

Ana Paula Pequeno Matos

Um Estudo de Caso Sobre a Gestão Escolar
no Contexto dos Resultados de Matemática e
Português do SPAECE

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Ana Paula Pequeno Matos

Um Estudo de Caso Sobre a Gestão Escolar
no Contexto dos Resultados de Matemática e
Português do SPAECE

 **Atena**
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
M433e	<p>Matos, Ana Paula Pequeno. Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos resultados de matemática e português do spaece [recurso eletrônico] / Ana Paula Pequeno Matos. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-803-8 DOI 10.22533/at.ed.038192211</p> <p>1. Educação. 2. Gestão escolar – Avaliação. 3. Prática de ensino. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

A Deus, que se expressa diuturnamente
em todas as possibilidades e caminhos...

AGRADECIMENTOS

Os caminhos percorridos até o ponto final desta dissertação marcaram significativamente o processo de construção de um ser humano mais cômico das responsabilidades que se apresentam a todo aquele que busca o conhecimento. As tramas da minha existência entrelaçaram-se proporcionando experiências e encontros os quais definitivamente teceram suave impressão sobre o conteúdo deste texto. Por diversas vezes eu duvidei e, nestes momentos Deus me proporcionou o amparo necessário para que eu pudesse aqui estar, com a única certeza de que há mais o que aprender, há mais caminhos a desvendar, há sempre mais possibilidades na vida que se renova a cada manhã.

E no movimento constante do tear existencial, aprender a ser tornou-se ponto fundamentado nos encontros que a vida me proporcionou, tendo como pano de fundo o crescimento intelectual. A todas as pessoas que contribuíram para esta jornada a minha mais sincera gratidão, pela colaboração e apoio nos diversos momentos e nas diferentes formas.

Agradeço à minha família, parceira de todas as horas, sempre disposta a compreender, sustentar e amar. É na pluralidade de saberes e sentimentos, que cresço a cada dia, tornando-me um ser humano equilibrado. Agradeço sobremaneira por todas as vezes nas quais o lar não esteve atrelado à presença física e, simplesmente, foi sinônimo de acolhida, afago e sustentação.

Agradecimento especial ao professor Marco Aurélio Kistemann Jr e a Luísa Vilardi pela capacidade de ouvir, perceber e acreditar. O carinho e cuidado experimentados por mim são aprendizados que levarei por toda a existência.

Aos professores Ligia Leite e André Bochetti pela orientação durante a banca de qualificação, contribuindo para que eu pudesse aguçar os sentidos para perceber a escola oculta, em todas as suas representações.

Aos profissionais da escola estudada por compartilharem tão gentilmente suas percepções e anseios.

Enfim, a todos aqueles que, embora não citados, contribuíram de forma direta ou indireta para a conclusão deste estudo.

“O desenvolvimento humano só existirá se a sociedade civil afirmar cinco pontos fundamentais: igualdade, diversidade, participação, solidariedade e liberdade”.

(HERBERT DE SOUZA)

SUMÁRIO

RESUMO	1
ABSTRACT	3
INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 2	11
O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE): CONTEXTO E FORTALECIMENTO	
CAPÍTULO 3	39
UTILIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE: CAMINHOS, PERSPECTIVAS E REALIDADE	
CAPÍTULO 4	89
PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO PARA A MELHORIA DA GESTÃO PARA RESULTADOS NA ESCOLA ESTADUAL X	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A	125
SOBRE A AUTORA	127

O caso de gestão estudado discutiu a gestão para resultados em uma escola de ensino médio pertencente à rede pública do estado do Ceará, tendo como contexto o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. Tal pesquisa justifica-se pela crescente expressividade das avaliações externas nas políticas de gerenciamento dos sistemas educacionais, a partir das quais emanam duas perspectivas que se entrelaçam no fazer didático: o binômio sucesso e fracasso escolares. Os objetivos definidos para este estudo foram analisar como a gestão tem se apropriado dos resultados do SPAECE, captando elementos que possam ser utilizados para a melhoria das práticas de gestão pedagógica e de resultados, visando contribuir para a elaboração de uma proposta de intervenção com o intuito de fomentar a aprendizagem significativa dos estudantes, tendo como questão norteadora o seguinte problema: de que forma ocorre a ação gestora em uma escola regular pertencente à Superintendência das Escolas de Fortaleza 1 (SEFOR 1) no contexto dos resultados do SPAECE? As discussões desenvolvidas basearam-se nos seguintes autores: Ball (2002; 2010), Vieira (2002; 2007; 2013); Vianna (2003; 2009), Franco (2004), Rosa et al (2006), Martins, Brocanelli (2010), Dalben (2010), Lück (2000, 2009), Luckesi (2011), Brooke, (2012), Monteiro e Mota (2013), Blasis et al (2014), Ikeshoji, Terçario, Ruiz (2015), Trojan e Corrêa (2015), Pinto e Santos (2016), Terrasêca (2016), a partir dos quais delineou-se a gestão para resultados no ambiente escolar caracterizando o papel do gestor enquanto força promotora da aprendizagem estudantil, pautada na prática colaborativa de monitoramento e avaliação do fazer escolar enquanto ferramenta para a construção de uma escola aprendente. Além disso, os autores contribuem para o delineamento do panorama da apropriação de resultados das avaliações externas enquanto processo pedagógico com vistas à qualidade educacional. Por meio de uma pesquisa qualitativa, como estudo de caso, verificou-se a interrelação entre a gestão, as avaliações externas, aqui representadas pelo SPAECE e, o sucesso da escola. O levantamento dos dados foi realizado in loco, por meio de observações na instituição-alvo da pesquisa. O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada aos sujeitos do estudo, componentes do núcleo pedagógico: Gestora, Coordenadores Pedagógicos e Professores Coordenadores de Área de Linguagens e Códigos e, Matemática. Em razão dos resultados do estudo, concluiu-se que a gestão pedagógica da escola valida a avaliação externa enquanto mensurador da qualidade escolar,

embora desconheçam as publicações do SPAECE e careçam de reordenar as práticas de gestão para que a comunidade possa apropriar-se do planejamento estratégico da escola. Assim, o Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado compreende ações que visem a favorecer a gestão participativa no contexto de utilização pedagógica dos resultados do SPAECE e o fortalecimento dos planejamentos enquanto espaços-tempo de formação dos professores, dentre elas a formação de um grupo de estudos com foco nos resultados e planejamento estratégico da escola, estudos direcionados aos professores e, um marco festivo para apropriação dos resultados da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Apropriação de Resultados. Avaliação em Larga escala. Gestão para Resultados.

The case in study discusses the management for results in a secondary school belonging to the public system of Ceará, taking as context the Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. This research is justified by the strong expressiveness of large-scale assessments in education policies, from which two perspectives that interlace in the didactic work: the binomial success and failure school. The main purpose of this study was to analyze how management has appropriated the results of SPAECE, capturing elements that can be used to improve pedagogical management practices and results, aiming to contribute to the elaboration of a proposal of intervention with the to foster significant student learning, the following problem being the guiding question: How does the management action in a public high school of Fortaleza, in the context of the SPAECE? The discussions were based on the following authors: Ball (2002; 2010), Vieira (2002; 2007; 2013); Vianna (2003; 2009), Franco (2004), Rosa et al (2006), Martins, Brocanelli (2010), Dalben (2010), Lück (2000, 2009), Luckesi (2011), Brooke, (2012), Monteiro and Mota (2013), Blasis; et al (2014), Ikeshoji, Terçario, Ruiz (2015), Trojan and Corrêa (2015), Pinto and Santos (2016), Terrasêca (2016), because they describe management for results in the school, characterizing the role of the of the principal as a strength for student learning, based on collaborative approach to monitoring and evaluating school achievement as a tool for building a learning school. They also contribute to the use to large-scale testing results as a pedagogical process for the quality education. This qualitative case study investigates the link between the management, the large-scale evaluations, represented here by SPAECE, and the success of the school. The data were collected through observations at the research institution. The research instrument was the semi - structured interview. The study subjects are components of the pedagogical leaders: Principal, Pedagogical Coordinators and Coordinating Teachers of Languages and Codes Area and Mathematics. The study was concluded that the pedagogical leaders validates the results of large-scale assessments as a measure of school quality, although they do not know the publications of SPAECE and they need to improve management practices so that the community can appropriate the planning of the school. Thus, the Educational Action Plan (PAE) presented includes actions that aim to favor participatory management in the context of pedagogical use of the results of SPAECE and the strengthening of planning as space-times of teacher training, as the

formation of a group of studies focused on the results and strategic planning of the school, studies aimed at teachers and a festive framework for appropriation of the results of the school.

KEYWORDS: Results Appropriation. Large-scale assessments. results-based management.

O foco deste trabalho concentra-se nas avaliações externas e suas implicações no universo escolar. Enquanto ferramenta de Gestão por Resultados, as avaliações externas têm, desde 1990, ganhado expressividade nos sistemas educacionais, a partir do qual dimanam duas perspectivas que se entrelaçam no fazer didático: o binômio sucesso e fracasso escolares. Neste aspecto, torna-se relevante compreender acuradamente como se dão os processos de apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas, com vistas à melhoria da qualidade educacional.

A política de avaliação educacional em larga escala iniciou a sua trajetória em solo brasileiro com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esta avaliação, em conjunto com o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM e com o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos/ENCCEJA, atualmente, configuram um sistema nacional de avaliação da qualidade da educação básica no Brasil (CASTRO, 2009).

A consolidação da cultura de avaliação, enquanto geradora de subsídios para a promoção da qualidade e da equidade do sistema educativo, inspirou estados e municípios a implementarem sistemas próprios de avaliação. Soares e Xavier (2013) indicam que a concepção de associar indicadores de rendimento a medidas de aprendizado ganhou terreno nas políticas educacionais por representarem um mecanismo de monitoramento da efetivação do direito subjetivo dos estudantes à educação de qualidade, em consonância com os princípios constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394 (BRASIL, 1996)

Diante deste panorama, o Ceará criou em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação das Escolas Públicas (SPAECE). Ao longo de sua história o SPAECE assumiu configurações que buscaram fornecer dados para a implementação de políticas públicas estaduais, entre as quais pode-se citar os programas Alfabetização na Idade Certa (PAIC), Escola de Boa Qualidade; Valorização dos Profissionais de Ensino e Racionalização e Democratização da Gestão do Sistema de Ensino, o Programa Jovem de Futuro Ensino Médio Inovador (PJF/ProEMI) e o Pacto Nacional para o fortalecimento do Ensino Médio.

No âmbito das escolas estaduais, o resultado do SPAECE é utilizado como parâmetro para o repasse financeiro para as referidas instituições de ensino e, por conseguinte, é referência para a prestação de contas junto às esferas estadual

(SEDUC) e federal (MEC). Aumentar o índice de proficiências das turmas nas avaliações externas (Saeb, SPAECE) é uma meta estabelecida pelas agências financiadoras. Tal pressão por resultados traz para o ambiente escolar uma variável desafiadora. Gestores, coordenadores e professores exercem papéis muitas vezes conflitantes na condução das atividades em prol dos resultados estudantis.

Neste panorama insere-se a Superintendência das Escolas de Fortaleza (SEFOR 1), que coordena as escolas estaduais sediadas nas regionais I e III, do município de Fortaleza. Ressalta-se que, entre os anos de 2008 e 2015, as escolas da SEFOR 1 tem apresentado crescimento mínimo nos resultados do SPAECE, permanecendo no mesmo padrão de proficiência neste intervalo temporal (crítico em Língua Portuguesa e Muito crítico em Matemática).

Para a realização deste estudo, optou-se por realizar um recorte no universo da Regional III, a partir da aplicação de critérios relativos à modalidade de ensino, tempo de atuação do gestor, participação em projetos e programas da SEDUC com aporte financeiro e métrica vinculada ao desempenho e, o principal filtro, resultados do SPAECE. Tais critérios irão permitir analisar uma escola cujos desempenhos em Português e Matemática são mais equilibrados.

A aplicação do primeiro filtro separa da população as escolas profissionalizantes, as militares e as conveniadas pelo fato de realizarem processo de seleção de estudantes, o que reduz a amostra inicial para as escolas regulares. A aplicação dos demais filtros resultou na escolha de uma escola de ensino regular, classificada pelo MEC como escola com nível socioeconômico médio-baixo, com NSE 4,4, portanto, representativa das escolas pertencentes a esta região, pois possuem NSE entre 4,2 a 4,9. (Q-Edu, 2015).

A escola em questão possui gestora eleita em 2009, e reeleita em 2013. A instituição é integrante do 1º ciclo do Programa Jovem de Futuro (PJF) apresenta proficiência média no SPAECE em nível crítico, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Salienta-se que os resultados, no SPAECE, da unidade escolar no período em análise (de 2008 a 2015), seguem a tendência de melhora limitada, apresentada pelo estado do Ceará, pelo município de Fortaleza e pela Regional III, nas séries iniciais e finais do ensino médio, embora permaneça sempre abaixo destes. Em contrapartida, a referida escola vem, desde 2009, reduzindo as taxas de evasão e retenção escolares. Além disso, a escola tem sido lócus da implementação de diferentes projetos da Secretaria de Educação do Ceará, cujo objetivo associa-se à redução do fracasso escolar, os quais dialogam direta ou indiretamente com o SPAECE, dentre esses destacam-se o Programa Jovem de Futuro/Ensino Médio Inovador (PJF/ProEMI) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Física e de Matemática.

A apropriação dos resultados do SPAECE e sua tradução em ações pedagógicas que conduzam à aprendizagem significativa dos estudantes é um

desafio presente no labor dos gestores escolares, os quais devem criar condições propícias à formação docente continuada e ao fortalecimento da cultura da avaliação na unidade educacional, a fim de que os dados gerados nas avaliações em larga escala assumam o status de ferramentas de suporte para o planejamento de rotinas de aprendizagem.

Desta forma, este estudo tem como indagação norteadora o seguinte problema: de que forma ocorre a ação gestora em uma escola regular pertencente à Superintendência das Escolas de Fortaleza 1 (SEFOR 1) no contexto dos resultados do SPAECE?

A questão selecionada para esta pesquisa associa-se a uma reflexão sobre o fazer escolar, sua efetividade e eficácia enquanto instituição responsiva, capaz de repensar a sua prática, reinventar a si mesma, buscando caminhos que coadunem suas relações internas e externas com o papel social de formação de cidadãos críticos.

Assume-se como pressuposto que a aprendizagem dos estudantes, o seu preparo para a vida e para o mercado de trabalho, bem como a possibilidade de prosseguimento nos estudos, são os objetivos do sistema educacional brasileiro. Assim, compreender como ocorre o diálogo entre as avaliações externas e o fazer pedagógico nas escolas, e de que forma estas contribuem para a aprendizagem dos estudantes é uma premissa para uma educação de qualidade, conforme estabelecido no art. 206, VII da Constituição Federal de 1988.

Para tanto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar como a gestão de uma escola regular pertencente à rede estadual de ensino do estado do Ceará tem se apropriado dos resultados do SPAECE, captando elementos que possam ser utilizados para a melhoria das práticas de gestão pedagógica e de resultados nas escolas estaduais de ensino médio pertencentes à Regional III. Os objetivos específicos são:

- i) Descrever o SPAECE em suas dimensões histórica, política, social e pedagógica, bem como os possíveis desdobramentos e atual situação no Ceará;
- ii) analisar as dificuldades processuais a serem enfrentados pela escola em análise, para que os resultados do SPAECE se traduzam em melhoria da prática docente;
- iii) propor um Plano de Ação Educacional cujo foco se volta para a apropriação dos resultados do SPAECE por parte do núcleo gestor e equipe docente, com vistas ao fomento do aprendizado discente.

A fim de se compreender melhor a importância desse processo para a melhoria da qualidade da educação cearense, busca-se o apoio nos posicionamentos de Pequeno (2000), Lucckesi (2002), Greaney e Kellaghan, (2008), Brooke e Cunha (2011), Kellaghan *et al.*, (2011), Machado (2012), Bonamino e Sousa (2012), Blasis *et al* (2013), os quais defendem a utilização dos resultados das avaliações em larga

escala como ferramenta pedagógica para a obtenção da qualidade educacional, chamando a atenção para a prática existente nas escolas brasileiras de tornar a avaliação como um fim ao invés de um instrumento de correção de ações, vinculado ao plano pedagógico.

O desejo de estudar a utilização dos dados das avaliações externas no contexto escolar é fruto da minha trajetória profissional na educação. Em 1992, iniciei o trabalho com o SPAECE, participando como Supervisora de Aplicação na primeira edição desta avaliação, tendo exercido, ao longo dos anos, diferentes funções neste sistema. Assim, pude acompanhar o esforço do Estado na construção e no fortalecimento de uma cultura avaliativa na rede pública de ensino.

Além disso, desde 2010, trabalho no escritório local do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, órgão vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o qual operacionaliza o SPAECE desde o ano de 2008. Entre as atribuições da minha função, relativas à avaliação estadual, estão a operacionalização do campo da avaliação a partir do planejamento do desenho da avaliação, passando pela execução no estado e o acompanhamento dos resultados, através das publicações e oficinas de apropriação de resultados ofertadas pelo CAEd.

Neste mesmo ano iniciei a carreira de docente na rede estadual pública de ensino, onde encontro o contexto de minha contribuição à educação. É nesta escola que exercia, entre 2011 e 2014, o cargo de professora coordenadora da Área de Ciências da Natureza e Matemática, período em que me causou inquietação o desconhecimento, por parte dos professores, dos boletins do SPAECE, e a percepção desta avaliação enquanto ferramenta de controle do Estado.

A mesma inquietação resultou, em 2014, no trabalho de conclusão de curso da minha especialização em Gestão Educacional, em que os achados de pesquisa indicaram que, interpretar, compreender e utilizar a escala de proficiência das avaliações externas e seus indicadores são desafios enfrentados pelo professor na gestão da aprendizagem de seus estudantes. Além disso, os dados apontaram para a existência de fatores sistêmicos e extraescolares, tais como a dificuldade de acesso aos resultados do SPAECE, ranqueamento de escolas pela mídia e origem diversificada dos estudantes¹, que contribuem para a resistência à apropriação destes resultados pela comunidade educacional.

Este caso dialoga com a minha prática profissional, enquanto assistente de operação de campo do CAEd, pois, a identificação dos pontos críticos na apropriação de resultados pode levar à produção de materiais de publicação mais acessíveis ao público alvo: gestores escolares e professores. Dialoga também com a função de professora da rede estadual, por ser uma natural usuária dos resultados, o

1 As matrículas da escola estadual de ensino médio participante do estudo, são compostas por estudantes oriundos das escolas públicas da rede municipal e estadual (70%) e das escolas particulares (30%), tanto dos bairros do entorno, quanto do município vizinho (Caucaia) (MATOS; SILVA NETA, 2015).

que propicia uma visão dialógica do papel a ser exercido pelo núcleo gestor na sistematização do uso dos resultados da avaliação para a garantia aos alunos, do direito constitucional de aprender com qualidade.

Com o objetivo de analisar os aspectos citados, organiza-se o presente trabalho em três capítulos. O primeiro contextualiza o SPAECE, identificando os diversos significados que esta avaliação assume frente à estrutura organizacional da educação pública do estado, com ênfase no desempenho da SEFOR 1, com destaque na Regional III e, na escola estudada, nas edições da avaliação estadual, verificando como a escola tem se organizado para trabalhar com esses dados.

O segundo capítulo analisa como ocorre a ação gestora em uma escola regular da rede estadual cearense frente aos resultados do SPAECE, partindo do lugar conceitual do fracasso escolar e caminhando em direção a utilização dos resultados da avaliação enquanto ferramenta para a Gestão por Resultados, com o intuito de atingir o proposto constitucional da qualidade em educação básica. Além disso, são apresentados, no capítulo, os percursos metodológicos para a obtenção dos dados e a análise realizada a partir deles, à luz dos referenciais teóricos, com o objetivo de avaliar os desafios que se colocam para a instituição de ensino, bem como as contribuições dos atores estratégicos intra e extraescolares.

Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com os componentes do Núcleo Gestor da escola em estudo (gestora e duas coordenadoras pedagógicas), com os dois Professores Coordenadores de Área (PCA) de Língua Portuguesa e Matemática, com vistas a identificar os principais desafios intraescolares à efetiva apropriação e utilização dos resultados do SPAECE para a melhoria do desempenho dos estudantes.

A fim de compreender as diferentes dimensões do problema em estudo, foram realizadas observações diretas dos planejamentos de Língua Portuguesa e Matemática, bem como a reunião geral do núcleo gestor com os professores da escola, com o objetivo de dimensionar o uso pedagógico dos resultados do SPAECE, pela equipe pedagógica da escola em análise. A coleta de dados foi complementada por consultas a documentos, arquivos e registros escolares. Todos os dados serão triangulados e contrapostos à literatura vigente.

Os dados coletados apontaram para a necessidade de envolvimento da comunidade escolar nos processos de apropriação de resultados, tanto das avaliações externas, objeto deste trabalho, quanto dos indicadores internos da unidade educacional, destacando-se a premência do núcleo pedagógico da escola em estudo (núcleo gestor e PCAs), dedicar-se ao entendimento dos anseios e forças intraescolares para o alcance das metas estabelecidas: crescimento nos indicadores associado à aprendizagem efetiva dos diferentes atores que atuam na escola.

O terceiro capítulo tem um caráter propositivo, dedicando-se à implantação e fortalecimento de espaços de escuta e verbalização voltados à gestão participativa para a obtenção de resultados, utilizando as publicações do SPAECE como contexto

para a gestão participativa, de modo que o núcleo gestor, em associação com a comunidade escolar, possa levar para a sala de aula efetivas mudanças no projeto de ensino visando uma real melhoria dos estudantes.

Nas considerações finais, apresenta-se o desfecho de todo o conteúdo da pesquisa.

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE): CONTEXTO E FORTALECIMENTO

Este capítulo apresenta o posicionamento do SPAECE na conjuntura da política de avaliação educacional brasileira. O ponto de partida para tal é a dimensão histórica do sistema estadual, bem como os diversos significados que esta avaliação assume frente à estrutura organizacional da educação pública do estado do Ceará.

Pretende-se, nesta seção, descrever os fatores políticos e técnicos que contribuíram para o fomento da cultura avaliativa no estado do Ceará. Para tanto, apresenta-se o SPAECE dentro da estrutura programática da educação cearense, as configurações que assumiu ao longo do tempo que levaram à implementação de novas políticas públicas e programas de Governo.

Segue-se retratando o programa de seleção de gestores, tendência adquirida no sentido de valorizar a meritocracia em detrimento à simples indicação de gestores escolares sem nenhum critério específico. Aborda-se ainda o Programa Jovem de Futuro (PJF/ProEMI), cuja relação com o SPAECE está diretamente ligada à condição de estabelecer uma mobilização de alunos, professores e famílias em torno de metas para garantir que os jovens entrem, permaneçam e tenham um bom desempenho no Ensino Médio.

Além disso, apresenta-se dados do SPAECE no âmbito da na Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR1), com indicadores estatísticos que demonstram oscilações de rendimento escolar ao longo do tempo, bem como da relação do SPAECE e com a escola enquanto um instrumento de modificação para a construção de um ambiente escolar com índices maiores de aproveitamento.

2.1 Trilhas Históricas Do Spaece

No Brasil, a política de avaliação em larga escala teve início na década de 1990 com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A intenção era fornecer subsídios à promoção da qualidade e da equidade do sistema educativo. A consolidação da iniciativa em todas as esferas de gestão educacional (federal, estadual e municipal), destaca-se pela adoção em 18, dos 26 estados da federação, de sistemas próprios de avaliação em suas redes de ensino.

A política nacional de avaliação representa um dos mais consistentes elementos da importação de valores mercadológicos para o setor educacional brasileiro onde

qualidade, eficiência e eficácia são pressupostos de uma educação enquanto bem público e, portanto, factíveis de acompanhamento e controle social (ARAÚJO, 2013)

As relações comerciais com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o qual demandava análise de impactos dos projetos executados no país e nos Estados da União, fomentaram a instituição de um processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino Fundamental, Médio e Superior (BROOKE e CUNHA, 2011).

Neste contexto, Amaro (2013) aponta a imprensa como veículo de um ideário mercadológico ao ranquear as escolas sob o pretexto de qualificar a educação pública, eximindo-se da reflexão aprofundada sobre os fatores associados aos resultados. Entretanto, torna-se necessário ampliar o debate em torno dos resultados esperados das escolas, levando em consideração os insumos, a realidade social e os anseios da população que adentra as suas portas. É salutar neste debate inserir a corresponsabilidade de Governos e Sistemas Educacionais, para a construção de uma educação pública de qualidade, a qual deve ser definida para além dos resultados padronizados e das relações comerciais.

Sob a égide de reforma e qualificação da educação, o Brasil assume a utilização de testes padronizados como mecanismo de controle estatal, a partir do qual Bonamino e Sousa (2012) identificam a coexistência de três gerações de avaliação em larga escala em território brasileiro, segundo objetivos e desenhos usuais. A primeira geração, de caráter diagnóstico; a segunda com baixo ou nenhuma responsabilização (*lowstakes*), e, a terceira, com consequências sérias (*highstakes*). Segundo as autoras, o Saeb pertence à primeira categoria por manter os resultados na senda de acompanhamento da qualidade educacional, sem devolução direta para as unidades de ensino. Por suas características, vê-se na seção posterior, que o SPAECE, ao longo de sua existência, passou por transformações no desenho da avaliação, assumindo o *status* de *highstake*.

O Ceará é um dos primeiros estados a publicar um relatório, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), dos dados obtidos no primeiro ciclo do Saeb (1990), o qual demonstrou a necessidade de investimentos nas áreas da universalização do acesso, qualidade do ensino e produtividade do sistema (LIMA, 2007). Tais desafios gerenciais apontaram a necessidade de respostas rápidas ao Governo, com um monitoramento mais preciso dos programas e investimentos realizados nas escolas.

Assim, o Saeb adota a coleta amostral dos dados, entre os anos de 1990 e 1995, avaliando as 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana, em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, sendo os resultados dos testes, analisados segundo a Teoria Clássica dos Testes¹ (TCT) (INEP, 2011). Entretanto, por se tratar de uma avaliação bianual, cujos objetivos estão vinculados

1 Teoria por meio da qual se basearam a maioria dos métodos operacionais utilizados para avaliar as duas principais propriedades psicométricas dos instrumentos: a validade e a confiabilidade.

ao monitoramento da qualidade de ensino, o Saeb não consegue imprimir, através dos resultados ofertados ao público², a característica de diagnóstico para uma melhor postura pedagógica, o que levaria à conseqüente melhoria da aprendizagem (CEARÁ, 1995a).

Esse foi um dos fatores que subsidiou a criação de uma avaliação cearense e, por isso, nasceu o SPAECE. Ao contrário do Saeb, a avaliação cearense propõe-se a responsabilizar a escola por seus dados e, para tanto, publica os resultados em boletins informativos, onde os dados por escola, turmas e alunos estão disponíveis para os gestores escolares.

Ao longo da história da SEDUC, o direcionamento para as pesquisas e análises da realidade educacional do estado se fortaleceu com a realização de parcerias com a Universidade Federal do Ceará (UFC) com o intuito de prestar contas e direcionar as decisões políticas para a mudança da realidade do estado (CEARÁ, 1991).

A capacidade técnica em amplo desenvolvimento na Secretaria de Educação, através de parcerias com o INEP, com a UFC e por meio do Parque de Desenvolvimento Tecnológico do Ceará (CETREDE), propiciou o surgimento da Avaliação de Rendimento Escolar, da qual originou-se o SPAECE.

O panorama político local, por ocasião da gênese do SPAECE, é resultado da transição do clientelismo, típico dos coronéis cearenses, para o “mudancismo”, iniciado por Tasso Ribeiro Jereissati (1987/1991). Este foi o primeiro governador do ciclo de políticas denominado “Governo dos Empresários”, com forte tônica gerencialista, na qual prepondera o Estado mínimo, pautado em anseios de eficiência e eficácia estatais, aferidas por monitoramento da qualidade dos serviços (LIMA, 2007)

Lima (2007) destaca, ainda, que o enxugamento da máquina estatal se caracterizou por um aligeiramento das demissões, caracterizado pelo Programa de Demissão Voluntária (PDV), o que trouxe para a pasta da educação o desafio estrutural de atender à política educacional de universalização do acesso e erradicação do analfabetismo. Nesta perspectiva, o Governo Estadual iniciou o processo de contratação de temporários, o qual perdura até 2016, bem como da construção e aparelhamento de escolas, refletindo os ideais de Jomtien, para a universalização da educação de qualidade e erradicação do analfabetismo. (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990)

Estes objetivos, reforçados por acordos de investimento do BIRD no estado, permearam a política educacional cearense na gestão subsequente de Ciro Ferreira Gomes (1991-1994) e Tasso Jereissati (1995 -2002) (CEARÁ, 1994), período em que o SPAECE foi criado, com a publicação da Portaria 101/2000, com o intuito de monitorar a qualidade educacional, os investimentos realizados na infraestrutura das

2 Os resultados do Saeb são publicados em agosto do ano subsequente à avaliação e, trazem os agregados para o país e o estado, não apresentando possibilidades pedagógicas por não permitirem uma intervenção individualizada, no tempo pedagógico.

escolas e subsidiar políticas públicas para a educação do estado (CEARÁ, 2000).

Em 1995 iniciou-se o processo de reformulação do Saeb, em direção ao desenho do século XXI. A avaliação assumiu as séries terminais dos ciclos de ensino (4º, 8º séries do EF e 3º ano do EM). Também foram agregadas amostras da rede particular, bem como adotou-se a Teoria de Resposta ao Item (TRI)³ para a modelagem dos testes (INEP, 2011).

Neste período, o SPAECE passou a ser aplicado nos anos pares, intercalados ao Saeb, que ocorre nos anos ímpares. No entanto, a SEDUC publica anualmente relatórios detalhados sobre a qualidade das escolas cearenses, sua estrutura física e perfis docentes, baseando-se em análises comparativas entre os dados coletados no Saeb e os dados provenientes do SPAECE. (CEARÁ, 1996a) (CEARÁ, 1996b)

Em suas primeiras edições (1992 a 1998), além dos tradicionais testes de Língua Portuguesa e Matemática, e do questionário socioeconômico, o SPAECE realizou inferências sobre a infraestrutura física e pedagógica das escolas. Dados como pontos de luz, condições das salas de aula, quantidade de livros e computadores foram coletados para gerar o indicador de estrutura física, o qual cotejava-se às políticas de financiamento em educação (PEQUENO, 2000).

Em 2000, o sistema de avaliação das escolas públicas do Estado do Ceará assumiu a denominação oficial de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básico do Ceará (SPAECE) (CEARÁ, 2000). Pelo nome adotado é possível observar a consolidação da cultura de avaliação no estado, bem como uma ampliação do foco para a análise dos processos de aprendizagem que culminam com a aferição do desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

Entre 2001 e 2003, a avaliação abrange as turmas de 8º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, ocorrendo, anualmente, sob a alcunha de SPAECE NET (FERNANDES; GREMAUD, 2009). Em 2002, foi promulgada a Lei nº. 13.203, de 21 de fevereiro de 2002, que instituiu o prêmio “Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará”, iniciando o ciclo de “accountability⁴” associado ao resultado do SPAECE, fortalecido, posteriormente, com o Prêmio Escola Nota 10⁵ e a utilização dos resultados do SPAECE para o cálculo do Indicador de Desempenho Escolar (IDE), componente da parcela de redistribuição dos municípios

3 Metodologia de avaliação usada pelo Ministério da Educação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões.

4 Sinônimo de responsabilidade objetiva ou obrigação de responder por algo

5 O Prêmio Escola Nota 10 foi criado através da Lei 14.371/09, atualmente é disciplinado pela Lei 15.923/15 e pelo Decreto 32.079/2016, e é destinado a premiar até 150 escolas públicas com melhores resultados no IDE - Alfa (Índice de Desempenho Escolar no 2º Ano do EF), IDE - 5 (Índice de Desempenho Escolar do 5º Ano do EF) e IDE - 9 (Índice de Desempenho Escolar do 9º Ano do EF) do Ensino Fundamental nas avaliações do SPAECE, e apoiar financeiramente as escolas públicas em igual número das premiadas de 5º e 9º anos que obtiverem os menores resultados. O prêmio é ofertado em duas parcelas onde a segunda parcela é atrelada a critérios estabelecidos na lei: Para as premiadas, manter ou aumentar os seus resultados no SPAECE e apoiar uma escola com baixos resultados. Para as apoiadas, elevar o seu IDE-5 para no mínimo 5,0 no caso do 5º ano e mínimo 5,0 no IDE-9 para o 9º ano. (CEARÁ, 2017a)

(CEARÁ, 2009).

O ano de 2002 foi também o ano da produção do primeiro Boletim Escolar contendo as análises comparativas entre duas edições subsequentes do SPAECE NET, por turma e por disciplina. O objetivo foi proporcionar aos gestores, professores e comunidade escolar, dados que subsidiassem a adoção de medidas corretivas para a conquista da qualidade educacional almejada para o estado (CAEd, 2013).

Já 2004 foi o ano da universalização do SPAECE, o qual reassume o caráter bianual intercalado ao Saeb, avaliando as séries terminais dos ciclos da educação básica (4^a e 8^a séries do EF e 3^o ano do EM). Em 2007, ano do Saeb, foi executada a primeira avaliação do 2^o ano do EF, com foco na leitura e letramento, o qual ficou conhecido como SPAECE-Alfa (GREMAUD, 2009).

Em 2008 o SPAECE foi redesenhado e assumiu três vertentes avaliativas: o SPAECE-Alfa (avaliação da alfabetização – 2^o ano); o SPAECE Fundamental (avaliação dos 5^o e 9^o anos) e SPAECE – Médio (Avaliação das 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio) (LIMA, 2012), assumindo a abrangência de análise da rede pública, estadual e municipal, sendo estendido a todos os municípios cearenses. Foi neste ano que teve início a parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, órgão da Universidade federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o qual tem sido responsável pela aplicação do SPAECE até a edição de 2015.

Em 2011, o SPAECE agrega a avaliação da Educação de Jovens e Adultos e, em 2013, por decisão governamental, sofreu a separação metodológica entre as séries componentes do ensino Médio, ou seja, a primeira série continua a ser censitária e as 2^a e 3^a séries passaram a ser amostrais, pois se entende que a Avaliação Nacional do Ensino Médio (ENEM), por seu caráter certificador, é a ferramenta mais apropriada para a tomada de decisões sobre o Ensino Médio (CEARÁ, 2016c).

Esta decisão implica na perda das análises verticais dos dados, os quais fazem inferência à série, impossibilitando a análise detalhada de turmas e alunos. Ressalta-se a manutenção da aplicação censitária nas primeiras séries, porta de entrada do ensino médio, e tradicionalmente o nível onde se encontra o maior índice de retenção nesta etapa educativa.

Em 2015, observa-se a modificação da avaliação do Ensino Médio, a qual passou a constar apenas da 1^a série, de forma censitária, e da 3^a série apenas para as escolas participantes do segundo ciclo do Projeto Jovem de Futuro, o qual será abordado na seção subsequente (SPAECE, 2017).

Em 2016, o SPAECE teve como foco a avaliação censitária da 3^a série do Ensino Médio, cujos resultados compõem o cálculo do índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio). As demais séries mantiveram a metodologia e abrangência avaliativa (CEARÁ, 2017b).

Para cada edição do SPAECE, são produzidos boletins informativos voltados aos diferentes níveis de gestão educacional: Assim, o Boletim do Sistema direciona-se ao Vértice do sistema público de ensino trazendo informações acerca dos resultados

obtidos pelo Estado nas redes estadual, municipal e pública, com os indicadores de proficiência, participação e textos referentes à gestão de sistemas educacionais. Já os Boletins de Língua Portuguesa e Matemática, são produzidos para cada etapa avaliada, apresentando as escalas de proficiência, textos pedagógicos e voltam-se para os gestores escolares e professores. (CAEd/UFJF/SEDUC, 2016a, 2016b e 2016c)

Além disso, desde 2013, as escolas podem acessar os resultados dos alunos, a partir de relatórios disponíveis no site do SPAECE/CAEd, mediante senha distribuída pela SEDUC. Além disso, cada escola recebe um cartaz contendo os resultados comparativos da escola com o estado e a Coordenadoria Regional de Educação à qual está vinculada. (CAEd/UFJF/SEDUC, 2016a, 2016b e 2016c)

2.2 O Spaece no Tear Programático da Educação Cearense

Ao longo de sua história o SPAECE assumiu configurações que buscaram fornecer dados para a implementação de políticas públicas estaduais operacionalizadas através de programas e ações, tais como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), Programa de Seleção de Gestores, o Programa Jovem de Futuro e Programa Ensino Médio Inovador (PJF/ProEMI), o Prêmio Escola Nota 10 e o Prêmio Aprender pra Valer, além do Cálculo da Cota Parte do ICMS para os municípios (CEARÁ, 2008b).

Ao agregar recursos financeiros e premiações aos resultados do SPAECE, o governo estadual estimulou o fortalecimento da cultura de avaliação nos municípios e escolas cearenses, iniciando uma reforma educacional de longo prazo. A avaliação assumiu o *locus* estratégico de impulsionadora da qualidade educacional do estado, embora traga no escopo o risco do *gaming* e desvirtuamento curriculares.

Segundo Fernandes e Gremaud (2009), o *gaming*⁶ é posto em prática a com a adoção de estratégias que buscam aumentar os resultados nas avaliações externas sem promover ganho na qualidade educacional ofertada pela unidade escolar. Citam-se como exemplos o treino dos alunos para os testes e a retirada de alunos de baixo rendimento no dia do teste. No Ceará, este último risco está associado à Portaria 0998/2013, a qual garante a retirada dos alunos com laudos e atestados médicos, do cálculo da proficiência de escolas e municípios.

Além disso, os autores supracitados destacam a redução curricular para a adequação às matrizes das avaliações externas, o que na visão de Fetzner (2014) leva à redução do papel da escola, enquanto promotora do desenvolvimento humano, pelo aprisionamento curricular às regras de mercado.

6 Fernandes e Gremaud (2009) indicam que o *gaming* corresponde ao aumento dos resultados nas avaliações em larga escala dissociado de melhoria de aprendizagem, acarretado por mecanismos de exclusão dos alunos com baixo desempenho, ou por treinos para os testes, ou ainda por mecanismos de fraude. Segundo os autores, existe uma forte interação entre o *gaming* realizado nas escolas e os mecanismos de responsabilização, diretos ou indiretos, associados aos resultados das avaliações em larga escala.

A seguir trata-se a respeito dos principais programas e ações executados no estado associados direta ou indiretamente ao SPAECE Médio. O objetivo é delinear a vertente pedagógica desta avaliação em larga escala, com vistas à qualidade educacional e melhoria das práticas docentes.

2.2.1 Premiação e responsabilidade

De 2007 a 2015, iniciou-se um ciclo de políticas públicas relativas à responsabilidade pela educação, através de ações com o intuito de fortalecer e valorizar os ideais de gestão para resultados nas escolas e municípios, das quais destaca-se a reformulação do cálculo da cota parte do ICMS (Lei nº 14.023 de 2007) e a instituição do Prêmio Escola Nota 10 (Lei nº 14.371 de 2009) e do Prêmio Aprender pra Valer (Lei nº 14.484 de 2009).

