

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Sílvia Valéria Brito de Castro dos Anjos**

**Uma análise do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE:  
desafios e possibilidades da apropriação de resultados pelos pedagogos nos anos  
finais do ensino fundamental**

Juiz de Fora

2021

**Sílvia Valéria Brito de Castro dos Anjos**

**Uma análise do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE:**  
desafios e possibilidades da apropriação de resultados pelos pedagogos nos anos  
finais do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Denise Rangel Miranda

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Anjos, Silvia Valeria Brito de Castro dos.

Uma análise do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE : desafios e possibilidades da apropriação de resultados pelos pedagogos nos anos finais do ensino fundamental / Silvia Valeria Brito de Castro dos Anjos. -- 2021.

229 p.

Orientadora: Denise Rangel Miranda

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Avaliação Externa. 2. Apropriação de resultados do SAETHE. 3. Formação Continuada de Pedagogos. I. Miranda, Denise Rangel, orient. II. Título.

**Sílvia Valéria Brito de Castro dos Anjos**

**Uma análise do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE:**  
desafios e possibilidades da apropriação de resultados pelos pedagogos nos anos  
finais do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 21 de outubro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>o</sup>. Denise Rangel Miranda —  
orientadora Prefeitura de Juiz de Fora



Prof.ª Dra. Miriam Raquel Piazzini Machado  
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof.ª Dra. Carla da Conceição de Lima  
Universidade Federal de São João del - Rei

Dedico este trabalho a toda a minha família, especialmente aos meus pais, Francisco das Chagas Malaquias de Castro e Maria Brito de Castro (*in memoriam*), que nunca mediram esforços para educar os filhos. Aos meus irmãos, Fredson e Renata, que, na infância, por circunstâncias da vida, dedicaram-se a cuidar dos meus estudos, conduzindo-me ao jardim de infância. A meu esposo, Cleiton, e aos meus filhos, Mathaus, Maria Clara e Maria Laura, motivos de minha alegria, que, incondicionalmente, estiveram ao meu lado.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, força e fé que me acompanham em todos os momentos, inclusive nesta jornada do saber, que foi permeada de obstáculos, adversidades e muita, muita doação, entrega e resistências.

Aos meus pais e aos meus irmãos que são exemplos de afeto, carinho, dignidade e honestidade

À minha família, esposo e filhos, por me apoiarem incondicionalmente e compreenderem as minhas ausências para me dedicar aos estudos, dando-me suporte incansavelmente, mesmo diante de tantas adversidades

Especialmente à minha mãe (*in memoriam*) que sempre me incentivou nos estudos e vibrava com cada conquista minha.

Às colegas, Constância Lopes e Maria do Carmo, pelo incentivo e apoio.

Às minhas amigas da Liga do Bem que acompanharam essa caminhada, apoiando-me, cada uma à sua maneira. Agradeço imensamente pelo apoio.

À minha coordenadora de supervisão, Naira, pelo apoio e incentivo.

À Deise, Eusilene e Valdete, companheiras de curso, com quem dividi muitos momentos de aprendizado, vivências e experiências.

A todas os colegas superintendentes que, com suas experiências e conhecimentos, contribuíram para minha aprendizagem e profissionalização.

Aos colegas da turma do mestrado 2019 que deram força para a superação de todos os obstáculos encontrados durante o curso e compartilharam de boas vivências em busca de novos conhecimentos e do título de Mestre.

Aos professores do curso e agentes de suporte acadêmico que colaboraram com meu aprendizado, em especial, à minha orientadora, professora Dra. Denise Rangel Miranda, e aos ASAS, Prof. Dr. Daniel Eveling, Profa. Mestra Amanda Sangy Quiossa, Profa. Dra. Luísa Gomes de Almeida Vilardi, pelo apoio, ajuda e pelas intervenções sempre necessárias e assertivas.

À Profa. Dra. Alexandra Zanetti e à Profa. Dra. Carla Lima, por terem aceitado constituir minha banca de qualificação e terem contribuído valiosamente com este trabalho.

Aos membros da banca de defesa, Profa. Dra. Miriam Raquel Piazzini Machado e Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima, pelo olhar assertivo e oportuno diante da apresentação desta dissertação.

À Secretaria Municipal de Educação de Teresina que possibilitou, através de convênio com o CAEd/UFJF, cursar o mestrado.

Ao meu núcleo de gestores que não mediram esforços para me apoiar, incentivar e por estarem sempre disponíveis em contribuir com a pesquisa e pela convicção com que realizam seu trabalho.

Aos pedagogos das escolas que participaram da pesquisa, pela disponibilidade ao responder o questionário e a entrevista.

Aos professores de Língua Portuguesa e Matemática das escolas que participaram deste estudo, pela disposição e disponibilidade de responderem o questionário.

A todos os pedagogos da rede pública municipal de ensino de Teresina.

## Resistência

Resistir ao lado das pessoas  
que a gente gosta,  
deixa a luta mais suave,  
a gente não quebra, entorta.  
As lágrimas ficam filtradas,  
O suor mais doce  
E o sangue mais quente.  
E sem que a gente perceba, percebendo,  
as coisas começam a mudar à nossa volta  
E aquele sonho que parecia impossível,  
Acaba virando festa,  
Enquanto a gente revolta. (Sérgio Vaz)

## RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, buscou compreender as dificuldades no processo do uso de dados das avaliações externas do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE - pelos pedagogos que atuam nos anos finais do ensino fundamental, em seis escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Teresina. Assumimos como objetivo geral compreender as dificuldades no processo de uso de dados pelos pedagogos no segmento dos anos finais do ensino fundamental. Assim, delineou-se a seguinte questão-problema: de que forma pode ser aprimorado o uso dos dados da avaliação externa do SAETHE pelos pedagogos que atuam nos anos finais do ensino fundamental em escolas da Rede Pública Municipal de Teresina? Para responder essa questão, em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa documental e pesquisa bibliográfica no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Em um segundo momento, foram aplicados questionários a pedagogos e professores de Língua Portuguesa e Matemática que atuam nos 7º e 8º anos e entrevistas com pedagogos de seis escolas da Região Sul de Teresina. Dentre os referenciais que subsidiaram as análises dos resultados, destacam-se: Lück (2000, 2009), Machado (2012), Bonamino e Souza (2012), Castro (2000), Gatti (2007), Pinto (2015), Soligo (2010). A partir dos resultados, foi possível identificar que os pedagogos não têm sido contemplados pelas políticas de formação do período investigado e que possuem dificuldades em relação ao uso de dados das avaliações externas do SAETHE, o que contribui para a fragilização do seu trabalho. Além disso, vislumbramos perspectivas diferenciadas nas falas de professores e pedagogos sobre as atribuições do cargo de pedagogo e suas atividades executadas no interior dessa escola, levando a um distanciamento dos profissionais da Pedagogia e os docentes dos anos finais. A partir dessas constatações, foi construído o Plano de Ação Educacional (PAE) com proposições voltadas para a criação de um Núcleo de Apoio aos Pedagogos, dentro do órgão central da SEMEC, além de formação continuada, para os pedagogos, a fim de que possam utilizar e/ou se apropriar dos resultados do SAETHE em suas práticas cotidianas.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa. Apropriação de resultados do SAETHE.  
Formação Continuada de Pedagogos.

## ABSTRACT

This thesis, which was developed into the Professional Master Degree of Management and Public Education Assessment of Universidade Federal de Juiz de Fora, it has searched to understand the difficulties into the management of data in some external assessment of System of Educational Assessment of Teresina – SAETHE – by primary teachers who labor in the earliest of elementary school, into six schools in the Teresina Educational district. We have taken as main objective to understand the difficulties in the process of data worked by primary teachers in Middle school. Hence, it was marked the following wonder: How the data can be improved into the external assessment of SAETHE by primary teachers who labors in the middle school in the Teresina Educational district? To answer it, first of all, it was made a documental research and a booking research in the thesis data from Pos-graduation Program of Management and Assessment of Public Education (PPGP). In a second moment, it was applied some questionnaires to primary, Portuguese and Mathematics teachers who is laboring at 7th and 8th grade, besides some interviews with primary teachers who labor in the Southern area in Teresina. Into the theoretical references who it based on the results, it was highlighted Lück (2000, 2009), Machado (2012), Bonamino e Souza (2012), Castro (2000), Gatti (2007), Pinto (2015), Soligo (2010).

