestor 1	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em relação ao retorno dos resultados para a escola e o acompanhamento dos mesmos pela Secretária Municipal de Educação.</li> </ul>
Gestor 2	Não	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acho a prova bem isenta de fatores externos. Acho bem justa. Tem um calendário muito amarrado, mas a organização é boa.</li> </ul>
Gestor 3	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eu acredito que ela deve ser regionalizada levando em</li> </ul>

		conta as particularidades de cada escola.
<b>Gestor 4</b>	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deveria ser mais trabalhado sobre a importância e orientar o trabalho de forma geral.</li> </ul>
<b>Gestor 5</b>	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ela é muito extensa, muito cansativa. Às vezes o que é cobrado na prova não tem relação com os conteúdos abordados nas diretrizes municipais.</li> </ul>
<b>Gestor 6</b>	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter um relacionamento humano com os alunos, é o grupo escolar em si, percebemos que muitos não vão bem na prova, não por falta de conteúdo mas sim pelo nervosismo e o contato que ocorre somente no dia da aplicação.</li> </ul>
<b>Gestor 7</b>	Não	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eles fazem de forma correta. São comprometidos. Não há nenhum problema na escola quanto à aplicação.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

Quando questionados a respeito da forma com que as informações chegavam até as escolas, apenas um dos gestores (14%) informou que recebia um relatório impresso do INEP ou da Secretaria Municipal de Educação; os demais (seis gestores – 86%) comunicaram que consultam a informação no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) ou do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

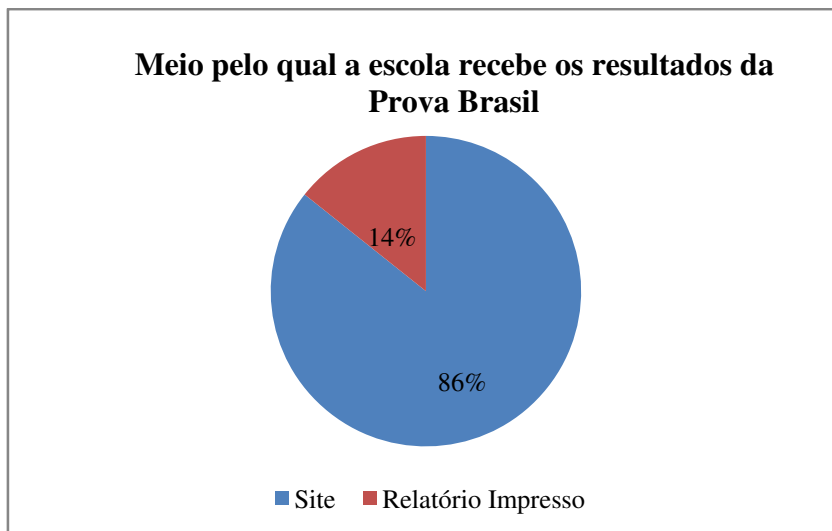


Figura 11 - Meio de Acesso aos Resultados da Prova Brasil

Fonte: Elaborado pelo Autor (2016)

Observa-se, a partir da figura acima, que apenas dois meios são utilizados para divulgação do resultado da Prova Brasil. Considerando sua importância e o impacto que pode trazer para a qualidade do ensino, entende-se que é pertinente, pelo menos para a Rede de Ensino pesquisada, proporcionar maior divulgação dos dados e, também, oferecer formação voltada para a aplicação da Prova e, ainda, para a análise dos resultados, fomentando uma cultura de proatividade entre os envolvidos.

Ao longo da pesquisa, foi possível verificar que há preocupação com a Prova Brasil e que seus resultados interferem no planejamento pedagógico e administrativo das instituições de ensino pesquisadas. O uso dos resultados, no entanto, ainda acontece de forma incipiente, enfatizando os principais pontos de problemas observados pelos gestores. Realizam-se paradas pedagógicas para discutir resultados e apresentar alternativas de melhoria. Além disso, a gestão escolar organiza grupos de estudos para discutir questões relacionadas à Prova Brasil e busca promover um debate sobre a eficácia da avaliação e sua relação com a realidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou como os resultados da Prova Brasil são utilizados pelos gestores no âmbito da gestão pedagógica e administrativa de suas respectivas escolas. Os participantes da pesquisa foram questionados acerca da repercussão dos resultados da Prova Brasil na gestão pedagógica, no Projeto Pedagógico e no Plano de Gestão da escola. A maioria dos sujeitos entrevistados entende que a ciência do resultado permite maior atuação, por todos os membros da comunidade escolar, nos pontos que precisam ser melhorados. A referida avaliação atua como mecanismo de constante reflexão, de autoavaliação tanto da equipe como daqueles que coordenam a Unidade Escolar. Além disso, é uma ferramenta capaz de promover a união da equipe de trabalho, promovendo o engajamento de todos em favor do alcance de um objetivo: melhorar a gestão e, conseqüentemente, aumentar os índices nas avaliações futuras.