Até 2007, a cota parte do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços -ICMS (25%) repassada aos municípios era calculada com a tripartição contemplando 12,5% relacionado aos investimentos em educação, 7,5% de forma igualitária pelos 184 municípios cearenses e 5% de acordo com a população de cada município. Com a Lei nº 14.023, de junho de 2007, o governo do estado repassou a cota⁷ parte aos resultados na educação (18%) sendo que, destes, 12% referem-se aos resultados do SPAECE-Alfa (IQA) e 6% ao Índice de Qualidade Educacional dos alunos do 5º ano (IQF). O restante está distribuído em função dos resultados em saúde (5%) e meio ambiente (2%) (CEARÁ, 2009).

A Lei 14.023/07 especifica no art. 3º que o índice Municipal de Qualidade Educacional (IQE) terá por base os dados de dois anos civis anteriores. Com isso, o governo estadual deixa claro o lugar da educação enquanto eixo estratégico da gestão para o desenvolvimento.

O IQE é calculado segundo a fórmula abaixo, contribuindo para a composição dos valores, a taxa de aprovação e os resultados no SPAECE e Prova Brasil (IQF), enquanto que o IQA se utiliza apenas dos resultados do SPAECE-Alfa (CEARÁ, 2009).

$$IQE = \frac{1}{3}IQFi + \frac{2}{3}IQAi$$

Onde: IQF= índice de Qualidade do Fundamental

IQA= Índice de Qualidade da Alfabetização

7 Os índices de rateio da cota parte do repasse do ICMS aos municípios (IQE, IQS e IQM), é publicado todo ano, através de Portaria, no Diário Oficial do Estado e prestam-se ao cálculo do coeficiente de rateio pela Secretaria da fazenda do Estado, para realizar a distribuição orçamentária do ano subsequente. A metodologia empregada no cálculo dos índices de qualidade e as normas legais que norteiam os procedimentos constam na seguinte legislação: Lei nº14.023 de 17.12.2007, Decreto nº 29.306 de 05.06.2009, Decreto nº 29.586 de 19.12.2008, Decreto nº 29.881 de 31.08.2009 e Decreto nº 30.796 de 29.12.2011;

Dando continuidade ao projeto político estadual, em 2009, foram promulgadas as leis do Prêmio Escola Nota 10 e a Lei do Prêmio Aprender pra Valer. Juntas, são responsáveis por um sistema de premiação atrelado aos resultados do SPAECE.

O Prêmio Escola Nota 10 contempla as 150 escolas com os melhores resultados no SPAECE-Alfa com R\$2.000,00 por aluno matriculado nesta etapa de ensino. As 150 escolas com piores resultados recebem R\$1.000,00 por aluno a título de incentivo e passaram a ser apoiadas pelas escolas premiadas, por um período de um ano. O prêmio é pago em duas parcelas, sendo a segunda parte condicionada à melhoria dos resultados das apoiadas a partir de metas estabelecidas pelos técnicos da Secretaria de Educação, com base nos resultados do SPAECE.

Destaca-se que a parceria se dá mediante os eixos predefinidos do PAIC, situando-se no campo da gestão, no campo pedagógico, inclusive com apoio técnico e formação de professores, no campo da avaliação. A escola apoiada passa a ter os seus procedimentos administrativos e pedagógicos submetidos à orientação da escola tutora e, intermediados pelos técnicos da Secretaria de Educação do Estado. (CEARÁ, 2017a)

Assim, o Governo do Estado pretendeu fortalecer a cultura da avaliação e da gestão para resultados, responsabilizando a comunidade escolar pelos resultados obtidos nas avaliações.

Em 2011 a Lei do Prêmio Escola Nota 10 foi modificada para atender ao Programa de Alfabetização na Idade Certa 5º ano do Ensino Fundamental (PAIC +5)⁸, fortalecendo as ações nesta etapa de ensino (Lei nº 15.052 de 2011). Em 2015, uma nova mudança estendeu a premiação para as escolas de 9º ano, fortalecendo, assim, o processo de municipalização do ensino fundamental no estado. (Lei Nº 15.923/2015). Em 2016, a Lei foi regulamentada através do Decreto 32.072/2016, o qual retira a previsão de apoio no 2º ano e, passa a exigir 90% de participação nas avaliações do 5º ano com 30% dos estudantes no nível desejado de aprendizagem para esta etapa de ensino.

Paralelamente, o Ensino Médio, responsabilidade do Estado, recebeu incentivos através das leis do Prêmio Aprender pra Valer (Lei nº 14.483 de 2009) e da Lei nº 14.484 de 2009, a qual institui a premiação para alunos do Ensino Médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado.

Em 2014, foi promulgada a Lei nº 15.572/2014, que ampliou a premiação dos estudantes para englobar os resultados do SPAECE Médio e do ENEM, este último para as 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, indicando a validação, pelo governo estadual, da avaliação nacional enquanto instrumento de certificação. Já a premiação institucional prevê o pagamento do décimo quarto salário proporcional ao resultado obtido pelos estudantes a todos os profissionais das escolas estaduais

8 Programa que visa implementação de ações na área de gestão educacional tendo como foco: o planejamento de rede por meio da nucleação de escolas; o aprimoramento dos mecanismos de seleção de gestores escolares; e o aperfeiçoamento do sistema de acompanhamento e monitoramento da rede escolar, tendo como referência a experiência do Projeto da Superintendência Escolar.

que alcancem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos definidas pela SEDUC, a partir dos resultados do SPAECE-Médio.

Como parte do Sistema Aprender Pra Valer, a Superintendência⁹ das escolas estaduais exerce papel estratégico no acompanhamento e controle dos resultados escolares, sendo prevista premiação para os técnicos a partir dos resultados obtidos pelas escolas que acompanham. Os Superintendentes são técnicos da Secretaria de Educação, vinculados à CREDE/SEFOR que acompanham mensalmente um grupo de escolas, monitorando as metas estabelecidas pela SEDUC, atuando como elo entre o vértice do sistema e a gestão. Entre suas tarefas estão o acompanhamento dos indicadores, dos processos e os instrumentos de gestão. O estado do Ceará conta com 272 superintendentes para atender a 670 escolas. (CEARÁ, 2008c)

Segundo o Livreto da Superintendência,

a atuação da Superintendência Escolar, portanto, é embasada numa concepção de gestão escolar que prevê diretores engajados, mobilizadores de equipes colaborativas nas quais cada um se responsabiliza pela qualidade do ensino oferecido, pelo desempenho satisfatório dos estudantes e pelos resultados globais da escola (CEARÁ, 2008c).

Percebe-se que o ideário de qualidade educacional do Estado do Ceará, apoia-se no controle estatal exercido a partir de um monitoramento ostensivo e responsabilizador das ações do núcleo gestor, enquanto instrumento de propagação da ideologia mercadológica: eficiência e eficácia para o sistema.

Nesta trama, esgaça-se o tecido das relações intraescolares, ao desconsiderar-se a intencionalidade dos diversos agentes que adentram a escola. O Projeto configura-se como projeto Governamental, focado no Núcleo Gestor, o que, na fala de Feltzner (2014), é uma solução de mercado com regulação sobre a escola que tenta enquadrá-la numa lógica empresarial, levando-a a um funcionamento dissonante de sua finalidade.

Neste panorama, a escola é o palco onde a tessitura programática do estado se materializa, ganhando o *status* de promotora das transformações pretendidas. Nesta concepção, o gestor escolar representa o elemento estratégico na implementação das “mudanças”, por configurar o elo de ligação entre o sistema e a comunidade escolar. Para se compreender as pressões e expectativas postas sobre este gestor, a subseção seguinte versará sobre o processo de seleção e o perfil deste profissional na trama política cearense.

9 O projeto da Superintendência Escolar foi adaptado a partir de experiências exitosas do Instituto Ayrton Sena em parceria com o Banco do Brasil e, “tem por objetivo contribuir com a reorganização do trabalho e com a participação mais eficaz no processo ensino-aprendizagem das unidades escolares através de um processo de ação - reflexão - ação”. (CEARÁ, 2008c)

2.2.2 Programa de seleção de gestores

A Constituição Federal de 1988 prevê no artigo 206, que “[...] o ensino deve ser ministrado com base na gestão democrática”. Este direcionamento é reforçado pela Lei nº 9.394/96 (LDB), que indica, nos artigos 3º, 14º e 15º, os princípios em que a gestão democrática deve se apoiar, com destaque para a participação da comunidade escolar na produção do Projeto Político Pedagógico (PPP), no Conselho Escolar, e na autonomia financeira e pedagógica progressiva das unidades escolares.

No fluxo da democratização, o estado do Ceará promulgou a Constituição Estadual de 1989, que no artigo 215 apresenta a educação enquanto agente do desenvolvimento, sendo baseada em princípios democráticos de participação social.

Dentre as diretrizes para a educação pública, a Carta Magna estadual indica a gestão democrática com participação da comunidade e eleições, regulamentadas pela Lei Complementar nº 12.442, de 1995. Esta define os critérios de seleção de gestores escolares a partir de um certame dividido em duas etapas: prova de conhecimentos específicos e de títulos, seguida de eleições diretas realizadas pela comunidade escolar.

A inserção de um teste de conhecimentos anterior à fase eletiva indica a tendência do governo estadual em valorizar a meritocracia em substituição ao clientelismo que vigorava no processo anterior de indicação dos gestores escolares (LIMA, 2007). Em 1998, o caráter técnico para participar da seleção para o núcleo gestor foi estendido aos demais componentes, entre os quais o coordenador pedagógico, secretário, coordenador administrativo-financeiro e coordenador de articulação comunitária, os quais compõem um banco de profissionais validados por concurso para serem indicados pelo gestor, após a eleição (Lei nº 12.861/98).

Antes do pleito de 2001, a SEDUC realizou um estudo sobre as implicações da seleção de gestores na democratização das escolas, o qual conclui, dentre outras percepções, que os docentes buscavam maior capacitação, embora as inovações programáticas propostas pela Secretaria de Educação enfrentassem resistências nas escolas (VIEIRA, 2001).

Em 2004, o estado assumiu os ideais de responsabilização da gestão escolar a partir do controle social ao acrescentar ao processo seletivo a produção, pelo gestor, do Plano de Gestão, o qual deve ser produzido em sintonia com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade a qual se candidata. (CEARÁ, 2004)

O pleito de 2009, regulamentado pelo Decreto nº 24.451/2008, mantém as normativas de 2004, embora retire do certame o cargo de secretário escolar, e simplifique a composição do núcleo gestor, o qual passa a ser composto pelo Diretor e pelo Coordenador Pedagógico. (CEARÁ, 2008a)

Além disso, o Plano de Gestão passou a ser conhecido como Plano de Metas (PLAMETAS) e, em seu escopo, o gestor deve apresentar uma análise dos indicadores da escola, bem como traçar metas e ações para a mudança destes

indicadores, dentre os quais encontra-se o aumento na proficiência dos estudantes nas avaliações externas (Saeb e SPAECE).

Ressalta-se que a mudança no Plano de Trabalho do Gestor vem acompanhada de uma carga ideológica associada à mercantilização da educação, onde pretende-se que a escola oferte à sociedade um produto mensurável, quantificado a partir de indicadores e testes padronizados, transformando o humano em cliente, e mascarando, segundo Vasconcelos (2014), fracasso escolar, seleção social e intencionalidades.

Em paralelo, é ofertado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)/ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), agência responsável pelo processo seletivo, um curso de especialização em Avaliação e Gestão da Educação Pública a todos os componentes do banco de gestores (CAEd/UFJF, 2013), o que fortalece o caráter formativo e técnico desta função.

Já o processo seletivo de 2013 ocorreu sem maiores modificações na estrutura normativa, sendo gerenciado pela Coordenadoria de Concursos – CCV da Universidade Federal do Ceará (UFC), e ocorrendo em três fases, das quais a primeira, prova de conhecimentos específicos, prova de títulos e experiência, e subsequente eleição. Seguiu-se ao certame a oferta do Curso de Formação Continuada de Gestores da Educação Pública (40 horas), na modalidade a distância, ministrado pelo CAEd/UFJF, para os aprovados na prova objetiva do concurso, afim de compor o banco de gestores.

Percebe-se pelo exposto que o Estado se preocupa em desenvolver a competência técnica para a implementação do projeto político educacional a partir da figura do gestor, o qual representa o elo de ligação entre o vértice do sistema e os profissionais da escola, cabendo a este fomentar a apropriação dos resultados, gerenciar os dados estatísticos da escola, além de possibilitar a formação em serviço dos profissionais lotados em sua unidade escolar e implementar programas estaduais de melhoria da educação, tais como o Projeto Jovem de Futuro (PJF/ProEMI) do qual trata-se a seguir.

2.2.3 Programa Jovem de Futuro (PJF/ProEMI)

O Projeto Jovem de Futuro, criado pelo Instituto Unibanco em 2007, sob a premissa da gestão escolar orientada para resultados, foi implementado no Ceará em 2012, associado ao Programa Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação, constituindo-se o ProEMI/PJF.

A relação do PJF com o SPAECE se dá em virtude da proposta do referido programa, que é mobilizar alunos, professores e famílias em torno de metas para garantir que os jovens entrem, permaneçam, tenham um bom desempenho e terminem o Ensino Médio com qualidade. A interligação de um programa com o outro ocorre quando o PJF oferece uma proposta de capacitação para que o jovem

melhore o seu desempenho ao longo do Ensino Médio.

O PJJ apresenta-se como tecnologia educacional para o aprimoramento contínuo da gestão escolar participativa, orientada para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Ensino Médio, construindo um sistema racional de gestão pautado nos valores da participação; altas expectativas e valorização; respeito a contextos diversos; necessidade de inovar; e equidade (UNIBANCO, 2016).

O projeto propõe, a partir das análises de indicadores internos e externos, estabelecer ações centradas na gestão e na avaliação de resultados, com ênfase no planejamento e monitoramento de metas e indicadores cotejados às políticas públicas estaduais.

Observa-se, na matriz lógica do PJJ, que a qualidade educacional está associada ao desempenho dos estudantes explicitados nas seguintes metas:

- Aumentar em 25 pontos a Proficiência Média da escola em Língua Portuguesa e Matemática;
- Diminuir em 50% o percentual de alunos no Padrão de Desempenho BAIXO, na escala Saeb de Ensino Médio em três anos;
- Diminuir em 40% os índices globais de ABANDONO escolar do Ensino Médio em final dos três anos. (UNIBANCO, 2011. p.16.)

As metodologias de implantação e acompanhamento do PJJ compreendem a Supervisão intensiva e o uso pedagógico da avaliação em larga escala, cursos e consultoria, monitoramento físico e financeiro. Percebe-se um forte controle estatal do processo, contrapondo-se à autonomia preconizada nos documentos orientadores do ProEMI.

Os recursos financeiros ofertados à escola são oriundos do FNDE e, complementados pelo Governo do Estado, na ordem de R\$100,00 por aluno, para a implementação de um plano de ação que contemple o combate à evasão escolar e à infrequência estudantil e docente, buscando a melhoria do desempenho acadêmico, das práticas pedagógicas e estrutura física.

O monitoramento do Programa se faz através da Superintendência Escolar, com um profissional destacado para esta função. Além disso, são previstas reuniões quinzenais na escola, com o núcleo gestor do projeto, o qual é composto por Diretor, um Coordenador Pedagógico, um representante docente, um representante discente e um representante dos pais. O Quadro 1 apresenta os indicadores e a frequência de aferição do PJJ, na SEFOR 1, das ações que se relacionam à gestão para resultados, nos eixos aluno, professor e gestor.

O acompanhamento ocorre em visitas periódicas da Superintendência Escolar, além do acompanhamento através do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), onde constam todos os dados produzidos pelas escolas estaduais.

Eixo	Resultados Esperados	Indicadores	Monitoramento
Alunos	Competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas	Taxa de alunos acima da média nas disciplinas alvo, por turma e período letivo.	Bimestral
		Aumento em 25 pontos do desempenho dos estudantes na escala de proficiência do SPAECE.	Anual
	Alto índice de frequência	Taxa de alunos com frequência acima de 75% em Língua Portuguesa e Matemática	Mensal
Professores	Alto índice de frequência	Média mensal de aulas ministradas pelo professor	Mensal
	Práticas pedagógicas melhoradas	Diversidade de práticas pedagógicas	Trimestral
		Taxa de adesão e participação dos professores nas atividades do PJJ	Bimestral
		Taxa de execução dos conteúdos curriculares previstos para a série	Semestral
Gestão	Gestão escolar por resultados	Efetividade do grupo gestor do PJJ na escola	Trimestral

Quadro 1 - Indicadores e frequência de aferição do PJJ na SEFOR 1

Fonte: Adaptado de CEARÁ (2013)

Destes indicadores, a avaliação em larga escala assume o *locus* determinante para a aferição do sucesso do projeto nas escolas participantes. A ela integram-se, sob a égide da responsabilização, sanções, caso a escola participante apresente queda nos indicadores do SPAECE, de tal forma que a primeira queda leva ao corte de 50% do financiamento. A segunda retira 25% do orçamento restante e, a terceira, acarreta a saída da unidade escolar do projeto (CEARÁ, 2011).

Longe de esgotar a trama programática da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), pode-se denotar no tecido traçado pela reforma educacional cearense, que as avaliações em larga escala, apresentam-se como componentes norteadores da prática educacional, figurando o gestor escolar como ator principal no processo de apropriação dos resultados das avaliações externas com vistas a fomentar a qualidade escolar e a aprendizagem dos estudantes.

Neste aspecto, conhecer as matrizes de referência; interpretar pedagogicamente os resultados; identificar forças e fraquezas no universo escolar; bem como fomentar o debate em torno dos indicadores, e propiciar a formação em serviço, são saberes

desejáveis ao gestor das escolas públicas cearenses com vistas à qualidade, eficácia e eficiência do sistema de ensino.

A próxima seção aborda a participação da SEFOR 1, com foco nas escolas pertencentes à Regional III, nos ciclos de aferição do SPAECE e, como os profissionais têm encarado essa avaliação no cotidiano da escola.

2.2.4 Avaliação Diagnóstica e Plano de Intervenções Pedagógicas

Com o propósito de fomentar a equidade nos resultados de aprendizagem do ensino médio, a SEDUC iniciou em 2017 o programa de Avaliação Diagnóstica associada a um Plano de Intervenções Pedagógicas (CEARÁ, 2017c).

Segundo o documento orientador do projeto, a equidade educacional pressupõe o exercício de dois pilares pedagógicos: diagnóstico e intervenção. Para tanto, o programa foi estruturado sob a tríade diagnóstico-intervenção-monitoramento, onde o primeiro momento consta da aplicação, de um teste composto por 30 itens elaborados a partir da matriz do SPAECE, para cada ano de escolaridade do ensino médio.

Embora o documento orientador da avaliação diagnóstica, reconheça que a Matriz de Referência do SPAECE se constitui em um recorte da Matriz Curricular relacionada aos diversos níveis de escolarização da educação básica, os testes apresentam um recorte ainda maior, sendo composto pelos cinco descritores com menor índice de acertos nas edições do SPAECE, de 2010 a 2015. (CEARÁ, 2017c).

Os testes foram compostos por três itens para cada descritor compreendendo os níveis de dificuldade fácil, intermediário e de difícil resolução. Os itens foram elaborados pelos especialistas de língua portuguesa e matemática da Célula de Acompanhamento e Desenvolvimento da Educação (CEADE/SEDUC), (CEARA, 2017c).

Os testes foram realizados em ambiente virtual, especialmente desenvolvido no Sistema de Gestão Educacional (SIGE), para a realização deste processo. O Tempo de aplicação foi de 1h30min., embora as escolas pudessem escolher aplicar o teste no formato impresso. Neste caso, acresceu-se 10 minutos ao tempo do teste para a transcrição do cartão resposta. As escolas deveriam alimentar o SIGE, com as respostas individuais de cada estudante, para gerar os relatórios analíticos (CEARÁ, 2017c).

Os testes foram corrigidos com base na TCT, e o percentual de acertos por descritor compôs o relatório analítico enviados às escolas, iniciando o segundo momento deste projeto, o qual apresenta os resultados da unidade escolar, por aluno, por turma, por série e por habilidade avaliada, associado a sugestões de ações a serem implementadas para a melhoria dos resultados.

Os relatórios foram encaminhados, pela Superintendência Escolar, aos diretores, e estes receberam a missão de elaborar, em conjunto com o núcleo pedagógico das

escolas, um plano de intervenção para a melhoria dos resultados. As sugestões de intervenção a serem realizadas pelas escolas foram adaptadas às diferentes categorias de escolas estaduais: profissionalizantes, regulares de tempo parcial e regulares de tempo integral (Ceará, 2017c). Estas envolvem o fortalecimento do letramento e do raciocínio lógico através de atividades e oficinas complementares, bem como a ação conjunta com as disciplinas afins da grade curricular de cada série componente do Ensino médio. Destaca-se que o relatório retornou às escolas em quinze dias após a aplicação dos testes, e seus resultados foram amplamente divulgados no âmbito interno da SEDUC: intranet e salas de situação.

O terceiro momento prevê a aplicação de um teste, no mesmo formato e com os mesmos descritores, com o intuito de aferir se as ações implementadas na escola, proporcionaram resultados efetivos, o qual está previsto para ocorrer em agosto de 2017. (CEARÁ, 2017c).

Destaca-se que esse projeto apresenta riscos à educação cearense na medida em que se inverte a lógica avaliativa, tornando-a um fim em si mesma, o que induz a uma transposição curricular eivada de vícios, os quais podem desaguar em efeitos contrários à intencionalidade destacada no documento orientador: “fortalecer os processos pedagógicos da escola” (CEARÁ, 2017c, p.1). Entretanto, enquanto provocadora de reflexão sobre o fazer pedagógico, sobre os resultados do SPAECE e sobre a qualidade educacional que se deseja, esta pode se constituir em ferramenta a ser aproveitada pela Gestão Escolar.

2.3 O Spaece no Âmbito da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor1)

A Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza 1 (SEFOR 1), órgão administrativo da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), é composta pelas escolas estaduais da Regional III (RIII), campo de realização desta pesquisa, juntamente com as escolas da Regional I (RI). A SEFOR 1 está localizada na porção Norte-Noroeste da cidade de Fortaleza, compreendendo 17 bairros da RIII e 15 bairros da RI. O Organograma a seguir demonstra o posicionamento da SEFOR 1, dentro da estrutura administrativa da SEDUC.

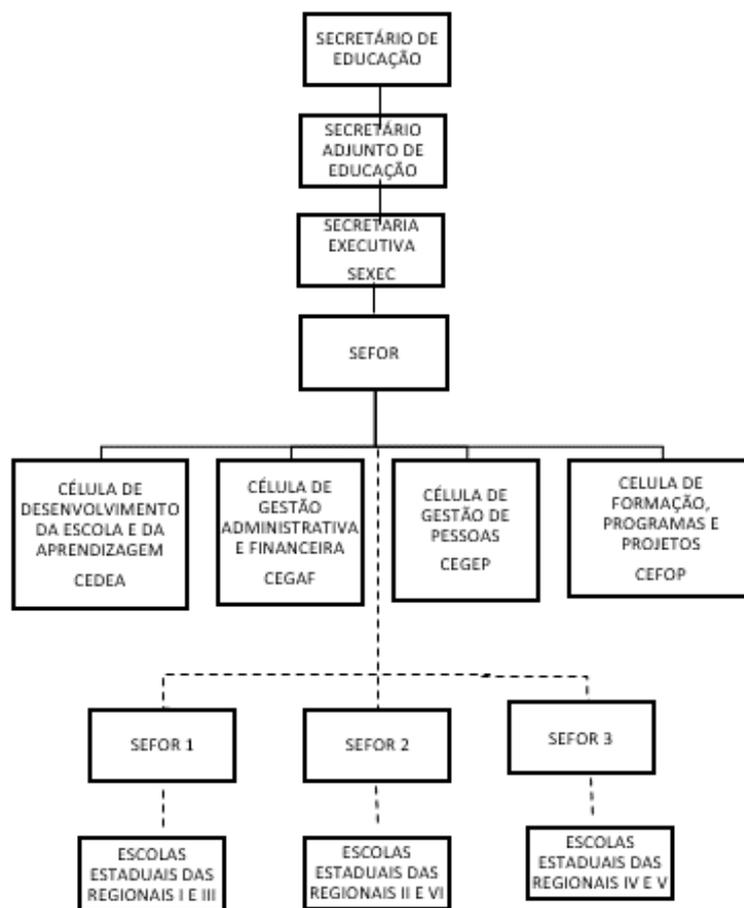


Figura 1 - Organograma da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza

Fonte: Elaboração própria a partir de CEARÁ, 2013c

A Regional III é composta por 21 escolas estaduais, distribuídas da seguinte forma: 16 escolas regulares as quais ofertam ensino fundamental e médio, entre elas duas de tempo integral inauguradas em 2016; 2 escolas profissionalizantes; 1 escola militar; 1 escola especial (cegos); 1 escola filantrópica conveniada e 1 escola voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Essas atenderam, em 2015, um total de 23.322 estudantes, distribuídos em 474 turmas nos turnos da manhã, tarde e noite (CEARÁ, 2016f). A Tabela 1 apresenta o quantitativo de matrículas da rede estadual de ensino de Fortaleza de 2015.

Etapa de ensino	Rede Estadual	SEFOR	SEFOR 1	Regional III
Educação Infantil	373571	87	87	87
Anos iniciais do EF	3516	32403	809	809
Anos finais do EF	40012	1250	13783	6051
Ensino Médio	329002	31153	27900	9515
Total	746101	243275	42579	16462

Tabela 1- Matrículas da rede estadual de ensino de Fortaleza de 2015

Fonte: Elaboração própria com base em CEARÁ, 2016a

Do exposto acima, observa-se que o resíduo de educação infantil na rede estadual, em Fortaleza, ocorre na Regional III. Além disso, a SEFOR responde por 32,61% das matrículas na rede estadual de ensino, dos quais, 6,8% concentram-se na Regional III, campo de abrangência deste estudo.

Antes desses dados referentes a 2016, a história do órgão mostra que a SEFOR iniciou a sua trajetória avaliativa em 1992, a partir da aplicação da Avaliação de Rendimento Escolar, a qual tinha como foco os alunos de 4^a e 8^a séries do 1^o Grau. Participaram desta avaliação as 157 escolas de 1^o grau pertencentes à rede estadual de Fortaleza. (CEARÀ, 1992). Nesta edição as escolas foram avaliadas com base em um modelo similar ao Saeb.

Em 2008, o SPAECE expandiu o foco avaliativo e passou a incluir o SPAECE-Alfa (2^o ano do EF), o SPAECE Fundamental (5^o e 9^o anos) e o SPAECE Médio (1^a, 2^a e 3^a séries do EM). Em 2014 iniciou-se a remodelagem do desenho do SPAECE. Neste ano, a 2^a e 3^a séries do Ensino Médio assumiram o caráter amostral. Em 2015, a 2^a série deixou de ser avaliada e, em 2016, iniciou-se o ciclo de avaliação do Ensino Médio, com foco na 1^a série desta etapa de ensino, a qual permanece censitária, sendo a 3^a série avaliada de forma amostral, com o intuito de manter a série histórica. (CAEd/UFJF/SEDUC, 2016a).

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, procura-se retratar a participação e o desempenho da SEFOR 1 nas edições do SPAECE de 2008 a 2015, enfatizando o processo de implementação da cultura avaliativa na Regional III, verificada tanto pelo percentual de alunos participantes quanto pelos indicadores de desempenho nas diferentes vertentes da avaliação estadual.

Pelo fato dos estudantes do Ensino Médio da rede estadual serem predominantemente oriundos da rede pública de Fortaleza, e de 2016 ser o ano de entrada, nas séries desse nível, das primeiras turmas oriundas do PAIC e das Políticas de Premiação do Estado, apresenta-se a necessidade de gestores e professores conhecerem a proficiência dos alunos que adentram a unidade escolar, a fim de estabelecer uma prática docente capaz de atender às necessidades discentes.

A escala de proficiência do Ensino Médio no SPAECE mantém as mesmas denominações do Ensino Fundamental, porém com intervalos posicionados 25 pontos acima da escala anterior, para cada disciplina, conforme podem-se observar no Quadro 2, referente às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática:

Padrões de Desempenho	Intervalos	
	Língua Portuguesa	Matemática
Muito Crítico	Até 225 pontos	Até 275 pontos
Crítico	De 225 a 275 pontos	De 275 a 325 pontos
Intermediário	De 275 a 325 pontos	De 325 a 375 pontos
Adequado	Acima de 325 pontos	Acima de 375 pontos

Quadro 2 - Intervalos e padrões de desempenho do SPAECE, em Língua Portuguesa e Matemática para o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) 1º Período

Fonte: Elaboração própria com base em CAEd/UFJF/SEDUC (2016b e 2016c)

O Ensino Médio apresenta melhorias na participação, embora os resultados se mostrem oscilantes dentro dos níveis de proficiência mais baixos entre os anos de 2008 e 2015. A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos no SPAECE pelos estudantes da 1ª série do Ensino Médio pertencentes às escolas da SEFOR 1, avaliados entre os anos de 2008 e 2015. É importante ressaltar que o resultado dos alunos neste primeiro ano da etapa final da Educação Básica depende, dentre outros fatores, das habilidades consolidadas no Ensino Fundamental.

Ano	Regional	Disciplina	Participação	% de participação	Proficiência	Padrão de desempenho
2008	III	LP	2659	52,1	231,5	Crítico
		MAT			239,9	Muito crítico
	I	LP	2.946	50,8	229,8	Crítico
		MAT			239,5	Muito crítico
2009	III	LP	308	65,8	250,2	Crítico
		MAT			250,9	Muito crítico
	I	LP	3.499	62,6	245,3	Crítico
		MAT			244,2	Muito crítico
2010	III	LP	2893	73,4	255,4	Crítico
		MAT			254,4	Muito crítico
	I	LP	3.618	72,1	250,4	Crítico
		MAT			247,0	Muito crítico
2011	III	LP	2729	70,0	259,2	Crítico
		MAT			255,1	Muito crítico
	I	LP	3.446	67,2	254,2	Crítico
		MAT			250,4	Muito crítico
2012	III	LP	2723	70,9	259,3	Crítico
		MAT			257,8	Muito crítico
	I	LP	3.198	70,3	256,0	Crítico
		MAT			254,0	Muito crítico
2013	III	LP	2614	71,5	254,2	Crítico
		MAT			251,2	Muito crítico
	I	LP	3.186	73	253,6	Crítico
		MAT			250,5	Muito crítico

2014	III	LP	2746	71,8	256,9	Crítico
		MAT			253,7	Muito crítico
	I	LP	3.180	74,3	256,4	Crítico
		MAT			251,7	Muito crítico
2015	III	LP	2925	77,3	256,5	Crítico
		MAT			254,0	Muito crítico
	I	LP	3.198	70,3	256,0	Crítico
		MAT			254,0	Muito crítico

Tabela 2 - Participação e desempenho, no SPAECE-Médio, das escolas com 1ª série e pertencentes à SEFOR 1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos em CEARÁ 2016c

Dos dados extrai-se que a participação no SPAECE apresenta a mesma tendência observada para as demais etapas de ensino avaliadas, passando de 52,1% (RIII) e 50,8%(RI), em 2008, para 77,3% (RIII) e 70,3% (RI) em 2015. A análise comparativa entre as duas Regionais demonstra que a Regional III mantém a tendência de apresentar resultados com valores maiores do que a Regional I, saindo de 231,5 (em 2008) para 256,5 (em 2015), o que representa um acréscimo de 25 pontos na escala de Língua Portuguesa. Em Matemática, a Regional III iniciou, em 2008, com 239,9 pontos na escala de proficiência, e atingiu, em 2015, 254,0, o que significa o crescimento de 14,1 pontos na escala desta disciplina.

Entretanto, os ganhos apresentados não representaram a mudança de padrão de proficiência nas disciplinas avaliadas, permanecendo, ambas as regionais, no nível crítico para Língua Portuguesa e muito crítico para Matemática.

A Tabela 3 apresenta os resultados do SPAECE para a 2ª série do Ensino Médio. Observa-se que a mesma tendência à manutenção dos baixos resultados é uma realidade demonstrada pelos dados. Destaca-se que 2014 representou o último ano em que esta série foi avaliada pelo SPAECE, passando a ter os seus resultados aferidos pela participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (CEARÁ, 2014).

Ano	Regional	Disciplina	Participação	% de participação	Proficiência	Padrão de desempenho
2008	III	LP	2106	56,2	233,3	Crítico
		MAT			240,9	Muito crítico
	I	LP	2.246	55,9	233,2	Crítico
		MAT			240,4	Muito crítico
2009	III	LP	2361	67,1	257,5	Crítico
		MAT			262,3	Muito crítico
	I	LP	2.624	63,9	251,8	Crítico
		MAT			256,0	Muito crítico

2010	III	LP	2702	77,5	260,9	Crítico
		MAT			262,3	Muito crítico
	I	LP	2.827	72,8	257,4	Crítico
		MAT			255,2	Muito crítico
2011	III	LP	2534	73,0	264,1	Crítico
		MAT			265,5	Muito crítico
	I	LP	3.030	73,6	261,9	Crítico
		MAT			261,9	Muito crítico
2012	III	LP	2470	76,3	263,1	Crítico
		MAT			263,3	Muito crítico
2012	I	LP	3.063	74	264,3	Crítico
		MAT			262,7	Muito crítico
2013	III	LP	1017	99,0	255,7	Crítico
		MAT			257,1	Muito crítico
	I	LP	3.311	88,4	253,0	Crítico
		MAT			254,1	Muito crítico
2014	III	LP	870	79,3	256,9	Crítico
		MAT			253,5	Muito crítico
	I	LP	3.148	86,2	256,5	Crítico
		MAT			256,3	Muito crítico

Tabela 3 - Participação e desempenho, no SPAECE-Médio, das escolas com 2ª série e pertencentes à SEFOR 1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos em CEARÁ 2016c.

A participação da SEFOR 1 no SPAECE - Médio, 2ª série, apresentou um acréscimo considerável, confirmando a tendência à maior adesão à avaliação estadual. Para esta série, a Regional I apresentou um percentual de participação maior do que a Regional III, em 2015. Entretanto, nenhuma das duas Regionais alcançou o percentual de participação necessário para concorrerem ao Prêmio Aprender pra Valer, que é de 90% (CEARÁ, 2009).

Em relação à proficiência, mais uma vez observa-se a permanência das duas regionais nos níveis crítico para Língua Portuguesa e muito crítico para Matemática. Para a 2ª série, mantém-se a tendência observada para as demais etapas e séries da escolaridade básica, com a Regional III apresentando resultados levemente maiores do que a Regional I, com exceção de 2014, quando ocorreu uma inversão leve entre as duas regionais, tal como o percebido para a 1ª série.

A Tabela 4 apresenta os resultados do SPAECE para a 3ª série do Ensino Médio, entre os anos de 2008 e 2014. Em 2015, o SPAECE avaliou apenas as escolas pertencentes ao 3º ciclo do PJJ, os resultados sendo apenas para controle deste programa. Em 2016, esta série voltou a ser avaliada pelo SPAECE Médio, de forma amostral, com o intuito de manter a série histórica desta avaliação (CEARÁ, 2016 EDITAL).

Ano	Regional	Disciplina	Participação	% de participação	Proficiência	Padrão de desempenho
2008	III	LP	1744	52,7	235,8	Crítico
		MAT			250,4	Muito crítico
	I	LP	1.755	54,2	240,6	Crítico
		MAT			253,0	Muito crítico
2009	III	LP	1773	63,4	260,2	Crítico
		MAT			269,5	Muito crítico
	I	LP	2.066	62,9	256,4	Crítico
		MAT			261,5	Muito crítico
2010	III	LP	2178	74,6	270,8	Crítico
		MAT			269,8	Muito crítico
	I	LP	2.267	72,3	267,0	Crítico
		MAT			264,2	Muito crítico
2011	III	LP	2382	75,1	265,1	Crítico
		MAT			268,6	Muito crítico
	I	LP	2.376	73,1	265,1	Crítico
		MAT			263,9	Muito crítico
2012	III	LP	2235	73,8	254,3	Crítico
		MAT			263,6	Muito crítico
	I	LP	2.678	78,6	259,3	Crítico
		MAT			264,9	Muito crítico
2013	III	LP	778	98,3	253,5	Crítico
		MAT			264,1	Muito crítico
	I	LP	3.223	95,4	259,6	Crítico
		MAT			267,9	Muito crítico
2014	III	LP	847	82,9	261,0	Crítico
		MAT			263,3	Muito crítico
	I	LP	2.519	83,3	262,4	Crítico
		MAT			262,8	Muito crítico
2016	III	LP	2.160	73,1	269,3	Crítico
		MAT			265,8	Crítico
	I	LP	2.292	71,8	269,1	Crítico
		MAT			264,4	Crítico

Tabela 4 - Participação e desempenho das escolas pertencentes à SEFOR 1, no SPAECE-Médio- 3ª série.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos em CEARÁ 2016c.

A análise dos dados da Tabela 4 indica a manutenção da tendência à oscilação do desempenho estudantil dentro dos padrões de desempenho mais baixos para as duas disciplinas avaliadas pelo SPAECE. Destaca-se, que as duas Regionais, atingiram o padrão de desempenho “Crítico” na edição de 2016, embora a participação tenha apresentado uma redução de 10 pontos percentuais.

Destaca-se que a Regional III, em Língua Portuguesa, passou de 235,8 no ano de 2008, para 269,1 no ano de 2016, o que representa um salto de 33,3 pontos na escala de proficiência. Já em Matemática, esta regional passou de 250,4 (2008) para

264,4 em 2016, um acréscimo de 14 pontos na escala de proficiência, o bastante para realizar a mudança do padrão “muito crítico” para o “padrão crítico”.

Ressalta-se que Matemática apresenta o maior desafio ao longo de todas as etapas de escolaridade da educação básica. Entretanto, a partir do ensino fundamental II, o desempenho estudantil nesta disciplina, tem permanecido no nível muito crítico, demonstrando que as escolas da SEFOR 1, ainda tem que envidar esforços para o enfrentamento da defasagem cognitiva dos estudantes para o letramento matemático adequado.

Outra inferência possível de se realizar dos dados apresentados é a inexistência de evolução dos estudantes ao longo dos três anos de Ensino Médio. Tomando como exemplo o resultado do 9º ano do Ensino Fundamental de 2011 (243,3 em Língua Portuguesa e 245,7 em Matemática), estes estudantes chegaram ao final do Ensino Médio com o acréscimo de 17,7 pontos na escala de Língua Portuguesa e 17,6 pontos na escala de Matemática.

Outro fator a ser considerado na análise dos resultados da 1ª série é a retenção nesta etapa de ensino, o que interfere no abandono e na distorção idade-série do Ensino Médio. O Gráfico 1 apresenta a Taxa de Reprovação¹⁰ da 1ª série do EM, para o estado do Ceará, o município de Fortaleza e a Regional III.