As research tools, it was possible to identify who the primary teachers are not one who won a continuing education into the investigating period and they how they have some difficulties about the use of data of external assessments from SAETHE, which they contribute to the fragility of their work.

Besides, it was stated different perspectives in the primary and regular speech of the teachers about the job assignments of primary teacher and their activities performed inside the school, as a result it was seen a distance from them from Pedagogy and teacher from the Middle school. One of the result which was found, it was the understanding which the primary teachers were fragiles inside the organization SEMEC and the schools studied.

From this, it was built an Educational Action Plan (PAE), which we structured some goals forward to the creation of Primary Teachers Association, inside the main structure of SEMEC, besides a continuing education to primary teachers in order to them being able to use and/or update the results of SAETHE and their labor routines.

KEYWORD: External Assessment. Results updating of SAETHE. Continuing Education of Primary Teachers.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz de Referência do SAETHE do 8º ano de Língua Portuguesa .....	43
Figura 2 - Escala de proficiência de Língua Portuguesa do 8º ano .....	44
Figura 3 – Modelo representativo do processo <i>Data Wise</i> .....	88
Figura 4 – Percurso para análise dos resultados das avaliações externas do SAETHE .....	91
Figura 5 - Círculo virtuoso para apropriação de dados das avaliações em larga escala .....	119

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de estudantes por padrão de desempenho – Língua Portuguesa - 7º ano EF .....	46
Gráfico 2 - Distribuição de estudantes por padrão de desempenho – Matemática- 7º ano EF .....	47
Gráfico 3 - Distribuição de estudantes por padrão de desempenho – Língua Portuguesa – 8º ano EF .....	48
Gráfico 4 - Distribuição de estudantes por padrão de desempenho – Matemática – 8º ano EF .....	49
Gráfico 5 – Proficiência média dos estudantes - Língua Portuguesa - 8º EF .....	51
Gráfico 6 – Proficiência média dos estudantes - Língua Portuguesa - 7º EF .....	52
Gráfico 7 – Proficiência média dos estudantes - Matemática - 8º EF .....	52
Gráfico 8 – Proficiência média dos estudantes - Matemática - 7º EF .....	52
Gráfico 9 - Evolução do IDEB das escolas investigadas no período entre 2005 e 2019 .....	59
Gráfico 10 – Média de proficiência 8º ano EF - Matemática.....	60
Gráfico 11 – Média de proficiência 7º ano EF – Matemática.....	61
Gráfico 12 - Média de proficiência 7º ano EF – Língua Portuguesa .....	62
Gráfico 13 - Média de proficiência 8º ano EF – Língua Portuguesa .....	62
Gráfico 14 – Percentual de estudantes por padrão de desempenho – Língua Portuguesa – 8º ano EF .....	64
Gráfico 15 – Percentual de estudantes por padrão de desempenho – Matemática – 8º ano EF.....	66
Gráfico 16 – Percentual de estudantes por padrão de desempenho – Língua Portuguesa – 7º ano EF .....	68
Gráfico 17 – Percentual de estudantes por padrão de desempenho – Matemática – 7º ano EF .....	69
Gráfico 18 – Sexo dos pedagogos participantes da pesquisa.....	105
Gráfico 19 – Tempo de exercício na função de pedagogo .....	106
Gráfico 20 – Modalidade de ensino escolar .....	107
Gráfico 21 – Número de matrículas por escola .....	108
Gráfico 22 – Nível de escolaridade dos pedagogos .....	108
Gráfico 23 – Ministro aulas na ausência de professores.....	114
Gráfico 24 – Principais estratégias para enfrentar os problemas de aprendizagem .. ..	121
Gráfico 25 - Estratégias para avaliar o trabalho docente .....	122
Gráfico 26 - Frequência de reuniões pedagógicas.....	125

Gráfico 27 - Preferência em relação à modalidade de curso de formação .....	125
Gráfico 28 - Nível de conhecimento de conceitos que compõem a avaliação pelos pedagogo .....	126
Gráfico 29 – Nível de escolaridade dos professores .....	128
Gráfico 30 - Vínculo empregatício dos professores .....	130
Gráfico 31 - Percepção dos professores acerca da análise de resultados das avaliações externas.....	136
Gráfico 32 – Nível de satisfação dos professores em relação ao apoio pedagógico .....	137
Gráfico 33 – Periodicidade da observação de aula pelo pedagogo .....	140
Gráfico 34 – Percepção dos professores acerca da gestão pedagógica .....	140
Gráfico 35 - Aspectos com os quais se gasta mais tempo em uma semana normal de trabalho.....	141
Gráfico 36 – Estratégias utilizadas para avaliar o aprendizado dos alunos .....	142
Gráfico 37 – Porcentagem de participação de professores em cursos de formação ... ..	150
Gráfico 38 – Nível de conhecimento de conceitos que compõem a avaliação pelos professores .....	155
Gráfico 39 - Materiais utilizados para análise de resultados das avaliações externa do SAETHE na escola.....	156
Gráfico 40 - Modalidade de curso que os professores consideram mais adequada ao processo formativo .....	157
Gráfico 41– Sugestão dos professores quanto ao tempo de duração de cursos para formação .....	157

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Corte de Proficiência da Escala do SAETHE em LP E MAT 7º ano do Ensino Fundamental .....	45
Quadro 2 - Corte de Proficiência em LP e MAT 8º ano do Ensino Fundamental ...	45
Quadro 3 – Relação de dissertações do PPGP com seus respectivos autores, eixos de análise, referenciais teóricos, metodologia e PAE .....	75
Quadro 4 – Agenda do Pedagogo.....	98
Quadro 5 - Desafios do trabalho do pedagogo na escola.....	115
Quadro 6 – Percepção dos professores em relação às atribuições do pedagogo	131
Quadro 7 - Percepção acerca das dificuldades dos professores quanto ao uso dos resultados da prova do SAETHE.....	138
Quadro 8 – Percepção acerca das dificuldades dos pedagogos quanto ao uso dos resultados da prova do SAETHE.....	139
Quadro 9 – Principais desafios e dificuldades em relação à apropriação e análise de dados do SAETHE .....	151
Quadro 10 – Síntese do Plano de Ação Educacional (PAE).....	163
Quadro 11 - Síntese das ações a serem desenvolvidas para a criação do NEAP .	169
Quadro 12- Síntese das ações a serem desenvolvidas para a realização das formações .....	172
Quadro 13 – Proposta de encontro formativo para os pedagogos.....	175
Quadro 14 – Proposta de monitoramento das ações formativas .....	179

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados de participação no SAETHE 8º ano em 2014, 2016 e 2018	50
Tabela 2 - Resultados de participação no SAETHE 7º ano em 2015, 2017, 2019	50
Tabela 3 - Etapas de ensino, turno de funcionamento das escolas pesquisadas	55
Tabela 4 - Contexto social, índice de complexidade de gestão e quantitativo de matrículas de estudantes por escolas	56
Tabela 5 - Formação do núcleo gestor das escolas pesquisadas	58
Tabela 6 - A dimensão pedagógica e a participação dos pedagogos	112
Tabela 7 - Percepção dos pedagogos acerca da gestão pedagógica de resultados	117
Tabela 8 - Percepção dos professores e pedagogos sobre a gestão de resultados	144
Tabela 9 - Nível de concordância dos professores em relação à divulgação e socialização dos dados das avaliações do SAETHE nas escolas	147
Tabela 10 – Percepção dos professores sobre a formação para uso pedagógico de dados das avaliações externas do SAETHE na escola	153