No tocante ao papel da dimensão pedagógica na gestão diante da avaliação externa Prova Brasil e a eficiência, eficácia e efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem, a maioria dos sujeitos apontou que a Prova Brasil atinge, sim, a gestão e impacta positivamente o processo pedagógico, pois desencadeia uma postura mais planejada dos gestores, gerando ações que melhoram a estrutura de ensino e, ainda, aumentam a qualidade do trabalho junto à equipe de trabalho e junto aos alunos. A ação planejada permite perceber com mais profundidade e consciência o que deve ser priorizado e qual o caminho para se alcançar determinado objetivo.

Grande parte dos entrevistados entende que não há uma relação pedagógica direta entre a recuperação paralela e a Prova Brasil. A pequena parcela que enxerga alguma relação informou que esse impacto acontece apenas de forma parcial (disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e em turmas nas quais o problema não é tão grave). Os entrevistados entenderam que não há relação, considerando que como a Prova Brasil é unificada, não consegue atingir determinada escola de forma específica. Além disso, a recuperação paralela é trabalhada por disciplina, enquanto a Prova Brasil é um conteúdo mais abrangente e aplicado a cada dois anos, não exatamente o ponto de dificuldade que o aluno tem naquele momento. No caso da recuperação paralela é necessário um trabalho mais personalizado realizado de forma muito individual.

A maioria dos entrevistados teceu críticas a respeito da aplicação da Prova Brasil: em relação ao retorno e à análise dos dados obtidos, que a avaliação possui uma característica generalista (não regionalizada), além do fato de gerar nervosismo nos alunos. O pós-prova é

uma questão que necessita melhorar, segundo os entrevistados. Os dados podem ser tratados com mais atenção, no sentido de estudá-los melhor e identificar as razões de determinados números e quais dificuldades vividas pelos alunos esses números representam. Apesar da maioria dos gestores criticar a Prova Brasil, dois gestores entendem que a avaliação atende ao seu propósito e que não têm críticas a fazer em relação ao processo como um todo.

Tendo em vista os pontos levantados, pode-se afirmar, através do resultado da presente pesquisa, que em relação ao questionamento central deste trabalho – quais os usos e/ou encaminhamentos pedagógicos e/ou administrativos que os gestores escolares de uma rede de ensino municipal catarinense têm intencionalmente implementado a partir dos resultados da Prova Brasil de sua escola? – a maioria dos gestores vê a aplicação da Prova Brasil de forma positiva, pois entendem que essa ferramenta promove a melhoria contínua, a reflexão do gestor e do grupo de trabalho, além de desencadear atitudes mais planejadas e conscientes.

No que se refere à efetiva utilização dos dados obtidos e às ações desenvolvidas em consequência da aplicação da Prova Brasil, pode-se destacar a criação dos grupos de estudos para fins de análise dos índices alcançados pela instituição. Essa estrutura de grupos voltados para a discussão exclusiva do referido tema permite observar, detectar os pontos críticos e refletir acerca das possíveis soluções para cada dificuldade. Além disso, dentre as outras ações declaradas pelos entrevistados, podemos citar a realização de reuniões e paradas pedagógicas que também são realizadas intuito de trazer à tona o que precisa melhorar, além de reunir os envolvidos para que juntos percebam quais as possíveis soluções. Outra ação mencionada no decorrer das entrevistas foi a utilização dos dados para realizar as projeções para os anos seguintes bem como reavaliar as metas almejadas pelo gestor.

Dessa forma, verifica-se que a questão norteadora deste estudo foi respondida e o objetivo da presente pesquisa foi alcançado, pois os dados obtidos através das entrevistas estruturadas foram suficientes para o levantamento de um cenário capaz de identificar qual a percepção dos gestores escolares da Rede de Ensino pesquisada acerca da aplicação e dos resultados da Prova Brasil, além do que permitiu também identificar algumas ações que são desenvolvidas pelos gestores, sujeitos desta pesquisa, a partir dos resultados recebidos.