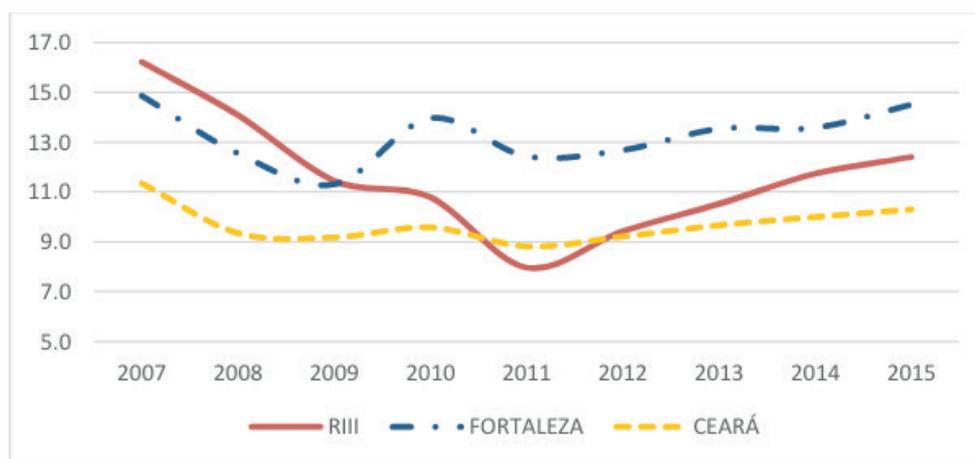


Gráfico 1 - Taxa de Reprovação do Ensino Médio, no estado do Ceará, município de Fortaleza e Regional III

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2016a)

Observa-se que a Taxa de Reprovação (TR) da Regional III (16,2%) estava acima dos valores do estado do Ceará (11,3%) e do município (14,9%), no início da série histórica. É importante destacar que os alunos que retornam à escola no ano seguinte são considerados repetentes e não, evadidos, o que pode justificar a tendência ao decaimento na Taxa de Evasão (TA) apresentada no Gráfico 2, e o aumento na TR, observado entre os anos de 2014 e 2015.

Embora a TR da Regional III apresentem uma tendência geral ao decaimento,

¹⁰ A Taxa de Reprovação é a relação entre o número de alunos reprovados e a matrícula final, multiplicado por 100. A coleta de dados de matrícula é realizada pelo Educacenso/INEP/MEC.

assumindo valores inferiores ao do município no ano de 2015, o gráfico demonstra que a retenção nesta etapa de ensino, representa um desafio a ser trabalhado pelas políticas educacionais do estado. Estes valores, associados aos resultados do SPAECE, demonstram a necessidade de uma escola renovada, que seja atrativa e capaz de reverter os dados estatísticos de abandono, observados no Gráfico 2.

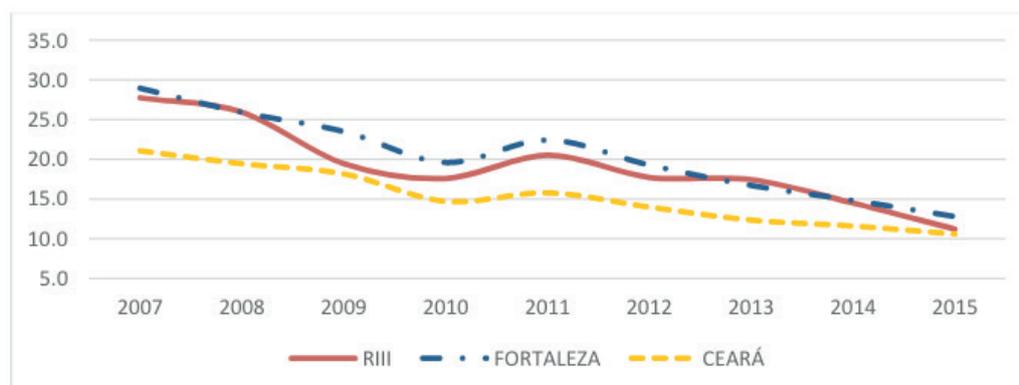


Gráfico 2 - Taxa de abandono¹¹ do Ensino Médio, no estado do Ceará, município de Fortaleza e Regional III

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2016a)

Embora a Taxa de Abandono do EM apresente-se em franco decaimento, os valores de 2015 ainda são altos, sendo 11,2 para a Regional em estudo, indicando a necessidade de refletir-se sobre a associação dos baixos resultados nas avaliações externas e o fracasso escolar.

A próxima seção traçará o perfil da escola em análise, com foco nos resultados do SPAECE, entre os anos de 2008 e 2016, o que nos permitirá analisar o efeito-escola a partir do desempenho dos estudantes ao ingressarem na instituição e, ao completar esta etapa da educação básica, na 3ª série do EM.

2.4 O Spaece e a Escola: Um Tecido em Produção

O presente estudo possui como foco uma escola regular de Ensino Médio pertencente à rede estadual do Ceará, a qual denomina-se de Escola X, com o intuito de preservar ética e profissionalmente os participantes da pesquisa.

A referida escola é classificada pelo MEC como escola de médio-baixo nível socioeconômico com NSE 4,4¹², sendo representativa das escolas pertencentes a esta região, já que as demais apresentam NSE variando de 4,2 a 4,9 (Q-Edu, 2015).

A presença de uma gestora eleita em 2009 e reeleita em 2013 indica que esta participou de duas seleções públicas com testes de conhecimentos específicos

11 A Taxa de Abandono é a relação entre o número de alunos que abandonaram, a escola e o número de matriculados, multiplicado por 100. Os dados de matrícula são coletados nacionalmente através do Educacenso/ INEP/MEC.

12 NSE: O Nível Socioeconômico é calculado a partir do Questionário contextual do Saeb, sendo recalculado a cada edição desta avaliação nacional.

para o cargo em questão, além de ter obtido a aprovação da maioria simples da comunidade escolar em dois pleitos consecutivos. Acresce-se que a gestora conquistou aprovação no curso de especialização em gestão escolar ofertado pelo CAEd/UFJF, condição *sine qua non* para a permanência do cargo entre 2009 e 2012.

O destaque à gestão baseia-se na premissa de que o projeto educacional apresenta resultados a médio e longo prazos, sendo a continuidade de programas e valores, uma variável desejada para a identificação do impacto da gestão escolar sobre o desempenho dos estudantes no SPAECE. Além disso, controla-se as variáveis para formação do gestor e resistência organizacional interna, as quais a literatura aponta como sendo importantes na gestão para resultados (TAVARES, 2012; MARIANI *et al*, 2013).

Some-se a este fato a participação da escola X desde o primeiro ciclo do PJJ, realizado no estado do Ceará entre 2012 e 2014, o que denota investimentos realizados pela Secretaria de Educação durante este período, reduzindo-se o impacto das variáveis orçamentárias nos resultados da escola em estudo.

Assim, apresenta-se para a escola em estudo, entre os anos de 2012 e 2014, a obrigatoriedade de aumentar a Proficiência Média em Língua Portuguesa e Matemática, na ordem de 25 pontos, afim de manter o recebimento do financiamento associado ao projeto.

Inicialmente a escola foi contemplada com R\$75.000,00 a serem aplicados nos projetos aprovados pela Superintendência escolar. No segundo ano houve a redução para R\$50.000,00 na oferta de verba por parte do MEC. No terceiro ano a escola foi punida com a redução em 50% do valor recebido, devido à queda nos indicadores da 1ª série.

Para tanto, utilizou-se os dados comparativos da 1ª série do EM no ano de 2012, referente ao lançamento do PJJ na escola. Esta foi acompanhada ao longo dos três anos do projeto, e seus resultados podem ser observados no Quadro 3 abaixo.

Ano	Série	Língua Portuguesa		Matemática	
		Proficiência	Desvio Padrão	Proficiência	Desvio Padrão
2012	1ª	249,4	43,4	239,8	49,0
2013	2ª	275,8	42,2	273,6	52,1
2014	3ª	288,2	37,7	271,2	44,6

Quadro 3 - Proficiência da escola X nas edições do SPAECE-Médio, entre os anos de 2012 e 2014

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2016c)

Observa-se que a Escola X aumentou em 38,8 pontos o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e em 31,3 pontos o desempenho médio em Matemática. Entretanto, o desvio padrão para as duas disciplinas denota heterogeneidade de resultados, o que representa um desafio para o labor docente.

Os resultados observados para a série foco do PJJ/Pro EMI também são expressos na mudança de nível de proficiência em Língua Portuguesa, a qual saiu do nível crítico, em 2012, para o nível intermediário. Em Matemática, embora tenha alcançado progressos consideráveis, a Escola X permanece no nível muito crítico.

O Gráfico 3 apresenta os resultados do SPAECE para a 1ª série do EM da Escola X, comparada com o estado do Ceará, com o município de Fortaleza e com a Regional III, entre as edições de 2008 e 2015, para a disciplina de Matemática, onde denota-se a flutuação dos resultados e o progresso alcançado para esta disciplina.

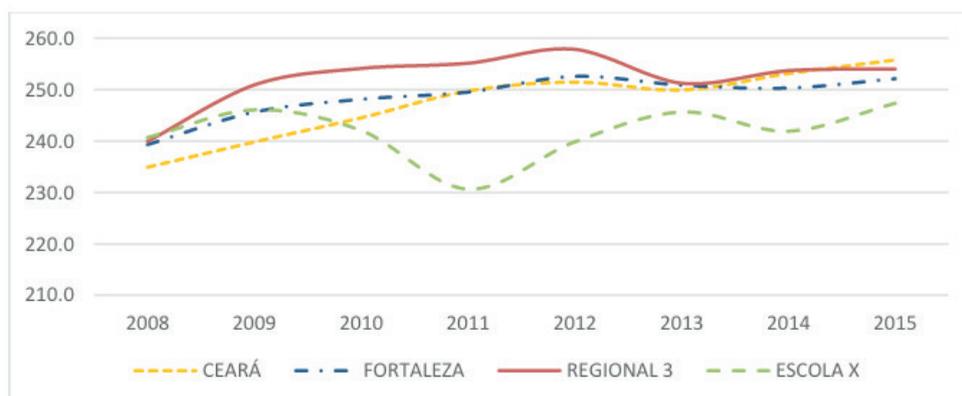


Gráfico 3 - Proficiência da 1ª série da Escola X, em Matemática, entre os anos de 2008 e 2015.

Fonte: Elaboração própria com base em CAEd/UFJF/SEDUC/CE (2016a)

A análise dos resultados demonstra que a Escola X apresenta oscilação no desempenho em Matemática, ao longo das edições do SPAECE. Salienta-se que a redução do desempenho, nesta disciplina, entre os anos de 2013 (245,6) para 2014 (241,9), acarretou a perda de parcela de financiamento para a escola em questão. O Gráfico 4 apresenta a proficiência da 1ª série da escola X, em Língua Portuguesa, comparada à Regional III, ao município de Fortaleza e ao Estado do Ceará.

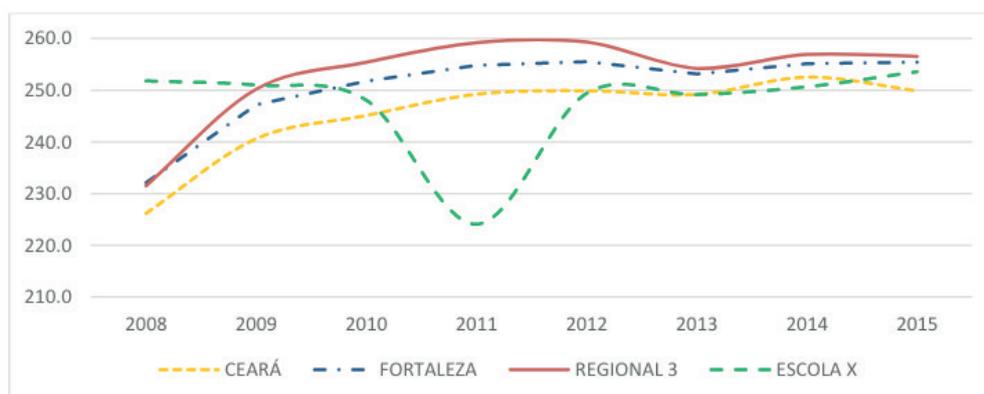


Gráfico 4 - Proficiência da 1ª série da Escola X, em Língua Portuguesa, entre os anos de 2008 a 2015

Fonte: Elaboração própria com base em CAEd/UFJF/SEDUC/CE (2016a)

A análise mais detalhada dos gráficos 3 e 4, indica que Língua Portuguesa

apresenta maior estabilidade nos resultados do que Matemática, excetuando os resultados de 2011 quando há uma queda acentuada (224,1) a escola acompanha a tendência demonstrada para a Regional 3, a cidade e mesmo o estado. Em Matemática há um “desvio maior”, inclusive com variações anuais.

O Gráfico 5 apresenta os resultados da Escola X, em Matemática, para a 3ª série do EM no SPAECE, entre os anos de 2008 e 2016, comparados ao Estado, município e à Regional III.

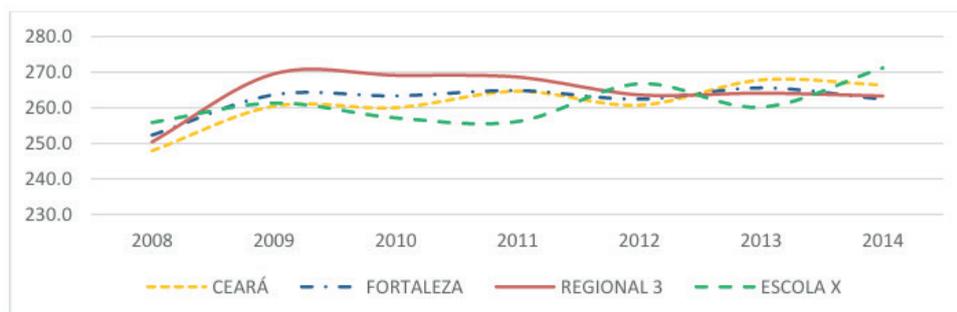


Gráfico 5 - Proficiência da 3ª série da Escola X, em Matemática, entre os anos de 2008 a 2014

Fonte: Elaboração própria com base em CAEd/UFJF/SEDUC/CE (2016a)

Embora tenha subido 11,1 pontos na escala de proficiência em Matemática, mantendo-se acima do estado, município e regional III, a Escola X permanece com Padrão de desempenho em nível muito crítico para esta disciplina, o que denota a necessidade do estudo dos resultados pelo Núcleo Gestor e Professores, a fim de trabalhar as lacunas cognitivas apresentadas pelos estudantes das 1ª e 2ª séries.

O Gráfico 6 apresenta os resultados da Escola X, em Língua Portuguesa para a 3ª série do EM no SPAECE, entre os anos de 2008 e 2014, comparados ao Estado, município e à Regional III.

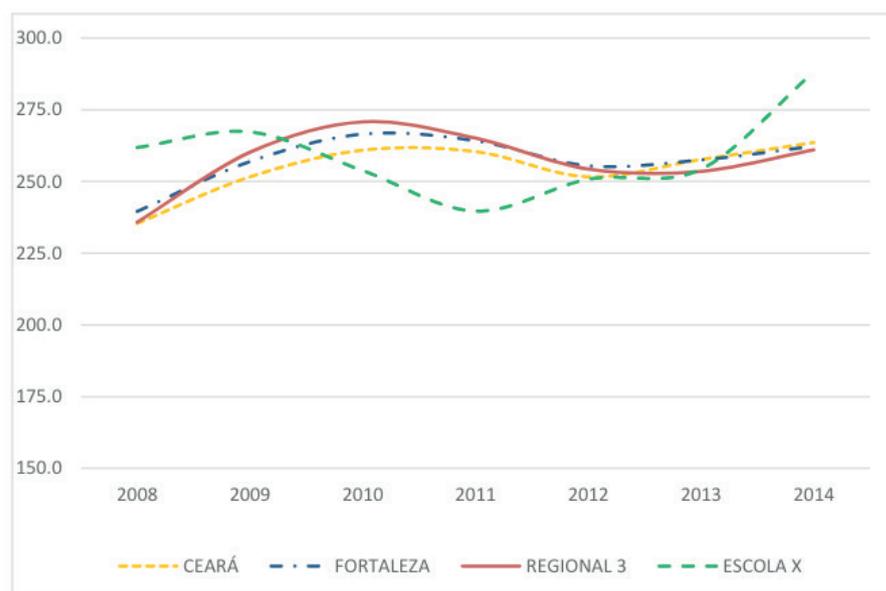


Gráfico 6 - Proficiência da 3ª série da Escola X, em Língua Portuguesa, entre os anos de 2008 a 2014.

Fonte: Elaboração própria com base em CAEd/UFJF/SEDUC/CE (2016a)

Esta tendência de crescimento em Língua Portuguesa e à oscilação de resultados em matemática, é perceptível também nos gráficos da 3ª série. Embora, em 2014, a escola tenha obtido resultados acima dos valores médios da Regional, de Fortaleza e do estado, em ambas as disciplinas. Denota-se que, 2011 a escola apresenta os piores resultados, para as duas disciplinas avaliadas, no interstício em análise.

Ao contrapormos os indicadores educacionais aos resultados do SPAECE, observamos que a escola X apresenta redução na Taxa de Distorção Idade-Série¹³ (DIS), compatível com as quedas nas Taxas de Reprovação e de Abandono para o período em questão, como pode ser identificado no Gráfico 7.

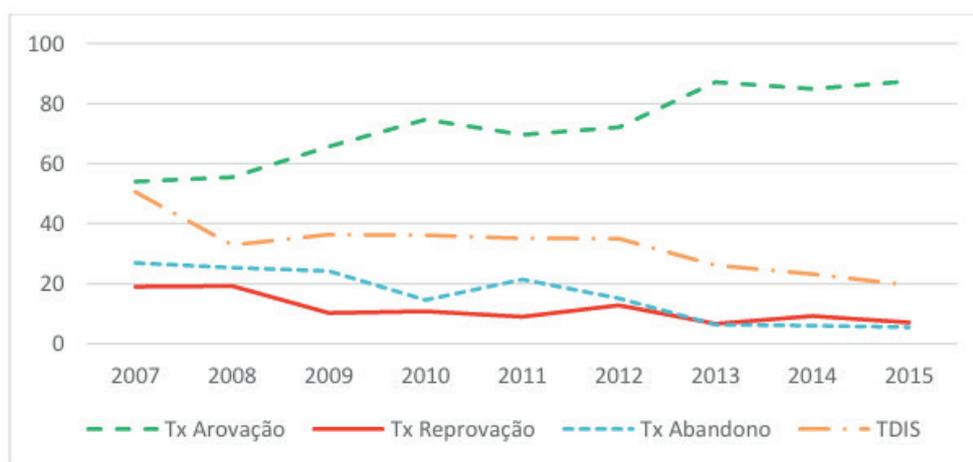


Gráfico 7 - Indicadores internos da Escola X, entre os anos de 2008 e 2015

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2016c)

Do Gráfico 7 extrai-se que a Escola X apresenta uma queda considerável na Taxa de Reprovação ao longo da série histórica, saindo de 19%, em 2007 para o seu valor mais baixo, em 2015 (7,1%). A Taxa de Abandono apresenta oscilações ao longo da série histórica, embora tenha sofrido uma redução de 21,4 pontos percentuais. Embora a TDIS permaneça alta em 2015 (19,5%), é visível a queda destes indicadores educacionais a partir de 2012, sugerindo a adoção, pela escola, de estratégias para a modificação da realidade educacional as quais proporcionaram o aumento na Taxa de Aprovação, a qual passou de 54%, em 2007, para 87,4%, em 2015.

Estes números, embora contrastem com os resultados anteriormente apresentados para o estado e município de Fortaleza¹⁴, ao serem associados aos resultados obtidos pela escola no SPAECE, nos levam a refletir sobre a qualidade

13 TDIS: expressa o percentual de alunos em cada série com idade superior à idade recomendada, a qual reconhece a idade de 6 anos para a entrada no Ensino fundamental, contada a partir da data limite de 31 de março. A TDIS é calculada pela relação entre a quantidade de matrículas com idade superior a idade recomendada, no ano/série avaliada, pela quantidade total de matrículas na mesma série, multiplicada por 100.

14 Os valores de TDIS, em 2015 são 21,5% para o estado e 28,7% para Fortaleza. A Taxa de Reprovação no ano de 2015, foi 14,5% para o município e 10,3% para o estado. A Taxa de Abandono do município ficou em 12,8% e para o estado, em 10,6%, no mesmo ano (CEARÁ, 2016d)

escolar e a possibilidade de mensuração do trabalho pedagógico de uma escola, a partir dos testes padronizados. Neste aspecto, a gestão apresenta-se enquanto elemento de indução das práticas reflexivas na escola para que os dados educacionais produzidos transformem-se em informação com utilidade pedagógica.

Afim de encontrar dados que nos levem a entender como ocorre a ação gestora da Escola X frente aos resultados do SPAECE, trabalharemos os eixos de análise relacionados à apropriação de resultados, ao fracasso escolar e gestão para resultados.

Para tanto, o capítulo subsequente apresentará os teóricos que norteiam o nosso estudo, e que respaldaram a hipótese basilar deste trabalho na qual o núcleo gestor, em especial o diretor, influência nos resultados da escola, sendo este um elemento de intermediação entre políticas implementadas pela SEDUC e os agentes executores: o corpo docente.

Não se trata de culpabilizar atores, mas de realizar uma análise que conduza à identificação dos caminhos percorridos pela escola para a obtenção da melhoria educacional dos estudantes, em um universo de constante mudança, onde cada vez mais, a sociedade e os governos cobram resultados da unidade escolar.

Tal perspectiva se traduz na necessidade de considerar a avaliação externa como ferramenta educativa e norteadora das ações, seja em âmbito governamental, seja no “chão da sala de aula”, imprimindo ao gestor o desafio de coordenar as ações pedagógicas desenvolvidas por sua equipe, desvinculando-se da ideia de avaliação como instrumento de classificação e controle governamental e colocando-a na dimensão de bússola da aprendizagem equânime e de qualidade, através da qual cotejam-se as avaliações externas e internas.

UTILIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE: CAMINHOS, PERSPECTIVAS E REALIDADE

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar as análises construídas a partir da pesquisa de campo tendo como base os eixos norteadores “gestão para resultados” e “apropriação de resultados das avaliações externas”, a partir dos quais pretende-se responder ao questionamento principal desta pesquisa, qual seja: de que forma ocorre a ação gestora em uma escola regular pertencente à Superintendência das Escolas de Fortaleza 1 (SEFOR 1) no contexto dos resultados do SPAECE? Entende-se que no ambiente escolar existe uma complexidade de relações que se interconectam e influenciam o processo educacional. Cada ator desempenha um papel dentro do sistema de educação, mas torna-se necessário que todos juntos se voltem para um propósito em comum: a educação.

Neste panorama, dar-se-á ênfase ao trabalho da gestão escolar por entender-se que este desempenha um papel fundamental no processo de alinhamento de esforços e propósitos no ambiente escolar. Para tanto, elenca-se os seguintes questionamentos: como ocorre a gestão para resultados na escola em estudo? Quais os atores e as forças que se apresentam no contexto do SPAECE? Como o núcleo gestor realiza a apropriação dos resultados do SPAECE? Quais os significados que os resultados do SPAECE assumem no trabalho pedagógico da gestão? Quais as perspectivas e potencialidades que se apresentam, na escola em estudo, para o uso pedagógico dos resultados do SPAECE?

Para responder a tais indagações, cumpre-se analisar o trabalho do núcleo gestor em busca de verificar o conceito de gestão para resultados vivenciado na escola, bem como os atores que se apresentam, os procedimentos adotados e possíveis conflitos. Além disso, procura-se revelar a intencionalidade do núcleo gestor para a obtenção dos resultados da escola, dimensionando o status do SPAECE na estrutura administrativa e pedagógica da escola, os caminhos percorridos e as potencialidades pedagógicas que se apresentam.

Para tanto, o texto subdivide-se em três seções, iniciando com o referencial teórico que embasará as análises deste estudo, o qual apoia-se em Ball (2002; 2010), Vieira (2007; 2013), Franco et al (2004), Rosa et al (2006), Martins, Brocanelli (2010), Dalben (2010), Lück (2000, 2009), Monteiro e Mota (2013), Blasis et al (2014), Ikeshoji, Terçario, Ruiz (2015), Pinto e Santos (2016), a partir dos quais delinea-se a gestão para resultados no ambiente escolar caracterizando o papel

do gestor enquanto força promotora da aprendizagem estudantil, a partir da prática colaborativa de monitoramento e avaliação do fazer escolar.

Além disso, busca-se o diálogo com Pequeno (2000), Locatelli (2002), Vieira (2002), Vianna (2003; 2009), Rosa (2004), Soares (2004), Dourado et al (2007), Peroni (2009), Soligo (2010), Souza e Oliveira (2010), Horta (2011), Luckesi(2011), Brooke, (2012), Lima (2012), Melo (2012), Mesquita (2012), Santos e Ciasca (2012), Blasis et al (2013), Trojan e Corrêa (2015), Terrasêca (2016), os quais contribuem para o delineamento do panorama da apropriação de resultados das avaliações externas enquanto processo pedagógico com vistas à qualidade educacional.

A segunda seção apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, a qual consta de um estudo de caso apoiado na visão de Yin (2001), que objetiva o estudo de processos organizacionais administrativos, considerando o contexto no qual as decisões são tomadas. A terceira seção apresenta os achados de campo e suas respectivas análises, com o objetivo de identificar possíveis caminhos a serem percorridos para a construção de Plano de Ação Educacional apresentado no capítulo 3.

3.1 Avaliações Externas e a Gestão para Resultados: Um Constructo Pedagógico

No desenvolvimento de capacidades humanas há necessariamente de se assumir uma postura investigativa, bem como considerar os elementos complexos com que se lida na atividade educativa e mensuração dos seus resultados. Implica na necessidade de se buscar a implementação de métodos que permitam responder de forma satisfatória a algumas questões essenciais ligadas à mediação de competências e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas a elas relacionadas.

Porém, de que forma o gestor escolar pode contribuir para que todos esses aspectos se explicitem e sejam aprimorados, uma vez que são diversos os fatores que podem interferir nesses resultados? Monteiro e Mota (2013, p. 169-170) ressaltam a teia de fatores que contribuem para os resultados dos estudantes, tais como

[...] se, como e quanto estudaram, mas também a qualidade das aulas e dos materiais didáticos, as relações com o professor e entre os colegas, as condições familiares de uns e outros, seus históricos escolares e as capacidades que trazem desenvolvidas, entre outros fatores mais. A nota, sem dúvida, é uma medida; porém, é um resultado influenciado por todos esses fatores. Essa comparação de nivelamento somente tem seu significado mais bem definido se forem considerados todos os demais fatores, como os que citamos anteriormente: a turma iria melhor se tivesse mais e melhores materiais? Ou se o professor tivesse melhores condições de trabalho e formação mais atualizada? Ou se fosse feito um trabalho diferenciado com os alunos com histórico de maior dificuldade? Ela reflete esforços de melhoria de docentes das séries anteriores por que passou? A região em que a escola se situa favorece ou não a condição de estudo, por ser de difícil acesso, exposta a riscos de segurança ou de salubridade?

Alie-se, à complexa trama de fatores intrínsecos à escola, as forças sistêmicas advindas da execução de políticas educacionais pautadas nos ideais de eficiência e eficácia escolares. Para Schneider e Rostirola (2015), as avaliações em larga escala são dispositivos de aferição da qualidade educacional das unidades escolares e dos estudantes, podendo ser aplicadas em diversos níveis federativos, expressando diferentes estágios do Estado Avaliador.

De acordo com Trojan e Corrêa (2015), com o objetivo de melhorar os níveis de qualidade da aprendizagem, foram implantados sistemas nacionais de avaliação da educação em quase todos os países da América Latina. Os propósitos proclamados para as pesquisas e testes de desempenho estudantil são avaliar a qualidade da educação e contribuir para identificar seus problemas, o que em princípio, é desejável e necessário. Entretanto, segundo as autoras, a definição do que seja uma educação de boa qualidade depende da concepção que a fundamenta e dos interesses de quem avalia. Além do mais, depende também das condições necessárias para a efetivação da qualidade proclamada.

Já para Ball (2002) a introdução da cultura de avaliação educacional trouxe em seu escopo a valoração da performatividade onde o desempenho é a medida da produtividade de sujeitos individuais ou organizações, o que relega ao segundo plano a consciência de que os caminhos são tão importantes quanto o resultado a ser auferido. Para Ball (2014 p.38), a performatividade é, ao mesmo tempo, “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação” através do qual o Estado expressa-se ideologicamente encapsulando o valor da qualidade organizacional. No caso da educação, a performatividade, expressa-se pela concepção do fazer junto para dividir responsabilidades.

Para Afonso (2005) o etos competitivo assumido pelo Estado implica na importação de modelos de gestão da iniciativa privada para o setor público, com ênfase nos resultados e nos produtos do sistema educacional, instaurando a cultura gerencial na administração pública. Esta adentra a escola sob a forma de Gestão para Resultados, imprimindo uma nova face ao sistema de tensões do já tão complexo universo escolar.

O relatório final com as metas educacionais para 2021, elaborado pela Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI (2010), apresenta a gestão escolar como elemento fundamental para obtenção da qualidade educacional almejada. O documento prossegue realçando a importância da avaliação enquanto mecanismo de aferição da eficiência e eficácia escolares onde se entende por

[...] eficiência, os resultados obtidos em relação aos recursos utilizados na educação em contraposição aos processos, organização e funcionamento das escolas; e eficácia, a vertente que avalia a realização dos objetivos de todo o sistema; dimensão da equidade da educação básica de qualidade que enfatiza a realização bons resultados para todos os alunos, e o impacto dos resultados

Lück (2009), ao referir-se ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar ofertado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) em 2007 destaca na normativa do referido laurel o entendimento de gestão para resultados enquanto processos e práticas de gestão voltados à melhoria do desempenho da escola auferidos a partir de indicadores educacionais dentre os quais destacam-se a

[...] avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; a análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados; a identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar com o trabalho da sua gestão; e transparência de resultados. (CONSED, 2007 in LÜCK, 2009. p.56)

Em nome da transparência dos resultados e da lógica regulamentadora do mercado, sistemas educacionais passaram a publicar os resultados das avaliações externas, responsabilizando gestores escolares pelos resultados obtidos por seus estudantes.

Nesta vertente, Afonso (2009) nos chama a atenção para a necessidade

[...] da prestação de contas, como acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou auto-avaliação (mesmo que implícita). Neste sentido, quando a prestação de contas exigir a avaliação, esta deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objectiva, de modo a procurar garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas. (AFONSO, 2009. p.14).

Assim, a gestão para resultados pressupõe espaços e tempos de reflexão para que a comunidade escolar possa apropriar-se das regras avaliativas, dos resultados da avaliação e, neste processo, estabelecer uma relação semiótica com os resultados das avaliações externas. Para tanto, Lück (2009) associa a gestão para resultados no âmbito escolar, a uma sequência de ações a serem realizadas pelos atores educacionais, especificamente, o gestor. Estas ações foram resumidas na Figura 2.



Figura 2 - Circuito de Gestão Escolar para resultados.

Fonte: Elaboração própria com base em Lück (2009).

Neste contexto, a gestão para resultados está pautada no trinômio planejamento, monitoramento e avaliação, com vistas a melhoria dos resultados dos estudantes. Entretanto, Ball (2010) chama a atenção para a cultura da fabricação institucional advinda dos mecanismos de controle performáticos estatais. Neste contexto, escolas lançam mão de processos de gerenciamento para adequar-se às imposições do sistema. Trabalhar pedagogicamente com os resultados das avaliações externas é parte inerente ao panorama político educacional cearense.

Para Pinto e Santos (2016, p. 215), a emergência da avaliação educacional no Brasil seguiu uma tendência internacional, adotando-se como tônica a verificação do desempenho por meio de testes, cujos resultados são compreendidos como evidência de qualidade. Para os autores, o movimento em torno da avaliação se insere em um contexto mais amplo, onde ela se constitui como sistemática de gestão baseada em um modelo de quase-mercado, o que, na visão dos autores, é incompatível com a concretização do direito à educação, pois para delinear propostas de avaliação que se aproximem do pressuposto da educação, enquanto direito de todos, torna-se um desafio.

Isso porque o espaço no qual o aluno está inserido também é um fator de interferência nas suas competências escolares, o que torna ainda maior o desafio de mensurar essa capacidade, bem como apropriar-se dela por parte da gestão escolar, uma vez que na grande maioria das vezes a avaliação externa anual se encerra dentro da instância administrativa da prova que certifica ao final do ano, resultado nem sempre significativo. Tal fato nos faz perceber a necessidade de uma avaliação mais aprofundada, de modo que permitisse à escola a real apropriação desses

resultados, para além das estatísticas de progressão escolar, mas coadunada com a compreensão do universo escolar e social no qual está inserido o aluno.

A informação proporcionada por indicadores é o que, em grande parte, define e possibilita os processos de gestão. A metodologia para eleger, descrever e manejar indicadores não é senão a expressão do próprio modelo de gestão adotado. Os indicadores, portanto, somente são atribuídos de sua necessária tangibilidade e funcionalidade se cumprimos os seguintes requisitos: escolhermos um modelo de gestão para um contexto de intervenção e análise, devemos identificar com a maior precisão possível as variáveis-alvo das ações, isto é, aquilo sobre o que nossas intervenções devem agir para operar alterações de estado. Além disso, estabelecemos parâmetros de comparabilidade utilizados em outras experiências semelhantes e devidamente documentadas. Isso nos fornecerá informações de referência sobre as situações ideais e não ideais, permitindo-nos avaliar nossas próprias ações em nosso contexto específico (MONTEIRO; MOTA, 2013, p. 170).

Os modelos de gestão escolar se justificam e se sustentam quando estão coerentes com a natureza do que deve ser gerido e quando integram metodologias de tratamento de informação adequados aos desafios envolvidos. Quando se propõe a desenvolver e mensurar capacidades é preciso assumir uma postura investigativa, considerando os elementos complexos da atividade educativa. Isso implica na necessidade de se buscar métodos que permitam responder de forma satisfatória ao mapeamento dessas competências.

Para Monteiro e Mota (2013, p. 171), é preciso assumir que em educação o objeto central de intervenção gera ambientes de gestão onde predominam graus muito elevados de incerteza, o que aumenta em muito a necessidade de se incorporar processos de informação às metodologias de gestão, o que não vai eliminar a incerteza, mas oferecerá mais recursos para com ela lidar em termos práticos e dentro de limites razoáveis.

A avaliação não é importante porque separa os bons dos maus alunos, mas porque permite promover um ensino de qualidade para todos. É ela quem indica a gestores e professores onde estão seus tropeços e qualidades, onde é preciso investir mais e onde se pode caminhar com segurança. Sem avaliação, não saberíamos se nossos objetivos estão sendo atingidos. Ela mostra quais são os conteúdos com que os alunos estão enfrentando maiores dificuldades e que precisam ser repensados pelos professores. Identifica as áreas a serem priorizadas na capacitação dos profissionais em serviço, quais alunos devem ir para o reforço e recuperação, quais práticas pedagógicas precisam ser revistas. Sem avaliação, não poderemos atacar o ensino ineficiente, excludente, que privilegia uma minoria (VIEIRA, 2002, p. 103).

A avaliação contínua oferece condições para que a aprendizagem ou a falta dela seja percebida pela gestão escolar de modo a se adotar as providências necessárias para superá-lo ou melhorá-lo. Levando-se em conta que se algumas vezes o problema de aprendizado está com o aluno, em outras pode estar com o professor que não encontrou o melhor método de ensino, ou ainda nas relações

intraescolares ou familiares, ou seja, o problema não é tão simples de resolver. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação só ganha sentido quando é qualificada a partir da análise dos contextos de aprendizagem, culminando com a tomada de decisão.

Neste aspecto, Soares (2012), argumenta que avaliar é mais do que medir habilidades em testes padronizados, embora esta seja parte importante do processo de gestão educacional.

Para Soares (2012), a avaliação se materializa a partir da reflexão interna à escola sobre os dados coletados, a fim de buscar explicações sobre as diferenças de desempenho dos estudantes no contexto social, cultural e econômico no qual a escola está inserida, onde cada ator pedagógico apropria-se dos resultados e os utiliza para a tomada de decisão acerca dos caminhos pedagógicos a serem percorridos pela escola.

Embora este seja um universo de possibilidades pedagógicas, a cada escola e, portanto, a cada comunidade escolar, cabe a implementação de espaços/tempos organizacionais para que o direito constitucional à aprendizagem qualificada não seja restringido à adoção de práticas voltadas ao sucesso nas avaliações externas.

3.2.1 A apropriação dos resultados das avaliações externas: da plasticidade à possibilidade

O ambiente escolar público é complexo e denso. Para conseguir resultados efetivos é preciso muito trabalho, afincos, determinação e, sobretudo, gestão. À frente da instituição faz-se necessário um gestor capaz de entender as nuances do sistema público e, com isso, buscar um efetivo avanço dentro do ambiente escolar. Tais avanços podem ser encarados como os resultados que são consequências positivas do trabalho árduo que é o processo de educar. Mais do que conseguir resultados, à escola cabe apropriar-se deles, conhecê-los e saber o que fazer diante desses resultados.

Os estudos de Souza e Oliveira (2010, p. 794), a partir da década de 1990, revelam que a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendada e promovida pelo Ministério da Educação.

Como se vê, somente a partir da década de 1990 o processo de avaliação no ambiente escolar passou a ser encarado pelo poder público como uma alternativa válida para aferição da qualidade do sistema educacional. Desde então, pode-se dizer que efetivar essa avaliação em larga escala tem sido um desafio para as instituições públicas, que tem se deparado com dificuldades em garantir que os indicadores gerados pelo sistema de avaliação em larga escala sejam efetivamente compreendidos pela comunidade educativa. Mais que isso, que quando compreendidos, sejam

aplicados e implementados de modo apropriado.

Casassus (2011) afirma que as avaliações externas contribuem para desqualificar as escolas, na medida em que o foco da escola migra do ensino para as pontuações obtidas nas escalas de proficiência. Entretanto, Mesquita (2012, p. 592) diz que tais avaliações, além de serem um instrumento de coleta de dados, “tem como objetivo fornecer subsídios à elaboração de políticas públicas que contribuam com a melhoria da qualidade da educação brasileira”.

Para Machado (2012, p.77), é imprescindível que o gestor escolar provoque a reflexão dos professores acerca dos resultados obtidos pelos estudantes. A autora reconhece que esta é uma “análise pretérita”, mas necessária para reavaliar procedimentos, rever metas e alterar projetos. Em suma, a autora defende a autoavaliação do trabalho dos professores a partir dos resultados das avaliações externas.

Se considerarmos a autoavaliação enquanto reconhecimento e consensualização de princípios comuns como modo de avaliar e como processo contínuo de interpelação das práticas de educação e de ensino, o confronto entre os diversos estilos de docência, de relacionamento interpessoal, de liderança, entre muitos outros aspetos presentes, então devemos reconhecer que ainda há um intenso e profundo trabalho a ser desenvolvido. (TERRASÊCA, 2016, p. 166)

Nota-se que o exercício de autoavaliação é realizado em conjunto com os demais atores do sistema educacional. Trata-se de uma ação na qual a escola apropria-se dos seus resultados a partir do momento que os conhece, que os tem em mãos de forma clara para que se possa fazer os ajustes necessários e subjetivos sobre o trabalho desenvolvido para melhorar a prestação do serviço educativo.

A autoavaliação não é um fim em si mesma, nem se resume à incessante recolha de informações e dados. A autoavaliação assenta em uma análise e reflexão sobre o trabalho que se realiza, sobre os modos de trabalhar e de fazer educação. É, definitivamente, um processo de transformação, uma forma de confrontar as nossas representações sobre as ações profissionais, podendo e devendo dar lugar à diversidade, à diferença, à centralidade de cada escola, bem como permitir a implicação das comunidades locais e a sua responsabilização e a das escolas na educação das crianças e jovens (TERRASÊCA, 2016, p. 169).

Trata-se, portanto, de um processo de análise, reflexão e transformação da ação de educar tendo como foco a melhoria da educação, atendendo à própria missão da escola.

Uma nova cultura de avaliação deve ser incorporada à autoavaliação enquanto processo de reflexão colaborativo, formativo e autoformativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola e do serviço educativo que presta (TERRASÊCA, 2016, p. 169).