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEFOR	Centro de Formação Professor Odilon Nunes
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
GED	Sistema de Gestão Educacional
GEF	Gerência do Ensino Fundamental
GEFOR	Gerência de Formação
HP	Horário Pedagógico
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PI	Piauí
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Prova Teresina
OMS	Organização Mundial de Saúde
SAD	Sistema de Avaliação de Desempenho
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SEE	Secretaria Executiva de Ensino
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Teresina
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TCLE	Termo de Livre Consentimento e Esclarecido
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL E SUA ARTICULAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA .....</b>	<b>29</b>
2.1 O papel do pedagogo na rede municipal de eDUCAÇÃO de Teresina .....	30
2.1.2 Breve perspectiva da história da avaliação na Rede Municipal de Educação de Teresina .....	36
2.3 Descrição das escolas investigadas.....	54
<b>3 A APROPRIAÇÃO E A ANÁLISE DE RESULTADOS DO SAETHE NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO): ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PEDAGOGOS.....</b>	<b>72</b>
3.1 REVISÃO DE LITERATURA NAS DISSERTAÇÕES DO PPGP.....	73
3.2 DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE USO DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS .....	85
3.2.1 Formação e atuação do pedagogo na gestão escolar .....	92
3.4 Análise e apropriação dos resultados das avaliações externas do SAETHE nos anos finais do ensino fundamental pela perspectiva dos pedagogos de seis escolas públicas do município de Teresina .....	104
3.4.1 O pedagogo e a gestão de resultados educacionais.....	116
3.4.2 Análise e apropriação dos resultados das avaliações externas do SAETHE nos anos finais do ensino fundamental pela perspectiva dos professores de Língua Portuguesa e Matemática de seis escolas .....	128
3.4.3 Formação para uso pedagógico das avaliações externas do SAETHE .....	152
<b>4 O ATENDIMENTO E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PEDAGOGOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA: PROPOSTAS DE APOIO E FORMAÇÃO .....</b>	<b>162</b>
1. Criação do Núcleo de Estudos e Apoio aos Pedagogos da Rede Municipal de Educação de Teresina- NEAP.....	163
2. Programa de Formação Continuada para Pedagogos que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental .....	163

4.1 Criação do Núcleo de Estudos e Apoio aos Pedagogos da Rede Municipal de Educação de Teresina- NEAP.....	164
4.2 Programa de Formação Continuada para pedagogos que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental .....	170
4.2.1 Proposta de encontro formativo para pedagogos dos anos finais do ensino fundamental.....	174
4.3 Monitoramento das ações e formações .....	179
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com pedagogos .....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário aplicado aos pedagogos.....</b>	<b>196</b>
<b>APÊNDICE C – Questionário aplicado com os Professores.....</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>214</b>
<b>ANEXO A – Ofício Circular Sobre Oficina de Apropriação de Resultados do SAETHE.....</b>	<b>216</b>
<b>ANEXO B - Ofício Plantão Gerencial de 2018 .....</b>	<b>217</b>
<b>Anexo C - Ofício Plantão Gerencial de 2019 .....</b>	<b>220</b>
<b>Anexo D – Contrato de Gestão Pedagógica.....</b>	<b>223</b>
<b>Anexo E - Cronograma de formação continuada de 2020 .....</b>	<b>226</b>
<b>Anexo F - Ofício circular nº 067/2013/GAB/SEMEC .....</b>	<b>228</b>
<b>ANEXO G_ Portaria Nº 270 Horário de estudo do Pedagogo .....</b>	<b>229</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação da educação no Brasil tornou-se uma política de Estado a partir das reformas, políticas e ações educacionais implantadas nos anos de 1990, como assinalam Bonamino e Sousa (2012). No final dos anos da década de 1980, a avaliação em larga escala passa a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica.

No contexto brasileiro, nas últimas décadas do século XX e primeiras do XXI, foram desenvolvidas diversificadas propostas no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Dentre essas propostas, surgiram os sistemas de avaliação educacional, responsáveis pela produção de dados que, dentre outros aspectos, serviram como base para orientação das políticas educacionais, inclusive financeiras. Por conseguinte, as avaliações em larga escala foram se consolidando e apresentando potencial de legitimar a qualidade da educação nos municípios e, ainda que apresentem limitações, têm servido como ferramentas de reflexão para o planejamento de políticas e estratégias para a elaboração de ações educacionais.

Assim, surgiram, em âmbito nacional, mecanismos que visam mensurar a qualidade do ensino público oferecido no país. Inseridos nesse contexto, há o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>1</sup> e a Prova Brasil que, por sua vez, constituem-se nas mais importantes avaliações externas nacionais. Isso porque garantir uma educação de qualidade e equânime em um país com dimensões continentais e marcado por desigualdades entre os entes federados (DOURADO, 2013) é um desafio para a gestão federal.

Em 2005, a avaliação nacional foi reestruturada pela Portaria nº 931 (BRASIL, 2005), passando a ser composta por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. O SAEB aponta parâmetros para avaliação da educação brasileira e mantém o propósito de realizar diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo, dessa forma, um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado.

---

<sup>1</sup>Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), antes conhecido por Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil), as quais deixaram de existir com essa nomenclatura, tendo passado, a partir do ano de 2019, todas as avaliações externas serem identificadas como Saeb.

Segundo Barbosa e Ferenc (2014, p. 12), “as informações produzidas visam subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino”.

A partir da criação do SAEB, a cultura da avaliação externa passou a ser inserida nos sistemas de educação básica de todo o país. Com isso, diversos fatores educacionais contribuíram para sua valorização e seu fortalecimento, dentre eles, a promulgação da Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e assegura, em seu artigo 9º, o “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p.12).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica– SAEB, por sua vez, apresenta um panorama geral do desempenho dos estudantes brasileiros, para que, a partir desse diagnóstico, as redes e as escolas possam definir estratégias de melhoria da qualidade da educação ofertada. Nesse contexto, a criação de programas de avaliação estadual e municipal vem crescendo, tendo a maioria dos estados passado a estruturar seus sistemas próprios de avaliação, no sentido de particularizar a avaliação externa.

Nesse sentido, com a intenção de aprimorar o processo de avaliação de seus estudantes e com vistas à produção de dados mais precisos e em tempo hábil, o município de Teresina, através da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), criou, no ano de 2014, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora, seu próprio sistema de avaliação, o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), que só foi regulamentado quatro anos depois pela Lei nº 5.200 (TERESINA, 2018a), tornando-se a política pública de avaliação do município de Teresina.

O SAETHE realiza avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, do tipo censitária<sup>2</sup> e transversal, para estudantes da rede municipal, produzindo informações que possibilitam o acompanhamento sistematizado dos indicadores educacionais das instituições de ensino e de seus estudantes. Além de promover um diagnóstico da

---

<sup>2</sup> A avaliação censitária procura abranger toda ou a maior parte dos alunos do período escolar a que se destina.

realidade educacional, permite aos gestores a formulação, o monitoramento e a reformulação das políticas públicas educacionais.

As avaliações realizadas pelo SAETHE abrangem a educação infantil (2º período) e o ensino fundamental (1º, 2º, 3º, 4º, 7º e 8º anos), sendo o 2º período avaliado anualmente para fins, também, de bonificação para professores e gestores escolares. O ciclo de alfabetização composto pelo 1º, 2º e 3º anos, do mesmo modo, são avaliados anualmente, mas com objetivo de acompanhar os avanços desse ciclo e implantar programas de correção de percurso. Já em relação aos outros anos do ensino fundamental (4º, 7º e 8º anos), as avaliações acontecem de forma intercaladas e com objetivo diagnóstico – de forma que o 3º e 7º anos são avaliados nos anos ímpares, enquanto o 4º e 8º anos, em anos pares.