Entendemos, no entanto, que ainda há um longo percurso a ser percorrido quando se fala em avaliação de larga escala e uso dos seus resultados para planejamento de ações que buscam a qualidade no ensino. É importante que a Prova Brasil e outros instrumentos de avaliação estejam em consonância com o currículo escolar, oportunizando um diagnóstico real do que, de fato, acontece nas escolas.

Observamos que existe preocupação com o resultado da avaliação e, também, a realização de algumas ações pós-resultados, com o objetivo de buscar melhorias. Entretanto, acreditamos que é necessário um trabalho contínuo, comprometido com o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, no qual o bom resultado na Prova Brasil seria apenas uma das consequências e não o objetivo norteador. Isso significa que as avaliações em larga escala serviriam como um norte, mas jamais como objetivo central das práticas de ensino.

Por fim, verificamos que os gestores, em sua maioria, promovem ações planejadas a partir do conhecimento dos resultados da Prova Brasil. Tais ações, ainda embrionárias, resumem-se em paradas pedagógicas, reuniões e grupos de estudo, cujo foco são os problemas observados. O uso desses resultados, no entanto, poderia ser qualificado a partir de um entendimento mais global e abrangente das avaliações externas. É claro que as deficiências observadas nos resultados precisam ser discutidas e trabalhadas, mas enfatizá-las não é o caminho para o êxito do ensino.

A qualidade na educação passa por muitas questões: formação de professores, incentivo à pesquisa, infraestrutura adequada, entre outros. Isso significa que resultados negativos não são problemas exclusivos dos processos de ensino e de aprendizagem, mas de uma série de deficiências históricas que permeiam e circundam a escola. Para mudar tal cenário, é necessário entender que a qualidade na educação requer comprometimento, diferentes estratégias metodológicas de ensino, investimento em material de apoio, suporte ao professor e o protagonismo estudantil. Dar responsabilidades aos alunos e envolvê-los no planejamento são ações que auxiliaram em seu sucesso, já que, dessa forma, os alunos podem se observar como atores e agentes do processo, não apenas expectadores que, quando solicitado, prestam avaliações.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Zákia. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, Rio de Janeiro, jan./fev. 2015.
- BIONDI, Roberta Loboda; FELÍCIO, Fabiana de. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes**: uma análise em painel dos dados do SAEB. Brasília: INEP, 2007.
- BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, Alicia Catalano; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- CASTRO, Maria Helena G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez., 2009.
- COSTA, Daianny Madalena. Avaliação educacional em larga escala: a opção pela democracia participativa. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 3, n. 6, dez. 2009.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: \_\_\_\_\_. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia Catalano de. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.
- FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 965-987, out. 2007.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 42/5, p. 1-14, abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliações externas e seus usos na gestão educacional. **Congresso Internacional de Educação: uma agenda urgente**. Brasília: INEP, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Portal INEP**. 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portal INEP**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatórios**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, v. 15, n. 66, p. 29-34, 1995.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola**. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Avaliações externas e seus usos na gestão educacional. **Congresso Internacional de Educação: uma agenda urgente**. Brasília: INEP, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2012.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. **Série Ideias**, n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 106-114.

\_\_\_\_\_. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 2, Sorocaba, jul. 2014.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da Gestão da Escola Pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. **30ª Reunião Anual da Anped**, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3334--Int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

**APÊNDICE I – PESQUISA EM BANCOS DE DADOS**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-Chave</b>
USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM ESCOLAS DE UMA CIDADE DO SUL DE MINAS GERAIS.	AISI ANNE FERREIRA SILVEIRA	2016	Avaliação Externa. IDEB. Escola.
A GESTÃO PEDAGÓGICA E O IDEB: metamorfoses na sala de aula	SIMONE DA COSTA SILVA	2015	Gestão Pedagógica. Índice de Desenvolvimento da educação Pedagógica. Políticas Educacionais
AVALIAÇÃO EXTERNA E GESTÃO DA ESCOLA: APROPRIAÇÕES E USOS DOS DADOS DO IDEB NA GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA	MARIA ADALGIZA DE FARIAS	2015	Avaliação externa; Política educacional; Gestão da escola; Uso de dados educacionais
A GESTÃO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM O IDEB: ESTUDO DE CASO EM DOIS MUNICÍPIOS DO MACIÇO DE BATURITÉ/CE	CLÁUDIA CUNHA MELO BARROS	2014	Gestão pedagógica. IDEB. Gestão escolar. Coordenador pedagógico. Diretor escolar.

## APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS GESTORES



**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - PropPEC**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**  
**Programa Mestrado e Doutorado em Educação**  
**Orientadora: Verônica Gesser**  
**Mestrando: Denis Liberato Delfino**

Prezado Diretor, este questionário é parte integrante da Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação, do mestrando Denis Liberato Delfino, da Universidade do Vale do Itajaí, que tem como tema: **“As ações que os gestores da rede Municipal de um Município Catarinense realizam após o resultado das avaliações de larga escala”**. Contamos com a sua colaboração para responder as questões de forma completa e sincera. Lembramos que as informações aqui prestadas terão uso EXCLUSIVAMENTE ACADÊMICO e a sua identidade não será revelada.

### 1 - Identificação:

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Idade: \_ \_\_\_\_ anos.

1.3 Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino.

2 – Nome da Instituição \_\_\_\_\_

–

2.1 – Data de Fundação da Instituição \_\_\_\_\_

### 3 - Qual sua formação profissional?

( ) Magistério (ensino médio). Ano de conclusão \_\_\_\_\_

( ) Graduação. Curso: \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão \_\_\_\_\_

( ) Graduação (em andamento)

( ) Especialização. Área \_\_\_\_\_

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Pós – Doutorado

**4 – Qual seu tempo de experiência na área da educação?**

- ( ) menos de 1 ano
- ( ) de 1 a 3 anos ( ) de 4 a 7 anos ( ) 8 a 10 anos
- ( ) mais de 10 anos

**5 – Há quanto tempo trabalha como diretor, nesta instituição?**

- ( ) menos de 1 ano
- ( ) de 1 a 3 anos ( ) de 4 a 7 anos ( ) 8 a 10 anos
- ( ) mais de 10 anos

**6 – Que função você ocupava antes da direção escolar?**

- ( ) Professor Educação Infantil;
- ( ) Professor Anos Iniciais;
- ( ) Professor Anos Finais;
- ( ) Suporte Pedagógico;
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**7 – Fez alguma especialização ou formação específica para ocupar o cargo de diretor? Qual?**

R.:

---



---



---



---

**8 – Para você, o que significa qualidade na educação?**
R.: \_\_\_\_\_  


---



---



---



---



---



---

**9 – A escola, onde você atua, recebe orientações sobre a aplicação e a relevância da Prova Brasil?**

- ( ) Sim. Quais?
- ( ) Não. Por quê?

---



---



---

**10 – Por quais meios a escola recebe os resultados da avaliação Prova Brasil?**

- ( ) Site do Inep/Ideb  
 ( ) Relatório via e-mail  
 ( ) Relatório impresso (direto do Inep)  
 ( ) Relatório Impresso (via Secretaria Municipal de Educação)  
 ( ) Outros \_\_\_\_\_

**11 – Qual IDEB de sua U.E. e a que você atribui esse resultado?**

R.:

---



---



---



---



---

**12- A escola recebe orientações para analisar e trabalhar com os resultados?  
 Por quem e quais orientações?**

- ( ) Sim ( ) Não

---



---



---



---

**13 – Na sua percepção, qual a relevância da avaliação externa – Prova Brasil – para a qualidade do ensino no país?**

R.:

---



---



---



---

**14 – Em sua opinião, de que forma os resultados da avaliação externa (Prova Brasil) podem impactar ou não na qualidade do processo de ensino e aprendizagem da escola onde você atua como gestor?**

R.:

---



---



---



---



---

**15- Qual o impacto da divulgação dos resultados das avaliações (Prova Brasil/ IDEB) para a sua equipe de trabalho?**

- ( ) Positivos  
 ( ) Negativos

Justifique?

---



---



---



---

**16 - A escola tem planejado ações ou organizado grupos de estudos para analisar os resultados com o intuito de melhorar o desempenho nas avaliações? Por quê?**

( ) Sim ( ) Não

---



---



---



---

**17 – De que forma os resultados da Prova Brasil /Ideb repercutem na gestão pedagógica, no PPP e no Plano de Gestão da escola onde você atua?**

R.:\_

---



---



---



---



---



---

**18 – Qual papel da Dimensão Pedagógica, na sua gestão, no processo de ensino e aprendizagem diante da avaliação externa – Prova Brasil e a eficiência, eficácia e efetividade do processo de ensino e aprendizagem?**

R.:\_

---



---



---



---



---



---

**19 – Qual a relação pedagógica entre a Recuperação Paralela e a Prova Brasil na Unidade de Ensino onde você atua?**

R.:\_

---



---



---



---



---



---

**20 – Você tem alguma crítica ou sugestão acerca da aplicação da avaliação externa – Prova Brasil?**

( ) Não. Por quê?

( ) Sim. Quais?

---



---



---



---



---



---

**Muito Obrigado por sua colaboração!**