Como se vê, a apropriação dos resultados da avaliação por parte da escola

pode representar um divisor de águas dentro do sistema educativo, pois permite aos docentes a autoavaliação da prática pedagógica, além disso, permite à escola uma visão sobre mais abrangente de toda a gestão.

Para melhorar os resultados da educação, é preciso, primeiro, estipular o que cada aluno deve aprender em cada etapa ou ano em termos de conteúdo e nível de proficiência mínima e, ao fazê-lo, aumentar o nível de expectativas e exigências. Segundo, para poder cobrar este nível de aprendizagem, precisa-se criar os instrumentos de avaliação padronizados necessários para mensurar o desempenho dos alunos de forma rigorosa em todas as áreas do currículo para as quais existem padrões (BROOKE, 2012, p.145).

Mais do que um processo de controle, a apropriação dos resultados das avaliações escolares representa uma oportunidade para que a gestão possa refletir sobre o trabalho educativo desenvolvido na instituição. Trata-se de uma fundamental oportunidade para a implementação de estratégias e estabelecimento de metas que permitam a melhoria do serviço educativo prestado pela escola, dentro de um processo cuja base é a autoreflexão sobre as ações e como e o que fazer para melhorá-los. Para Machado (2012, p. 76) “usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos”.

Horta (2011, p. 4) considera a existência de duas dificuldades que devem ser superadas pelas escolas para que possam usar os resultados das avaliações para o aprimoramento dos projetos pedagógicos:

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, 2011, p. 4).

Kellaghan et. al (2011) indicam, entre os motivos que promovem a subutilização dos resultados das avaliações em larga escala a dificuldade em apresentar estes resultados aos atores estratégicos de formação dos professores. Segundo os autores, este fato está associado a um planejamento financeiro pautado na operacionalização da avaliação em detrimento dos usos dos resultados.

Um dos benefícios da apropriação dos resultados das avaliações consiste na possibilidade que a instituição tem de buscar a recuperação do docente como figura central da instituição, como profissional que lida diretamente todos os dias com os alunos em sala de aula e conhece todas as dificuldades destes. Tal fato constitui-se como um meio que a instituição pode usar para reacender no docente uma motivação

capaz de efetuar mudanças práticas no seu trabalho de produção crítica com relação à sua atuação.

Sobre isso, Locatelli (2002, p. 5) diz que para obter a adesão dos professores às avaliações de larga escala, é preciso que estes entendam que essas podem ajudá-los, fornecendo informações complementares às avaliações que realizam. Para tanto, devem ser bem definidos e divulgados os objetivos das avaliações.

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (VIANNA, 2009, p. 14).

A partir do momento em que os resultados das avaliações externas não são apropriados pelos atores do sistema educacional, o objetivo central dessa política acaba por não ser atingido, correndo o risco ainda de efetivar um resultado contrário ao desejado pela política de educação pública de qualidade.

Para que se haja um efetivo resultado final do processo, os resultados da avaliação externa devem ser levados em consideração tanto pelos gestores dos sistemas de ensino quanto pelos demais profissionais que atuam nas escolas.

Dentro desse processo, há de se ressaltar que as avaliações externas não são a solução final para os problemas da educação, mas assumem um papel de mostrar quais os caminhos desse processo de ensino e aprendizagem podem ser percorridos para que a escola tenha uma efetividade maior dentro do processo de educação. Nesse sentido, Soligo (2010, p. 7) diz que:

Para transformar a avaliação em larga escala em um projeto da escola, há que se considerar a necessidade de formação de docentes e técnicos no assunto. Cursos internos, estudos dirigidos, palestras com especialistas e reuniões com explicações e discussões sobre o conjunto da avaliação externa precisam ser realizados. Pois não basta informar sobre a avaliação, faz-se necessário formar opiniões e indivíduos capacitados para problematizar o processo e os resultados (SOLIGO, 2010, p. 7)

Desta forma, pode-se dizer que a apropriação dos resultados da avaliação externa passa, diretamente, pelo processo de aquisição de conteúdo por parte do docente por meio de capacitações efetivas que passem longe do meramente superficial. Para tanto, precisa-se contar com a efetividade de um processo de gestão escolar que deve ser democrático e capaz de entender as dificuldades deste docente.

Em contrapartida, Vianna (2003, p. 15), entende que a necessidade da apropriação dos resultados da avaliação externa por todos aqueles que dela

participam, não pode ficar restrita ao âmbito da escola. Mas deve, necessariamente, abranger todos os níveis da hierarquia da administração educacional, a partir das Secretarias de Estado, quando for o caso, passando por outros níveis, inclusive técnicos, até chegar à sala de aula e ao professor. A avaliação, conseqüentemente, não é uma ação isolada, integra toda a comunidade educacional e a própria sociedade.

A avaliação educacional não subsiste isoladamente, devendo estar associada a outros programas, destacando-se, inicialmente, o de capacitação docente; em que a área da avaliação deve integrar, necessariamente, o conjunto das atividades que levam à formação de professores em quaisquer dos níveis de ensino; por outro lado, a avaliação precisa estar ligada à pesquisa educacional voltada para a realidade dos problemas educacionais relevantes (VIANNA, 2003, p. 14).

Neste cenário, todos os atores do sistema educacional devem ter em mente que os resultados das avaliações devem estar centrados na real efetivação de ações pedagógicas sólidas, que tenham a capacidade de garantir o melhor desempenho dos alunos, por meio do qual seja possível que um número cada vez maior de educandos possa aderir à iniciativa e se aproprie com segurança e efetividade dos conhecimentos esperados para cada fase escolar.

No que diz respeito ao SPAECE, dentre os objetivos apresentados na portaria de criação (Portaria N° 101/00 – GAB), estão a redução da desigualdade educacional a partir do fortalecimento dos sistemas de ensino. Além de fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais no estado, de modo a possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de Ensino, propondo-se a gerar resultados que possam “monitorar o alcance das metas estabelecidas, do padrão de qualidade e equidade da educação ofertada” (CEARÁ, 2016e).

Para Lima (2012), somente a partir de 2007 o Ceará fortaleceu seu sistema de avaliação com o objetivo de subsidiar as políticas públicas educacionais. Como exemplo, o autor cita o SPAECE, com análises baseadas no prestígio atingido enquanto política que induz à utilização dos resultados na gestão dos sistemas escolares, fato que se concretiza numa tendência de melhoria no desempenho dos alunos em todas as séries e disciplinas avaliadas, mostrando-se mais acentuada nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, nos 2º e 5º anos e com menor intensidade nos anos finais (9º ano).

Com relação aos resultados, Santos e Ciasca (2012) destacam a pouca apropriação dos resultados do SPAECE por parte dos professores e gestores, fato que inviabiliza sua utilização especificamente como ferramenta pedagógica.

As autoras apontam que o SPAECE possibilita aos professores/as estudar os resultados numa perspectiva longitudinal, permitindo acompanhar a evolução do desempenho de um mesmo grupo de alunos ao longo de três anos do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, identificando as habilidades e

competências agregadas ano a ano.

Na visão de Pequeno (2000), a implementação gradativa deste sistema de avaliação tem permitido fazer ajustes para atender às demandas do sistema educacional, bem como aperfeiçoar seus procedimentos metodológicos. A autora salienta a importância da reflexão em torno do fato de que a implementação do SPAECE funciona como um sistema de avaliação consistente e eficaz, que não é fruto de um projeto especial, mas de uma ação permanente da instituição, incorporada à política educacional do Estado e que não sofre descontinuidade com as mudanças das administrações.

Nesse sentido, é preciso salientar a respeito da importância do papel dos gestores/as escolares enquanto atores essenciais para a condução do debate voltado para a análise do desempenho dos alunos/as nas avaliações do SPAECE.

Os gestores/as escolares são fundamentais nesse processo de incorporação dos resultados da avaliação para a realidade dentro da escola, discussão dos mesmos com a comunidade escolar e implementação de metas, objetivos e métodos para uma melhoria das aprendizagens e conseqüente crescimento nas avaliações externas.

Soares (2004) coaduna com o mesmo entendimento ao ressaltar ser fundamental o papel do/a diretor/a escolar enquanto liderança social, capaz de estabelecer objetivos claros a serem alcançados pelo trabalho coletivo. Ainda segundo este autor, ao gestor/a escolar cabe efetivar a sua contribuição para a união e para o compromisso de todos, pois somente assim será possível traduzir esses esforços na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que a avaliação externa conclua o seu ciclo, voltando para a escola e sendo realmente aproveitada.

Pelo que destaca Soares (2004), percebe-se que o gestor/a escolar deve ser o elo de liderança dentro da unidade escolar, no sentido de mobilizar a estrutura escolar para a apropriação dos resultados da avaliação, que deverá servir como instrumento de informação junto aos demais professores para a busca de solução e superação das eventuais dificuldades enfrentadas em sala de aula.

O gestor/a escolar não pode e nem deve ser um elemento estático dentro da escola, sem envolvimento com a comunidade e com o núcleo escolar, que geralmente detém as informações no que tange às dificuldades enfrentadas pelos alunos no dia a dia. A troca de informações entre esses profissionais é fundamental para a superação das dificuldades dos alunos, bem como a impulsão da aprendizagem.

Viana (2003) ressalta ser fundamental que os resultados das avaliações cheguem aos alunos, aos pais, aos educadores e a toda a comunidade educacional, não devendo ficar restrita apenas ao núcleo gestor da escola, uma vez que os referidos resultados têm suas implicações pontuais. Para o autor, a avaliação deve ter, forçosamente, conseqüências, se a escola pretende pensar a consolidação da chamada cultura da avaliação.

A consequência a que nos referimos está relacionada a novas formas de pensar e agir, demonstrando, assim, que os resultados de uma avaliação fazem diferença e promovem o crescimento da pessoa como ser humano e membro da sua sociedade. Esta sociedade, por sua vez, não pode ficar distanciada do que ocorre na escola, indiferente à constatação dos resultados apresentados, que devem ser discutidos com racionalidade e definidos os caminhos para uma solução sensata dos problemas que essas avaliações refletem (VIANA, 2003, p 21).

Como se pode ver, o autor aponta consequências como um resultado da avaliação, consequências essas que podem ser um agente transformador da escola e dos alunos avaliados, onde a apropriação dos resultados configura-se enquanto mecanismo operacional desta transformação.

Ao apropriar-se dos resultados que a avaliação permite à escola, a gestão deve buscar entender a natureza dos erros cometidos. Vieira (2002, p. 106) ressalta que a análise da natureza dos erros cometidos pelos alunos deve ser feita pelo professor não apenas para informá-los a respeito de como podem superar os problemas encontrados, como para ajustar o ensino às peculiaridades da classe e essa é uma tarefa que o gestor deve incentivar.

Além disso, Vieira (2002) ressalta a necessidade de manter com os alunos que apresentaram resultados mais frágeis um diálogo a respeito de como podem melhorar.

Os estudos de Rosa (2004, p. 303), defendem uma participação mais efetiva da gestão escolar no que tange à apropriação dos resultados das avaliações, no sentido de que a escola deve fazer um levantamento da situação atual em que está inserida para, depois, delinear um plano de melhoria continuada, a fim de atingir a qualidade desejada, superando a atual.

Sabendo onde se encontra, a instituição não precisará mais improvisar, podendo trabalhar sobre dados reais, preparar as pessoas que deverão liderar o processo de melhoria contínua e definir onde a escola quer chegar, quais os meios que serão utilizados para tanto, qual o prazo para chegar e quais são os resultados esperados. (ROSA, 2004, p. 313-314).

Mais do que a avaliação interna, na qual a escola percebe suas deficiências e deve buscar, por meio de estratégias específicas, melhorar o seu desempenho, as avaliações externas são também uma fonte salutar de mensuração de resultados.

Para Blasis et al (2013, p. 14) a comparação das informações fornecidas por ambas avaliações pode produzir elementos para subsidiar o trabalho desenvolvido no interior das escolas, seja para o aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação elaborados internamente, seja para oferecer elementos de contexto para as provas externas. Assim,

(...) além de ser um componente importante para o planejamento e a readequação dos programas de ensino. Tanto em relação às avaliações internas quanto às externas, coloca-se a necessidade da apreciação crítica e do debate sobre os

critérios envolvidos, com a ressalva de que nas avaliações externas eles são mais explícitos e coletados, em princípio, com procedimentos mais rigorosos (BLASIS et al, 2013, p. 14).

No que diz respeito às avaliações externas, os documentos publicados pelo CAEd (2013, p 9) ressalta serem “baseadas em testes de proficiência em larga escala que buscam aferir o desempenho dos alunos em habilidades consideradas fundamentais para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliada”. Esse tipo de avaliação é um dos principais instrumentos utilizados pelo governo para a implantação e elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino, pois seus resultados implicam à escola e à comunidade uma alteração de suas ações e redirecionamento do método de ensino.

Seguindo a mesma ótica, Blasis et al (2013, p. 12) ressaltam que essas avaliações “informam sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas padronizadas que verificam se estes aprenderam o que deveriam ter aprendido”, ofertando indícios sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino.

Já Peroni (2009) considera ser um dos principais pilares das políticas educacionais, pois o destaque atribuído a este tipo de avaliação é parte de uma concepção atual segundo a qual o Estado não é mais o executor das políticas, mas, sim, o coordenador e, por vezes, o financiador.

Ressalta-se que os dados que são obtidos por avaliações dessa espécie são capazes de apontar problemas que dizem respeito tanto com relação à atuação do docente, como com relação ao núcleo gestor escolar, pois são capazes de transcender os limites da sala de aula e avaliar também os sistemas de ensino.

É importante reconhecer que a avaliação externa não termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores. Ela continua à medida que envolve a sociedade, escolas, comunidades e poder público nos debates sobre esses resultados e, a partir disso, abrindo caminho tanto para adensar e dialogar com as avaliações internas realizadas no âmbito das escolas (do projeto pedagógico e da ação educativa), quanto no âmbito das secretarias de educação (das diretrizes da política educacional) (BLASIS et al, 2013, p.39).

De fato, conforme salientou-se, essas avaliações são capazes de mensurar resultados além salas de aulas e, por isso, o núcleo gestor não deve perder a oportunidade de avaliar-se criticamente, apoderar-se dessa oportunidade e traçar estratégias de melhorias dentro do sistema educacional na escola e na comunidade na qual a instituição está inserida. Desta forma, pode-se dizer que tamanha é a importância de que, tanto o professor como o núcleo gestor, tenham conhecimento da relevância das avaliações externas e saibam interpretar os seus resultados.

Para Luckesi (2011, p. 43), as avaliações em larga escala do sistema nacional de educação destinam-se a investigações sobre a qualidade da educação brasileira

nos diversos níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior e a pós-graduação. Melo (2012) chama a atenção para a cultura de competição criada em torno dessas avaliações em larga escala, observando que a cultura avaliativa tem provocado impactos tanto nas questões pedagógicas quanto nas administrativas das escolas.

Ressalta-se com isso que mais do que incentivar competições, as avaliações em larga escala trazem o potencial de ser um instrumento que possibilita ao aluno avançar em seus conhecimentos, na medida em que a escola propicie momentos de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem comparados aos resultados obtidos. Além disso, a mensuração desses indicadores permite à unidade escolar definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação, à redução das desigualdades existentes e à correção de distorções identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

Uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem sócio-econômica e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou escola que apresenta resultados positivos em termos de aprendizagem (DOURADO et al, 2007, p. 10).

Franco et al (2004, p. 49) dizem que os resultados desse sistema de avaliação passaram a nortear a gestão de resultados e políticas de incentivo no âmbito da escola, o que é um caminho inverso ao que se espera da avaliação institucional, na medida em que ela não deve ser uma mera aferição de parte do currículo escolar, mas, sim, uma relação complexa de diversos construtos, diferenciando, posteriormente, medidas cognitivas e medidas contextuais.

Ao transformar os resultados das avaliações externas em finalidade educacional, perverte-se os objetivos da escola, fadando-se alunos e escolas, ao fracasso escolar.

Para Luckesi (2011) embora seja obvio que os sistemas educativos e escolas destinam-se a propiciar condições para que o educando se desenvolva e aprenda, os dados estatísticos educacionais demonstram que a obriedade se distancia da realidade. Neste caso, torna-se necessário romper com as relações históricas estabelecidas entre educadores e verificações de aprendizagem (resultado dos testes) para assumir um compromisso reflexivo de propiciar caminhos alternativos á aprendizagem efetiva.

A avaliação é um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional. Os pontos de chegada

são o direito de aprender e o avanço da melhoria global do ensino. Por isso, faz-se necessário que os profissionais de escolas e de secretarias de educação compreendam os dados e informações produzidos pelas avaliações, saibam o que significam. De tal modo que, além de utilizá-los para a elaboração e implementação de ações, desmistifiquem a ideia de que a avaliação externa é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que sua função é comparar escolas ou determinar a promoção ou retenção de alunos (BLASIS et al, 2014, p. 12).

Há de se ressaltar que uma perspectiva da avaliação institucional é de que os resultados identificados sejam apropriados pela equipe gestora e pelo grupo de professores em prol da melhoria da qualidade do ensino, pois quando se orienta o ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências são necessários a implementação de um trabalho de melhoria interna das habilidades escolares.

Dalben (2010) concorda ao ressaltar que a avaliação institucional permite o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa na constante busca da melhoria da qualidade educacional oferecida àqueles que se beneficiam da escola, aumentando, assim, sua relevância social.

Luckesi (2011), ao tratar de avaliações internas, nos convida a “avaliar a avaliação” afim aprendermos a olhar as múltiplas determinações de uma realidade, na perspectiva de qualificar os resultados, sejam estes positivos ou negativos, com vistas a modificar a realidade que se apresenta. No caso dos resultados das avaliações externas, este processo passa necessariamente pela coletividade escolar a qual deve reconhecer-se nos resultados, ou não, processando-os, apropriando-se e reconfigurando-os frente à realidade que se interpõe.

Mas como realizar a antropofagia dos resultados das avaliações externas? Quais caminhos a escola deve trilhar para gerar as energias necessárias à transformação dos dados em informação pertinente à comunidade escolar? Qual o papel da gestão neste processo? Indica-se, na próxima seção, os caminhos que percorremos em busca destas respostas ao estudarmos uma escola de ensino médio, pertencente à rede estadual do Ceará.

3.2 Trilhas Investigativas: Métodos Adotados

Conforme explicitado no início do Capítulo 2, a coleta de dados foi precedida pela pesquisa bibliográfica e pela pesquisa documental a qual é realizada, segundo Gerhardt e Siveira (2009 p 69) “a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados)”. Fonseca (2002, p. 32), completa o conceito de pesquisa documental ao utilizar “fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, relatórios, documentos oficiais, etc.”

A delimitação do problema em estudo derivou da pesquisa documental, a partir de dados coletados nos boletins do SPAECE confeccionados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), bem como dos dados estatísticos

disponíveis no site da SEDUC.

Destaca-se que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará disponibiliza, através do portal do Governo do Estado, acesso aos documentos norteadores dos programas e ações desta secretaria, tais como o Projeto Jovem de Futuro e o SPAECE. Além disso, foram utilizados os relatórios anuais produzidos pela gestão da escola em análise, dos quais coletou-se os dados internos de aprovação, matrículas e reprovação.

O Instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada, escolhida por propiciar a delimitação do volume das informações, obtendo assim um direcionamento aprofundado do tema em estudo, além de permitir a “investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos (BONI E QUARESMA, 2005).

Os sujeitos da pesquisa compreendem os componentes do núcleo gestor, Gestora (G) e duas Coordenadoras Pedagógicas (CP1 e CP2), o Professor Coordenador da Área de Ciências da Natureza e Matemática (PCAM) e a Professora Coordenadora da Área de Linguagem e Códigos (PCAL), escolhidos por serem os atores que personificam a gestão pedagógica e para resultados na escola.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi elaborado para contemplar temas escolhidos com o intuito de recuperar e embasar as reflexões sobre as percepções, concepções e perspectivas dos sujeitos acerca do SPAECE e sua relação com a gestão para resultados e o sucesso escolar. O roteiro das entrevistas semiestruturadas pode ser consultado no Apêndice A.

O primeiro bloco temático apresentado aos sujeitos, versou sobre a gestão para resultados e buscou identificar a intencionalidade do núcleo gestor para a obtenção dos resultados da escola, dimensionando o status das avaliações externas na estrutura administrativa e pedagógica da escola, os caminhos percorridos e as potencialidades que se apresentam.

O segundo bloco, intitulado avaliação externa – SPAECE, propôs-se a dimensionar a qualificação do SPAECE pelos atores pedagógicos da escola (núcleo gestor, PCA e professores) e sua concepção do impacto desta avaliação externa no trabalho escolar, bem como a percepção dos atores sobre a qualidade do ensino e seu alinhamento à avaliação externa estadual.

O terceiro bloco tratou especificamente da apropriação dos resultados do SPAECE e objetivou identificar as potencialidades e desafios do uso pedagógico dos resultados do SPAECE, a partir do olhar dos entrevistados, a fim de traçar um panorama desta avaliação na escola em estudo, visando a constatar similaridades ou possíveis pontos divergentes entre a gestão escolar e o corpo docente da escola.

Em 2017 a escola iniciou o processo de implantação do tempo integral o que acarretou a saída de muitos professores da instituição, entre eles a autora deste trabalho. O processo de adaptação dificultou o agendamento das entrevistas as quais foram realizadas em maio do mesmo ano, após agendamento telefônico.

As entrevistas transcorreram em clima de afetividade, sendo realizadas na sala da Coordenação Pedagógica (Coordenadoras e PCAs) e sala da direção sem interrupções. As Coordenadoras Pedagógicas só consentiram em realizar as entrevistas em conjunto. Entretanto, a conversa foi conduzida para que todos os eixos fossem contemplados nas falas dos sujeitos.

O cronograma de realização das entrevistas pode ser consultado no Quadro 4.

Entrevistado	Data	Local	Tempo de duração
PCAM	21/05	Sala da Coordenação	45min
CP1 e CP2	21/05	Sala da Coordenação	2h30min
PCAL	21/05	Sala da Coordenação	50min
G	22/05	Sala da Diretoria	2h15min

Quadro 4 - Cronograma de realização das entrevistas.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A Gestora entrevistada está na escola desde 1994, onde exerceu o cargo de professora alfabetizadora, professora de língua portuguesa do EF, PCA de Linguagens e Códigos, Coordenadora Pedagógica e, gestora, sendo eleita em 2010 e reeleita em 2014.

A CP1 está na escola por igual período, exercendo os cargos de professora de língua estrangeira, PCA de Linguagens e Códigos e, exerce a função de Coordenadora Pedagógica desde 2012.

A CP2, chegou na escola em 2014, diretamente do banco de gestores para a função exercida atualmente. Já a CPL, está na escola desde 2011, exercendo a função de professora e, assumiu a função de PCA de Linguagens e Códigos, em 2012. O PCAM, chegou à escola em 2010, exercendo o cargo de Professor de Matemática.

É importante destacar que, no estado do Ceará, o cargo de PCA é preenchido por indicação do Gestor. Este professor fica disponível 50h/a para dedicar-se às atividades de acompanhamento pedagógico e formação continuada de seus pares (CEARÁ, 2017d). Entretanto, o PCAM não exerce o cargo oficialmente. Este permanece lotado como professor de matemática. A sua liderança é exercida por reconhecimento dos pares, motivo pelo qual foi escolhido para a entrevista. Destaca-se que o cargo de PCAM oficialmente continua vago, na escola em estudo.

Todos os entrevistados são funcionários efetivos da Secretaria de Educação e possuem licenciaturas plenas nas áreas de atuação inicial. Os componentes do núcleo gestor possuem especialização em gestão da educação pública ofertado pelo CAEd, em 2010. O PCAM possui o título de mestre pelo Mestrado Profissional de Matemática (PROFMAT), em rede nacional, validado pela UFC.

Os dados coletados nas entrevistas foram interpretados por meio da análise de conteúdo, conforme as etapas estabelecidas por Bardin (2016), que preconiza a

análise preliminar, a descrição analítica e a interpretação inferencial.

Na análise preliminar, as entrevistas foram transcritas na íntegra, recortadas e agrupadas segundo os eixos relacionados aos objetivos desta pesquisa a saber: gestão para resultados e apropriação dos resultados do SPAECE. Para cada eixo, foram definidas unidades de registro apresentadas no Quadro 5, a partir dos quais, as falas dos sujeitos entrevistados foram contrapostas em busca de similitudes ou contraposições.

Eixo	Pontos a serem abordados
Gestão para resultados	<ul style="list-style-type: none">• Conceito de gestão para resultados,• intencionalidades da gestão,• atores identificados,• possíveis conflitos;• potencialidades,• procedimentos adotados.
Apropriação de resultados - SPAECE	<ul style="list-style-type: none">• Objetivos do SPAECE,• metodologia do SPAECE,• status do SPAECE na escola,• influência dos resultados do SPAECE no trabalho da escola,• relação entre SPAECE e qualidade de ensino da escola.• Acesso aos resultados do SPAECE,• Sociabilização dos resultados do SPAECE na escola,• Uso pedagógico dos resultados do SPAECE pelos atores pedagógicos.

Quadro 5 - Unidades de registro das entrevistas

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Assim posto, na descrição analítica foi dada ênfase à análise qualitativa das respostas dos sujeitos por ser esta passível de estabelecer categorias mais discriminantes por proporcionar deduções específicas sobre um acontecimento (BARDIN, 2016). Além disso, esta análise nos permite trabalhar o contexto dos registros, ampliando os campos de análise inferencial. A análise inferencial partiu da associação das respostas dos entrevistados a conceitos teóricos, tecendo um diálogo com os autores apresentados na seção anterior.

Com o fim de contrapor a visão da gestão com a prática pedagógica da escola, optou-se por realizar observações de campo, as quais, segundo Yin (2001. p.94), “servem como outra fonte de evidências em um estudo de caso, na medida em que o fenômeno de interesse não seja puramente de caráter histórico”. A partir do protocolo de observação, descrito no Apêndice B, pretendeu-se registrar comportamentos ou condições ambientais relevantes no âmbito da apropriação dos resultados e do uso pedagógico dos mesmos durante os planejamentos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, na escola alvo deste estudo.

Os protocolos das observações diretas foram catalogados, formando um banco de dados, o qual recebeu tratamento analítico e inferencial, relacionando os achados às falas dos sujeitos participantes da pesquisa. A triangulação dos dados coletados nas diferentes fontes de pesquisa (documentos, entrevistas e observação direta), proporcionou o aprofundamento necessário a um bom estudo de casos, validando o constructo segundo Yin (2001).

A observação do campo se deu nos planejamentos de Linguagens e Códigos (dia 27/05/17) e de Matemática (dia 28/05/17). O grupo de linguagens e códigos é composto por 5 professores de língua portuguesa, 1 professor que assume artes e inglês, 1 professor de espanhol e 1 professor de educação física.

Destes, apenas o professor de educação física não esteve presente ao planejamento. O grupo de Matemática planeja em conjunto com Ciências da Natureza. Este é composto por 3 professores de matemática, 2 de física, 2 de química, 1 de biologia, 1 de laboratório de ciências. Destes estavam ausentes a professora de biologia e um professor de química. Também estavam presentes 8 alunos do PIBID de matemática e física.

Por convite da gestão, foi possível acompanhar a reunião geral entre núcleo gestor e professores, ocorrida no turno da noite, no dia 30/05/17. O tema da reunião foi a análise dos resultados dos indicadores internos da escola (frequência, resultados bimestrais e apresentação dos resultados da avaliação, padronização das avaliações internas). Para a reunião compareceram 18 dos 20 professores que atualmente compõem o quadro da escola e o núcleo gestor.

É necessário, ainda, esclarecer que a pesquisa, dado seu campo limitado – apenas uma escola – não pretende afirmar que os resultados nela obtidos representam a realidade de toda a rede estadual de ensino do Ceará. No entanto, será possível, a partir deste estudo, estimular a reflexão sobre o processo de gestão para resultados escolares, no contexto do SPAECE, assim como apresentar sugestões com o intuito de potencializar os processos de apropriação de resultados pelos atores da escola.

3.3 Entremeios Pedagógicos: Uma Escola em Busca de Identidade

Esta seção apresenta as análises dos achados do campo de pesquisa e propõe-se a explicar as percepções dos atores envolvidos nos processos de gestão da Escola X, bem como as concepções que orientam o trabalho.

Mesmo compreendendo que a Gestão escolar assume vertentes que se entrelaçam e colaboram para o sucesso da aprendizagem, delimitou-se o foco da investigação à gestão pedagógica e para resultados por serem parâmetros que dialogam diretamente com o objeto desta pesquisa.

Cabe, inicialmente, apresentar os atores investigados em sua relação organizacional na escola, afim de iniciarmos o percurso de análises dos achados. A Figura 3 apresenta o organograma da escola, na qual se percebe uma estrutura

hierárquica típica de instituições não democráticas.

Pode-se observar que o grupo de Matemática e Ciências da Natureza comporta o maior grupo da escola. A análise do organograma demonstra que existe uma maior concentração de parcerias com instituições de ensino superior para execução de projetos na área de Matemática em detrimento das outras áreas. Neste aspecto, Ciências Humanas aparecem no quadro organizacional da escola apenas para compor as necessidades curriculares mínimas, não sendo destinadas a estas áreas projetos pedagógicos expressivos.

Tal estrutura alinha-se com o discurso dos entrevistados, os quais definem ser a função da escola a preparação para o SPAECE, em primeiro plano e para o ENEM, como se pode observar da fala da CP2.

a nossa escola é voltada, atualmente, para o Ensino Médio, e o Ensino Médio que nós temos é voltado para o ENEM. É buscar fazer com que esse aluno permaneça, que ele matricule-se e permaneça conosco, como o aluno do tempo integral, e a outra vertente eu vejo que é a questão do resultado pro ENEM. Se a gente não tiver um resultado para o ENEM no final do ano, eu não vejo nem sentido dessa escola existir (CP2, 2017).



Figura 3 - Organograma gerencial da Escola X.

Fonte: Elaboração própria com base na observação do campo.

Na visão de Luckesi (2002), o ato de planejar, a prática do planejamento em nosso país, especialmente na Educação, tem sido conduzida como se fosse uma atividade neutra, sem comprometimentos. Por vezes, o planejamento é apresentado e desenvolvido como se tivesse um fim em si mesmo; outras vezes, é assumido como se fosse um modo de definir a aplicação de técnicas efetivas para obter resultados, não importando a que preço.

Destaca-se que a Escola X promove a lotação anual dos seus professores, priorizando o encontro por áreas para um planejamento de 4h/a entre os pares, a coordenação pedagógica e os PCAs. Dessa forma, a terça-feira destina-se ao encontro de planejamento da área de Linguagens e Códigos; a quarta-feira destina-se ao encontro entre os pares de Matemática e Ciências da Natureza e na quinta-feira é a vez dos professores de Ciências Humanas.

Mas como se dá a prática de gestão para resultados executada na Escola X? Em busca desta resposta, torna-se importante captar o entendimento sobre a gestão para resultados no ideário dos atores envolvidos, quais as pressões e potencialidades inseridas neste universo de relações e, principalmente, quais os resultados a que se espera chegar.

Na prática, a efetiva, permanente e sustentada gestão para resultados depende, no mínimo, de duas questões básicas: adequado desenvolvimento e operacionalização dos instrumentos de gestão envolvidos, a saber: responsabilidades, conhecimentos e habilidades dos profissionais, componentes e condicionantes de atuação, contextos estratégicos, tático e operacional, empreendedorismo externo e interno, liderança e mudanças planejadas, processo decisório, estabelecimento de resultados otimizados, plano de carreira e qualidade total na atuação direcionada para resultados; e otimizada interação entre estes instrumentos de gestão. (OLIVEIRA, 2010, p. 247)

A consolidação de um nível de qualidade pode ser o grande diferencial da atuação do profissional, pois o direciona para os resultados efetivos no ambiente de trabalho.

Trata-se de uma questão de abraçar aquele ponto fraco da escola. Eu não vejo muito envolvimento dos nossos colegas. Não adianta a gestão querer tanto. Logo, o nosso colegiado tem muito essa noção de que é a SEDUC que manda, nós temos ainda algumas resistências. Não percebe que faz parte dessa escola, dessa história, que se a escola crescer, eles também estão crescendo profissionalmente. Alguns colegas não têm essa noção. A educação não deve mais ser tratada dessa forma, ela deve ser tratada no coletivo, na preocupação com o humano, na preocupação com a minha ação, enquanto educador, enquanto gestor. Quando levamos uma proposta, muitos dos nossos colegas entendem como algo imposto e não é. (PC1, 2017)

A gestão para o resultado, colocada pela PC1, busca ter foco na parte em que a escola tiver mais deficiência. Como um empecilho para isso, ela cita o pouco

envolvimento dos docentes com o processo e falta de comprometimento, além de reação natural a tudo o que vem da Secretaria.

Outro ponto a ser considerado gira em torno da falta de uma consulta aos principais agentes desse processo, como a comunidade escolar. As avaliações e os projetos são simplesmente impostos? Os resultados são esperados e depois as críticas são colocadas? O professor não é consultado sobre o que falta em sua sala de aula para que sua função seja realizada de forma eficaz? Esse descompasso evidente entre SEDUC e comunidade escolar é um fator a ser considerado como empecilho para a gestão para resultados.

A gestão para resultados é aquela que possibilita bons resultados nas avaliações que são feitas. Uma gestão voltada para eficiência. Na minha visão, a escola não deveria funcionar em função desses resultados. Acho que tem que ser feito um trabalho de base, que esses meninos tenham apropriação de conhecimentos e que esses resultados sejam consequência desse trabalho. Não um trabalho específico para as avaliações externas. Eu tenho uma crítica em relação a isso. Às vezes eu percebo que há essa manipulação até de que a escola se volte exclusivamente para a avaliação externa. E a avaliação, na verdade, é para saber se você está fazendo o seu trabalho. E não a escola toda se empenhar nessas avaliações. E você acaba perdendo a noção de base, de conhecimentos básicos que esse aluno precisa ter. (PCAL, 2017)

Em contrapartida ao que disse a PC1, nota-se que a PCAL, efetivamente, não somente tece críticas à gestão por resultados, como opina contra essa premissa dentro da Escola X, bem como as ações da escola voltadas para as avaliações externas, ou seja, a energia que a escola gasta ao longo do ano para que os alunos participem efetivamente das avaliações externas, pois na sua visão há uma manipulação para o cumprimento de metas estabelecidas pelo Estado em detrimento ao que realmente o aluno está aprendendo em sala de aula.

A crítica da PCAL está direcionada para os resultados que, na sua visão, deveriam ser voltados para o aluno, o seu aprendizado em sala de aula e o quanto de conhecimento ele consegue absorver. O que expõe a PCAL é o que muitos educadores propõem para alcançar melhores índices na educação: a formação básica é essencial para inserir o aluno na esfera do mercado, assim como sua formação humana (BERNARDIM, 2013).

Tal crítica encontra ressonância no exposto pela PC1 quando esta colocou a baixa adesão do corpo docente aos projetos envolvendo as avaliações externas. Nota-se que, efetivamente, há uma resistência.

A PC1 vê as avaliações externas como a melhor forma de realmente avaliar a evolução do aluno na escola, a partir dos resultados obtidos em tais avaliações, e propõe trabalhar a partir desses resultados, buscando as falhas e os agentes causadores dessas falhas.

Sabe-se, todavia, que o processo que visa o melhor ensino para a aprendizagem

não é tão simples. É um trabalho de corresponsáveis, além da busca de motivação e conscientização do discente. A par disso, encontram-se os pais, a comunidade em que estão inseridos, os dispersadores externos que, para o aluno, passam a ser mais atraentes que o ambiente da escola, ainda mais se este ambiente não oferece o mínimo necessário para o conforto desses alunos.

Se é verdade que, no panorama atual da educação pública cearense, o Gestor deve procurar cumprir as metas estabelecidas pelo vértice do sistema, igualmente se coloca a necessidade de trabalhar-se em uma perspectiva mais abrangente.

Gestão para resultados é ter uma meta a atingir. A partir da meta, de onde a gente quer chegar, a gente tem que traçar caminhos para atingir essa meta. E aí seria exatamente o resultado. Partindo do pressuposto que a gente tem um pré-resultado, digamos, de avaliações externas ou da própria avaliação interna, a gente tem que fazer análise do resultado anterior, ver o que é que deu errado, o que é que pode ser melhorado, o que foi que deu certo, como é que a gente pode continuar, e a partir de aí tentar chegar ao nosso objetivo. Essa gestão tem que caminhar, mas ao mesmo tempo em que caminha tem que dar uma parada para fazer avaliação, depois retomar novamente. (PC2, 2017)

Para Oliveira (2010, p. 247), a qualidade na atuação dos profissionais direcionados para resultados representa tudo que é feito ao longo de um modelo de gestão estruturado, para garantir ao real interessado nos resultados efetivos e, conseqüentemente, a todos os outros envolvidos, exatamente aquilo que desejam, em termos de aspectos intrínsecos, de custos e de atendimento a expectativas.

A PC2 reconhece a importância da avaliação para mensurar em quais pontos os alunos estão evoluindo e em quais a evolução não corresponde à necessidade a ser alcançada. PC1 e PC2 reconhecem que a escola não implementa, de fato, uma gestão por resultado.

É fato que as avaliações externas são importantes para a análise e mensuração dessas dificuldades, no entanto, não são a única forma. As avaliações não podem comandar a grade escolar. Devem ser inseridas como consequência de todo um processo de construção, onde os envolvidos estão buscando um objetivo comum, motivados para que os resultados sejam os melhores.

Acho que não amadurecemos essa questão. Observamos os resultados, vimos o que está errado, propomos algumas ações em conjunto, mas quando chegamos na execução das ações, eu acho que é aí que temos mais dificuldade. O grupo de professores planeja, mas quando chega na execução, alguns se perdem no caminho, outros não conseguem fazer, alguns nem tentam. (PC2, 2017)

Certo descompasso entre núcleo gestor e docentes é evidente nesta escola, o que impede a implantação da gestão por resultados, bem como a perseguição de índices melhores no desempenho dos alunos no que tange às avaliações externas.

Esta resistência fica explicitada no comportamento dos professores durante os momentos de planejamento, os quais recusam-se a ir para a sala específica, a convite da CP1, permanecendo na sala dos professores.

Como já foi destacado, a escola é um conjunto de pessoas que, em harmonia, devem estar motivadas e comprometidas com a real aprendizagem dos seus alunos, tanto no quesito curricular, quanto na formação humana a qual possibilita o exercício da cidadania através do pensar e agir de forma crítica (BRASIL, 1988). Porém, quando gestão escolar e corpo docente não caminham na mesma direção, esses resultados tornam-se utopias.

Entende-se que esses dois agentes não devem ser rivais, não devem estar na disputa de quem é o maior responsável pelo insucesso nos resultados. Devem ter uma consciência única, pensar como um só núcleo. Na construção desse processo, não há times ou partidos. Quando o trabalho não é conjunto, só haverá um grupo de derrotados: os alunos.

A gente propõe ações, o aluno vindo no contra turno para ter reforço. O aluno não vem, então já fura essa ação. Foi decidido que todo mundo (**professores**) vai fazer uma oficina para trabalhar aquele descritor que foi fraco. Alguns conseguem fazer a oficina, outros não conseguem porque não têm habilidade, não se propõem, então eu acho que a gente está pecando na questão humana mesmo. Eu acho que o grande problema está aí. Não sei se o que falta, é a empatia para chegarmos até os professores, não consigo ver ainda onde é que está a falha, onde é que está o erro maior, eu sei que a gente não consegue caminhar. (PC2, 2017)

Há de se ressaltar que nenhuma instituição funciona sem o fator humano. Todas as instituições são formadas por pessoas. Quando o núcleo gestor não detém habilidade para lidar com esse fator, fatalmente os resultados serão adversos. Nota-se evidente deficiência do núcleo gestor em lidar com essa questão, o que enfraquece as relações interpessoais dentro do ambiente escolar e impede que melhores índices sejam alcançados.