Sob essa perspectiva, as avaliações externas ganham proporção e a apropriação dos resultados assume caráter colaborativo no atendimento às demandas impostas pelo sistema e às necessidades do público atendido, como defendido por Horta Neto (2006, p. 22): “a função primordial da avaliação externa deve ser o direcionamento de políticas educacionais capazes de aprimorar o processo de ensino aprendizagem em seus diferentes níveis”.

Ademais, conquanto as avaliações externas sejam capazes de produzir informações relevantes para explicar as dificuldades existentes dentro do contexto escolar, em razão da pressão por resultados, as práticas pedagógicas e as situações de ensino e aprendizado tendem a ficar fragmentadas (FISCHER, 2010). Nesse sentido, pontuamos a importância de um olhar crítico para o cuidado com a apropriação dos resultados dessas avaliações dentro do espaço escolar, para que essas ações não se fundamentam em decisões centralizadas e o processo participativo se torne um mero mecanismo legitimador dessas decisões (FISCHER, 2010).

Desse modo, o trabalho apresentado versa sobre o uso de dados das avaliações do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) no segmento dos anos finais do ensino fundamental, nas escolas da rede pública municipal de educação de Teresina-PI, pelos pedagogos<sup>3</sup>. Entende-se ser de fundamental importância conhecer como tem sido gerida a apropriação de resultados pelos

---

<sup>3</sup>Os pedagogos são os profissionais aprovados através de concurso público para o cargo, formados em curso superior de Licenciatura Plena em Pedagogia, reconhecido pelo MEC. (TERESINA, 2010)

pedagogos nas escolas de ensino fundamental anos finais e de qual maneira estas se vinculam às práticas cotidianas dos professores. Isso se deve ao fato de o pedagogo ter como função, de acordo com o Edital 01:

Orientar, dirigir, inspecionar, supervisionar e avaliar o ensino e a pesquisa nas unidades de ensino que integram a rede municipal de ensino de Teresina-PI; coordenar a elaboração, execução e avaliação do planejamento curricular, visando à eficiência do processo de ensino e aprendizagem; contribuir com a formação continuada do corpo docente da instituição de ensino em que estiver lotado; participar, efetivamente, de todas as formações em serviço ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina, conforme previsto no art. 13, inciso V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (TERESINA, 2010, p. 16).

Assim, defendemos, nesta dissertação, que o pedagogo é o agente articulador, que proporciona, junto com o professor, o acompanhamento pedagógico e individualizado dos estudantes, tendo em vista que seu trabalho está diretamente vinculado às questões pedagógicas no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes e ao processo de formação contínua dos professores. Por esse motivo, trata-se de um profissional que precisa ter visão sistêmica, conhecer a escola e sua dinâmica, atuando em prol da criação de espaços de escuta no cotidiano escolar que resultem em estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Com isso, observa-se que, nas últimas décadas, as escolas vêm se reorganizando na busca por melhores resultados. O fato de melhor se apropriarem dos dados fornecidos pelas avaliações externas pode ser o início para o direcionamento de ações que busquem a melhoria do aprendizado. O foco desta pesquisa foi definido pelo fato de as escolas atenderem aos anos finais do ensino fundamental, que consideramos uma etapa importante e com maiores complexidades no que tange ao acompanhamento pedagógico realizado pelos pedagogos. Além disso, o fato de as escolas pertencerem ao núcleo de escolas sob supervisão da Superintendência de Ensino do município de Teresina através da SEMEC, na qual desempenha função de Superintendente Escolar<sup>4</sup>, acompanhando e monitorando as ações pedagógicas desenvolvidas por estas escolas, também se constituiu como um dado importante que foi considerado na opção por esta investigação.

---

<sup>4</sup>Superintendente escolar: Técnicos do quadro efetivo de funcionários da SEMEC (professores ou pedagogos), que são convidados para desenvolverem a função.

Partindo dessa premissa de inserção profissional, o interesse por esta pesquisa surgiu a partir da necessidade de compreender como os pedagogos se apropriam dos resultados das avaliações externas do SAETHE e como esses resultados são trabalhados por eles junto com os professores, tendo em vista a dinâmica do ensino fundamental nos anos finais.

Outra razão que levou a este objeto de estudo está relacionada à trajetória profissional da pesquisadora, que passa pela atuação como pedagoga e gestora escolar. A pesquisadora faz parte do quadro efetivo de pedagogos da rede pública municipal de ensino há doze anos, com experiência de dez anos como pedagoga em escola de anos finais. Nesse sentido, ao vivenciar os desafios que se colocam diante do trabalho do pedagogo nas escolas de anos finais do ensino fundamental, a começar pela falta de identidade, função e atribuição do pedagogo, a falta de formação continuada para lidar com o uso dos dados das avaliações externas para realização do acompanhamento pedagógico junto aos professores foi o que mais chamou atenção.

No entanto, vivenciar diversas situações envolvendo a prática pedagógica permitiu perceber a existência de desafios, problemas a serem enfrentados com relação ao acompanhamento pedagógico pautado em dados, em evidências, não pela falta de acompanhamento por parte dos pedagogos nas escolas, mas pela falta de formação continuada adequada para efetuar, com propriedade, esse acompanhamento. Desse modo, assume-se como hipótese que a falta de formação continuada para os pedagogos no que diz respeito à apropriação e uso dos resultados das avaliações do SAETHE como instrumento norteador da ação pedagógica impacta diretamente nos resultados.

Diante do exposto, esta pesquisa se propôs a responder a seguinte pergunta: de que forma pode ser aprimorado o uso dos dados da avaliação externa SAETHE pelos pedagogos que atuam nos anos finais do ensino fundamental em escolas da Rede Municipal de Teresina?

Desse modo, a partir desse problema de pesquisa, apresenta-se como objetivo geral: compreender as dificuldades no processo de uso de dados pelos pedagogos no segmento dos anos finais do ensino fundamental. Para a operacionalidade do estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- I. descrever como ocorre a análise e a apropriação dos resultados do SAETHE entre pedagogos e professores de Matemática e Língua Portuguesa;

II. analisar as dificuldades no processo de utilização e apropriação dos resultados das avaliações do SAETHE pelos pedagogos que atuam nos anos finais do ensino fundamental;

III. propor um plano de ação que aponte caminhos para a formação sistematizada e continuada dos pedagogos.

Para a realização deste estudo, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa documental que nos auxiliou na descrição do contexto da pesquisa e, posteriormente, foram feitas entrevistas semiestruturadas com os pedagogos e aplicados questionários a professores de Língua Portuguesa e Matemática. Diante desse contexto, considerou-se, para este estudo, uma amostra de seis escolas de Ensino Fundamental anos finais<sup>5</sup>. Embora a pesquisadora acompanhe nove escolas, somente seis possuem, em seu quadro funcional, o profissional pedagogo. Importante destacar as dificuldades encontradas pela pesquisadora para a construção das evidências do caso em estudo devido à falta de registro e de um setor na SEMEC que responda por esses profissionais. Só foi possível encontrar um único registro de uma oficina realizada sobre apropriação de resultados do SAETHE, referente às avaliações do ano de 2017 com os pedagogos, em busca no *e-mail* institucional da SEMEC (Anexo A). De acordo com o ofício nº17 (TERESINA, 2018b), a oficina aconteceu em um único dia e teve 4 horas de duração. Compreende-se que essa reflexão sobre a formação do pedagogo para atuar junto aos professores de ensino fundamental anos finais se insere no âmbito maior e mais amplo, no qual é preciso considerar a concepção pedagógica e de formação pedagógica da rede municipal de educação de Teresina.

Este texto está organizado em três capítulos, para além desta introdução. No capítulo descritivo, o caso de gestão será apresentado. São contextualizadas as políticas de avaliação nacional e sua articulação com as políticas de avaliação implantadas na rede municipal de educação de Teresina, fundamentadas no aporte legal e normativo, como Constituição Federal (CF/88), LDB nº 9394/96, Decretos, portarias e documentos oficiais, dentre outros. Será apresentada uma breve perspectiva da história da avaliação na rede municipal de educação de Teresina, sendo também descrita a contextualização da política de avaliação nacional SAEB e

---

<sup>5</sup> O recorte para aplicação e questionários aos professores que ministram aulas nos 7º e 8º anos se deu em virtude de serem os anos avaliados pelo SAETHE.

o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), fazendo um panorama da sua implantação, descrevendo seus objetivos e apresentando dados sobre o desempenho dos estudantes dessa rede municipal de educação. Será relatada a criação do SAETHE e será descrita a formação acadêmica dos pedagogos, a

competência técnica deles para o cargo de acordo com a legislação vigente e suas atribuições, bem como o ingresso desse profissional na rede municipal de educação de Teresina até chegar à escola. Serão descritos também a realidade das seis escolas investigadas, o público atendido, o perfil dos estudantes, a localização, a infraestrutura, a quantidade de alunos, a caracterização das unidades de ensino, além dos resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SAETHE.

No capítulo analítico são expostas as teorias e os conceitos que fundamentam o processo de apropriação e de utilização dos resultados das avaliações externas como ferramenta da gestão pedagógica das escolas, sendo analisadas as ações pedagógicas de apropriação dos resultados das avaliações externas desenvolvidas pelos pedagogos junto às escolas, bem como os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

No capítulo 3 procede-se à análise dos dados da pesquisa de campo à luz do referencial teórico que dialoga com as questões relacionadas aos aspectos pedagógicos, gestão escolar e de apropriação de resultados como elementos importantes na condução da melhoria do desempenho dos alunos. Dentre eles, destacamos: Lück (2000, 2009), Machado (2012), Bonamino e Sousa (2012), entre outros autores que foram utilizados no decorrer da pesquisa, que versam sobre os fatores escolares associados à eficácia escolar, tais como: a organização do trabalho do pedagogo e a ênfase pedagógica na apropriação dos resultados das avaliações que influenciam a melhoria do desempenho do aluno e a formação contínua do pedagogo. A reflexão acerca da avaliação em larga escala será embasada pelos autores Castro (2000), Gatti (2007), Pinto (2015) e Soligo (2010), que reconhecem a utilidade das avaliações em larga escala como indicador de qualidade do ensino.

No capítulo propositivo, traz-se um Plano de Ação – PAE, com um planejamento estruturado, propondo-se uma política de atendimento e formação para pedagogos escolares da SEMEC dividida em 2 etapas. A primeira contempla a criação de um núcleo de atendimento aos pedagogos e a segunda consiste em um programa de formação continuada no formato de um curso, que se complementam com a finalidade de reduzir os *gaps* existentes entre as dificuldades no processo de análise e

apropriação de resultados das avaliações externas do SAETHE por pedagogos nos anos finais do ensino fundamental e a ausência de formação continuada.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL E SUA ARTICULAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA**

Neste capítulo, é apresentado o caso de gestão motivador desta pesquisa, que tem como objetivo compreender as dificuldades no processo de uso de dados pelos pedagogos no segmento dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Primeiramente, discorre-se sobre o papel do pedagogo na rede municipal de educação de Teresina, descreve-se a formação acadêmica dos pedagogos, a competência técnica no cargo, de acordo com a legislação vigente e suas atribuições, e como acontece o ingresso desse profissional na rede municipal de educação de Teresina até ser encaminhado à escola.

Em seguida, é descrita a Política de Avaliação Nacional (SAEB), a Política Municipal de Avaliação Externa do Município de Teresina (SAETHE), os aportes legais e normativos, como a Constituição Federal/88, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, decretos, dentre outros. Na sequência, é apresentada uma breve perspectiva da história da avaliação na rede municipal de educação de Teresina, fazendo um panorama da sua implantação, descrevendo seus objetivos e apresentando dados sobre o desempenho dos estudantes até a criação do SAETHE.

Findando o capítulo 2, são descritos a realidade das seis escolas investigadas, o público atendido, a apresentação da equipe gestora, o corpo docente, o perfil dos estudantes, a localização, a infraestrutura, a quantidade de alunos, a caracterização das unidades de ensino, os resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações do SAETHE.

Feito esse breve panorama sobre a política de avaliação nacional SAEB e SAETHE, seu contexto histórico, sua implantação e seus resultados, veremos, na próxima seção, o papel do pedagogo na rede municipal de educação, agente responsável direto pela aprendizagem dos estudantes, pela formação continuada dos professores em serviço, bem como pela apropriação e análise de resultados.

## 2.1 O PAPEL DO PEDAGOGO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA

O papel do coordenador pedagógico historicamente vem sendo ressignificado, tendo sua função cada vez mais ligada à formação continuada dos docentes na escola. A Constituição Federal de 1988 trouxe novas perspectivas para a educação nacional, impulsionando a reforma educativa nos estados brasileiros, ampliando-se, com isso, as demandas de trabalho do coordenador pedagógico (DOMINGUES, 2014).

Ainda segundo Domingues (2014), embora a figura do coordenador pedagógico esteja difundida em todo território brasileiro, as sucessivas mudanças nas condições de trabalho corroboraram para que a atividade desse profissional ficasse ancorada em profissionais sem habilitação específica, ocasionando uma noção disseminada de coordenação pedagógica, com uma variedade de critérios para o exercício da função.

Atualmente, o discurso adotado pela escola como *lócus* de formação do professor reflexivo tem reforçado a ideia do professor como sujeito do seu fazer e pesquisador da sua prática e não apenas executor de políticas públicas, sendo este capaz de reinventar, elaborar e definir o seu fazer, ou seja, capaz de pensar sua própria formação, o que, segundo a autora, pode representar um ensinamento pela formação continuada de professores por parte de órgãos públicos, como secretarias, quando assumem esse discurso, gerando, inclusive, resistências entre professores e secretarias de ensino.

Assim sendo, apesar da diversidade e pluralidade de entendimento sobre a atuação do coordenador pedagógico e sobre a formação continuada na escola como atribuição da função desse profissional, é desafiadora a formação do próprio coordenador pedagógico.

A rede municipal de educação da cidade de Teresina, no ano de 2020, conta com 149 escolas de Ensino Fundamental das quais 61 oferecem os anos finais (6º ao 9º ano), sendo que 22 ofertam apenas anos finais (6º ao 9º ano). Com relação ao quantitativo de pedagogos na rede municipal de educação, tem-se um total de 273 pedagogos, não sendo possível precisar, neste estudo, quantos estão lotados nas escolas de ensino fundamental. Destes, 121 ocupam a função de Diretor de Supervisão Pedagógica. A SEMEC, a partir de 2008, introduziu em seu quadro

funcional a figura do Diretor de Supervisão Pedagógica<sup>6</sup> cujo objetivo foi de colaborar com o pedagogo e o diretor da escola, cabendo a esse profissional a assinatura de um Contrato de Gestão Pedagógica (Anexo D), documento que estabelece suas obrigações e atribuições na escola.

Para um melhor entendimento com relação aos cargos de Pedagogo e Diretor de Supervisão Pedagógica, cabe destacar que ambos são profissionais do quadro efetivo da SEMEC. A diferença reside no fato de o Diretor de Supervisão Pedagógica ser um cargo indicado e gratificado conforme Portaria nº 479 (TERESINA, 2002).

A título de explicação, vale ressaltar que, no ano de 2008, foi instituída pela SEMEC a gratificação para Diretor de Supervisão Pedagógica. A partir de então, foi determinado que, nas escolas, houvesse um pedagogo que exerceria a função de Diretor de Supervisão Pedagógica, assinando um Contrato de Gestão, através do qual se responsabilizaria pelos resultados e acompanhamento escolar, juntamente com a equipe gestora, formando o que se chamou na época de “Tripé da Gestão”. Caso a escola tivesse mais de um pedagogo concursado, caberia ao diretor da escola escolher quem assumiria o cargo.