Quando os gestores não sabem gerir a esfera humana, nenhuma outra tem sucesso, pois até mesmo nos sistemas mais empresariais, o lucro só é efetivo com o envolvimento humano. Quando a CP2 afirma que não sabe como chegar aos professores, nota-se essa falta de relação com o outro ser humano, o que caracteriza despreparo, liderança ineficaz e autoritarismo. A visão da CP2 vai ao encontro à da Gestora.

A visão é o que se espera dessa gestão para o resultado, mas a gente tem muita dificuldade para agregar. Estamos participando do circuito gestão, que é uma forma de avaliar como é que está sendo o trabalho e redesenhar caminhos para se alcançar aquilo que não se alcançou no período anterior. Temos muita dificuldade em relação à questão das avaliações externas. Porque os professores ensinam, mas não têm a visão de que preparam o aluno para as avaliações externas. (GESTORA, 2017)

Aqui se nota um contraponto com o que diz a Gestora e o PCAM. De um lado, há a cobrança pela preparação do aluno e do outro, o docente, que reconhece não ter formação, preparação e apoio para interpretar pedagogicamente os resultados da escola. Como se vê, a Gestora responsabiliza o professor pelo despreparo para os projetos e para as avaliações externas, enquanto o PCAM atribui esta responsabilidade à Gestora.

Gestão para resultados... seria o acompanhamento dos resultados em busca de uma melhoria? Ou seja, seria analisar os resultados. Seria uma pessoa responsável, para conectar esses dados buscando uma melhoria. A nível disso a gente tem uma grande dificuldade, a gente não tem muito noção disso e não é bem feito a relação do SPAECE, nem a nível de prova e os resultados a gente acaba não trabalhando muito bem de um ano para outro (PCAM,2017).

No que tange tais afirmações, há de se fazer uma ressalva. Mello (2000), ao analisar a formação inicial de professores da educação básica, indica a existência de um descompasso entre os cursos de formação e a prática escolar. Segundo a autora,

A mudança nos cursos de formação inicial de professores terá de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta sintonia fina. Não se trata de criar modismos, mas de buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica (MELLO, 2000. p.101).

Para o professor em exercício, a escola deve ser o espaço para o aprendizado constante de habilidades que o permitam alcançar os objetivos pedagógicos. Se o despreparo existe em função da complexidade de relações na prática escolar, no campo das avaliações externas não encontramos melhor situação. O ideal seria capacitar os professores para cada projeto que chegasse. Como a demanda de projetos também é muito ostensiva, melhor seria selecionar que avaliações e projetos seriam mais urgentes e viáveis.

É uma ideia, mas para isso a gente tem que ter uma formação, uma preparação, eu não tenho noção nenhuma, eu vi algumas questões esporadicamente, algumas o nível é complicado de raciocínio para eles, porque foge muito do que a gente faz em sala de aula, mas em geral é isso, a gente não tem noção de como essa prova é elaborada. (PCAM, 2017)

Não se trata somente de prender a atenção do aluno, mas de traçar estratégias também de liderança, de governança, de gestão frente aos docentes. Diferentemente

da PC1 e PC2, a Gestora reconhece que existe esforço na escola, mas que há muito o que aprender e melhorar. No entanto, percebe-se que na hora de traçar essas estratégias, os agentes envolvidos não encontram a harmonia. Estabelecer liderança sem estar na esfera do autoritarismo e da imposição também é difícil.

O que se deve buscar é estabelecer uma gestão participativa nas decisões e compartilhamento das responsabilidades que a educação exige, além de mudanças externas, motivações e influências no interior do ambiente escolar. Ter divergência de opiniões é inevitável, além do confronto de ideias acerca das formas de liderar as equipes que formam a comunidade escolar. A boa liderança escolar pode reforçar os relacionamentos interpessoais de forma positiva e contribuir para o processo educacional

O esforço existe, mas não conseguimos crescer. Se formos ver o histórico do Ideb, vimos que temos melhorado de forma lenta. Eu acho que agora, com essa questão da escola em tempo integral, vamos ver os alunos, que estão no primeiro ano, com uma melhora significativa no terceiro ano. Acho que vamos ter um terceiro ano bem modificado, porque estamos trabalhando a história de vida e outros fatores além da matéria em si. Mas vejo a Escola X¹⁵ como uma escola mediana, não vejo uma escola ainda com todos os esforços, porque tem coisa que esbarra que não podemos avançar. Por exemplo: professor efetivo de matemática com séria dificuldade e os meninos não conseguem avançar com ele. Todo trabalho que é feito com aquele professor, você vê que aquela pessoa modifica quase nada. E são pessoas que têm que ficar no Estado, tem que estar empregadas, tem todo um aparato legal, e que a gente vai ter que ver bem direito. (GESTORA, 2017)

Aqui novamente o docente é o centro do problema exposto pela Gestora. Nota-se que ainda há uma ideia tendenciosa em atribuir ao professor o estigma de culpa e total responsabilidade para com todo o processo que, na realidade, deve ser o resultado de todos os seguimentos.

Outro ponto determinante na instituição tem sido a questão do tempo integral. A escola abraçou o novo sistema de ensino, mas ainda não obteve o espaço estrutural necessário, nem a formação essencial para que os professores realizem as disciplinas eletivas.

Apesar de a Gestora ver de forma positiva esta conquista, também reconhece que ainda há muito a realizar. Um investimento novo requer também mudança de atitude e empreendimento pessoal. O material humano também deve ser reavaliado e preparado para as mudanças. Restou evidente tratar-se de mais um impedimento para que os índices de aprendizado e evolução sejam efetivamente positivos, e muito passa pela questão da infraestrutura física do local, como pode-se constatar na fala da PCAL.

15 **Não há fontes bibliográficas no documento atual.** O nome da escola foi suprimido para preservar a identidade dos entrevistados.

Eu sou totalmente favorável ao tempo integral, mas que o Estado forneça uma estrutura primeiro para que ele possa funcionar porque do jeito que está é possível que haja muita evasão em julho. Os meninos não têm espaço para ficar, no horário do intervalo, as salas são muito quentes, à tarde eles estão cansados. Já saíram mais de 10 alunos só do primeiro ano. E as eletivas não são interessantes. Eu esperava que essas eletivas fossem dadas por pessoas de fora, parcerias, cursos de idiomas, seria muito mais interessante. (PCAL, 2017)

A respeito da relevância com relação ao SPAECE, para a Gestora, a comunidade escolar não percebe, ou ainda não está atenta para a importância das avaliações externas, assim como o próprio discente. A escola despense trabalhos para esse reconhecimento e melhores resultados, mas o compromisso com esses objetivos da escola não é observado.

Os alunos não dão a importância que deveriam. Falamos que é o momento mais importante da escola, fazemos uma preparação, mas eles ainda não valorizam, a comunidade toda, não só o aluno. Por mais que se trabalhe, por mais que se fale, é o objetivo da escola, o SPAECE e o ENEM. Mas ainda acho que eles não têm total compromisso. (GESTORA, 2017)

Muito do processo de envolvimento da comunidade passa, necessariamente, pelo apoio que os alunos devem ter dentro de suas casas, no seio familiar. Não é novidade que a escola da periferia possui uma crise familiar muito grande e evidente, que reflete no desempenho do aluno não somente em sala de aula, mas na sua vida como um todo. Desta forma, salienta-se que a questão da família é, de fato, um entrave ao processo de educação e melhoria do ensino no Brasil, e isso é refletido diretamente dentro da escola.

Na entrada da escola, percebe-se a fixação de um cartaz sobre o circuito de gestão do Instituto Unibanco, empresa que gerencia o projeto Jovem de Futuro (Figura 4). Este está distribuído pela sala dos professores e na sala de planejamento. Percebe-se um forte apelo gerencialista, no qual as metas definidas no início do processo orientam todo o trabalho da escola. Não fica claro, pelo cartaz, a construção coletiva destas metas, embora se espere a participação dos professores e técnicos na obtenção dos resultados.



Figura 4 - Cartaz do Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro/Pro EMI, afixado na entrada da escola.

Fonte: Acervo da autora (2017)

Segundo a Gestora, as metas a serem trabalhadas pela escola foram definidas pela Secretaria de Educação com base no cálculo do IDE Médio. Assim, o monitoramento previsto no circuito de gestão apoia-se nos indicadores que compõem este índice (Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono, bem como resultados de Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE).

A meta é de acordo com o ID médio, baseado no mesmo parâmetro do Ideb, só que para as escolas do estado. Essa nota foi tirada de um cálculo feita pela secretaria, da nota do SPAECE, da infrequência, dos rendimentos internos e das padronizadas que foram passadas e foi tirado um número que é o nosso ID Médio, do Estado do Ceará, e nessa nota tem uma meta de crescimento. Espera-se que ao chegar ao final do ano, a escola que está em 3.90 vá para 4,50. Nós vamos ter que crescer 0,60 por cento. (GESTORA, 2017)

Percebe-se que a escola assume integralmente o projeto político ideológico do Estado, distanciando-se da comunidade ao desconsiderar suas aspirações e necessidades. A gestão não pode ter uma visão empresarial, desconsiderando o material humano e os anseios da comunidade na qual está inserida. O sujeito mais importante dessa empreitada educacional ainda é o aluno, é quem vai refletir na sociedade o que adquiriu na família, na comunidade e, principalmente, na escola.

Neste aspecto, contrapõe-se ao que Luckesi (2011, p. 227) entende como ser caracterizador da escola

Ser um espaço educativo, o que implica do seu ponto de vista, que é mais importante

que seus membros aprendam a viver e responsabilizar-se democraticamente, do que exerçam uma suposta administração democrática com a exclusiva delegação de poderes.

Como aspecto positivo, a escola amplia o movimento apresentado pelo circuito de gestão, o qual prevê o monitoramento trimestral dos processos pedagógicos a serem executados com vistas na obtenção dos resultados esperados. Os indicadores da escola estão expostos na sala dos professores, como forma de ambientar o movimento pelo alcance das metas estabelecidas, reforçando a ideia de que, para a gestão, os professores são os atores estratégicos do processo de melhoria dos resultados.

Na primeira reunião do ano, os professores indicam a necessidade de realizar encontros mensais com a unificação dos grupos, de tal forma que os destinos da escola possam ser definidos no coletivo.

Estamos fazendo umas reuniões gerais no turno da noite onde foram colocados vários pontos que ainda precisavam ser acertados e teremos outra reunião geral onde a gente vai mostrar, vai fazer a apropriação dos resultados. As reuniões ocorrem somente com os docentes e não com os pais dos alunos. Como estamos tendo problema de espaço, não temos como chamar os pais. Nas reuniões intercalares com os pais e os diretores de turma, que já estão programadas para as próximas semanas, vamos ter fechado o bimestre e vamos mostrar porque os resultados não são muito animadores. Aí vamos ver o que é. Se temos o 1º ano A com 57% da turma reprovada em educação física, vamos buscar saber o que foi que aconteceu. Se a reprovação maior foi em matemática, qual é o problema, o que precisa ser feito? (PC2, 2017)

Mesmo representando uma tentativa de autonomia dos professores ao processo posto pela gestão do sistema, estes espaços deliberativos carecem da participação dos demais segmentos que compõem a escola: estudantes, pais e demais técnicos, reafirmando o sistema tradicional tão criticado nos discursos e tão presente nas escolas brasileiras.

Com os pais, esse ano, está complicado, porque não estamos conseguindo ter reunião por conta do nosso espaço. Tivemos a primeira reunião, vamos ter agora a segunda, a entrega de boletins e as reuniões intercalares com os diretores de turma, e aí vamos falar em cima dos erros internos e dos problemas. Essa comunidade é muito complicada. Quem escolhe a escola é o aluno. Eles querem uma escola que realmente ensine tudo. Apesar de o aluno não gostar de alguma coisa, ele não quer ir para a escola A B ou C. A família hoje é uma coisa destrozada. E essa é nossa grande dificuldade, porque nossa comunidade é assim. A gente não tem pai efetivamente que acompanha o filho. De 600 alunos, vamos tirar de 30 a 100 pais que realmente fazem esse acompanhamento. Mas nenhum pai vem. Esse circuito de gestão tem pais envolvidos, mas nós não temos essa família presente na escola. Estamos com a escola em tempo integral e parece que para eles foi muito bom por tirar o menino da rua, porque o menino está comendo bem. É essa a preocupação que eu vejo. (GESTORA, 2017)

Para Vasconcellos (2014) a baixa qualidade da educação, e, portanto, a não aprendizagem dos estudantes, deriva de uma série de fatores que vão desde o desmonte social, material e da valoração do professor, passando por uma avaliação classificatória e excludente, montada a partir da adoção de um currículo instrucionista, mais preocupado com o conteúdo em si, do que com os interesses dos alunos.

A questão da falta da presença dos pais no dia a dia dos alunos é, de fato, um problema social constante a nível nacional. Aliado a esse processo de desconstrução do seio familiar, de lacunas evidentes na família e da falta de atenção que crianças e adolescentes recebem ao longo da vida, por parte dos pais, está o problema da falta de estrutura econômica, pois a realidade é que muitos desses alunos vão à escola porque é lá que eles têm uma refeição, o que falta em casa. Como se observa, o problema social é severo, real e latente. Trata-se de uma realidade cada dia mais visível, mas que o Estado, como um todo, finge não ver, pois as políticas públicas voltadas para essas questões são praticamente inexistentes e alguns poucos projetos, ineficazes.

Neste estudo, especificamente, os interesses versam sobre os resultados da escola nas avaliações externas, sendo consideradas, pelos entrevistados, como função primordial da escola, que os alunos atinjam os resultados esperados sem uma reflexão maior sobre os significados desses números, como retrata a fala da PCAL transcrita abaixo.

Eu tenho que trabalhar de acordo com as necessidades do meu aluno, eu tenho que atender as demandas dele. Se ele tem o conhecimento necessário para aquela série, fazer uma avaliação diagnóstica não vai mudar nada. Mas se eu não consigo trabalhar o que ele realmente necessita, é óbvio que ele terá dificuldade em fazer. E a gente percebe isso: nossos alunos têm dificuldade de leitura, há uma distorção série/idade, alto índice de reprovação. Então é óbvio que ele vai ter dificuldade. Ele não acompanha a série dele. Então não adianta querer que a gente tenha um perfil de alta avaliação se esse aluno não se encaixa nesse perfil (PCAL, 2017).

Entretanto, a tensão observada na fala da entrevistada é validada pela fala da CP2 onde esta relata a satisfação com o grupo de matemática por abraçarem o projeto da escola e remodelarem o seu currículo para o trabalho com os descritores que os alunos mais encontram dificuldades. Mais uma vez, contata-se que o objetivo da Escola X está mais voltado para o cumprimento dos projetos da secretaria do que, atender às dificuldades dos alunos, embora este não seja um posicionamento homogêneo por parte dos docentes.

O treinamento dos descritores deve ser um complemento, não o objetivo. As turmas são heterogêneas, as dificuldades parecem ser múltiplas, então o melhor seria adequar os projetos a realidade de cada turma.

Esse ano o SPAECE vai efetivamente entrar no trabalho da coordenação pedagógica. Porque nos anos anteriores ele não entrava muito, a gente até pedia para inserir nos planos, para colocar, mas era trabalhado de uma forma muito superficial. Agora, como as metas ficaram muito claras, o que foi pedido para cada escola ficou extremamente claro. Enquanto escola ia ser muito difícil para a gente saber ao longo dos últimos 4 anos, qual era o descritor mais deficiente, qual era o descritor que tinha sido mais errado no primeiro ano, mesmo porque eu poderia ter a visão da escola, mas não tinha do todo. Então esse trabalho que foi feito lá na Secretaria de Educação, eu acho que veio na hora certa. Eu acho que foi uma coisa extremamente positiva, várias ações que têm sido feitas, e eu acho que a partir daí o SPAECE agora passa não mais a ter aquela semana específica na escola, onde todo mundo se preocupa, o dia D do SPAECE. Eu acho que esse ano, 2017, o SPAECE passa a realmente fazer parte do dia a dia da escola. (PC1, 2017)

Entretanto, para mensurar os resultados e efetuar um diagnóstico do processo é preciso que a gestão escolar invista no conceito de avaliação. Evidencia-se que há uma distorção do que seja avaliar. Para os melhores educadores, o processo avaliativo deve ser contínuo e diversificado. É o que salienta Luckesi (2000, p. 2) quando diz que

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

São inúmeras habilidades a serem analisadas, então não se pode restringir a avaliação ao mero preenchimento de gabaritos e cumprimento de metas externas. A escola tem autonomia, tem uma vida própria e, como todo ser, suas implicações, limitações e necessidades internas.

Embora o Estado institua uma série de avaliações externas, com o objetivo de mensurar o conhecimento do aluno e, a partir deste realizar inferências sobre o trabalho da gestão e dos professores, o envolvimento da comunidade escolar, sobretudo de aluno e professor deve ser um diferencial positivo em busca dessa avaliação. Entretanto, não é o que ocorre na Escola X.

Para a gestão, o ponto crítico além do professor é o aluno, de modo que

Os pontos críticos mesmo estão no aluno. Ele vem passando de série com muitas dificuldades e não consegue avançar na questão do fluxo, da distorção que também fica enganchado naquele ponto porque ele tem uma deficiência muito grande, e aí a escola precisa ter essa correção de fluxo, mas não aquela correção de dar um jeito e o aluno passar para a série seguinte. É a correção de dar a ele a proposta de conseguir aqueles elementos que faltam para ele seguir. (GESTORA, 2017)

Para se promover uma gestão por resultados no que tange às avaliações externas, mais do que gerir as relações e poder contar com os professores em sala de aula, é preciso que o núcleo gestor realmente atente para a questão da análise dos resultados, de modo a aferir onde os alunos tiveram maior ou menor deficiência.

Essa análise não pode ser simplista, não seguem fórmulas, nem máscaras de correção. Detectar as deficiências deve estar no cotidiano em sala, na observação das habilidades de leitura e compreensão e até mesmo na abordagem que o aluno faz em sala, na sua oralidade e no seu comportamento como sujeito em construção de identidade. Tudo isso não cabe numa só avaliação.

Sobre isso, Luckesi (2000, p. 2) diz que “o ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória agradável ou desagradável”. No caso da avaliação a questão, no entanto:

O SPAECE acontece, saem os resultados, mas, não temos nenhuma análise. Para fazer uma gestão de resultados, teríamos que fazer toda uma análise, ver onde os meninos erraram mais. Fizemos isso esse ano com a avaliação diagnóstica, não com o SPAECE. Vimos individualmente até o que cada um deles tinham errado e estamos trabalhando nisso. Mas no SPAECE, não, realmente não temos isso na escola, não temos informações sobre isso, para sabermos qual questão o aluno errou. Nenhum professor faz isso, e a coordenação também nunca vi fazer. Então, para você fazer uma avaliação de resultados, uma gestão de resultados teria que ter um banco de dados em relação ao que o aluno acerta, ao que o aluno erra, a gente não sabe nem quantas questões eles acertam. (PCAM, 2017)

Nota-se, claramente, uma crítica do docente com relação à questão do acesso às avaliações do SPAECE e na aferição dos resultados obtidos. Há notória confusão e falta de comunicação entre grupo gestor e docentes dentro da escola, assim também em relação aos agentes da própria Secretaria.

Todos atuam sob diferentes nortes e não conseguem dar efetividade às ações em prol das melhorias do ensino dentro da instituição de modo que os alunos consigam obter melhores avaliações, de modo que

Nós temos uma bimestral que geralmente é muito ruim, temos uma parcial que é um pouco melhor, mas também é uma avaliação mais solta, e os meninos tem uma liberdade maior, as vezes são trabalhos, e no caso a gente acaba não tendo um diagnóstico exato desse aluno para ver onde o resultado é pior. Em relação a isso a gente acaba mascarando os dados, a gestão até controla a nível de ver as médias, mas os resultados são muito mascarados. Tem várias avaliações, e ainda tem a história de que quando o aluno termina a etapa e ele ficou abaixo da média, faz uma avaliação de recuperação paralela que mascara mais ainda o resultado verdadeiro do aluno. (PCAM, 2017)

Na visão do professor, é notório que a avaliação externa mais atrapalha do

que ajuda. Com isso, nota-se que a escola não está conseguindo suprir a sua real necessidade, nem com as avaliações externas, tampouco com as regulares. Não adianta, simplesmente, transferir de ano o aluno se este não tem condições de acompanhar a série seguinte simplesmente para não o reprovar. É preciso que haja seriedade no processo de avaliação.

Além disso, salienta-se ser preciso que se investigue se o descomprometimento dos professores, citado com ênfase pelo núcleo gestor, seja um reflexo da aversão que eles têm ao depararem-se com projetos que visam mais a camuflagem de resultados, conforme explanado pelo PCAM, que a real preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Mascarar os resultados é a caracterização de uma fraude que deve ser inaceitável para os parâmetros de um país que busca melhorar seus índices educacionais. Não adianta alterar resultados para um processo que, em princípio, demonstra investimento e seriedade.

Se os alunos não acompanham a série, por que estão lá? A reprovação é outro quesito a ser reavaliado, pois se não se pode ter bons resultados numa sala heterogênea, como separá-los ou reclassificá-los de forma a não serem excluídos do processo de aprendizagem.

A metodologia aplicada na Escola X vai contra o que expõe Luckesi (2000, p. 3) ao dizer que: “avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer”.

Os alunos não gostam da avaliação diagnóstica. Essa questão de avaliação para eles já é terrível. E outra questão aqui na escola que não foi legal é fazer no sábado. O índice de infrequência foi altíssimo. Eles têm uma rejeição muito grande. Eu acho que não deveria nem ser avisado. Ser um dia de aula normal, chegar e aplicar a prova. Porque quando avisa, você tem que dizer que vai valer nota, que o professor vai usar aquela nota, que vai valer ponto na bimestral, e mesmo assim eles passaram a semana inteira fazendo essa segunda chamada. (PCAL, 2017)

Para que se possa efetuar uma avaliação real é preciso contar com dados verdadeiros, que remetam à realidade de aprendizado do aluno. Não adianta o Estado estipular índices se os dados a serem objetivos não serão verdadeiros. Em detrimento disso, a Gestora considera que a avaliação externa não faz, efetivamente, uma avaliação do aluno.

Ao mesmo tempo em que faz essa avaliação, a PCAL demonstra preocupação em manter um bom nível na mesma, o que é paradoxal. Nota-se que a cobrança atinge também o núcleo gestor. Discorda da avaliação, no entanto quer bons resultados, pois a Secretaria espera isso das escolas, considerando que a avaliação externa é a forma mais eficaz de colher esses resultados.

É uma avaliação vaga. Não mensura na íntegra. Tira uma amostra de como está o nível do aluno, mas é uma coisa muito superficial. Tem que levar em conta a comunidade. Aqui na escola, é uma comunidade de periferia, onde o aluno não tem muitos objetivos. Percebemos nitidamente que eles não têm grandes aspirações. Diferentes das escolas mais centrais, onde o aluno tem um foco. Tanto é que os Idebs são melhores. A avaliação externa avalia isso, a escola que tem o melhor Ideb é a que mais aprova, mas é vago em relação à situação de vida, porque também não envolve. (GESTORA, 2017)

Para Lück (2000, p. 16), um diretor é um orquestrador do sistema educacional, aquele que faz a diferença dentro do ambiente escolar em busca de, aliado aos demais atores do processo, obter os êxitos necessários à melhoria da comunidade como um todo.

Um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. (LÜCK, 2000, p. 16).

As evidências demonstram que a realidade da Escola X é outra. O processo educacional precisa evoluir tal qual a própria sociedade. Não se pode conceber que um método de ensino que funcionou há dez anos possa surtir os mesmos efeitos na atualidade. As avaliações padronizadas têm uma proposta de efetivar essas mudanças no sistema público, mas não se pode funcionar sem a participação do professor. Além disso, o problema de capacitação desses profissionais é, de fato, outro agravante que o Estado não consegue suprir. Além disso, para a Gestora da Escola X, a avaliação externa não mensura a qualidade da escola em sua essência.

Nota-se que a Gestora direciona a crítica à avaliação externa como um processo vago para perceber o aluno e seu desempenho. Na sua visão não se consegue efetuar com a dimensão que deveria ter a respeito do conhecimento do aluno, e cita a questão dos descritores como outro grande entrave para a Escola X, pois segundo ela, os alunos continuam sem dominá-los.

Algumas turmas são mais preocupadas com o que erraram. A consciência deles de não saber frações, algébricas, ninguém sabia elas, então hoje em dia temos 70% da turma sabendo frações algébricas, não alcançamos 100%, mas vamos conseguir, então a gente criou os monitores, uma ideia tão antiga e funciona tão bem, aqueles alunos que estão sabendo os descritores de qualidade, estão ajudando os colegas que ainda não sabem, então hoje o primeiro ano a gente acredita que 70% dos alunos sabem. (PCAM, 2017)

Nota-se que um dos grandes problemas da Escola X tem sido a baixa produtividade dos alunos com relação aos descritores, cujos índices são baixos, o

que demonstra a deficiência da gestão escolar frente a esse desafio.

Os descritores devem avaliar as habilidades dos alunos e detectar as deficiências para que se haja um trabalho direcionado apenas para aquela dificuldade.

Vale lembrar, no entanto, que esse sistema implantado em virtude das avaliações externas necessita de treinamento do corpo docente e adaptação da própria escola. Por isso, Luckesi (2000, p. 6) diz que “sem uma clara e consistente teoria pedagógica e sem um satisfatório planejamento de ensino, com sua conseqüente execução, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente, de forma mais arbitrária do que o são em sua própria constituição. Serão praticados sem vínculos com a realidade educativa dos educandos, pois

Os alunos têm muita dificuldade com relação aos 5 descritores, e que a escola vai ficar trabalhando, esses 5 de cada série: 5 de português e 5 de matemática, para ser trabalhado ao longo desse ano para que no final o aluno consiga sair desse ano dominando esses descritores. (GESTORA, 2017)¹⁶

Há uma explanação clara sobre as dificuldades dos alunos na adaptação desse tipo de avaliação. Na prova de Matemática, são avaliadas as habilidades de resolver problemas em quatro temas: espaço e forma, números e operações, grandezas e medidas e tratamento da informação. A escola depara-se com alunos que sequer sabem as quatro operações. Muito embora o núcleo gestor aponte pouco progresso da Gestão para a atuação dos professores ou alunos, nota-se uma lacuna na sua visão e até falta de conhecimento com relação à Matemática, conforme se vê na explanação da PC2:

Sinceramente eu não sei te dizer se esses descritores coincidem com as habilidades dos alunos. Mas, como foi uma coisa que foi estabelecida, a gente não pode querer abraçar o mundo, tem que focar em alguma coisa, já que foram escolhidos esses 5 para todo mundo focar, então a gente está trabalhando esses 5, independentemente de eles coincidirem ou não com o que os meninos erraram. (PC2, 2017).

Essa falta de conhecimento deve de alguma forma, interferir na dificuldade que a escola tem em obter esses resultados e geri-los, pois, de que forma será possível o núcleo gestor gerir um resultado se ele não se apropria dele?

Deve-se conhecer não só os objetivos dessas avaliações, como os resultados. Como lidar com um opositor, sem ao menos conhecê-lo? Como melhorar os resultados, sem saber dos mesmos? Esse papel cabe aos agentes da secretaria, assim como serem repassados na formação e capacitação contínua dos gestores. Sobre isso, Luckesi (2000, p. 7) é claro ao dizer que:

¹⁶ Os descritores citados referem-se aos selecionados pela SEDUC para que as escolas trabalhem em seus planejamentos estratégicos, a partir dos resultados da avaliação diagnóstica de 2017, a qual foi produzida tomando por base a matriz de referência do SPAECE.

Para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, importa, de um lado, ter clara a teoria que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino, que estabelecemos como guia para nossa prática de ensinar no decorrer das unidades de ensino do ano letivo.

Como se vê, o autor lembra a relevância do planejamento para a implementação do ensino aliado à prática pedagógica, de modo a se colher resultados fincados na solidez. Se

Antes nós não tínhamos a preocupação quanto aos descritores, hoje todo professor deve ter, principalmente os professores de Língua Portuguesa e Matemática. E a questão das oficinas pode implementar de imediato pois a gente percebeu que nós temos cinco descritores para dar conta, pois foi o que a secretaria nos passou que ao longo desses anos é o grande nó. Então cinco são básicos tanto de português quanto de matemática. Se a gente der conta destes cinco nós atingiremos a meta básica. Por exemplo, português é simples e a gente não está conseguindo. Lógico que o nosso trabalho estava numa linha diferenciada com professores que valorizavam a linha da gramática, infelizmente a gente teve que chamar e dizer que não é por aí o principal foco dessa série, você tem que valorizar a interpretação dos enunciados, da leitura e é difícil quando você tem professores que são tradicionais, professores até formados recentemente. (PC1, 2017)

Além disso, mais do que uma avaliação baixa, nota-se evidente reflexo de descontextualização do entendimento sobre o método de abordagem com relação aos descritores do núcleo gestor com os docentes, conforme se vê na crítica da PCAL abaixo:

Quem não tem conhecimento acha que você tem que trabalhar especificamente cada descritor, e na verdade todos esses descritores já estão embutidos dentro do conteúdo que é dado em sala de aula de acordo com cada série. Então você trabalha, mesmo sem especificar, quando você trabalha um estudo de texto, quando você trabalha um artigo de opinião, você acaba fazendo a distinção entre fato e opinião mesmo sem estar claro, descrito ali: “hoje eu vou trabalhar descritor tal”. Ali já está embutido. Você acaba perdendo a objetividade, porque passa a ser tão específico que se perde ao longo do trabalho. (PCAL, 2017)

Nota-se pelo relato acima da PCAL o reconhecimento do despreparo do Núcleo Gestor em relação aos descritores e a forma de execução. É transparente em sua fala que, o que é cobrado do professor, não condiz com a realidade em sala.

Tal realidade na Escola X contrapõe ao indicado por Luckesi (2000, p. 7) ao salientar a relevância do planejamento e execução pedagógica satisfatória para a colheita de resultados reais, uma vez que

Chegaram 5 descritores por turma, 1º ano, 2º ano e 3º ano, nos que os alunos tinham pior desempenho, então eles fizeram uma avaliação diagnóstica com

esses descritores, vieram três questões de cada uma, total de 15 questões para a gente fazer um diagnóstico, e realmente o diagnóstico foi péssimo. A nota foi muito baixa nessa avaliação diagnóstica. Em agosto será feita uma nova avaliação com os mesmos descritores, então tivemos 3 a 4 meses para trabalhar. Paralelamente com a matéria da escola, porque esses descritores não coincidem com a matéria desse momento do aluno. São coisas simples, como reconhecer figuras, os alunos não sabiam reconhecer uma figura, calcular a área, coisas básicas eles não sabiam, e nós pegamos algumas aulas das seis, para fazer um trabalho com todo mundo. (PCAM, 2017)

Ciente desse retrocesso, um ponto positivo a ser destacado é o esforço do colegiado em mudar essa realidade por meio de intervenções pontuais junto aos alunos, seja por meio de oficinas de capacitação, seja por meio de aulas de reforço em horários diferenciados, conforme se vê na fala do PCAM.

Observa-se que há maior desempenho e uma busca em obter soluções verdadeiras quando os professores são ouvidos e motivados, principalmente quando se sentem inseridos de forma participativa e são consultados a respeito das decisões. Tais atitudes compõem uma gestão democrática, o que não evidencia ser a realidade da Escola X. Desse modo,

Na avaliação diagnóstica tinham matérias de fundamental que o ensino médio não usa, então introduzimos, principalmente expressões algébricas, a parte de produtos notáveis, frações algébricas, não tínhamos isso porque é matéria de oitavo ano, então acrescentamos no primeiro ano. Dá para colocar porque a grade é grande, as outras são basicamente adaptação de conteúdo, que são mais para frente e a gente mudou a ordem, analisou que seria melhor explicar isso primeiro e depois aquilo, porque seria mais simples para o aluno entender. (PCAM, 2017)

Muito embora se perceba na Escola X uma gestão verticalizada, sem aspectos democráticos em seu seio, o que dificulta o processo de comunicação entre a instituição, docentes e alunos, nota-se uma tentativa de diminuição dos resultados não satisfatórios por meio de ações do próprio docente.

Essa adaptação que o professor faz em sala é essencial para que o aluno consiga o objetivo principal que é a assimilação dos conteúdos. São bons resultados que a escola só alcança quando dá autonomia para o professor, pois

São os descritores o foco desse ano, principalmente os que nós fomos informados que estamos com a deficiência maior. Foram essas ações que nós colocamos nos grupos, de cada PCA, que ele tem que trabalhar. E matemática, eles fizeram uma oficina no sábado, mas me entristece quando faz uma oficina dessa e houve o envolvimento de quase todos eles, mas vieram poucos alunos. A gente fica um pouco decepcionado, você tem uma expectativa tão boa, porque o aluno é só assim, “se for ter a pontuação, aí eu venho”, e mesmo com a pontuação ainda tem as faltas. Não existe o “eu vou porque eu preciso, porque isso aqui vai ser bom para mim”, porque a gente percebe que a escola particular faz esse trabalho e eles não tem muita pontuação de premiação e nós, infelizmente ainda temos muito essa cultura do “vale quanto?” “Vou ganhar na nota”. (PC1, 2017)

A baixa adesão revela-se um entrave sério na Escola X. A infreqüência aos sábados é um empecilho, pois muitos trabalham, fazem cursos, além do próprio desinteresse e desconhecimento do projeto. A escola deveria avaliar essas oficinas aos sábados, já que o número de alunos que acorrem aos projetos é bem menor.

Como uma forma de aferir os descritores, indagou-se à Gestora se há um estudo comparado com relação aos resultados obtidos pela escola e com o SPAECE:

Nós não comparamos com o SPAECE. A gente vai pegar o resultado do SPAECE para trabalhar nesse bimestre porque não pegamos ainda o resultado. Foi um estudo que já veio pronto da SEDUC, no qual foi trabalhado quais eram os descritores que os alunos tinham muita dificuldade. Inclusive, nessa questão de avaliação externa, o que nos assusta é que, por exemplo, aqui os professores de matemática identificaram que as questões estavam muito difíceis para uma turma de primeiro ano, já que eles estão cobrando só esses 5 descritores, coisas que os meninos nem tinham visto ainda. O nível da prova estava elevadíssimo para os descritores. E eu não sei o que vamos fazer com o SPAECE, porque temos que nos apropriar da avaliação e dos resultados (GESTORA, 2017).

Resta claro que a questão da avaliação dos resultados na Escola X é uma dificuldade para o núcleo gestor que não consegue mensurá-los. Ora, se o processo de mensuração das dificuldades dos alunos é uma dificuldade de que forma a escola pretende atacá-los?

Numa perspectiva mais extensa, aos diretores cabe possibilitar a transformação do atual quadro da educação. Na visão de Lück (2000, p. 34) eles devem promover uma “mudança de paradigma”, isto é, de uma visão de mundo e ótica com que se percebe e reage em relação à realidade. Neste aspecto, Hora (2002) indica as lacunas entre o discurso democrático e o exercício factual, para a autora,

Democracia só se efetiva por ações e relações que se dão na realidade concreta, em que a coerência democrática entre discurso e a prática é um aspecto fundamental. A participação não depende de alguém que “dá” abertura ou “permite” sua manifestação. Democracia não se concede, conquista-se, realiza-se. (HORA, 2002, p. 133).

É preciso que haja uma estratégia de como implementar estes espaços de avaliação de modo que a comunidade escolar se aproprie do debate e, saiba com nitidez quais os objetivos do ensino, quais são as principais dificuldades dos atores escolares para que se alcance estes objetivos, salvo contrário, o processo de busca por melhores resultados ficará ainda mais complicado.

Teremos de pegar 2017 como um marco, para a partir de aí a gente caminhar. Eu acho que o SPAECE ficava reduzido a só aquilo ali. Então assim essa qualidade que a gente pensa ligando o SPAECE à questão de resultados ela vai passar para o formato dessas oficinas, pelo cuidado que o professor vai ter em ministrar

essas aulas, em pegar a avaliação diagnóstica e olhar, e estudar, e levar essa avaliação para sala de aula, para ser trabalhada com os alunos, o feedback que eles deram, eu acho que a qualidade vai passar por tudo isso. A partir desses pequenos passos, a gente vai poder chegar ao ISO2017. (PC2, 2017)

Muito embora esta seja uma dificuldade, percebe-se no núcleo gestor uma certa vontade em modificar a realidade. “O feedback é nas salas, eu entro e pergunto, qual o problema. Agora eu vou entrar com as notas, mas só quando eu tiver com as internas. E vou aproveitar e vou imprimir logo o SPAECE, que é o foco da escola”, diz a Gestora.

Parte da gestão por resultado passa pela apropriação desses resultados, pois é preciso ter conhecimento do desempenho para em seguida buscar melhorias dentro do processo.

Com a gestão educacional a mensuração dos resultados é fundamental para que o gestor tenha essa visão de onde o aluno precisa melhorar, em qual critério de avaliação ele está com maior dificuldade. Os boletins do SPAECE trazem de forma detalhada todo esse contexto, mas a Escola X ou não tem acesso aos boletins ou desconhece a sua existência. Assim,

Do ano passado eu não li, mas eu acho eles muito longos. Acho que deveriam ser mais enxutos. Eu sei que é importante porque ele está todo detalhado, ele traz realmente como que o aluno está você tem uma visão do aluno individual, que é a nossa falha, que a gente está falhando demais é nessa questão do individual, a gente está pensando muito em questões coletivas, mas estamos esquecendo que cada um de nós é um, que cada aluno é um, ele tem a deficiência dele, aí talvez seja a chave que a gente tem que trabalhar isso. Mas nós não temos essa cultura de você sentar, de trabalhar, levar, mostrar 'teu aluno está deficiente nisso, nisso, nisso, nisso. Olha aqui'. Eu acho que a gente peca muito nisso daí. (PC2, 2017)

Como se vê, PC2 reconhece desconhecer os boletins do SPAECE, o que evidencia uma lacuna no processo de apropriação dos resultados, pois não será possível aferir, melhorar tais resultados se o núcleo gestor não os conhece.

A crítica também se estende à forma como são colocados esses boletins, assim como sua linguagem. Um processo simplificado seria o ideal, além de uma maior acessibilidade.

A coordenadora também reconhece que não costumam criar debates sobre a problemática, nem reconhecer os próprios erros como gestores e educadores.

Talvez seja o ponto maior do insucesso das avaliações externas e internas, pois

É muita responsabilidade, uma infinidade, é compromisso demais. Vimos o boletim de 2015 e a nossa meta é 3,71 no IDE-Médio, que hoje é 3,41. Nós estamos apavorados. Em relação ao IDEB nós estamos sempre com um ponto a mais. Mas o crescimento no IDE-Médio é uma meta ousada. Se a gente não fizer um trabalho legal, não vai dar. Esse horário integral não é fácil. Essa é uma coisa

que o Governo tem que resolver. Iniciamos com 45 alunos nas turmas e hoje tem turma com 38. Nós estamos ligando para os alunos, para os pais, mas não podemos garantir que esses alunos fiquem. Para garantir a meta a primeira coisa é ficar com os alunos na escola. (PC1, 2017)

Pelo que se nota na explanação da PC1, dificilmente a Escola X cumprirá a meta estabelecida para o ano. Como justificativa, usou-se a questão da evasão, o que reflete em um núcleo gestor desconectado com realidade do aluno.