Contudo, em virtude de conflitos de interesse para escolha da pessoa que ocuparia a referida função, foram sugeridos pela SEMEC critérios de escolha, passando, então, a assumir a função aquele pedagogo com maior tempo de serviço na instituição. Ficou, no entanto, a cargo da gestão da escola organizar internamente as atribuições desses profissionais de acordo com o Regimento interno da escola. A partir do ano de 2014, com a mudança de secretário de Educação, não foi mais concedida essa gratificação, não havendo, porém, descontinuidade de quem já a recebia.

O Contrato de Gestão Pedagógica, em sua cláusula terceira, especifica as seguintes obrigações do Diretor de Supervisão Pedagógica: cumprir as normas da SEMEC referentes a: programa de ensino, calendário escolar, organização do tempo escolar, formação continuada do pessoal docente, currículos, correção de fluxo escolar, participação em atividades de avaliação externa, dinamização do horário pedagógico do professor; promover e assegurar, em consonância com o diretor, a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais; analisar, juntamente com a

---

<sup>6</sup> Profissional concursado para o cargo de pedagogo, com regime de 40 horas semanais em efetivo exercício em unidade de ensino da rede municipal de educação de Teresina, nomeado, mediante contrato de gestão pedagógica (TERESINA, 2013).

equipe técnica e o corpo docente, os resultados das avaliações externas, visando à autoavaliação do grupo e, em face desses resultados, adotar e programar as intervenções necessárias (TERESINA, 2009).

Sendo o pedagogo parte direta da equipe gestora das escolas, a gestão das escolas municipais de Teresina é composta por um diretor, um vice-diretor ou diretor adjunto e um coordenador pedagógico. É possível outra organização da gestão como pode ser visto no Edital nº 11 (TERESINA, 2018c) de eleição para diretores escolares:

- I. Nas Escolas de Ensino Fundamental que funcionem 03 (três) turnos, ou, funcionando em 02 (dois) turnos, diurnos, tenham, no mínimo, 15 (quinze) turmas ativas, as chapas da eleição serão compostas por cargos de Diretor e Diretor –Adjunto;
- II. Nos Centro Municipais de Educação Infantil que funcionem 02 (dois) turnos e tenham, no mínimo, 15 (quinze) turmas ativas, as Chapas da 44 eleição serão compostas dos cargos de Diretor e Vice-diretor, sendo este dispensado das atividades de sala de aula nos dois turnos;
- III. Nas Unidades de Ensino da Rede pública Municipal de Ensino de Teresina com 07 (sete) a 14 (catorze) turmas ativas, as Chapas da eleição serão compostas dos cargos de Diretor e Vice-diretor, sendo este dispensado das atividades de sala de aula em um dos turnos;
- IV. Nas Unidades de Ensino de Teresina com até 06 (seis) turmas ativas, as Chapas da eleição serão compostas, apenas, do cargo de Diretor (TERESINA, 2018c, p. 13).

Feita essa digressão para explicar o cargo de pedagogo na rede municipal de Teresina, esclarecemos que a lei nº 2972, de 17 de janeiro de 2001, dispôs sobre o estatuto e o plano de cargos e salários do magistério público da rede de ensino do município de Teresina. No seu artigo 2º, define o pessoal do magistério e suas funções: I – professor e II - pedagogo. Em seu parágrafo único:

São funções de magistério as atribuições do professor e do pedagogo consistentes em ministrar, planejar, orientar, dirigir, inspecionar, supervisionar e avaliar o ensino e a pesquisa, nas unidades escolares ou nas unidades técnicas das Secretarias responsáveis pelo ensino, quando ocupam funções diretamente ligadas ao magistério. (TERESINA, 2001, p. 01).

Assim, o pedagogo, na rede municipal de educação de Teresina, foi definido como o profissional que atua no âmbito escolar, sendo responsável por orientar, dirigir e avaliar o ensino nas escolas, bem como coordenar as propostas curriculares e de planejamento, conforme previstas no artigo 9º da Lei nº 2972, que dispõe sobre o

Estatuto de Planos de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina.

Com base na legislação vigente e na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a Gerência de Ensino, atualmente responsável pela categoria, elaborou um documento chamado de “Agenda do Pedagogo” (que será melhor apresentado adiante) no ano de 2006, que foi reformulado em 2018, com o objetivo de sistematizar as ações desse profissional no âmbito das escolas públicas municipais de Teresina.

Na “Agenda do pedagogo”, é possível encontrar as principais ações a serem desenvolvidas por ele no seu local de trabalho, sendo estas distribuídas em ações diárias, semanais, mensais, bimestrais, semestrais e anuais, dentre as quais destacamos:

contribuir para manutenção do clima cordial na escola; acompanhar o professor, orientando-o no horário pedagógico; atender de forma individualizada professores, pais e/ou estudantes (de forma planejada ou emergencial); visitar as salas de aula, priorizando as turmas com baixo desempenho; analisar junto com os professores as faltas de estudantes, responsabilizando-se em parceria com o diretor pelo chamamento dos mais faltosos e seus respectivos responsáveis para conversar (TERESINA, 2019, p. 4).

Ao longo dos anos e dada a importância das avaliações externas e a necessidade de responsabilização pelos resultados, a figura do diretor escolar passou a se responsabilizar também pela dimensão pedagógica, ou seja, o diretor escolar com foco no pedagógico. A Secretaria de Educação de Teresina torna obrigatório, conforme decreto nº 18.114, de 06 de novembro de 2018 (TERESINA, 2018d), art. 3º, o curso de gestão nas dimensões pedagógica, financeira e administrativa para os diretores escolares, vice-diretores e diretores adjuntos como requisito para exercício do cargo, o que, segundo a SEMEC, seria importante para impactar a elevação dos resultados dos estudantes nas escolas da rede municipal de Teresina.

De fato, conquanto essa política de formação continuada tenha obtido êxito, deixou uma categoria à margem do atual cenário no que tange às políticas públicas de avaliação em larga escala em relação à análise e apropriação de resultados, tendo em vista que a formação inicial dos pedagogos é, sem dúvida, o curso de Pedagogia em nível superior que, ainda, não costuma contemplar tal atividade. Segundo Libâneo (2002, p. 84):

[...] para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor ou um bom “gestor” ou “coordenador pedagógico”. Não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável “epistemologicamente” falando. A se manter um só currículo, com o mesmo número de horas, teremos um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada.

Por conseguinte, tal fenômeno colabora com uma formação generalista, que não abarca as especificidades do trabalho do coordenador pedagógico, não considerando a formação diversificada dos professores que atuam nas escolas em que o coordenador pedagógico é responsável pela formação em serviço.

Atualmente, na rede municipal de educação de Teresina, a formação continuada do coordenador pedagógico acontece de forma não sistematizada. Dessa forma, quando surge uma demanda, os coordenadores são convocados via ofício para receber informações sobre como acompanhar tal demanda na escola ou são convidados a participar de formações oferecidas pela Fundação Lemman ou pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), diferentemente do que ocorre com os professores da rede de ensino, que recebem formação continuada sistematizada ao longo de todo o ano letivo, conforme cronograma de formação continuada 2020 (Anexo D).

No que concerne à apropriação de resultados, os pedagogos, assim como ocorre com os diretores, são convocados através de ofício para participar de Oficinas de Apropriação de Resultados do SAETHE, quando de sua divulgação. Bimestralmente, são convocados para um Plantão Gerencial, no qual, juntamente com o diretor da escola, são convidados a socializar os resultados e as ações a serem implementadas em suas escolas, com base no desempenho de seus estudantes, juntamente com um técnico da SEMEC.

As oficinas pedagógicas de apropriação de resultados são ferramentas importantes para orientar o trabalho pedagógico, pois são realizadas após a divulgação dos resultados do SAETHE e planejadas “considerando as necessidades formativas dos professores e as de aprendizagem dos alunos” (TERESINA, 2018e, p. 3).