Sabe-se que o a evasão escolar é o grande mal na educação. Tem-se várias causas, entre elas, a necessidade de trabalho e renda, sendo um aspecto importante do abandono da escola. Além de outros fatores, já citados, está também a escola como ambiente não atrativo, seja pela estrutura, seja pela grade curricular.

Assim seguem as explicações, demonstrando desconhecimento e uma lacuna cada vez mais evidente entre o processo de ensino e aprendizagem:

Temos dificuldades, pois não sabemos muito bem como são as provas do SPAECE, as provas são muito escondidas, e os resultados a gente acaba não trabalhando muito bem de um ano para outro, isso para a escola falta muito ainda. (PCAM, 2017)

Tive pouquíssimas formações com o SPAECE. Sei que é uma avaliação do estado, mas formação, preparo, capacitação não temos. Tem uma data específica durante o ano que a escola vai fazer. A escola inteira participa. A gente tem que fazer um trabalho voltado para o SPAECE, especificamente para o resultado. E aí vem o questionamento. Se a escola já tem um trabalho que atenda às necessidades do aluno, o resultado do SPAECE é obvio que vai ser excelente. Mas a nossa escola é regular, tem uma série de problemas, então as expectativas em relação ao SPAECE, eu acho que não são boas. (PCAL, 2017)

Como se vê, tanto PCAL como PCAM relatam deter pouco conhecimento a respeito da avaliação do SPAECE, o que evidencia que a Escola X possui despreparo para a recepção e preparação dos alunos com relação à avaliação, bem como a apropriação dos resultados da mesma não estão alinhados à estratégia de atuação pedagógicas na escola. Em outro momento, a Gestora relata a demora dos boletins e a falta de compromisso do professor:

Os boletins tinham uma dificuldade na demora, mas nesse ano o Secretário agilizou. Nós fizemos um estudo nessas reuniões do circuito e vamos levar as avaliações internas e o boletim do SPAECE para esse estudo. O próximo passo é que os diretores de turma fiquem com o resultado por sala para pegar o resultado individual e fazer esse trabalho. Mas também não há grande interesse do professor. Sempre tem uma desculpa, ele não se envolve no processo. O Estado está fazendo formação dos professores de matemática, sobre o PAIC que vai trabalhar no 9º ano, com certeza vai ser um professor diferente. Ele vai se sentir aquele professor bem claro na meta que ele quer chegar. Esses boletins, a gente vai fazer agora no nosso próximo encontro, e ele já veio dentro do nosso resultado do ID médio. (GESTORA, 2017)

Mais uma vez o professor é posto como o único elo que falta dentro do processo de gestão da escola que emperra e dificulta uma melhor aquisição de índices.

A respeito das necessidades para se trabalhar, na visão da Gestora seria um plano de intervenção. A Gestora acredita na possibilidade de melhorar os índices de a forma proativa, fazendo oficinas e trabalhando de forma direcionada unicamente para os descritores, pois a urgência a princípio, é absorver esse modelo.

Há uma crença errônea, neste caso, em acreditar que agilizando oficinas e treinamentos, de forma imediata, os alunos também desenvolverão suas habilidades. Entretanto, o nível de aquisição de conhecimento ansiado pela gestora é alcançado em longo prazo, considerando também os aspectos sociais e humanos:

Inicialmente eu vejo duas questões essenciais. Uma é na formação realmente da interpretação dos dados pelos professores, eu posso até imprimir, mas eu quero intervenção mesmo. Sentar; aquela questão da formação, plano de intervenção, inclusive nós já estamos colados no plano de intervenção, em cima dos descritores. E a valorização da avaliação como um todo. A importância que essa prova é para escola e para eles. (GESTORA, 2017)

Pelo que se nota a questão da gestão democrática não é algo efetivamente construído pelo núcleo gestor da Escola X. Aqui se questiona se isto não se deve ao fato da Gestora estar imersa nas responsabilidades administrativas não tendo tempo ou energia para debruçar-se às questões pedagógicas, o que na visão de Lück (2009), representa uma inversão do papel do gestor escolar. Segundo a autora, a gestão pedagógica deve assumir “a dimensão fim”, por estar diretamente voltada para a função primária da escola: promover a aprendizagem e formação dos alunos. Neste aspecto, a gestão administrativa deve ser entendida como meio para alcançar a qualidade e a equidade educacionais (Lück, 2009.p.113).

Muito embora a relevância da avaliação seja uma justificativa da Gestora, não se vê, na prática, que o núcleo gestor detenha essa relevância. Além disso, o currículo escolar, como se sabe, é importante instrumento de direcionamento das estratégias e diretrizes da escola frente ao aprendizado, porém, ele não pode ser estático. Com relação a isso, na Escola X, o currículo é flexível de modo a se adequar às avaliações, pois

Não adianta termos um currículo engessado com coisas que não estão ajudando o aluno a progredir. Estamos trabalhando agora no que é importante o aluno ver no primeiro bimestre, no que ele precisa ter competência. O grupo de matemática contém 3 professores, e português, 5 que é mais abrangente. Todo mundo com ações voltadas para os Descritores. Eles estão trabalhando dentro das suas aulas as questões. Alguns professores, de história e geografia, colocando a elaboração de item, a questão do descritor de língua portuguesa, que o aluno tem dificuldade em compreensão leitora, identificar fato de opinião, coisas que tão sendo trabalhadas em todas as matérias. Houve essa questão, justamente agora nesse bimestre, que foi de refazer essa questão curricular. Agora nesse segundo

momento, a gente já vai com o resultado do SPAECE e com as primeiras provas do bimestre. A gente vai para o circuito e de lá se traça novas rotas. (GESTORA, 2017)

A dinamicidade do currículo é importante para conceder ao aluno uma visão de onde a escola está mais deficiente, ou seja, em qual disciplina ele está tendo menor ou maior desempenho, e partir daí, traçar novas diretrizes.

Não se trata de algo pronto e acabado, mas de algo a ser construído, reavaliado e repensado permanentemente, no dia a dia da escola, de forma flexível, com a participação ativa da comunidade, em que todos estejam envolvidos nas atividades educacionais, principalmente aqueles que atuam diretamente no estabelecimento escolar.

O currículo escolar não compreende apenas as matérias básicas ou os conteúdos do livro didático, mas também sua organização e adequação, bem como os métodos que permitem um melhor desenvolvimento dos alunos em vários aspectos de natureza pessoal e cognitiva. Nesse sentido,

O ideal seria a colaboração de todos, mas como eu falei, não foi intencional a separação dos grupos e a gente está realmente focado em várias atividades, talvez seja bom por um tempo mesmo dividir os grupos, mas é claro que é importante, o pessoal da física precisa de matemática, o pessoal da química precisa de matemática, biologia também, mas nesse momento estamos focados em alguns objetivos específicos, e o que está faltando é tempo para a gente juntar com os outros grupos, talvez mais na frente quanto tiver mais organizada essa parte porque o que a gente teve que mudar o plano algumas vezes. (PCAM, 2017)

Como um processo de intervenção, resta claro que houve uma separação dos grupos dentro da escola. A instituição trabalha cada grupo em dias específicos, como se o trabalho também fosse dividido, sem considerar que a comunicação entre as diversas áreas é essencial. Nota-se também uma clara intenção em responsabilizar cada área para o fracasso de seus conteúdos, acirrando a disparidade entre os profissionais em suas competências. Na prática, pode até facilitar, na visão do núcleo gestor, o repasse de informações, mas deixa uma margem para apontar culpados, caso o processo não traga bons resultados. Esse modo de gerir vai na contramão do que é apontado por Lück (2000, p. 14):

Gerir uma escola é organizar, mobilizar e articular todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais das escolas, pois ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder. Ela abrange, portanto, a dinâmica das interações, em decorrência do que o trabalho, como prática social, passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão realizada na

Salienta-se que não é todo profissional que tem capacidade para gerir. Na prática, lidar com essa rotina é um desafio que exige dos educadores vínculo com a profissão e formação humana adequada, o que não reflete a realidade da Escola X.

Em alguns casos intervemos em física e matemática. Já conversamos com os professores e eles mudaram a metodologia. Vamos na turma depois, saber se houve algum impacto. Porque mudar o professor, jamais, não existe essa possibilidade. Nós temos que auxiliar esse professor para que ele consiga atingir aquela turma. (GESTORA, 2017)

O fortalecimento de relações democráticas na formação em serviço é encontrado na fala do Diretor, mas não está de forma clara em sua prática. Por isso, segundo o entendimento de Estrela (2006, p. 61), “urge buscar a superação das situações que distanciam o discurso e a ação”. Se o homem é, em parte, aquilo que pensa, é também aquilo e, sobretudo, o que faz. E é pela ação e pelos resultados da ação que temos que avaliar a escola e a formação dos professores”. No entanto, salienta-se que essas intervenções são necessárias à melhoria do desempenho não só do aluno, mas do docente. Para isso, é preciso que a escola detenha o resultado preciso da avaliação:

Nós tínhamos 9º ano em 2016 e já estamos com os resultados dos meninos e a coordenação está fazendo esse levantamento para que possamos realmente trabalhar. É muito válido. Unimos a avaliação diagnóstica com o SPAECE, acho que assim dá para ter um retrato fiel de onde atacar os problemas mais sérios. E com o tempo integral, estamos com 3 eletivas de matemática, só no primeiro ano: uma só pra OBMEP, uma para o SPAECE, e uma voltada para essa correção de fluxo. (GESTORA, 2017)

Como um ponto positivo, na Escola X encontrou-se algumas intervenções com relação aos alunos com mais dificuldade em determinada disciplina. Por exemplo, em Matemática, se há alunos com maior dificuldade, para sanar tal situação, a escola tem investido em oficinas direcionadas e aulas de reforço de forma lúdica e diferenciada de modo que chame a atenção dos alunos com um método menos padronizado.

A intervenção está sendo feita em sala mesmo. O pessoal da universidade federal veio, fez atividades, a professora está fazendo muito trabalho com leitura, com a biblioteca itinerante no pátio da escola. Esperamos em agosto muitas eletivas. Dentro da proposta do novo ensino médio, é ele que vai escolher. Alguns dizem: ‘eu gosto mais de matemática, então eu quero participar daquela eletiva’, só que colocamos aqueles que têm dificuldade também. (GESTORA, 2017)

Essa intervenção pode ser considerada um ponto positivo para a gestão escolar, pois pelo que se nota, tem conseguido envolver os alunos por meio de uma estratégia de atuação diferenciada do tradicional. Tanto que a Gestora avaliou a estratégia de forma positiva:

Muito boa. Significativa. O importante desse processo agora é colocar o professor pertencente disso aqui, o resultado depende não só o aluno, é a escola, é o professor. O aluno está aqui, é o cliente, eu tenho que vender o produto. O produto é a aprendizagem. A escola está menor, está mais fácil de trabalhar. Quem derrubou nossos índices internos foi a educação física, não a matemática. E por isso vamos fazer essas intervenções. Eu vou para o professor, e para o aluno. A intervenção está sendo em tempo real. É difícil, mas é o que a gente propõe. Nessa reunião agora já vamos conseguir detectar e aí é mudança de rota de novo. E estudar, precisamos estudar muito. Estudar os resultados, os fatores sociais, os fatores internos, a questão da própria secretaria. (GESTORA, 2017)

Aqui nota-se uma clara distorção nos depoimentos. Em um momento, o núcleo gestor aduz ser responsabilidade dos professores a queda dos índices, em outro, o problema foi o aluno, ou que falta às aulas ou não se interessa pelas atividades. Em determinado momento há o reconhecimento da falta de apropriação dos resultados das avaliações por parte do núcleo gestor:

Quando aparece uma dificuldade tentamos sanar e explicar para o aluno, mas não com o tempo que seria o necessário. No primeiro ano estamos conseguindo. É tanto que a gente está fazendo a média, e a média do primeiro ano é quase o dobro da média do segundo ano. Então você tem média 2.7, 2.9 no segundo, e 4.8, 5.2, no primeiro ano, onde o trabalho foi feito melhor. (PCAM, 2017).

Nota-se que os docentes desconhecem a estrutura da avaliação do SPAECE, o que remete em mais uma dificuldade em explanar para os alunos em sala de aula. Evidentemente, resta claro que há uma lacuna muito grande dentro do processo com relação às avaliações externas na Escola X:

É essa é a grande dificuldade do SPAECE, é não conhecer o estilo da prova. O que sabemos é que a prova chega no colégio, damos uma olhada para a gente ver como é a elaboração. Sabemos os assuntos, mas não sabemos exatamente como se caracterizou aquela questão, e matemática tem muito isso, eu posso pegar uma questão e do jeito que eu criei a pergunta, eu vou ter várias linhas de raciocínio e o aluno não está muito preparado para ver aquilo. Algumas questões são simples, mas para algumas mais complexas a gente não prepara o aluno, você não dá uma visão para ele, não dá um exemplo. (PCAM, 2017)

Já se sabe que nem mesmo com a mudança de grade curricular, implementação de novas tecnologias, aplicação de avaliações padronizadas, estudos dirigidos e estratégias de tornar a escola um ambiente mais atraente para o aluno não trouxe ainda os resultados esperados. Sabe-se que a solução não é tão simplista, como

encontrar culpados, ou agentes que se neguem a seguir uma fórmula pronta. Mas não parece ser essa a visão da Gestora:

A grande dificuldade é essa: existem as avaliações externas, que é onde realmente nós somos avaliados, e existe uma prática escolar que acaba, apesar de todos os nossos esforços, por minimizar prática e realidade. É como se a prática do professor não contemplasse a elaboração dos itens. Nós estamos fazendo um trabalho enorme, inclusive uma das nossas avaliações é dentro dessa linha para ver se realmente o professor não consegue, pois ele tem muita dificuldade em compreender o que é que realmente a gente quer de avaliação. O nosso desafio aí é nessa linha. (GESTORA, 2017)

Como se vê, a Gestora reconhece que não consegue fazer com que o professor perceba o objetivo real da avaliação externa, o que dificulta a gestão para os resultados, uma vez que há no processo uma falha no eixo principal, ou seja, no professor.

Ao que se percebe isso ocorre em virtude de uma falha também na gestão escolar da instituição. Nessa seara, é preciso que o núcleo gestor possa reconhecer a sua importância dentro do processo:

Acho que a avaliação está correta, pois realmente busca avaliar o aluno, principalmente na questão dos descritores, da leitura, da compreensão leitora, o que é que a gente quer atingir. Agora, a dificuldade é que o próprio professor compreenda. Faça esse elo. Estamos identificando dentro das avaliações externas que o aluno não consegue compreender, ler, e a gente vê que essa distância é enorme. O que vamos fazer para fechar essa lacuna entre a prática e o resultado? É esse o grande nó que hoje temos pensado nas escolas. Estamos promovendo seminários, vamos fazer um novo circuito de gestão, mas pelo próprio resultado que tivemos na escola, observamos que o aluno não consegue, há uma dificuldade de responder, de entender um enunciado mais elaborado. Estamos trabalhando para minimizar isso e alcançar nossa meta (GESTORA, 2017).

Não se pode duvidar da participação do professor como fundamental para o êxito das avaliações, dentro e fora de sala de aula. Se há uma quebra no processo de convencimento do professor, de que ele interaja e se sinta parte integrante dos processos, os índices estarão fadados ao quase fracasso. Como na Escola X, pelo que relata o núcleo gestor, os professores não conseguem se unir à gestão escolar, os índices têm baixa representatividade, como se vê quando a escola possui média de 3,41 e espera crescer em 2017 para 4,0.

Percebe-se que há uma insistência errônea em atribuir culpados na responsabilidade pelo problema. Os professores são vistos como principais agentes nesse processo involutivo e tidos como despreparados para desempenharem suas funções e, principalmente, desinteressados pelos projetos que chegam das secretarias, por não acreditarem mais em fórmulas mágicas. Alunos são sempre rotulados como irresponsáveis e desinteressados à aquisição de conhecimentos

e, à família cabe a omissão na tomada de decisões e acompanhamento da vida estudantil dos filhos.

A respeito das principais forças que a Gestora identifica dentro da escola para a implementação de uma gestão voltada para os resultados estão concentradas na coordenação:

As principais forças dentro da escola é a coordenação pedagógica com as ações. Uma das coordenadoras está mais voltada para a questão da infrequência e a outra para os resultados, e assim, o mais importante seria a parceria com a comunidade e com o professor. O professor é esse diferencial. A gente precisa atingir a mola mestra da educação, que é ele. Por mais que tenha propostas maravilhosas, se ele não abraçar, não vamos conseguir porque é ele que vai passar aqueles 50 minutos com aquela turma. É nessa parte que queremos chegar. É preciso tirar o professor da sala de aula e levar para estudar um pouco, porque a rotina desmotiva. Nós estamos aqui para auxiliar, mas mesmo assim o professor tem que ter a vontade e o aluno também (GESTORA, 2017).

Muito embora a Gestora lembre que a escola está mobilizada e que ela considera ser uma meta alcançável, a participação efetiva do professor é fundamental nesse processo, pois é na sala de aula que o professor detém o seu poder de persuasão junto ao aluno. De nada adianta a escola traçar metas, cobrar dos docentes resultados se o processo de gestão escolar junto a eles for ineficaz. No caso da Escola X, nota-se uma lacuna entre núcleo gestor e docentes que compromete o processo final, cujo maior prejudicado será sempre o aluno.

Para Martins e Brocanelli (2010), muito mais que conhecimentos burocráticos, o perfil do diretor, atualmente, tende a incluir cada vez mais sua atuação vinculada ao trabalho pedagógico. O diretor de escola deve favorecer um ambiente em que o professor seja eficiente e, sobretudo, saiba ensinar e orientar seus estudantes, tendo ações permeadas de um profissionalismo interativo.

Entretanto, se à escola, na figura do Gestor, são cobrados os resultados em avaliações externas e a obtenção de metas de desempenho sob a égide de autonomia e responsabilização (Lück, 2009), claro torna-se a necessidade do sistema educacional apoiar os educadores para que estes possam refletir em torno dos resultados da escola enquanto prática de aperfeiçoamento no trabalho, o que pode ser observado no relato da Gestora:

Eu não acredito que adianta vir coisas de cima pra baixo. Tem que vir puxando da escola, tem que fazer um trabalho aqui, de formiguinha. A Secretaria tem que descer para as escolas. Então não adianta pegar os gestores e pressionar por uma meta se não tiver o convencimento. Não adianta reunir gestores e dizer, sem vir na base, que as duas pontas é aluno e professor. (GESTORA, 2017)

Nota-se ainda uma crítica de todos os entrevistados, núcleo gestor e docentes, com relação à atuação da Secretária de Educação do Estado, que se mantém

distante da realidade do ensino público, o que é outro empecilho para que conquistas maiores possam ser alcançadas.

Trata-se da atuação do Estado, mais uma vez ausente da realidade:

A gente até já pediu que a superintendência venha participar das reuniões, que não se limite a ter uma conversa somente com a coordenação. Ela precisa estar aqui dentro da escola para saber qual a nossa realidade, o que a gente precisa, atender as nossas necessidades para depois cobrar. Os meninos estão com uma eletiva de informática sem laboratório de informática. As aulas estão limitadas à teoria. Os meninos estão com uma disciplina de esporte sem quadra, estão tendo uma eletiva de dança no refeitório porque não tem um espaço adequado. (PCAL, 2017)

É notória a ausência do Estado no que tange à infraestrutura necessária ao implemento da educação pública. Não se pode conceber que se implemente uma escola integral, se a estrutura não permite tal projeto. O efeito contrário é negativo e evidente e

A avaliação externa é apenas um parâmetro para a gente ter uma noção do resultado, e que podemos buscar melhorias, mas a escola tem vários problemas muito mais graves. Nesse momento a escola está sem vestiário, os meninos não têm onde tomar banho, não tem uma quadra, não tem um lazer porque está em reforma, não tem um local para eles almoçarem com qualidade, eles são jogados ali no pátio. Esses fatores acabam atrapalhando. Ter aluno que está a partir das três horas da tarde está cansado, porque ele não descansou nada, não tem um local apropriado. A avaliação é um número para a gente, que claro vai dar uma referência, mas temos vários problemas internos que influenciam nessa avaliação, o cansaço é um deles. Eles entram às 7h e saem às 17, mas a partir das 15h já estão cansados. A gente percebe que os alunos faltam muito porque como eles estão cansados no dia seguinte eles acabam não vindo para a escola. (PCAM, 2017)

Ao professor, mais do que lecionar em sala, cabe ainda desempenhar outros papéis frente aos alunos, isso por conta da ausência e deficiência do Estado que compromete todo o processo de aprendizado, uma vez que

A gente tenta mascarar. Dizemos que vai ter quadra, vai ter vestiário, vai ter um local para vocês almoçarem, vai ter refeitório, tudo para não desmotivar os meninos, mas eles sabem que estamos mentindo para eles, mas se eu deixar o menino se desmotivar é pior. A gente não tem estrutura para ter uma escola integral, somos uma escola convencional tentando ser integral, porque se realmente fosse integral tivesse toda a qualidade a gente teria resultados muito melhor. (PCAM, 2017)

Sabe-se que muitas discussões já foram feitas e que a Educação ainda é o melhor caminho, sendo o professor só mais um facilitador, entre vários corresponsáveis para que todo esse processo funcione e gere resultados positivos, mas a infraestrutura

para tal deve ser concedida pelo Estado, o que não ocorre na Escola X, situação que impacta negativamente todo o processo.

Uma intervenção mais aguda faz-se necessário, pois

A intervenção é vender o SPAECE. Mostrar como é que ele funciona, qual é a importância dele, porque algumas vezes uma pessoa de fora poderia surtir um efeito maior. Eu acho que uma das coisas seria uma oficina dessas de mostrar realmente como funciona, da importância, quais são os objetivos, o que é que se propõe a partir daí. Dos avanços que o Ceará teve, e é uma coisa que não é divulgada para gente, eu acho que até isso falta, o incentivo para o professor, de saber que o trabalho dele está sendo reconhecido. Porque se não for o professor no dia a dia, nada disso se concretiza. (PC2, 2017)

Durante esta seção constatou-se a necessidade do reordenamento de práticas de gestão da escola analisada para que a comunidade possa apropriar-se do planejamento estratégico da escola. Este, mais do que alinhar-se às pressões do vértice do sistema, deve coadunar-se com os anseios e possibilidades dos atores que materializam a dimensão ensino-aprendizagem na escola: alunos e professores.

Demonstrou-se, a partir das entrevistas, que a gestão pedagógica da escola valida a avaliação externa enquanto mensurador da qualidade escolar, embora existam conflitos quanto a dimensão que os resultados do SPAECE assumem no contexto do trabalho pedagógico a ser realizado na escola.

A existência de espaços instituídos de encontro entre docentes e núcleo gestor é uma força a ser explorada para a obtenção de melhoras significativas nos resultados estudantis. Além disso, destaca-se a necessidade de criar espaços para a participação efetiva dos estudantes e familiares no processo de gestão pedagógica da escola, nos quais construa-se uma dimensão avaliativa coadunada com a realidade da comunidade.

Pode-se perceber que os entrevistados desconhecem as publicações do SPAECE, restringindo-se aos informes apresentados pela Superintendência Escolar. Em consequência deste fato, as ações interpostas na escola não contemplam toda a potencialidade do SPAECE enquanto ferramenta pedagógica.

Embora exista a utilização de um vocabulário compatível com a gestão para resultados, pode-se perceber uma distorção conceitual no campo da execução, necessitando de espaços e tempos formativos para que o debate acerca dos resultados e propostas de intervenções, possam se estabelecer no campo da efetividade.

Pode-se perceber que o núcleo pedagógico da escola repousa grandes expectativas na implantação do tempo integral, tanto pela possibilidade de controlar intervenções a partir de projetos e oficinas, quanto pelo controle do tempo do estudante. Este, entretanto, não é um campo elísio onde todas as panaceias da escola possam ser anuladas.

A falta de infraestrutura compatível com a permanência de 10 horas na escola, o processo de adaptação e a pressão sistêmica por resultados aferidos através de indicadores atrelados à retenção escolar e aos resultados no SPAECE, tendem a gerar um comportamento distorcido dos atores escolares: Os estudantes rejeitam a escola, os professores direcionam suas práticas para alinhar-se às avaliações externas, e o núcleo gestor joga para debaixo do tapete as pressões e forças que se entrecrocavam dentro da escola.

No próximo capítulo, serão expressas propostas para o aprimoramento do trabalho de gestão na escola, com vistas a potencializar a aprendizagem dos estudantes, a partir do contexto do uso dos resultados do SPAECE por todos os atores escolares (gestão, professores, alunos e pais). Pretende-se fomentar a cultura participativa com foco nos resultados, a partir da qual derivam a revisão curricular, a reorganização do planejamento por área, o cotejamento das avaliações internas às externas, enfim, a materialização da escola aprendente, cônica de sua identidade.

PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO PARA A MELHORIA DA GESTÃO PARA RESULTADOS NA ESCOLA ESTADUAL X

O Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado neste capítulo, tem como objetivo contribuir para a utilização pedagógica dos resultados do SPAECE, afim de fomentar a gestão participativa com foco nos resultados, a partir do envolvimento da comunidade (núcleo gestor, professores, funcionários, família e estudantes) em ações de fortalecimento da identidade escolar, pautado em canais de diálogo e reflexão constantes sobre as práticas escolares.

No primeiro capítulo, descreveu-se o caso de gestão a ser analisado, posicionando o SPAECE no contexto da estrutura programática estadual, a fim de evidenciar o impacto da avaliação externa estadual enquanto um instrumento de gestão escolar com foco nos resultados. No segundo capítulo apresentou-se os eixos de análise: gestão para resultados, fracasso escolar e apropriação de resultados. A partir destes eixos, orientou-se a construção dos instrumentos de pesquisa, bem como a seleção do referencial teórico.

As análises dos dados coletados nas entrevistas e observações do campo, demonstraram a necessidade do núcleo gestor e professores refletirem sobre a prática escolar e o papel da escola para a comunidade. Percebe-se na fala das gestoras e Professores Coordenadores de Área, que a escola se alinha com o projeto estadual, porém permanece distante da comunidade. Assim, as práticas pedagógicas acabam por destituírem-se de significados e esbarram na “baixa participação dos estudantes”, “total afastamento dos pais” e “incompreensão dos professores” indicada pela CP1 e Gestora em suas falas.

Para tanto, propõe-se neste PAE, ações de incentivo à gestão participativa, para que a escola se perceba no contexto das avaliações externas e ressignifique a prática escolar pelos anseios da comunidade.

Destaca-se que a visita a campo demonstrou a existência, na escola, de canais potenciais de diálogo e reflexão, para os quais sugerem-se ações de fortalecimento pedagógico, a partir de um planejamento estratégico a ser desenvolvido coletivamente. As reuniões semanais do núcleo gestor com os PCA; o planejamento semanal por área; a reunião mensal com os docentes; as reuniões bimestrais intercalares entre pais, professores e estudantes; a presença de parcerias com universidades e a existência do protagonismo estudantil, são forças a serem trabalhadas na construção do PAE para a escola em estudo.

Assim, o PAE será baseado em três ações principais, conforme segue.

- 01) Criação de um grupo de estudos (Tear Aprendiz) com representantes de todos os segmentos escolares (alunos, pais, professores, núcleo gestor, funcionários, representantes das entidades parceiras que atuam na escola). Esse grupo contará com reuniões periódicas, com vistas a estruturação de ações que possam fortalecer as reflexões acerca dos resultados da escola e, além disso, construir um planejamento estratégico onde fiquem definidas as funções de cada componente, as metas a serem alcançadas e as ações a serem executadas para a obtenção coletiva da melhoria na aprendizagem e, conseqüentemente, no desempenho dos estudantes, nas avaliações externas.

- 02) Fortalecer os planejamentos por área, afim de que se constituam em momentos de reflexão e formação continuada para os docentes, estabelecendo um cronograma de temas para estudo, a partir do qual, os docentes possam identificar as causas intraescolares do baixo desempenho estudantil e revisar a sua prática pedagógica.

- 03) Instituir um dia específico no calendário escolar para o estudo dos Boletins e Planilhas do SPAECE na escola para que professores e alunos possam apropriar-se dos dados publicados e, juntos, construir caminhos para a ressignificação dos resultados e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade educacional.

Destaca-se que este PAE se volta para a dimensão escolar, pautando-se em ações a serem executadas pela reestruturação do trabalho escolar, com baixo custo operacional, alinhadas à cultura da escola aprendente.

Na próxima seção apresenta-se o delineamento do Plano de Ação proposto com o detalhamento das ações que o compõem em todas as suas etapas, bem como os mecanismos previstos para a implantação, monitoramento e avaliação do PAE.

4.1 Ação 1 - Tear Aprendiz: A Escola por Ela Mesma

Os dados coletados na escola apontam para um descolamento entre o que o núcleo pedagógico (gestora, coordenadores pedagógicos e professores coordenadores de área) da escola e a compreensão do sentido da escola, pela comunidade.

Assim, a primeira ação a ser desenvolvida é a formação de um grupo de estudos (Tear Aprendiz¹⁷) com representatividade do tecido social que interpenetra a unidade

educacional, com o objetivo de revisitar a identidade coletiva da escola, identificar as causas do fracasso escolar, traçar metas e estratégias de melhoria da realidade, estabelecer indicadores de monitoramento, avaliar as ações implementadas e estabelecer novos caminhos.

Para tanto, propomos a ampliação do circuito de gestão existente na escola para a representatividade equânime dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Tal ampliação pauta-se no entendimento de que o sucesso da escola não está centrado na gestão, sendo um constructo coletivo alinhado ao devir social. O Quadro 6 traz o comparativo entre a composição do Circuito de Gestão e a proposição do Tear Aprendiz.

Segmento da Comunidade	Quantidade de representantes	
	Circuito de Gestão	Tear Aprendiz
Gestor	1	1
Coordenação Pedagógica	2	2
Professores Coordenadores de Área - PCA	3	3
Estudantes	1	3 (1 por série)
Pais	1	3 (1 por série)
Instituições Parceiras	0	3 (1 por instituição)
Ex-alunos	0	3

Quadro 6 - Composição do Grupo de Estudos Tear Aprendiz.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O Núcleo Gestor (Gestora e Coordenadores Pedagógicos) e os PCA serão membros naturais do Tear Aprendiz por sua atuação direta na gestão pedagógica da escola. Os representantes dos estudantes serão escolhidos a partir do Grêmio Estudantil. Os representantes das instituições parceiras serão convidados entre os monitores das ações executadas na escola (UFC, UECE, IFCE). Já os representantes dos pais, deverão ser eleitos por aclamação, anualmente, na primeira reunião de pais. É necessário que o convite para a reunião de pais deixe clara a intencionalidade da formação do Tear Aprendiz.

Assim, é importante que os membros natos do grupo organizem a reunião de pais para que possam apresentar o propósito do trabalho, as funções de cada membro e, a periodicidade das reuniões. Os representantes dos ex-alunos serão eleitos, por seus pares, dentre os concludentes do ensino médio, entre aqueles que se inscreverem, ao final de cada ano letivo.

O Tear Aprendiz contará com reuniões mensais, ocorridas a noite, por ser um horário que amplia a disponibilidade de participação de todos os segmentos da escola. As reuniões, terão duração de 2h, iniciando às 18h30min, sempre na

ferramenta de manufatura do tecido, o tear, agrupa os diferentes matizes e fios, para a produção daquilo que se concretiza, mas não finda em possibilidades. Este alinha-se a explicitação do motivo para a criação do grupo. Aprender sobre a realidade, sobre as expectativas e produzir um conceito significativo do propósito da escola.

primeira segunda feira do mês.

Estes encontros terão uma agenda predefinida, em um roteiro inicial de estudos que visam a aprofundar o conhecimento sobre a escola, o perfil das juventudes e coletivos que compõe a escola, os indicadores internos e externos, o processo avaliativo: de programas, da gestão, da aprendizagem e em larga escala. Entretanto, destaca-se que o sucesso da ação é proporcional à autonomia do grupo para a escolha e análises dos temas das reuniões.

Propõe-se que os encontros sejam registrados através de relatórios, onde ficam anotadas as ações a serem desenvolvidas na escola, juntamente com os responsáveis pela execução. A cada encontro, haverá um rodízio de relatores para que se exercite a participação dos componentes do grupo.

Entende-se que o primeiro encontro demandará um tempo maior para a apresentação dos componentes do grupo, a compreensão dos papéis a serem executados, escolha dos relatores do calendário de reuniões, apresentação deste Plano de Ação e, definição das primeiras ações a serem executadas. Assim, entende-se que esta reunião deverá acontecer ao sábado à tarde, entre 14h e 17h, para potencializar a participação dos pais. O mecanismo de banco de horas, já adotado na escola, com o abatimento de horas de planejamento para os professores, é um indutor da participação destes profissionais nas reuniões. O Quadro 7 traz o resumo processo de criação do Tear Aprendiz.

O que fazer	Criação do grupo de estudos Tear Aprendiz
Como fazer	Reuniões mensais do núcleo gestor com os representantes dos professores, estudantes, pais, instituições parceiras e ex-alunos. A primeira ocorrerá no sábado letivo, no turno da tarde. Da segunda em diante, ocorrerá na primeira segunda feira do mês, de 18h30min. Até 20h30min. No primeiro encontro serão definidos os relatores de cada reunião, os temas de cada reunião, a identificação do problema inicial a ser trabalhado na escola, o planejamento mensal e as responsabilidades por cada ação a ser executada.
Quem fará	Gestor, Coordenadores Pedagógicos, Professores Coordenadores de área, Estudantes, Pais, Representantes das Instituições Parceiras e representantes dos ex-alunos.
Onde	Escola
Prazo	Realização mensal
Custo	Sem custo.

Quadro 7 - Criação do Grupo de Estudos “Tear Aprendiz”.

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Em continuidade ao processo de fortalecimento da gestão para resultados, torna-se necessário a construção e consolidação de canais de comunicação do Tear Aprendiz com os demais segmentos da escola.

As observações do campo apontaram para canais já existentes na escola que podem ser utilizados para o fortalecimento pedagógico e o entendimento dos

caminhos a serem percorridos em busca de uma aprendizagem efetiva e melhoria nos resultados das avaliações externas. São eles: Os planejamentos semanais por área de conhecimento; as reuniões bimestrais entre núcleo gestor e corpo discente; as reuniões intercalares bimestrais entre famílias, professores e estudantes, as reuniões mensais de pais e mestres. O alinhamento das pautas destes fóruns e a reestruturação para a reflexão e deliberação sobre as trilhas pedagógicas a serem percorridas pela escola para o incremento de seus indicadores, apresentam-se como valiosos instrumentos de gestão participativa e aprendizagem sobre a cultura escolar. Destaca-se que o planejamento semanal dos professores será abordado na seção seguinte.

A partir da fala dos entrevistados, ficou evidente que os anseios dos estudantes não estão representados nas decisões pedagógicas da escola, embora estas se destinem a promover a melhoria nos resultados dos alunos no SPAECE e, em segundo plano, no ENEM.

Portanto, torna-se necessário criar espaços e tempos para que os estudantes verbalizem suas percepções e necessidades, opinando acerca das estratégias a serem realizadas para uma aprendizagem efetiva. Neste aspecto, propõe-se a criação do fórum estudantil, a ser realizado semanalmente, coordenado pelas lideranças estudantis (grêmio), onde são debatidas as propostas para cada tópico estudado no Tear Aprendiz. O objetivo é informar, formar, ouvir, fomentar o surgimento de lideranças e promover a aprendizagem efetiva da cidadania.

Estes fóruns deliberativos, serão realizados semanalmente, em regime de escala, onde a terça feira destina-se ao encontro da 3ª série, a quarta feira ao encontro da 2ª série, e a quinta feira ao encontro da 1ª série. A cada semana, serão debatidos temas pertinentes ao fomento da aprendizagem efetiva, além de serem expostas as ações propostas pelo Tear Aprendiz. Os encontros serão no turno da tarde, no auditório da escola, por ocasião das oficinas estudantis previstas no currículo escolar das turmas de tempo Integral, com duração de 50min (uma hora aula). O Quadro 8 abaixo apresenta uma proposta para a sequência de encontros do fórum estudantil.

Semana	Tema Norteador
1ª	Apresentação do problema identificado pelo Tear Aprendiz
2ª	Proposição de ações a serem realizadas pelos estudantes para colaborar na solução dos problemas.
3ª	Monitoramento das Ações realizadas
4ª	Avaliação das ações implementadas. Proposições para o Tear Aprendiz.

Quadro 8 - Proposta de programa de trabalho para o Fórum estudantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Destaca-se a importância do registro de todas as reuniões do fórum a partir de relatórios elaborados pelos estudantes. Outra potencialidade a ser convocada

para colaborar com a formação de uma memória da participação da coletividade é o jornal da escola. Este é composto por estudantes das três séries do Ensino Médio, orientados pelos apoios pedagógicos de multimeios (biblioteca e laboratório de informática). O grupo conta com 2 câmeras filmadoras, 2 câmeras fotográficas, uma rádio escolar, um canal na web e a impressão bimestral do jornal em papel. O Quadro 9 apresenta a síntese da criação do Fórum de estudantes.

O que fazer	Criação do Fórum estudantil
Como fazer	Reuniões semanais escalonadas, entre os representantes estudantis no Tear Aprendiz e, os estudantes de cada série. Cada reunião terá a duração de 50min. e ocorrerá no turno da tarde, no horário das oficinas estudantis. A escala de encontros prevê a reserva do auditório, na terça feira para a 3ª série, na quarta-feira para a 2ª série e, na quinta feira para a 1ª série.
Quem fará	Estudantes de cada uma das séries do EM.
Onde	Auditório da escola
Prazo	Semanal
Custo	Sem custo.

Quadro 9 - Criação do Fórum dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Seguindo pelo empoderamento e promoção do pertencimento aos elementos que compõem a trama social escolar, este PAE volta-se às reuniões de familiares e mestres. A observação de campo demonstrou que a família atende a convocação da gestora ansiando pelos boletins de seus filhos e pela oportunidade de dialogar com os professores. Entretanto, estes encontros caracterizam-se por serem momentos informativos, distanciando os pais dos processos decisórios.

O PAE previsto para esta escola, propõe a resignificação da reunião de família e mestres, entendendo que esta tem a potencialidade para tornar-se um espaço formativo, deliberativo, de acolhimento e apropriação. Essa ação prevê a adoção de temas norteadores para os encontros, efetivados a partir de parcerias com a comunidade escolar, com as universidades e representantes de órgãos governamentais, seguidos de rodas de conversa, onde as famílias podem tirar as dúvidas com os facilitadores. Mais do que palestras, estes momentos pressupõem o protagonismo estudantil, na medida em que estes podem colaborar na organização dos eventos, na captação de parceiros e na formulação dos temas.

Além disso, prevê-se a apresentação dos trabalhos e ações desenvolvidas na escola, durante o mês, através de exposições de textos, fotografias, vídeos produzidos pelos estudantes, etc. Trata-se de fomentar o valor da escola na comunidade e, no transcurso, trabalhar o valor da família no processo educacional dos jovens. O Quadro 10 apresenta sugestões de temas a serem trabalhados nas reuniões de família e de parcerias para a sua implementação.

Temas	Instituição parceira
Quem tem tempo de educar? Limites entre família e escola.	Roda de conversa mediada pelo Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação – VIESES ¹⁸ / UFC.
• Influência das Mídias na Formação de Jovens	Mesa redonda com um representante do grêmio, do curso de sistemas e mídias digitais do IFCE, Laboratório de Psicologia em Subjetividade e Sociedade – LAPSUS/ UFC ¹⁹ .
Depressão na Adolescência	Roda de conversa mediada pelo CVV ²⁰ - Centro de Valorização da Vida.
Caminhos que levam à superação	Mesa redonda com representante do projeto aprendizagem colaborativa/UFC, pai de aluno com história de superação, Representante do Núcleo de Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).
Das avaliações externas a projetos de vida: possibilidades de uma escola de sucesso.	Oficina de apropriação de resultados e indicadores da escola facilitada pelos componentes do Tear Aprendiz.

Quadro 10 - Temas para o encontro com a família.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Como parte do processo de integração da família ao projeto pedagógico da escola, propõe-se que os encontros com a família passem a ser mensais. Estas devem ser realizadas no turno noturno, entre 18h e 21h, por facilitar a participação dos familiares. Cada encontro inicia-se com uma acolhida, preparada pelos estudantes, após o que se segue com a previsão de 40 a 45 minutos para a exposição dos temas, seguida de tempo para os questionamentos da família. É importante que cada momento se encerre com um lanche solidário a ser captado através de parcerias com empresas locais (padarias, mercados e lideranças locais), com suplementação de sucos produzidos a partir do pomar da escola (limão, acerola, goiaba, seriguela). Os lanches devem ser servidos com a participação estudantil para o estreitamento dos vínculos familiares. O Quadro 11 apresenta a proposta de agenda para os encontros de família.

18 VIESES: fundado em 2015, ligado ao Departamento de Psicologia da UFC, prevê a realização de palestras e trabalhos de extensão a partir voltadas ao estudo das expressões de violência e in/exclusão social na contemporaneidade. Apresenta os seguintes eixos de pesquisa e intervenção: 1) Violência e modos de subjetivação infanto-juvenis na contemporaneidade; 2) Políticas Públicas, Direitos Humanos e Práticas Sociais e Institucionais; 3) Pesquisa-Intervenção e Cartografia: micropolítica e produção de subjetividades em contextos de in/exclusão social. (UFC, 2017).

19 LAPSUS: Desenvolve atividades de Pesquisa e de Extensão em Psicologia, com foco nos diversos aspectos que afetam as subjetividades contemporâneas, envolvendo temas tais como Mídia; Novas Tecnologias; Ética; Temporalidade; Consumo; Biopolítica (UFC, 2017).

20 CVV - Centro de Valorização da Vida realiza ciclos de palestras em escolas públicas como parte da campanha de prevenção ao suicídio.

Horário	Tarefa	Responsáveis
18h30min.	Acolhida	Estudantes da turma X
18h45min.	Momento Formativo	Convidados de instituições parceiras
19h25min.	Roda de Conversa	Professores, Convidados de instituições parceiras e Tear Aprendiz.
20h	Lanche compartilhado.	Gestão e estudantes

Quadro 11 - Proposta de agenda para os encontros de família.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Reforça-se a ideia de um momento descontraído, uma festa de acolhimento para a família, cujo objetivo principal é a construção de parcerias entre os responsáveis por educar os estudantes e a escola. A partir deste movimento, abrem-se possibilidades para que o Projeto Político Pedagógico seja revisitado e, passe a ser vivenciado. O Quadro 12 apresenta o resumo da ação sugerida.

O que fazer	Reformulação da reunião de pais (família)
Como fazer	Reuniões mensais realizadas no turno da noite, entre 18h e 20h, com temas mediados por parcerias com instituições públicas e órgãos não governamentais e, pelo Tear Aprendiz.
Quem fará	Família, estudantes, componentes do Tear Aprendiz e facilitadores convidados.
Onde	Quadra da escola
Prazo	Mensal
Custo	O lanche a ser ofertado deverá ser custeado por doações recebidas dos parceiros da escola (empresas da comunidade), além das frutas da estação oriundas do pomar da escola. Outros materiais necessários não terão custo adicional para a instituição, pois serão aproveitados os recursos humanos e materiais já disponíveis na escola. Também serão realizados convites para pessoas/instituições que trabalham com as temáticas sugeridas.

Quadro 12 - Reformulação da reunião de familiares e mestres.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Dando sequência as proposições desse PAE, apresentaremos ações voltadas para o fortalecimento do planejamento semanal dos professores, visto a importância desse momento para a elaboração de melhoria das estratégias interventivas na instituição.

4.2 Ação 2 - Fortalecer os Planejamentos por Área de Conhecimento

A partir da análise dos dados apresentados no capítulo 2, foi possível identificar que a escola em estudo encontra-se em uma armadilha pedagógica, onde o currículo tem-se apresentado a serviço da avaliação estadual e esta configura-se

como finalidade educacional, contrariando o direito à educação integral exposto na Constituição brasileira.

Assim, fortalecer o debate acerca do currículo é, segundo Lück (2009), responsabilidade da Gestão escolar. Neste aspecto, Arroyo (*in* Lino, 2007) destaca a importância do trabalho coletivo dos educadores para a construção de um currículo que proporcione, aos educandos, tornar-se sujeitos do seu tempo e espaço, descolando o currículo escolar da visão mercadológica associada à venda de materiais estruturados e ao ideário de escola como produtora de um aluno tipificado a partir de suas habilidades e competências.

Partindo da análise de que os professores se configuram como atores estratégicos para a reformulação curricular, um programa que pretenda a mudança do currículo e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas, além do aumento de desempenho dos estudantes, deve ter este profissional como foco. A Figura 5 apresenta os mecanismos identificados pela Teoria de Programas apresentada por Weiss (1998), a partir dos quais a reformulação curricular pretende fomentar a melhoria da aprendizagem.

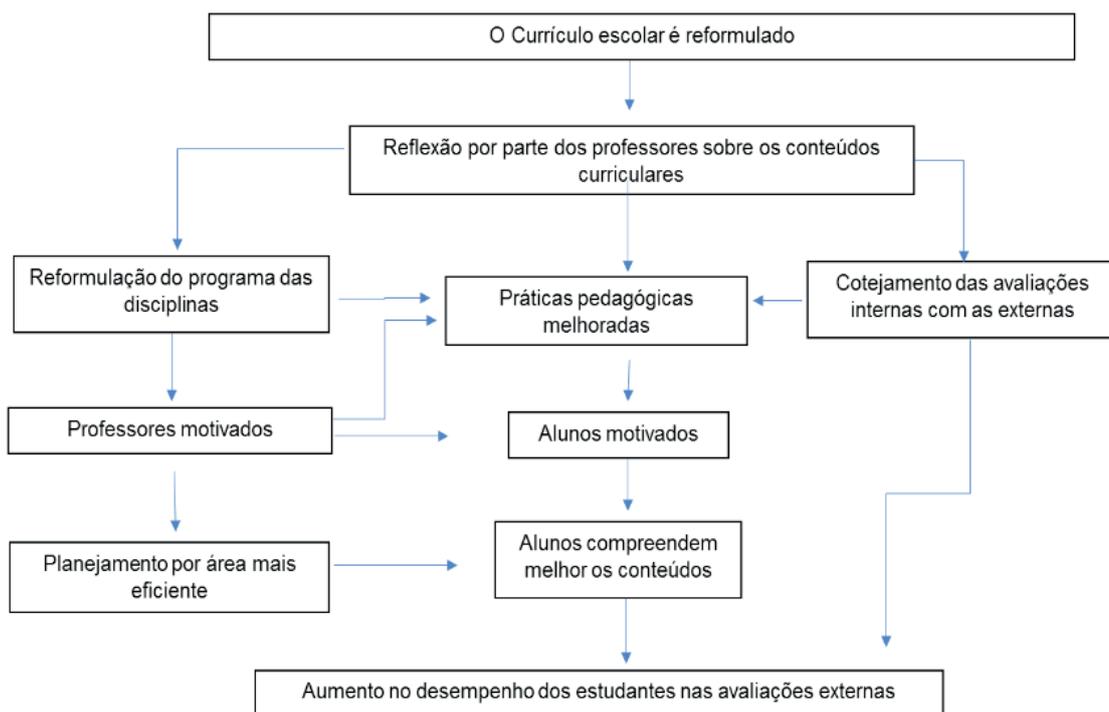


Figura 5: Alguns mecanismos pelos quais a reformulação curricular pode levar ao aumento dos resultados dos estudantes da escola X.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Weiss, 1998.

Neste caso, a teoria que primeiro se apresenta é que um currículo escolar reformulado a partir da participação democrática dos professores, se refletirá nos programas das disciplinas, o que levará à modificação das rotinas didáticas, possibilitando a melhoria na aprendizagem dos estudantes e, estes obterão melhores resultados nas avaliações externas.

Compreende-se que esta teoria apresente fragilidades na medida em que a

resistência dos professores à mudança de suas práticas pedagógicas se contrapõe diretamente aos resultados esperados. Ou seja, é possível modificar o currículo sem mudar os contratos didáticos em sala de aula. Segundo Lück (2009), o empoderamento resultante da participação coletiva, em uma vivência democrática de fato e de direito no ambiente escolar, pode acarretar resultados positivos na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades estudantis.

A segunda teoria relaciona-se diretamente à mudança das práticas pedagógicas através da reflexão direcionada por Coordenadores Pedagógicos e Professores Coordenadores de Área. Tais modificações objetivariam tornar as aulas mais atrativas, coadunadas com a realidade social e cultural dos alunos, diminuindo a infrequência e, conseqüentemente, aumentando o tempo de estudos dos estudantes, que compreenderiam melhor os conteúdos das disciplinas, aprendendo mais, culminando com o aumento no desempenho das avaliações externas.

É neste campo que se apresenta o programa de fortalecimento dos planejamentos por áreas de conhecimento. Os dados coletados na escola em estudo, demonstraram que os encontros semanais dos professores para o planejamento ocorrem a partir da lotação dos profissionais de cada área do conhecimento com a priorização do encontro entre os pares, os quais acontecem de 7h10min às 11h40min, de forma escalonada, onde a terça feira é dedicada ao grupo de Linguagens e Códigos, quarta feira é a vez de Matemática e Ciências da Natureza e, na quinta feira ocorre o encontro de Ciências Humanas. O restante da carga horária de planejamento (8 horas aula semanais) destina-se ao preenchimento dos planos de aula entre os pares, preenchimento dos diários e ao atendimento aos estudantes.

Entretanto, o acompanhamento destes planejamentos indicou a necessidade da implementação de um programa de trabalho direcionado a fim de potencializar o uso dos resultados das avaliações externas para a melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente da aprendizagem estudantil e efetividade escolar.

Assim, este PAE propõe que o planejamento semanal assuma um calendário de temas a serem desenvolvidos em alinhamento com as ações programadas pelo Tear Aprendiz, apresentado na seção anterior. O Quadro 13 apresenta a proposta de temas orientadores para os planejamentos semanais dos professores com vistas à reformulação curricular.

Semana	Tema
1 ^a	Estudos colaborativos e propositivos: Matrizes do SPAECE.
2 ^a	Tear aprendiz: proposições e reflexões.
3 ^a	Produção de instrumentos de avaliação interna.
4 ^a	Análises dos indicadores escolares e meta-avaliação.

Quadro 13 - Temas para os planejamentos dos professores com vistas à reformulação curricular.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A investigação da fala dos entrevistados, destacou o desconhecimento generalizado sobre as matrizes curriculares e de referência do SPAECE, bem como da metodologia de construção dos itens, sendo apontado pelo PCA de matemática a necessidade de conhecer a forma como o item é estruturado para uma abordagem pedagógica com os estudantes.

A fim de sanar esta carência, o estudo pode ser intermediado, inicialmente, a partir de parcerias a serem realizadas com a Coordenadoria de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação Básica do Ceará (COAVE/SEDUC), a qual gerencia o SPAECE e, possui uma célula especializada na apropriação e divulgação dos dados do SPAECE. Este trabalho é executado pelos técnicos da COAVE/SEDUC, mediante ofício solicitando o serviço. (CEARÀ, 2008d). A ideia é produzir expertise na própria escola a qual deve caminhar para a produção de conhecimento acerca dos processos educacionais que vivencia.

Este PAE propõe estudos colaborativos em um programa quinzenal de formação continuada para professores, iniciando-se com o entendimento das matrizes curriculares do SPAECE e sua comparação com o currículo adotado na escola em busca dos pontos de interseção e complementaridade, seguindo-se ao estudo dos descritores, a partir dos quais, intenta-se a produção de rotinas pedagógicas que fomentem a aquisição das habilidades e competências esperadas para o ensino médio.

Convém associar a apresentação dos descritores ao estudo das planilhas publicadas no site da SEDUC com as análises das respostas dos estudantes pela Teoria Clássica dos Testes (TCT), bem como os descritores definidos pelo programa de avaliação diagnóstica (CEARÁ, 2017c). Não se trata de restringir o currículo a ser adotado pela escola, mas da intencionalidade pedagógica gerada a partir da reflexão sobre os documentos apresentados, onde podem ser identificados as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes avaliados.

A análise dos indicadores deve iniciar com o estudo sobre o perfil dos estudantes, a partir da publicação do Boletim Contextual do SPAECE. Espera-se que os professores realizem a reformulação curricular e, conseqüentemente, a revisitação de práticas pedagógicas, com o preenchimento de um Formulário de Planejamento Curricular Mensal, a ser entregue para os Coordenadores pedagógicos.

Cada encontro deverá gerar um relatório com ações propositivas a serem encaminhadas ao Tear Aprendiz para publicação no Jornal, rádio e murais da Escola, fortalecendo os canais de participação coletiva. O Quadro 14 apresenta o resumo das ações propostas para a reformulação curricular da escola X.

O que fazer	Reformulação Curricular
Como fazer	Dois encontros de 5 horas aula, nos planejamentos por área de conhecimento, mediados pelos PCA, nos quais serão abordados temas pertinentes à melhoria do trabalho pedagógico e à apropriação dos resultados das avaliações externas. Sugere-se o uso dos Boletins do SPAECE (Pedagógicos, de Gestão e Contextual) para contraposição às matriz curricular adotada pela escola.
Quem fará	PCA, Coordenador Pedagógico e professores
Onde	Sala de Planejamento
Prazo	Quinzenal
Custo	Os materiais necessários aos encontros estão previstos nos custos de manutenção da escola. Os demais materiais podem ser compartilhados pelos e-mails dos professores. A confecção do relatório das atividades pode ser realizada pela ferramenta colaborativa do Google Docs., evitando o consumo de papéis desnecessários.

Quadro 14 - Reformulação Curricular da escola X.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Para a reformulação curricular, os Coordenadores Pedagógicos distribuirão, através das ferramentas colaborativas do Google Docs., um formulário para o preenchimento do planejamento curricular mensal. Este formulário é apresentado na Figura 6.

Formulário para o planejamento mensal de atividades pedagógicas						
Área de conhecimento:				Disciplina:		
Professor:				Data de Entrega:		
Avaliação	Conteúdo	Descritores SPAECE	Rotinas Pedagógicas	Recursos Necessários	Avaliação	Cronograma de Atividades
Habilidades e competências que o professor espera que estejam consolidadas nos estudantes, ao término do ciclo pedagógico mensal.	Detalhamento do conteúdo a ser trabalhado para a conquista, pelos estudantes, das competências e habilidades desejadas.	Descritores da matriz de referência do SPAECE que explicitam as operações mentais necessárias à consolidação das competências almeçadas	Descrição das rotinas pedagógicas a serem executadas para a consolidação das habilidades e competências desejadas, a partir do conteúdo.	Descrição dos recursos necessários para a implementação das rotinas pedagógicas	Descrição dos instrumentos de aferição das habilidades e competências consolidadas. Tomadas de decisão.	Período de execução de cada uma das rotinas pedagógicas selecionadas.

Figura 6 - Formulário para planejamento das atividades pedagógicas mensais.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O Quadro 15 apresenta o detalhamento das ações referentes ao Formulário para planejamento das atividades pedagógicas mensais.

O que fazer	Planejamento Mensal dos Professores
Como fazer	A coordenação pedagógica distribuirá para os professores o Formulário (Figura 5) para planejamento das atividades pedagógicas mensais, o qual deverá ser preenchido e entregue a cada mês, ao PCA. Este deverá conter o roteiro de trabalho pedagógico a ser executado pelo professor em suas turmas.
Quem fará	PCA, Coordenador Pedagógico e professores
Onde	Sala de Planejamento
Prazo	Mensal.
Custo	Sem custos para a escola pois o formulário será distribuído para o e-mail dos professores.

Quadro 15 - Planejamento Mensal dos Professores.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Destaca-se a relevância, para o núcleo gestor, do acompanhamento da reformulação do currículo das disciplinas, sua implementação através de práticas pedagógicas planejadas e executadas, bem como o desempenho dos estudantes. Aos professores, no entanto, a relevância estabelece-se diretamente sobre o desempenho dos estudantes e a efetividade das rotinas pedagógicas planejadas. O desempenho dos estudantes interessa às famílias e aos próprios estudantes.

Assim, observa-se a necessidade de gerar indicadores de diferentes níveis de complexidade e tempos de aferição, afim de prestar contas aos atores do processo e, traduzir a efetividade do programa em ação. O Quadro 16 traz o resumo dos atributos de relevância do indicador a ser utilizado para a aferição do eixo de reestruturação curricular da escola X.

Relevância	Indicador	Detalhe
Um indicador de eficácia que lance evidências sobre a cobertura desta etapa do programa é relevante para os gestores pedagógicos, afim de dimensionar as horas de planejamento para a obtenção da meta estabelecida: Reestruturação Curricular de todas as disciplinas do Ensino Médio.	$\left[\frac{\frac{CR}{CT}}{\left(\frac{HPG}{HPT}\right) * 10} \right]$ <p>Nota: para simplificação, a proporção dos numeradores e denominadores deverão ser expressos em uma fração com um só decimal.</p>	<p>CR: Currículos Reestruturados CT: Quantidade Total de Currículos da escola. HPG: Horas de Planejamento Gastas na reformulação curricular. HPT: Horas de Planejamento Total. Periodicidade: Mensal. Unidade de Medida: Currículos/hora de planejamento. Interpretação: O numerador mostrará com clareza a proporção de currículos reestruturados, permitindo monitorar a cobertura do programa, sendo expresso em um intervalo numérico de 0 a 1, onde valores próximos do zero indicam que nenhum currículo foi reestruturado e, valores próximos do 1 indicam a conquista desta meta. O denominador reflete a eficiência desta etapa do programa, sendo expresso em valores compreendidos no intervalo de 0,5 a 10, onde números mais baixos representam a utilização de menor quantidade de horas de planejamento para a reformulação curricular. O indicador assumirá valores na escala numérica de 0 a 2, onde valores próximos ao zero indicam o pior resultado e, valores próximos ao 2 representam a eficácia na conquista da meta.</p>

Quadro 16 - Atributos de relevância dos indicadores da Escola X.

Fonte: Elaboração própria com base em Gault et al (2012).

Entretanto, a modificação do currículo não é suficiente para implementar o aumento da proficiência estudantil o que nos leva a utilização dos indicadores de aferição da prática docente. Neste caso parte-se do pressuposto que o currículo intencional é operacionalizado a partir da leitura realizada pelos professores, expressando-se nas práticas pedagógicas selecionadas, a partir das quais objetiva-se o alcance dos efeitos esperados (aumento do desempenho dos estudantes nas avaliações externas) (PAIXÃO & CACHAPUZ, 2000).

Neste caso, pode-se recorrer a indicadores secundários para o acompanhamento dos planos executados, comparando-se a quantidade de planos entregues e aprovados, por professor, com o diário do Agente Jovem²¹, no qual o líder estudantil de cada turma, anota diariamente, as atividades realizadas em sala e para casa, a cada aula. No mesmo documento, são registradas as aulas que não ocorreram e o motivo específico.

Este indicador pode ser usado na dimensão disciplina, permitindo identificar mensalmente as disciplinas críticas e os professores que necessitam de acompanhamento mais preciso afim de realizar a adequação de sua prática pedagógica ao novo currículo. O Quadro 17 traz a caracterização do indicador do eixo reformulação das práticas pedagógicas.

Relevância	Indicador	Detalhe
Um indicador de efetividade que lance evidências sobre a adesão dos professores ao novo currículo é relevante aos gestores pedagógicos para que estes possam traçar ações de acompanhamento e efetivação da mudança curricular.	$\frac{PAE}{PAA}$	PAE: Plano de Aula Executado. PAA: Plano de Aula Aprovado. Periodicidade: Mensal. Unidade de Medida: Plano. Interpretação: O indicador assume valores compreendidos entre 0 e 1, onde resultados próximos de 1 indicam a execução das atividades programadas e, valores perto do zero indicam a não adesão do professor ao programa.
Um indicador de efetividade que lance evidências sobre a garantia do tempo pedagógico dos estudantes é relevante aos gestores pedagógicos para que estes possam traçar ações de acompanhamento e efetivação da mudança curricular, aos estudantes e familiares, configurando-se como elemento de prestação de contas do trabalho pedagógico e para os professores como elemento de reflexão e planejamento.	$\left(\frac{AR}{AP}\right)$	AR: Aulas Realizadas AP: Aulas Previstas Periodicidade: Mensal Unidade de Medida: aula. Interpretação: O indicador assume valores compreendidos entre 0 e 1, onde resultados próximos de 1 indicam a realização de todas as aulas programadas e, valores perto do zero indicam a diminuição do tempo pedagógico dos estudantes.

Quadro 17 - Descrição do indicador do eixo práticas pedagógicas.

Fonte: Elaboração própria com base em Gault et al (2012).

21 O Diário do Agente Jovem é uma prática adotada na escola onde cada líder de turma, preenche o diário com as informações pertinentes à rotina pedagógica da turma. Esta ferramenta fica à disposição de alunos e pais, na biblioteca da escola, para consulta sobre conteúdos trabalhados em sala.

Some-se à complexa relação de variáveis para a melhoria da qualidade educacional, o fato de que o planejamento de uma aula não garante a sua execução, onde concorrem fatores como absenteísmo docente e discente, além de fatores externos que podem impedir que a aula aconteça, tais como pontos facultativos, falta de luz ou água, epidemias, etc.

Neste caso, propõe-se a adoção de um indicador de desempenho relacionado à prática pedagógica. Este indicador é relevante para os diferentes atores envolvidos no programa em curso. Para o Tear Aprendiz traduzem-se na medida de efetividade do programa. Para os educadores, em medida de efetividade do planejamento e prática pedagógica. Para os estudantes e família, em medida de qualidade escolar. O Quadro 18 traz a descrição do indicador de desempenho do programa em estudo.

Pressuposto	Indicador	Detalhe
Este indicador parte do pressuposto que existe uma relação entre as diferentes etapas do programa, onde a aprendizagem dos estudantes é favorecida pelo tempo pedagógico e pelo planejamento das aulas cotejadas à mudança curricular, sendo relevante para todos os atores envolvidos no programa.	$\left[\frac{\left(\frac{PAE}{PAA} \right) * \left(\frac{AR}{AP} \right)}{\frac{1}{MD}} \right]$ <p>Nota: para simplificação, a proporção dos numeradores e denominadores deverão ser expressos em uma fração com um só decimal.</p>	<p>PAE: Plano de Aula Executado. PAA: Plano de Aula Aprovado AR: Aulas Realizadas AP: Aulas Previstas MD: Média do Desempenho dos Estudantes nas Avaliações internas nas disciplinas que compõe o currículo do EM. Unidade de Medida: Qualidade (tempo pedagógico/desempenho estudantil) Periodicidade: Bimestral Interpretação: O indicador assume valores entre 0 e 10 onde, resultados próximos a 10 indicam que a mudança curricular se associou a práticas pedagógicas e avaliações efetivas, implicando no aumento do desempenho dos estudantes.</p>

Quadro 18 - Descrição do indicador de Desempenho do eixo práticas pedagógicas reformuladas para a Escola X.

Fonte: Elaboração própria com base em Gault et al (2012).

Destaca-se que o indicador de desempenho proposto acima, por sua complexidade, pressupõe a reflexão sobre os mecanismos que levam a não efetivação das metas propostas pelo programa em análise. Observa-se que o baixo desempenho estudantil, mesmo com a garantia do tempo pedagógico e a execução de propostas pedagógicas cotejadas à reformulação curricular proposta, produzirá um valor baixo para este indicador, indicando a necessidade de ações específicas de correção da aprendizagem discente.

Já valores de desempenho estudantil aproximados de 10, embora os planos executados apresentem baixo cotejamento com a reformulação curricular proposta indicam a falência do programa pela resistência dos professores na implementação das mudanças pedagógicas. Por outro lado, caso o indicador de planejamento (PAE/

PAA) atinja o seu valor máximo (1), mas o tempo pedagógico não seja garantido na escola, o indicador também resultará em valores baixos, cabendo ao Tear Aprendiz, em suas diferentes instâncias de debate, promover a implementação de ações voltadas para a redução do absenteísmo docente e/ou dos fatores intercorrentes.

Em terceira instância, este PAE prevê a modificação das avaliações internas resultante da mudança curricular, e seu cotejamento com as avaliações externas, aumentando a proficiência dos estudantes no SPAECE. Neste caso, a fragilidade está na possibilidade do treinamento dos estudantes para as avaliações externas o que aumenta o resultado, mas não imprime melhoria da aprendizagem dos estudantes, fortalecendo os mecanismos de exclusão social o que resulta em fracasso escolar.

Para fugir destas armadilhas, é importante prosseguir no programa de fortalecimento dos planejamentos, objetivando a fomentação de uma cultura de avaliação na escola. Aqui destaca-se o lugar estratégico da meta-avaliação enquanto mecanismo de aprendizagem sobre o processo avaliativo na escola (interno) e da escola (SPAECE), por ser um momento de avaliar a avaliação realizada, suas intencionalidades, seus instrumentos e resultados (BERENDS e ROBERTS, 2003). O Quadro 19 apresenta os temas propostos para os planejamentos dos professores com vistas ao cotejamento das avaliações internas às avaliações externas.

Semana	Tema
1 ^a	Estudos colaborativos e propositivos: Teoria de Resposta ao Item.
2 ^a	Tear aprendiz: proposições e reflexões.
3 ^a	Análises dos indicadores escolares.
4 ^a	Produção de instrumentos de avaliação interna.
5 ^a	Análises dos indicadores de implementação da reforma curricular e meta-avaliação.

Quadro 19 - Temas para os planejamentos dos professores com vistas ao cotejamento das avaliações internas às avaliações externas.

Fonte: Elaboração própria (2017)

Os encontros propositivos do segundo mês de implantação do programa de fortalecimento dos planejamentos, visam a fomentar mudanças na prática avaliativa da escola. Neste aspecto, os estudos iniciam-se pela compreensão da Teoria de Resposta ao Item, pelo diálogo destes com as matrizes de referência e as escalas de proficiência. Nos estudos de indicadores, vale a pena trabalhar com os Boletins Pedagógicos do SPAECE, com os resultados de proficiência da escola e com os gráficos de percentuais de distribuição por níveis de proficiência.

Na semana dedicada à produção de instrumentos de avaliação interna, espera-se que os professores produzam itens alinhados com as matrizes curriculares, identificando todos os elementos que compõem o item, definindo o gabarito e os detratores, justificando as suas escolhas. Compreende-se que a produção de um item de qualidade é um processo que demanda tempo e alinhamento entre o

planejamento mensal e o instrumento de averiguação do desempenho.

O monitoramento desta ação se dará pela validação dos instrumentos de verificação da aprendizagem cotejados com as avaliações externas, entregues à coordenação pedagógica, para um resultado de médio prazo (bimestral), o que permite o estabelecimento de ações corretivas para o alcance da meta principal: melhoria da aprendizagem dos estudantes e aumento no desempenho das avaliações externas.

Vale ressaltar que os efeitos desejados (aumento na proficiência dos estudantes nas avaliações externas), são aferidos a longo prazo, embora a análise da Teoria de Programas e da Teoria de Execução, segundo Weiss (1998) sirva para produzir alterações na estratégia do programa com vistas a apoiar a avaliação, exatamente por permitir um acompanhamento processual e dinâmico das ações implementadas e, a identificação das fragilidades do projeto.

A Figura 7 apresenta as relações causais entre a Teoria de Programa e a Teoria de Implementação, na escola X, da mudança curricular. Pode-se observar, neste organograma, que o alcance das metas pretendidas - mudança curricular e mudança das práticas pedagógicas enquanto objetivos estratégicos intermediários e melhoria da aprendizagem dos estudantes com o consequente aumento da proficiência nas avaliações externas, enquanto meta principal, estabelece-se sobre uma cadeia causal dependente da adesão dos professores ao programa proposto.

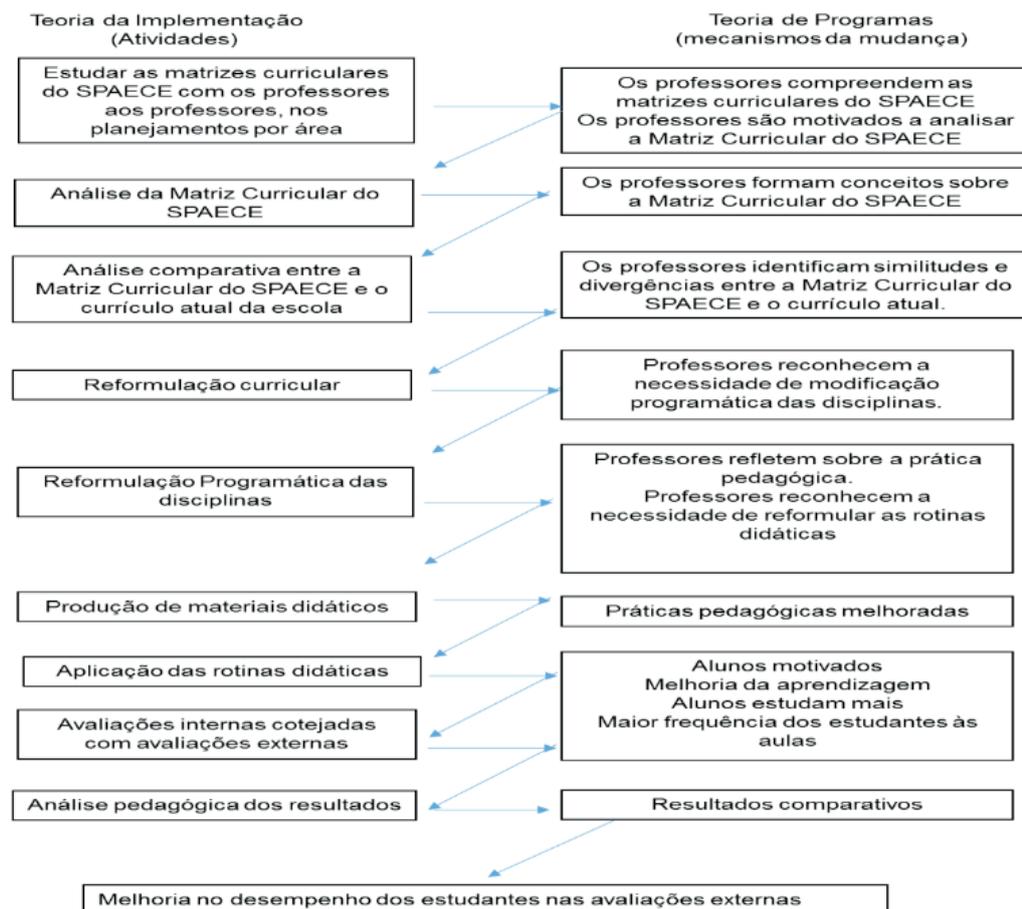


Figura 7 - Cadeia Causal da reformulação curricular e cotejamento das avaliações internas às avaliações externas na escola X.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

O Quadro 20 apresenta a síntese das ações desenvolvidas para o alinhamento das avaliações internas às avaliações externas.

O que fazer	Produção de instrumentos de verificação da aprendizagem a partir da Teria de Resposta ao Item.
Como fazer	Produção de itens para a avaliação bimestral com base no currículo reestruturado e nas matrizes de referência do SPAECE. Estes serão produzidos em regime de colaboração entre os pares, durante os planejamentos, uma vez ao mês.
Quem fará	PCA, Coordenador Pedagógico e professores
Onde	Sala de Planejamento
Prazo	Mensal.
Custo	Sem custos para a escola pois o material necessário a escola já mantém como material de consumo e pesquisa.

Quadro 20 - Cotejamento das avaliações internas às avaliações externas.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Dando sequência às ações desse PAE, apresentamos, na seção a seguir, a ação específica voltada para a apropriação dos resultados do SPAECE na escola X.

4.3 Ação 3 – Hoje é Dia de Art na Escola

Os resultados do SPAECE são liberados na forma de Boletins e planilhas públicas, com valores de proficiência, participação, desvio padrão e percentual de alunos por nível de proficiência, atribuídos ao Estado, ao município, à escola e, no caso de Fortaleza, à Regional. Além disso, cada escola possui o acesso aos microdados das turmas, com o cálculo de acerto por descritores. O Governo do Estado assumiu um compromisso de liberar os resultados no início do ano letivo, para estes possam ser utilizados nos planejamentos pedagógicos.

Como ressaltado anteriormente, os entrevistados desconhecem as publicações do SPAECE (Boletins da Escola, Boletins da Gestão, Boletins Pedagógicos de Língua Portuguesa e de Matemática) e suas potencialidades pedagógicas, restringindo-se aos informativos enviados pela Superintendência Escola.

Fortalecendo a ideologia da gestão coletiva para resultados, propõe-se a criação de um dia específico no calendário escolar para a reflexão e debate sobre os indicadores de proficiência da escola, objetivando a tomada de decisões coletiva sobre possíveis caminhos a serem percorridos para a melhoria destes resultados.

Não se trata de centralizar o fazer pedagógico em torno do SPAECE e sim, de construir um espaço de diálogo que permita a coletividade perceber-se dentro do projeto estatal, vivenciando a gestão democrática estabelecida como princípio constitucional (BRASIL, 1988). Portanto, esta ação passa a ser denominada de ART: Apropriação, Reflexão e Tomada de Decisões, fazeres coadunados com a aprendizagem significativa e a práxis avaliativa.

Esta ação dialoga diretamente com as duas primeiras ações propostas as quais são pré-requisitos para o sucesso do Dia de ART na escola. A proposta estende-se a um movimento de integração entre alunos e professores, principais atores do processo de ensino-aprendizagem escolar.

Assim, sugere-se que as atividades escolares deste dia se voltem para a apropriação de resultados, o debate e produção de um plano estratégico de aprendizagem escolar, a serem apresentados em plenária. O Quadro 21 apresenta a proposta de cronograma de ações para a realização do Dia de ART na escola.

Atividades	Duração	Responsáveis	Local
Acolhida aos estudantes e professores.	30min	Componentes do Tear Aprendiz e Grupo de dança da escola	Quadra de esportes
Apresentação da finalidade do dia de “ART” na escola	30 min	Gestora	Quadra de esportes
Projeção do vídeo de sensibilização produzido pela equipe do jornal da escola	10 min	Componentes do Jornal da Escola	Quadra de esportes
Informes sobre o cronograma e metodologia a serem trabalhados no dia de ART na escola...	15 min	Componentes do Tear Aprendiz	Quadra de esportes
Separação dos grupos em salas. Cada turma com o seu professor tutor.	15 min	Componentes do Tear Aprendiz, professores e estudantes.	Quadra de esportes
Entrega dos Kilts de ART na escola para os professores tutores...	15 min.	Funcionários do apoio pedagógico	Corredor de acesso às salas de aula.
1º momento – Apropriação. Trabalho com os gráficos e indicadores em sala de aula.	40 min.	Professores e estudantes	Salas de aula
Intervalo para o lanche com apresentação do grupo de música da escola (violões).	30mim	Merendeiras, apoio pedagógico, componentes do grupo de música da escola.	Pátio da escola
2º momento – Reflexão. Roda de conversa sobre motivos que contribuíram para os resultados da escola. Identificação de Forças e Desafios. Preparação de informe para a plenária.	60 min.	Professores e estudantes	Sala de Aula
3º momento – Tomada de decisão. Apresentação em plenária dos caminhos indicados nas turmas. Identificação das estratégias viáveis.	60 min. (5 min para cada turma)	Componentes do Tear Aprendiz	Quadra de esportes
Encerramento: Formação de ciranda da aprendizagem a partir da música “Maior Que as Muralhas (FRESNO, 2012) e Enquanto Houver Sol (TITÃS, 2003)	10 min.	Coletividade intraescolar	Quadra de esportes

Quadro 21 - Cronograma para a realização do Dia de ART na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Para a realização do dia de ART na escola, torna-se necessário desenvolver

ações prévias para a preparação deste momento, com o objetivo de envolver as representações dos diferentes segmentos que compõem a escola. Portanto, este PAE segue apresentando as atividades e projetos preparatórios para a materialização do dia estratégico para a apropriação dos resultados do SPAECE na escola X.

Entende-se que a arte, por acessar a emotividade dos seres humanos, sendo expressão maior desta humanidade, deve ser utilizada como aliada para a comunicação visual. Neste aspecto, pretende-se utilizar diferentes mecanismos de expressão artística existentes na escola para criar um ambiente propício à apresentação dos indicadores e resultados da escola no SPAECE.

Inicia-se com a preparação do ambiente para o dia de ART na escola. Entende-se que a aprendizagem ocorre em todos os espaços escolares, o que se expressa na fala de Paulo Freire (2002. p.50) “Há uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço”. Assim, sugere-se um trabalho nas oficinas de arte e Língua Portuguesa, onde os estudantes da primeira série serão convocados a expressarem a sua visão do sentido da escola, a partir de aquarelas em papel e textos autorais.

Trata-se de convidar os professores de linguagens e códigos a realizarem um projeto coadunado com o planejamento mensal, cujo propósito final é a produção de uma exposição a ser montada na entrada da escola. É muito importante que se mantenha o direito autoral dos estudantes, para que estes possam se reconhecer nos trabalhos. O Quadro 22 apresenta o resumo desta ação.

O que fazer	Produção da exposição Escola é. para o dia de ART na escola.
Como fazer	Produção, pelos estudantes, de aquarelas em papel e textos diversos nas aulas de artes e produção textual. A exposição será montada pelo grupo de multimeios, na tarde anterior ao dia de ART na escola.
Quem fará	Professores de arte e língua portuguesa; Professores de multimeios, estudantes da primeira série.
Onde	Salas de aula
Prazo	Entre janeiro e fevereiro.
Custo	Sem custos para a escola pois o material necessário a escola já mantém como material de consumo e pesquisa.

Quadro 22 - Quadro resumo do Projeto Escola é...

Fonte: elaborado pela autora (2017).

O segundo grupo a ser convidado a colaborar na produção do dia de ART na escola é o grupo de dança. Aqui entende-se que a dança, envolve os espectadores, inserindo o sentimento de movimento que se deseja alcançar. Como o movimento Hip-hop é o mais acolhido na escola, espera-se que o a apresentação de dança finalize com um *flash mob*²², iniciando o processo de envolvimento de todos por um objetivo único: o sucesso escolar. O Quadro 23 apresenta o resumo desta ação.

22 *Flash mob* é a aglomeração instantânea de pessoas para a realização de uma atividade. Geralmente estas atividades são combinadas por e-mail. Em nosso caso, o *flash mob* será utilizado como um agente iniciador do processo de reflexão sobre os objetivos do dia de ART na escola.