No ano de 2018, conforme ofício de número 17 (TERESINA, 2018f), houve uma oficina de apropriação de resultados do SAETHE 2017 para todos os diretores e pedagogos das escolas de educação infantil e ensino fundamental, nos dias 07 e 08 de março/2018, sendo no dia 07 para os pedagogos e dia 08 para os diretores.

Já no ano de 2019, foi possível depreender que, em virtude do Curso de Gestão<sup>7</sup>, realizado para todos os gestores da rede municipal de educação, os resultados foram socializados nessa ocasião. Destaca-se, no entanto, que esse curso foi oferecido somente para diretores, portanto, não houve um momento com os pedagogos. De acordo com levantamento feito nos *e-mails* institucionais recebidos pela SEMEC, não foi possível encontrar registros de oficina de apropriação de resultados referentes ao SAETHE 2018 realizada com os pedagogos.

Por fim, no ano de 2020, a divulgação dos resultados do SAETHE, referentes ao ano de 2019, aconteceu através de coletiva no gabinete do prefeito, feita pelos técnicos do CAEd para os técnicos da SEMEC. Em virtude da situação de pandemia na qual se encontra o país, ocasionada pelo Coronavírus, não foi possível realizar a socialização dos resultados com os demais agentes do processo educativo, como diretores, pedagogos e professores. Assim, esses resultados foram enviados por *e-mail* e disponibilizados no site do SAETHE, ao qual todos os gestores têm acesso, bem como foram entregues kits com as revistas impressas para os gestores.

Ademais, é importante destacar que um plantão gerencial foi criado no final do ano de 2017, com o objetivo de proporcionar reflexão e apropriação dos resultados da escola a partir das avaliações internas e externas, como simulados, Prova Teresina e Prova Brasil. Na ocasião, diretores e pedagogos são convocados via ofício para analisar e discutir os resultados de suas escolas de maneira individualizada.

Para realização do plantão gerencial, são designados pela SEMEC técnicos para fazer o atendimento individualizado de cada escola em horário previamente agendado. As sessões têm duração de, no máximo, 60 minutos. Na oportunidade, é feita a análise dos resultados e a proposição de intervenções a serem realizadas no sentido de melhorar os resultados obtidos. Os plantões gerenciais ocorrem ao término de cada bimestre.

No ano de 2018, foram realizados três plantões gerenciais, conforme ofícios 040/2018, 075/2018 e 121/2018 (Anexos B), sendo solicitados nos ofícios para serem levados pelos diretores e pedagogos os resultados do bimestre, projetos realizados

---

<sup>7</sup> O curso de Gestão Escolar é garantido pela Lei nº 4.274/2012, conforme artigo 6º: “a Secretaria Municipal de Educação providenciará para todos os Diretores, Vice-Diretores ou Diretores-Adjuntos eleitos participem do curso de gestão, compreendendo gestão pedagógica, administrativa e financeira a ser oferecido às custas da Secretaria Municipal de Educação” (TERESINA, 2012, p. 2).

pelas escolas e resultados da prova Teresina. Já no terceiro plantão gerencial foi solicitado, além dos documentos citados, o Boletim da Prova Brasil 2017.

No ano de 2019, foram realizados três plantões gerenciais, conforme ofícios de número 059/2019, 093/2019 e 151/2019 (Anexo C). De acordo com esses ofícios, os diretores e pedagogos foram orientados a levarem consigo: Plano de Metas e Ações, resultados das turmas consideradas foco, resultado da Prova Teresina e os encaminhamentos acordados, percentual de aprovação por disciplina de acordo com o Sistema de Gestão Educacional - GED<sup>8</sup>, resultados do simulados de Língua Portuguesa e Matemática e o Plano referencial dos anos focos<sup>9</sup> de Língua Portuguesa e Matemática.

Entende-se que tanto as oficinas para análise de resultados como os plantões gerenciais têm o objetivo de responsabilizar a equipe gestora pelos resultados obtidos em suas respectivas escolas, considerando a imprescindível colaboração de cada membro da equipe pedagógica das escolas para obtenção de melhores resultados. No entanto, foi possível empreender que as oficinas de apropriação de resultados do SAETHE não acontecem de forma sistematizada e os plantões gerenciais, embora ocorram bimestralmente, não trazem em suas pautas a análise dos resultados do SAETHE, o que seria uma oportunidade de uso desses dados para implementação de intervenções pedagógicas nas escolas pelos pedagogos e equipe gestora.

Cabe ressaltar que houve outras oficinas e encontros com pedagogos, mas, por não se tratar de análise dos resultados do SAETHE, foco deste estudo, não foram citados.

Nesse sentido, para que haja melhor entendimento em relação ao processo formativo e das avaliações externas na rede municipal de educação de Teresina, será abordado, na subseção seguinte, o percurso histórico da avaliação.

### **2.1.2 Breve perspectiva da história da avaliação na Rede Municipal de Educação de Teresina**

As avaliações em larga escala no Brasil e no mundo alavancaram as discussões em todas as esferas da sociedade acerca do peso atribuído aos seus

---

<sup>8</sup> GED – Sistema de Gestão Educacional, utilizado na rede municipal de educação de Teresina para gerenciamento das notas, frequências e toda vida escolas dos alunos.

<sup>9</sup> Anos Focos – Denominação utilizada aqui para se referir aos anos que farão a Prova Brasil.

resultados. Institucionalizadas no cenário nacional na década de 1990 como um referencial de qualidade do ensino, mobilizaram a união e os entes federados quanto à avaliação de seus sistemas. Por meio de testes padronizados, seria possível diagnosticar o aprendizado dos alunos e direcionar as políticas públicas de responsabilização - *accountability* - ao debate social de forma flexível (BROOKE, 2012). Antes, a qualidade educacional no país era aferida pelos indicadores de acesso e permanência, mas esses indicadores não davam conta de ofertar subsídios para a melhoria do sistema educacional (CASTRO, 2009).

Bonamino e Sousa (2012) caracterizam as avaliações em larga escala no Brasil em três gerações: a primeira de caráter diagnóstico, a segunda decorre da publicização dos resultados das avaliações e apropriação pela comunidade escolar e a terceira de criação de sistemas pelos estados e municípios. A institucionalização de políticas norteadas pela avaliação por parte de seus entes federados e Secretaria de Educação direcionam as ações pedagógicas e o planejamento das escolas. Esses sistemas trabalham com as propostas de recompensas e estabelecimento das metas a serem alcançadas.

Um sistema de avaliação em larga escala colabora para um serviço de prestação de contas à sociedade através da obtenção de informações que antes eram desconhecidas, além de oportunizar uma análise da qualidade da educação ofertada. Seus resultados se constituem em evidências que mostram o que os alunos aprenderam, o que deixaram de aprender, bem como os que estão em processo. Para Arellano et al. (2012, p. 6), um sistema de avaliação “é um conjunto de aproximações da dinâmica organizacional, de seus resultados e impactos, com os objetivos de guiar as tomadas de decisões da organização e prestar conta do uso dos recursos, mudanças e impactos alcançados”. Ainda para esses autores, Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD) é uma ferramenta de prestação de contas sustentada por uma dinâmica de aprendizagem organizacional, cujo processo de construção termina sendo mais importante que o produto final, pois possibilita explicar uma proposta de ação possível, entre muitas.

O objetivo de tais avaliações é criar políticas públicas mais assertivas, que devem ocorrer a partir de um debate democrático com os diferentes atores escolares. Todavia, Castro (2009, p. 276) chama atenção para a lacuna existente entre a avaliação e o impacto dos seus resultados: “[...] para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores [...]”, evidenciando as limitações do SAD para o

alcance dos objetivos esperados. De acordo com Maria Helena Guimarães (2009), a avaliação educacional é uma das mais eficazes políticas públicas, tornando-se instrumento fundamental para o processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento de debates públicos. A divulgação dos resultados das diferentes avaliações de forma ampla e transparente tem tido, segundo a autora, impactos positivos perante a comunidade escolar, professores, estudantes, gestores, que já se preocupam em analisar os resultados de seus sistemas, escolas e/ou municípios, possibilitando, assim, conhecer a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais do qual fazem parte.