O que fazer	Produção de um flash mob para a acolhida do dia de ART na escola.
Como fazer	Produção, pelos estudantes do grupo de dança, de uma coreografia, envolvendo estudantes de todas as salas para o momento de acolhida do dia de ART na escola.
Quem fará	Estudantes
Onde	Quadra de esportes
Prazo	Entre janeiro e fevereiro.
Custo	Sem custos pois os materiais necessários já compõem o acervo da escola.

Quadro 23 - Quadro resumo das ações para realização do *Flash mob* pelo grupo de dança da escola

Fonte: elaborado pela autora (2017).

A existência de um grupo de jornal na escola, com câmeras filmadoras e ambientes de produção visual, abre espaço para a produção de um vídeo de sensibilização pelos componentes do Jornal. Pretende-se fortalecer os mecanismos de identidade da escola, resgatando seus propósitos, estabelecendo parâmetros para o debate posterior sobre onde a escola quer chegar.

A proposta a ser desenvolvida é a produção de um vídeo de 15 minutos com o tema “Escola de sucesso”, onde os alunos entrevistarão alunos, professores, pais, funcionários, pessoas da comunidade e construirão um roteiro voltado a sensibilização da comunidade. O Quadro 24 apresenta a síntese desta ação.

O que fazer	Produção do vídeo “Escola de sucesso” para o dia de ART na escola.
Como fazer	Produção, pelos estudantes do grupo do Jornal da Escola, de um vídeo de 15 minutos para sensibilização com o tema “escola de sucesso”, a ser apresentado no dia de ART na escola.
Quem fará	Componentes do Jornal da escola e orientadores de multimeios.
Onde	Escola e comunidade
Prazo	Entre janeiro e fevereiro.
Custo	Sem custos pois o material necessário já existe na escola.

Quadro 24 - Síntese da ação “Escola de sucesso”.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Para o momento do lanche, é necessário a participação dos estudantes do grupo de música da escola. Assim, entende-se a necessidade de uma ação voltada para a produção deste momento com a seleção de músicas coadunadas com o ideal de superação das adversidades e conquistas. O Quadro 25 apresenta a síntese desta ação.

O que fazer	Produção de repertório musical para o dia de ART na escola.
Como fazer	Produção, pelos estudantes do grupo de música da escola, de um repertório composto de músicas com caráter incentivador de conquistas, a serem apresentadas durante o lanche, no dia de ART na escola.
Quem fará	Grupo de música da escola.
Onde	Coreto da escola
Prazo	Entre janeiro e fevereiro.
Custo	Sem custos pois o material necessário a escola já mantém como material de consumo e pesquisa.

Quadro 25 - Síntese das ações para a realização do Projeto lanche musical.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Para o trabalho com os indicadores, torna-se necessário a produção dos Kits de ART na escola. Estes são compostos por cartazes, contendo os gráficos de proficiência da escola, gráficos com os percentuais de estudantes da escola por nível de proficiência, textos com o resumo das habilidades e competências consolidadas em cada nível, Material para a construção do termômetro das habilidades conquistadas.

O termômetro das habilidades conquistadas é um painel contendo todas as habilidades e competências desejadas aos estudantes de cada série do ensino médio, construído a partir da escala de proficiência do SPAECE, com um marcador que indica o posicionamento da escola, a partir dos resultados do SPAECE e outro que deve ser posicionado a partir do debate sobre a situação atual da turma. Pretende-se que a cada bimestre, os professores tutores das turmas trabalhem com os estudantes a percepção de movimento nesta escala, posicionando o marcador a partir da análise dos estudantes sobre suas próprias aprendizagens.

Para o trabalho com os gráficos, indica-se a utilização de Formulários para o lançamento em equipe, dos dados da avaliação externa. Assim, cada turma será dividida em 4 equipes as quais receberão um formulário para análise do desempenho de Língua Portuguesa e outro Formulário para análise do desempenho em Matemática. Além disso, o professor deverá direcionar a consulta aos gráficos e tabelas. Cada equipe receberá a descrição de um dos 4 níveis de proficiência do SPAECE (muito crítico, crítico, intermediário e adequado) para a construção do termômetro das habilidades conquistadas. A Figura 8 apresenta o modelo de formulário proposto para esta atividade.

Formulário para análise do desempenho dos estudantes no SPAECE					
Turma:		Disciplina:			
Professor Tutor:		Equipe:			
Proficiência média da escola	Padrão de desempenho da escola.	Distribuição de alunos em cada padrão de desempenho			
		Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado

Figura 8 - Formulário para análise de desempenho nas disciplinas do SPAECE.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Considerando que pode existir uma dificuldade no trabalho com gráficos e tabelas, a Figura 9 apresenta uma proposta de roteiro de questionamentos a serem desenvolvidos com os estudantes.

Roteiro para análise do desempenho dos estudantes no SPAECE	
Turma:	Professor Tutor:
1.	Qual a proficiência média da escola? A que padrão de desempenho ela corresponde?
2.	Qual equipe possui o padrão de desempenho da escola? Por favor apresente-o para a turma? O que isso significa? O que os estudantes são capazes de fazer? Vocês concordam com isso? Estas habilidades representam desafios para a turma?
3.	Qual o percentual de estudantes que se encontra em cada padrão de proficiência?
4.	Qual o padrão com a maior quantidade de estudantes em cada disciplina?
5.	O que esses estudantes são capazes de fazer em cada disciplina?
6.	Qual a disciplina com o maior número de estudantes no padrão muito crítico? O que pode justificar este fato?
7.	Quais ações vocês indicam que devem ser realizadas para a melhoria destes resultados?

Figura 9 - Roteiro para o estudo dos resultados do SPAECE com os estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Destaca-se que o roteiro apresentado é uma sugestão de trabalho, cabendo ao professor direcionar os questionamentos de acordo com a receptividade dos estudantes.

O kit de ART na escola deverá conter materiais diversos como cartolina, canetinhas, lápis de cor, revistas, cola, tesouras, para a construção de um cartaz que represente as decisões tomadas pela turma para a melhoria dos resultados nas avaliações externas. Estes cartazes, ao final do dia de ART na escola, deverão ser expostos no mural de cada sala, para serem permanentemente revisitados por professores e estudantes. O Quadro 26 apresenta a síntese da ação sugerida.

O que fazer	Produção do Kit de ART na escola
Como fazer	Produção, pelos componentes do Tear Aprendiz, de um kit por turma, a ser utilizado na oficina de apropriação de resultados ART na escola. Cada kit deverá conter cartazes com os gráficos de proficiência da escola, gráficos com os percentuais de estudantes da escola por nível de proficiência, textos com o resumo das habilidades e competências consolidadas em cada nível, Material para a construção do termômetro das habilidades conquistadas, além de materiais para a produção de cartazes para apresentação em plenária.
Quem fará	Componentes do Tear Aprendiz
Onde	Escola
Prazo	Entre janeiro e fevereiro.
Custo	Sem custos pois o material necessário a escola já mantém como material de consumo e pesquisa.

Quadro 26 - Síntese das ações para a produção do Kit de ART na escola

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Entende-se que o dia de ART na escola estabelece-se enquanto marco gerencial na prática escolar. Entretanto não se extingue em si mesma, trazendo em sua proposta o movimento contínuo próprio do fazer pedagógico, pensamento, ação, reflexão e retomada da ação. Assim, longe de esgotar todas as possibilidades que a escola X apresenta para a gestão participativa com foco nos resultados, este PAE pretende ser um provocador, para que os diferentes atores da Escola X possam apropriar-se do constructo pedagógico na materialização de uma escola qualificada por sua comunidade.

O sucesso desta ação pode ser aferido pela participação dos estudantes e professores na formulação de estratégias a serem executadas por cada grupo. Trata-se de um acordo coletivo a ser firmado para a melhoria da qualidade da escola, e sua efetividade será aferida a longo prazo.

A próxima seção descreverá os mecanismos de monitoramento e avaliação do Plano de Ação Educacional.

4.4 Monitoramento e Avaliação do Plano de Ação

O monitoramento e a avaliação são atos contínuos e partes importantes de um plano de ação. Estas etapas possibilitam uma gestão dinâmica dos processos, pelo acompanhamento da execução e efetividade das ações. Acresce-se a este fato, a produção de conhecimento e a capacidade de reagir às intercorrências, características de uma instituição que aprende continuamente sobre si mesma.

Entende-se que o monitoramento das atividades deve contar com a responsabilidade compartilhada em todos os setores e instâncias deliberativas da escola, sendo o Tear Aprendiz a instância natural para este monitoramento por manter em sua composição, representantes de todos os seguimentos escolares.

Assim, pretende-se que os indicadores e resultados das ações sejam alvo de estudos e debates, a partir das reuniões deste grupo. Aqui também devem ser gestadas as metas e cronogramas de atividades, as quais serão levadas para as outras instâncias deliberativas da escola (grêmio, Conselho de Pais, Conselho de professores, Reunião Geral).

Sugere-se que ao final de cada ano letivo, seja produzido um relatório com as análises de efetividade das ações interpostas na escola. Este deverá ficar disponível no site da escola, na biblioteca, na sala dos professores, para proporcionar o acesso à informação, o qual servirá de ponto de partida para o planejamento das ações a serem desenvolvidas no ano subsequente. Este documento deverá conter textos produzidos por todos os segmentos da escola: Pais, alunos, Professores, Gestores, Representantes das instituições parceiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou investigar como a gestão de uma escola regular de Ensino Médio, pertencente à rede estadual de ensino do estado do Ceará, tem se apropriado dos resultados do SPAECE, captando elementos que possam ser utilizados para a reflexão sobre a melhoria das práticas de gestão pedagógica e de resultados.

Pela análise dos relatos constatou-se que, para a apropriação dos resultados do SPAECE produza o efeito desejado na aprendizagem dos estudantes, torna-se necessário envolver toda a comunidade escolar nas decisões pedagógicas da escola, através da criação de espaços e tempos deliberativos, a partir dos quais é possível construir uma escola aprendente.

Ainda referente à análise dos resultados da pesquisa, observou-se que os atores pedagógicos da escola (Gestora, Coordenadores Pedagógicos e Professores), possuem informações superficiais sobre o SPAECE, restritas à proficiência e percentual de participação da escola. Para tanto, o PAE propõe ações que visam o aprofundamento e apropriação dos resultados da avaliação externa estadual, a partir dos quais espera-se que a escola, enquanto instituição promotora de saberes, ressignifique os resultados obtidos.

Destaca-se que os participantes da pesquisa validam os resultados do SPAECE enquanto representativo da qualidade da escola, alinhando a medida da proficiência dos estudantes com a qualidade escolar. Nesta perspectiva, os atores consideram que a escola tem fracassado em seus propósitos pela falta de adesão da comunidade escolar aos processos pedagógicos, expressas através do não comparecimento aos projetos propostos, absenteísmo discente e docente, resistência por parte dos professores em reformular as práticas em sala de aula.

Entende-se que o distanciamento entre o planejamento estratégico do núcleo gestor e os anseios dos estudantes, a baixa representatividade dos diferentes extratos que compõe a comunidade escolar nos fóruns de decisão pedagógica e o enxugamento curricular, colaboram para que a escola permaneça com baixos resultados no SPAECE.

A implantação, em 2017, do tempo integral para a 1ª série da escola, trouxe desafios de ordem administrativa e pedagógicas. A infraestrutura inadequada, o aumento da carga horária e a manutenção das 2ª e 3ª séries em turno regular,

trouxeram conflitos que se interpõe para o sucesso da escola.

Entretanto, as observações do campo demonstraram que a escola em estudo apresenta recursos e espaços pedagógicos que podem ser utilizados para a melhoria dos resultados, destacando-se o protagonismo juvenil, o planejamento por áreas de conhecimento, as reuniões gerais com os professores, as reuniões de pais e mestres, as parcerias com universidades, as quais desenvolvem programas de extensão na escola, um circuito de gestão implementado a partir das rotinas do Instituto Unibanco, Programas diretor de turma e Jovem de Futuro, oficinas pedagógicas voltadas para o SPAECE, OBEMEP e leitura e letramento, além de oficinas voltadas para a arte (dança, música, jornal e rádio escolares).

Identificou-se que a melhoria dos resultados dos estudantes nas avaliações externas pressupõe a reformulação da estrutura gerencial da escola em questão, passando de um modelo hierárquico centralizador de decisões para um modelo participativo, onde a comunidade escolar compartilha responsabilidades no processo educacional. Além disso, identificou-se a necessidade de intervenções pedagógicas para que currículo, planos de aula e avaliação estejam alinhados com as metas identificadas pela comunidade escolar.

Para tanto o PAE proposto neste trabalho compreende ações voltadas ao incentivo à gestão participativa focada em resultados que reflitam os anseios da comunidade escolar as quais compreendem a ampliação do circuito de gestão para comportar equitativamente representantes de todas as categorias que compõem a comunidade escolar (gestão, professores, alunos, corpo técnico, pais, representantes das entidades parceiras que atuam na escola).

Este grupo tem por missão apropriar-se dos indicadores e resultados da escola, resignificando-os além de estabelecer ações que visem fortalecer os espaços de reflexão sobre o planejamento estratégico da escola. Assume igualmente a missão de realizar o monitoramento das ações e programas implementados na escola, bem como funciona como elemento de provocação dos debates na comunidade, em torno dos resultados escolares.

Em uma segunda instância, o PAE apresentado propõe-se a fortalecer dos planejamentos por área, na condição de espaço-tempo permanentes de formação para o professor, a partir de temas para estudo voltados à apropriação dos resultados, à reforma curricular e à produção de rotinas pedagógicas mais efetivas, coadunadas com a prática de uma escola respondente. Trata-se de proporcionar condições para que o professor possa exercitar o viés da pesquisa na escola, com a reflexão contínua entre a prática pedagógica e os resultados almejados e conseguidos.

Como terceira proposta, o PAE propõe um marco celebrativo em torno da reflexão coletiva para a obtenção de resultados na escola. O objetivo é fomentar a cultura da identidade escolar pela antropofagia dos resultados do SPAECE, a partir do qual professores e alunos possam estabelecer contratos pedagógicos com vistas à melhoria da aprendizagem estudantil. Toma-se como pressuposto que as

tensões sociais reproduzidas na escola podem e, devem ser trabalhadas a partir da conscientização coletiva dos problemas a serem enfrentados, para os quais a comunidade escolar construirá soluções adequadas à realidade, caminhando com segurança para o sucesso educacional.

Entende-se que a investigação realizada neste estudo não esgota todas as nuances que envolvem o problema da gestão das escolas públicas frente às políticas da performatividade inerentes ao gerenciamento sistêmico para resultados. Neste aspecto, para completar o panorama estudado apresenta-se a necessidade de aprofundar os estudos na direção do olhar dos estudantes, pais e professores, forças que se interpenetram no universo escolar e, que atuam diretamente na materialização do principal objetivo da gestão: a aprendizagem.

Neste aspecto permanecem as indagações tais como: em que medida o trabalho com as habilidades socioemocionais de estudantes e professores ou ainda, a falta desse trabalho, pode contribuir para os resultados de uma escola? Como se comportam as populações avaliadas nas diferentes etapas do SPAECE? É realmente factível que a gestão de uma escola do ensino médio promova ações de intervenção nos resultados dos estudantes a ponto de preencher as lacunas acumuladas ao longo da vida estudantil? Como os diferentes atores percebem os resultados da escola? Mais ainda, é possível implantar um sistema de gestão para resultados que empodere professores e alunos e promova o pertencimento e a valorização do aprendizado não por seus fins, mas principalmente pelos caminhos percorridos?

Ao ampliarmos o foco da pesquisa para o contexto da identidade das escolas de ensino médio frente a um sistema que supervaloriza os resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações externas, assumindo-os enquanto representação semiótica da qualidade escolar, resta-nos perguntar: Como construir um sistema de avaliação justo que utilize métricas ponderadas para dimensionar com maior precisão o esforço das escolas na promoção da aprendizagem estudantil?

Em busca de respostas para estes questionamentos, pretende-se a continuidade desta pesquisa, ampliando o campo de estudo para contemplar um universo maior de escolas, com resultados validados e não validados pelo sistema.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável.** Revista Lusófona de Educação, v.13, p 13-29. 2009.

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

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. **Avaliação da educação básica: repercussões, tensões e possibilidades no currículo das escolas de periferia urbana.** Espaço do currículo, v.6, n.1, p.107-120, Janeiro a Abril de 2013 Disponível em:< <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>> Acesso em: 25 de mai. 2017.

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade.** In: Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 15, número 002, Universidade do Minho. Braga. 2002.

BALL, Stephen J. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa.** Educação e Realidade. 35(2):37-55 maio/ago.2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016.

BERENDS, Lynda.; ROBERTS, Bridget. **Evaluation standards and their application to indigenous programs in Victoria, Australia.** Evaluation Journal of Australasia, Canberra, Australia, v. 3, n. 2, p. 54-59, 2003.

BERNARDIM, Mércio Luiz. **Educação e trabalho na perspectiva de egressos do ensino médio e estudantes universitários.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 200-217, jan./abr. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **IDEB. 2015.** Disponível em:< <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5394850>> Acesso em: 26 jan. 2016.

BLASIS, Eloisa de; FALSARELLA, Ana. Maria.; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino.** Coordenação Eloisa de Blasis, Patricia Mota Guedes. – São Paulo : CENPEC : Fundação Itaú Social, 2013

BLASIS, Eloisa de; TILGER, Marcos; LONGATO, Sílvia. **Avaliação educacional: os desafios da sala de aula e a promoção da aprendizagem.** Coordenação Eloisa de Blasis; Patricia Mota Guedes. – São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2014.

BONAMINO, Alícia e SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** Educação e Pesquisa. São Paulo, SP. v. 38, n. 2, pp. 373-388, abr./jun. 2012.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80

BROOKE, Nigel e CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados**. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 2, nov. 2011.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CASASSUS, Juan. **Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada**: a perda de qualidade e a segmentação social. *sísifo / revista de ciências da educação* · n.º 9 · mai/ago 2009. Pp. 71 – 78.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil**. *Revistas Cesgranrio. Meta: Avaliação* | Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set. / dez. 2009.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd/UFJF/SEDUC). **Resultados Ensino Médio**. 2016a. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/62-avaliacao-educacional/spaece/5174-resultado-ensino-medio>> Acesso em: 03 fev. 2016.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd/UFJF/SEDUC). **SPAECE 2015**. Boletim Pedagógico Língua Portuguesa do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) 1º Período. 2016b. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/CE_SPAECE_2015_RP_LP_9EF_WEB.pdf> Acesso em: 29 set. 2016.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd/UFJF/SEDUC). **SPAECE 2015. Boletim Pedagógico Matemática Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) 1º Período**. 2016c. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/CE_SPAECE_2015_RP_MT_9EF_WEB.pdf> Acesso em: 29 set 2016.

CEARÁ. **Constituição do Estado do Ceará**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 1989.

CEARÁ. **Escola pública**: a revolução de uma geração. Fortaleza: s/e, 1991.

CEARÁ. **Relatório da Avaliação das Escolas Públicas do Município de Fortaleza – Escolas Estaduais**. Fortaleza: SEDUC / CETREDE – Parque de Desenvolvimento Tecnológico / UFC, dezembro de 1992. (mimeo.)

CEARÁ. **Coordenadoria de Planejamento**. Plano decenal de educação para todos: 1993-2003. – Fortaleza, 1994.

CEARÁ. **Avaliação da Qualidade do Ensino, Desempenho Escolar e Infraestrutura Física das Escolas Estaduais dos Municípios Sedes das DEREs – 1994 (Documento Síntese)**. Fortaleza: Secretaria da Educação / Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional, 1995a. (mimeo)

CEARÁ. **Lei nº 12.442, de 08 de maio de 1995**. Dispõe sobre o processo de escolha de diretores de escolas. Fortaleza: D.O.E., 1995b.

CEARÁ. **Análise das Avaliações de Língua Portuguesa e Matemática – 4ª e 8ª séries**. Fortaleza: Secretaria da Educação / Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional, 1996a. (mimeo)

CEARÁ. **Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional**. Diretoria de pesquisa e Avaliação. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – 1993 – 2º Ciclo. Fortaleza, 1996b.

CEARÁ. **Lei 12.861 de 18 de novembro de 1998**, que dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de Diretor junto às Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico. Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis98/12861.htm>>. Acesso em 22 set. 2016.

CEARÁ. **Portaria N° 101/00 – GAB., de 15 de fevereiro de 2000**, que dispõe sobre a instituição do Sistema Permanente de Avaliação da educação Básica do Ceará – SPAECE. Fortaleza: Diário Oficial, 17 de fevereiro de 2000.

CEARÁ. **Lei N° 13.513, DE 19.07.04(DO. 27.07.04)**, que dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de Diretor junto às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. 2004. Disponível<<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/tramitando/lei/13513.htm>> Acesso em 22 set. 2016.

CEARÁ. **DECRETO N° 29.451, de 24 de setembro de 2008a**, que dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos núcleos gestores das escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. Disponível em:<<http://www.apec.org.br/noticias2/383-decreto-no-29451-de-24-de-setembro-de-2008-.html>>. Acesso em:22 set. 2016.

CEARÁ. **Projetos e Programas**. Fortaleza. 2008b. Disponível em:< <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas>> Acesso em: 26 mai. 2017.

CEARÁ. **Superintendência Escolar**. Fortaleza 2008c. Disponível em:< http://www.seduc.ce.gov.br/images/Superintendencia_Escolar/livreto_superintendencia.pdf> Acesso em 27 de mai. De 2017.

CEARÁ. Avaliação Escolar. Fortaleza 2008d. Disponível em:< <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional>>. Acesso em: 08 set 2017.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE. **Cartilha da Cota Parte do ICMS**. 2009. Disponível em:<http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/COTA%20PARTE%20DO%20ICMS_CARTILHA.pdf> Acesso em: 21 set. 2016.

CEARÁ **Lei 14.483 de 08 de outubro de 2009**. Institui a premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2009/14483.htm> Acesso em: 26 jan. 2016.

CEARÁ **Lei do Prêmio Aprender pra Valer**. (Lei 14.484 de 08 de outubro de 2009). Institui o prêmio aprender pra valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências. Disponível em:<<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2009/14484.htm>> Acesso em: **26 jan. 2016**.

CEARÁ. **Apresentação do Projeto Jovem de Futuro para os diretores das escolas prioritárias para 2012**. Fortaleza. Ago. 2011. Disponível em:<http://www.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/jovem_de_futuro/pjf_jovem_de_futuro_apresentacao_diretores_25_agosto_2011_2.pdf> Acesso em: 22 de set. 2016.

CEARÁ. **Edital N° 001/2013 – GAB**. Fortaleza, 7 de fevereiro de 2013a. Disponível em:<http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2013/docs/Edital_Publicado_em_08.02_DOE.pdf>. Acesso em: 22 de set. 2016.

CEARÁ. **Programa Ensino Médio Inovador-Jovem de Futuro (ProEMI/PJF)**. Fortaleza, maio de 2013b. Disponível em:<http://www.seduc.ce.gov.br/images/Chamadas_Publicas/apresentacao_pjf_ceara_comite_nacional_maio2013.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

CEARÁ. **Organograma**. Fortaleza, 2013c. Disponível em:<http://www.seduc.ce.gov.br/images/organograma_2013/SEDUC_Organograma_06junho2013_siglas.pdf> Acesso em: 27 set. 2016.

CEARÁ **Lei 15.573 de 07 de abril de 2014**. Altera o artigo 1º da Lei 14.483 de 08 de outubro de 2009. Disponível em:< <http://rumoaufce.blogspot.com.br/2015/02/lei-estadual-do-ceara-n-15572.html>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

CEARÁ. **Estatística da Educação no Ceará- 2007 a 2016**. Fortaleza, 2016a. Disponível em:<<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/177-avaliacao-educacional/8864-estatistica-da-educacao-no-ceara>> Acesso em: 27 set. 2016.

CEARÁ. **Estatísticas da Educação Básica do Estado do Ceará**. 2016b. Disponível em:<<http://dados.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em 29 set. 2016.

CEARÁ. **SPAECE**. Fortaleza, 2016c. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/5170-spaece>> Acesso em: 29 mai 2017.

CEARÁ. **Mais PAIC**. Fortaleza, 2017a. Disponível em:< <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>> Acesso em: 22 jun. 2017.

CEARÁ. **Nota técnica Índice do Desenvolvimento do Ensino Médio**. Fortaleza. Fev. 2017b. Disponível em:<http://www.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/jovem_de_futuro.pdf> Acesso em: 26 de mai. 2017.

CEARÁ. **Orientações Gerais: Avaliação Diagnóstica e Plano de Intervenções Pedagógicas Língua Portuguesa e Matemática**. SEDUC/COAVE. Fortaleza. Mar. 2017c.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE Y ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (CEPAL/UNESCO). **Invertir mejor para invertir más**. Financiamento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Seminários Y Conferências. Santiago de Chile, 2005. 111p.

COORDENADORA PEDAGÓGICA 1 (CP1): Entrevista. [maio 2017]. Entrevistador: Ana Paula Pequeno Matos. Fortaleza, 2017. 1 arquivo mp3 (60 min).

COORDENADORA PEDAGÓGICA 2 (CP2): Entrevista. [maio 2017]. Entrevistador: Ana Paula Pequeno Matos. Fortaleza, 2017. 1 arquivo mp3 (60 min).

DALBEN, Angela. **Avaliação institucional na escola de educação básica**: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. Educação: Teoria e Prática, v. 20, n. 35, p. 133-146, jul-dez. 2010.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das necessidades básicas da aprendizagem, Jomtien – Tailândia. 1990.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental (INEP), Brasília, v. 24, n. 22, p. 05-34, 2007.

ESTRELA, Maria Teresa. **A formação contínua entre a teoria e a prática**. In: FERREIRA, Naura. Syria. Carapeto. (org.). Formação Continuada e Gestão da Educação. São Paulo: Cortez, 2006.

FERNADES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da Educação**: Avaliação, indicadores e metas. 2009. Disponível em:< http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf> Acesso em: 15 nov 2016.

FETZNER, Andréa Rosana. **Entre o diálogo e a redução**: práticas curriculares e avaliativas. In: Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. Fernandes, Claudia de O. (org.). Cortez Editora. São Paulo, 2014. P127-143.

- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.
- FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia. (Orgs.). **Avaliação da educação básica**. Rio de Janeiro/ São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2004. p. 45-63.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. editora.22ª edição. Rio de Janeiro. 2002.
- GAULT, David Arellano; LEPORE, Walter; ZAMUDIO, Emilio; BLANCO, Felipe. **Sistemas de Evaluación del Desempeño para organizaciones públicas**. ¿Cómo construirlos efetivamente? Cap. IV Indicadores. Centro de Investigación y Docencia Económicas. México, DF. 2012. 221p.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Série Educação à Distância. UFRGS Editora. Porto Alegre.2009. 120p.
- GESTORA: Entrevista. [maio 2017]. Entrevistador: Ana Paula Pequeno Matos. Fortaleza, 2017. 1 arquivo mp3 (120 min).
- GREANEY, Vincent.; KELLAGHAN, Thomas. **Assessing national achievement levels in education** National Assessments of Educational Achievement. V.1. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. 2008
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática da Escola: artes e ofícios de participação**. Campinas: Papirus. 1994. 144p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Histórico do Saeb**. Brasília, DF.2011. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em 10 set. 2016.
- IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; RUIZ, Adriano Rodrigues. **A gestão escolar em foco: reflexões preliminares**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 12, n. 2, p.11-18, abr/jun 2015.
- KELLAGHAN, Thomas.; GRESNEY, Vincent.; MURRAY, Thomas. Scott. **O uso dos resultados da avaliação do desempenho educacional**; Tradução de Alexandre Sabine. Pesquisas do Banco Mundial sobre avaliações de desempenho educacional, v. 5. Rio de Janeiro, Elivisier, 2011.
- LIMA, Aléssio Costa. **Ciclo de avaliação da educação básica do ceará: principais resultados**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, set/dez. 2012.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica** Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.
- LÜCK, Heloisa. **Perspectiva da Gestão escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11- 34, junho 2000.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Fundação Lemann / Editora Positivo, 2009.143p.
- LOCATELLI, I. **Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB**. In: Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo,n.25,p.03-21, jan./jun. 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** Eccos Revista Científica, vol 4, fac 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, p 79 a 88, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** Editora Cortez. São Paulo. 22ª edição. 2011. 272p.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados.** Revista @mbienteeducacao. 5(1), pp. 70-82, jan/jun 2012.

MARIANI, Larissa da Silva; FREGUGLIA, Ricardo da Silva; COSTA, Ana Beatriz Monteiro. **Impactos da Gestão Escolar Sobre o Desempenho Educacional: uma análise longitudinal.** ANAIS. VII Reunião da ABAVE. Avaliação e Currículo: um diálogo necessário. Nº 1, Ano 2013. p. 321-344. Disponível em: http://abave.com.br/ojs/index.php/Reunioes_da_Abave/article/view/17/15. Acesso em: 28 mai. 2016.

MARTINS, Ana Paula Maioli; BROCANELLI, Cláudio Roberto. **O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar.** In: Colloquium Humanarum. 7, 2, 80-85, Julho, 2010.

MATOS, Ana Paula Pequeno e SILVA NETA, Maria de Lourdes. **A gestão da sala de aula no contexto das avaliações externas: os desafios dos professores de matemática.** Anais do VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional.p.1748. Novembro de 2015. Disponível em:<www.nave.ufc.br/vi_ciae/_views/documentos/VI%20CONGRESSO%20INTERNACIONAL%20EM%20AVALIA%C3%83O%20EDUCACIONAL_29%09%20OUTUBRO%202015.pdf. Acesso em: 08 setembro de 2017.

MELO, Sandra Cristina Lousada de. **Impactos da avaliação nacional do rendimento escolar (ANRESC/ Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino-aprendizagem em um município baiano.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília: Brasil, 2012.

MESQUITA, Silvana. **Os resultados do IDEB no cotidiano escolar. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul.- set./2012. MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Eduardo. **Gestão escolar: perspectivas, desafios e função social.** 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Eduardo. **Gestão escolar: perspectivas, desafios e função social.** 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). 2021. **Metas educativas: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios.** Madrid, España. Agosto de 2010. 282p.

PAIXÃO, Maria de Fátima; CACHAPUZ, Antonio. **A Reforma Curricular lida através das práticas pedagógicas dos professores.** Escola Superior de Educação de Porto Alegre. Série: Estudos. Revista Aprender. Nº 18. 2000 Pp. 60 a 67.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) na vertente da avaliação do rendimento escolar.** R. rás. Est. Pedag., Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Avaliação institucional em tempos de redefinições no papel do Estado.** Revista Brasileira de Administração da Educação. São Paulo: Xamã, 2009.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; SANTOS, José Roberto de Sousa. **As avaliações em larga escala no Brasil: consequências para as redes de ensino, para o currículo e para a formação de professores.** Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 215-220, maio/ago. 2016.

PROFESSOR COORDENADOR DA ÁREA DE MATEMÁTICA (PCAM): Entrevista. [maio 2017]. Entrevistador: Ana Paula Pequeno Matos. Fortaleza, 2017. 1 arquivo mp3 (40 min).

PROFESSORA COORDENADORA DA ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS (PCAL): Entrevista. [maio 2017]. Entrevistador: Ana Paula Pequeno Matos. Fortaleza, 2017. 1 arquivo mp3 (45 min).

QEdU. **Antonio Bezerra Eefm**. 2015. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/61653-antonio-bezerra-eefm/censo-escolar?year=2012&dependencia=0&localizacao=0&education_stage=0&item=>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

ROSA, Clóvis. **Gestão estratégica escolar**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. **A perspectiva do acompanhamento longitudinal da aprendizagem dos alunos do ensino médio através dos resultados do SPAECE**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 116-134, 2012.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. **Estado-Avaliador**: reflexões sobre sua evolução no Brasil. RBPAE - v. 31, n. 3, p. 493 - 510 set./dez. 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC). **Agenda estratégica SEDUC 2008 a 2010**. 2010. Disponível em:< http://portal.seduc.ce.gov.br/images/agenda_estragetica_seduc_2008_2010_versao_2010.pdf> Acesso em: 18 mar. 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC). **PJF**. Projeto Jovem de Futuro. 2015. Disponível em<<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3176-projeto-jovem-de-futuro>> Acesso em: 26 jan. 2016.

SECRETARIA DO PLANEJAMENTO E GESTÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEPLAG). **Lei nº 15.929 de 29 de dezembro de 2015**. Disponível em:< <http://www.seplag.ce.gov.br/images/stories/Planejamento/Plano-Plurianual/2016-2019/2015/VOLUME%20II%20-LEI%20N%C2%BA%2015.929,%20de%2029%20de%20dezembro%20de%202015.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2016.

SOARES, José Francisco. **O Efeito da Escola no Desempenho Cognitivo dos Seus Alunos**. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia e Cambio

em Educación. 2004, vol. 2, No. 2. Disponível em: 139 <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660750/REICE2_2_6.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 set. 2017.

SOARES, José Francisco. **Enem no IDEB? Oportunidade ou manipulação?** 2012. Disponível em: <http://www.Schwartzman.or.br/sitesimon/?p=3855>> Acesso em: 26 Jul. 2017.

SOARES, José Francisco e XAVIER, Flávia Pereira. **Pressupostos Educacionais e Estatísticos do IDEB**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.-set. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 26 Jul. 2017.

SOLIGO, Valdecir. **Possibilidades e desafios das avaliações em carga escala da educação básica na gestão escolar**. 2010. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf. Acesso em: 13 jun. 2017.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Sistemas estaduais de avaliação**: uso dos resultados, implicações e tendências. Cad. Pesqui. vol.40 no.141 São Paulo Dec. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007> Acesso em: 08 set. 2017.

TAVARES, Priscilla Albuquerque. **Os impactos de práticas de gestão escolar sobre o desempenho educacional**: evidências para escolas estaduais paulistas. Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas FGV-EESP. São Paulo, SP. 2012.

TERRASÊCA, Manuela. **Autoavaliação, avaliação externa...** afinal para que serve a avaliação nas escolas. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, maio-ago., 2016.

TROJAN, Rose Meri; CORRÊA, Vanessa Cristiane. **Condições de trabalho dos professores e desempenho estudantil:** uma análise crítica sobre as perspectivas da OCDE. Pol. Públ., São Luís, v. 19, n 2, p. 539-550, jul/dez de 2015.

UNIBANCO. **Gestão escolar para resultados de aprendizagem.** 2016. Disponível em:<<http://www.institutounibanco.org.br/modelo/>>. Acesso em: 22 set. 2016.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola.** In: Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. Fernandes, Claudia de O. (org). Cortez Editora. São Paulo, 2014. p.17-56.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliações nacionais em larga escala:** análises e propostas. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, jan-jun/2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional.** Meta: Avaliação I Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.11-27, jan./abr. 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche (Coord.). **Eleições de diretores** – o que mudou na escola? Estado de avaliação de impacto. SEDUC.Brasília: Editora Plano, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica:** revisitando conceitos simples. RBPPE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. **Construindo uma história de colaboração na educação:** a experiência do Ceará. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1075-1093, out-dez. 2013.

WEISS, Carol. **Evaluation:** methods for studying programs and policies. Upper Saddle River: Prentice-Hall. cap 3. 1998. pp.2 a 31.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi- 2.ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.164 p.

EIXO	PONTOS A SEREM ABORDADOS	OBJETIVO
GESTÃO PARA RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> Entendimento sobre gestão para resultados: conceito, intencionalidades, atores identificados, forças que se apresentam; possíveis conflitos e potencialidades. Procedimentos adotados; Reflexões sobre o trabalho da equipe: potencialidades e desafios. 	Este eixo procura identificar a intencionalidade do núcleo gestor para a obtenção dos resultados da escola, dimensionando o status das avaliações externas na estrutura administrativa e pedagógica da escola, os caminhos percorridos e as potencialidades que se apresentam.
AValiação EXTERNA - SPAECE	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento sobre a avaliação externa: objetivos, metodologias, abrangência e relação com a escola. Percepção sobre o SPAECE: status desta avaliação na escola, no trabalho do núcleo gestor, no trabalho da equipe. Relação entre SPAECE e Qualidade de ensino da escola. 	Este eixo propõe-se a dimensionar a qualificação do SPAECE pelo núcleo gestor e sua concepção do impacto desta avaliação externa no trabalho da escola, bem como sua percepção sobre a qualidade do ensino e seu alinhamento à avaliação externa estadual.
APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento sobre os boletins e revistas do SPAECE: acesso, capacitação, qualidade do material; Sociabilização dos resultados: núcleo gestor, professores, comunidade escolar. Resultados da escola no SPAECE: conhecimento, validação, interpretação, uso pedagógico pela gestão e pelos professores. 	Este eixo objetiva identificar as potencialidades e desafios do uso pedagógico dos resultados do SPAECE, a partir do olhar dos componentes do núcleo gestor, a fim de traçar um panorama desta avaliação na escola em estudo.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS - Gestora e Coordenadoras Pedagógicas.

EIXO	PONTOS A SEREM ABORDADOS	OBJETIVO
GESTÃO PARA RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> Entendimento sobre gestão para resultados: conceito, intencionalidades, atores identificados, forças que se apresentam; possíveis conflitos e potencialidades. Procedimentos adotados: Núcleo gestor, PCA e professores. Reflexões sobre o trabalho da equipe: potencialidades e desafios. 	Este eixo procura identificar a intencionalidade dos PCA e professores para a obtenção dos resultados da escola, dimensionando o status das avaliações externas na estrutura pedagógica da escola, os caminhos percorridos e as potencialidades que se apresentam.
AValiação EXTERNA - SPAECE	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento sobre a avaliação externa: objetivos, metodologias, abrangência e relação com a escola. Percepção sobre o SPAECE: status desta avaliação na escola, no trabalho do núcleo gestor, no trabalho dos professores. Relação entre SPAECE e Qualidade de ensino da escola. 	Este eixo propõe-se a dimensionar a qualificação do SPAECE pelos PCA e professores, sua concepção do impacto desta avaliação externa no trabalho da escola, bem como a percepção sobre a qualidade do ensino e seu alinhamento à avaliação externa estadual.
APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento sobre os boletins e revistas do SPAECE: acesso, capacitação, qualidade do material; Sociabilização dos resultados: núcleo gestor, professores, comunidade escolar. Resultados da escola no SPAECE: conhecimento, validação, interpretação, uso pedagógico pela gestão e pelos professores. 	Este eixo objetiva identificar as potencialidades e desafios do uso pedagógico dos resultados do SPAECE, a partir do olhar dos PCA, a fim de traçar um panorama desta avaliação na escola em estudo.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – Professores Coordenadores de Área -PCA

APÊNDICE B

Protocolo de Observação de Campo (YIN, 2001)

1. Data da Observação ____/____/____ 2. Horário: _____
3. Local da Observação: _____
4. Planejamento de Matemática () Língua Portuguesa ()
5. Participantes:
6. Descrição do Ambiente:
7. Comportamento observado dos professores durante o planejamento
8. Comportamento observado do Professor Coordenador de área durante o Planejamento;
9. Expressão dos participantes durante o planejamento: (exemplo: pressa, ativismo, passividade, colaboração; isolamento, etc)
10. Tipos de interação com as demais pessoas.
11. Fatores intercorrentes

SOBRE A AUTORA

Ana Paula Pequeno Matos - Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2017). Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2014). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (2000). Professora da Educação Básica entre os anos de 1995 a 2010, tanto na rede pública, quanto na rede particular do Estado do Ceará, atualmente atua na Secretaria da Educação do Estado do Ceará orientando a Célula de Avaliação Educacional e Desempenho Acadêmico, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas nas áreas de avaliação da aprendizagem e avaliação externa.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-803-8



9 788572 478038