A forma organizacional de administração do aparelho do Estado tem reflexo direto nas políticas educacionais adotadas de um país. O Brasil, bem como diversos países do mundo, foi influenciado pelo sistema educacional inglês e estadunidense em conformidade com os ideais liberais de reforma educacional, que preconizavam o currículo nacional; a verificação de desempenho dos alunos; a descentralização dos recursos e os sistemas de monitoramento e avaliação. Corroborando essa discussão, Brooke (2012) ressalta que o foco neoliberal consiste na melhoria da eficiência, no controle de qualidade, nos interesses do consumidor, na incorporação do setor privado, no acompanhamento e na avaliação.

Nos últimos 30 anos aproximadamente, essas políticas passaram por transformações significativas, dentre elas a criação e a inserção do SAEB cujo objetivo é possibilitar a avaliação dos resultados de políticas e estratégias educacionais com vistas a melhorar a qualidade e o desempenho educacional. O conceito de avaliação adotado pelo SAEB tem como foco principal o rendimento dos estudantes, tendo o teste como principal instrumento de verificação das disciplinas que compõem o currículo básico, compreendendo um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. O processo de avaliação “[...] tem permitido monitorar mudanças no desempenho do sistema e de escolas ao longo de um período de décadas [...]” (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015, p. 18).

A avaliação em larga escala tem sido um dos instrumentos mais utilizados para subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais e o seu redirecionamento de metas. Um dos objetivos das avaliações em larga escala é o monitoramento da qualidade da educação ao longo do tempo, a partir da produção de diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes e dos fatores que interferem nesse desempenho. Os

resultados obtidos pelas avaliações possibilitam aos gestores dos sistemas a capacidade de planejar políticas públicas e implementá-las nas escolas, que, conseqüentemente, passam a contar com um panorama do desempenho dos estudantes. Apesar da existência de um Sistema de Avaliação da Educação Básica de abrangência nacional, diversos municípios e estados manifestaram a necessidade de criar seus próprios sistemas de avaliação educacional com suas especificidades para fazer avaliação em larga escala em suas redes de ensino.

Os sistemas próprios de avaliação educacional oportunizam avaliar as disciplinas que as redes consideram importantes, bem como avaliar as etapas de escolaridade que mais lhes interessam, de acordo com suas prioridades, além de subsidiar a análise sobre o efeito de políticas educacionais em relação ao desempenho dos estudantes, proporcionando às redes reflexões sobre a apropriação e usos desses resultados.

A rede municipal de educação de Teresina, considerando o tempo entre a aplicação dos testes e a divulgação dos resultados produzidos pelo SAEB, viu como necessárias, em seu planejamento de ações, a criação e a implantação de um sistema próprio de avaliação da rede, por entender que, quando um estado ou município cria o seu próprio sistema de avaliação, os resultados são tratados e divulgados de forma mais rápida, por se tratar de um universo menor.

Nessa perspectiva, a SEMEC iniciou o processo de avaliação externa ainda em 1995, por meio de parcerias com instituições como a União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME) e a Universidade Federal do Piauí. Rodrigues (2017), no seu artigo “Sistema de Avaliação e Qualidade do Ensino Municipal”, faz uma retrospectiva histórica da avaliação na rede municipal de educação de Teresina, na qual destaca cinco momentos importantes dessa trajetória, que serão explicitados a seguir.

Rodrigues (2017) define que o primeiro momento se deu a partir de 1995, com a participação da rede em um projeto intermunicipal, de iniciativa da UNDIME, com o apoio financeiro do MEC/FNDE, intitulado “Qualidade da Educação Básica e Avaliação de Rede”, cujo objetivo era encontrar alternativas para o alcance de uma escola de qualidade e, com isso, desenvolver um projeto de avaliação comum. No município de Teresina, o projeto alcançou a constatação da realidade educacional dos estudantes teresinenses e o incentivo de gestores e comunidade em debater sobre a qualidade do ensino. A metodologia utilizada para a coleta de dados, segundo a pesquisadora, era a aplicação externa pelos técnicos da própria Secretaria de testes

padronizados de múltipla escolha, organizados em cadernos de Língua Portuguesa e Matemática. A correção era feita manualmente e os resultados eram analisados pela Teoria Clássica dos Testes (TCT), método de análise de desempenho que leva em conta a quantidade de questões respondidas corretamente, sendo o uso dos resultados desses testes apenas de finalidade diagnóstica e restrito à SEMEC, sem devolutiva para as escolas.

O segundo momento foi marcado pela saída de Teresina do Projeto “Qualidade da Educação Básica e Avaliação de Rede”. Dessa forma, no período de 1998 a 2000, a rede optou por continuar avaliando o desempenho dos estudantes nos mesmos moldes da fase anterior, mas divulgando os resultados das médias obtidas para as escolas (RODRIGUES, 2017). No entanto, até esse momento do percurso da avaliação, o que se tinha concretamente era que não se podia prescindir da avaliação e que seria necessário rever formas de divulgação, melhoria dos instrumentos e investir na sensibilização, pois a comunidade escolar encontrava-se insegura quanto à política de avaliação, com gestores e professores receosos de que esses resultados fossem utilizados para puni-los. Assim, a rede de educação de Teresina passou a pensar em estratégias de preparação para avaliação que pudessem esclarecer aos gestores e professores de que os resultados das avaliações servem para alterar suas práticas e, com isso, melhorar o ensino.

O terceiro momento, de acordo com a pesquisadora, aconteceu no período de 2001 a 2005, marcado pelo modelo de gestão que considerava a avaliação como um instrumento orientador na proposição de outras políticas educacionais. Esse momento foi marcado pelo aumento da quantidade de avaliações que deixa de ser aplicada anualmente e passa a ser aplicada trimestralmente. Além disso, foram inseridos outros anos escolares, no caso, o ciclo de alfabetização. No entanto, a análise dos resultados continuou sendo feita com base na teoria clássica dos testes (TCT), que não possibilitava a comparação da evolução dos resultados entre os anos escolares avaliados.

O quarto momento, que aconteceu no período entre 2006 e 2009, ficou marcado pela inclusão da Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia de processamento e análise dos dados, possibilitando comparar avaliações realizadas em diferentes tempos e com diferentes alunos e comparação com avaliações em nível nacional, como a Prova Brasil. Nesse mesmo período, pode-se destacar, no ano de 2009, um modelo de avaliação externa, realizada bimestralmente, que avaliava as

áreas de Língua Portuguesa e Matemática, nas turmas de 6º ao 9º ano dos anos finais do ensino fundamental, chamada de prova padronizada. Outro destaque foi a implementação de um programa de formação destinado aos professores, que articulava o currículo e a avaliação.

O quinto momento foi marcado pela implantação do SAETHE. A SEMEC contou com o apoio técnico da agência especializada em serviços de avaliação, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, que foi responsável por operacionalizar o SAETHE, produzindo medidas de desempenho e investigando fatores intra e extraescolares.

Nesse sentido, no ano de 2014, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina criou o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina, que foi legalizado quatro anos depois de sua criação pela Lei nº 5.200 (TERESINA, 2018a). A princípio, o SAETHE se constitui como uma política pública de avaliação externa em larga escala que permite pesquisar e monitorar a educação pública municipal a partir de testes cognitivos para estudantes do 2º período da educação infantil (leitura e escrita) e para estudantes dos 1º, 2º, 3º, 4º, 7º e 8º anos (leitura, escrita e matemática), questionários contextuais respondidos por estudantes do 8º ano, professores e diretores das escolas municipais, oferecendo evidências para a (re)formulação de ações pedagógicas e de gestão. O sistema tem, como principal objetivo, avaliar estudantes da rede pública municipal visando à melhoria da qualidade e equidade da educação ofertada.

As avaliações são aplicadas por pessoas externas à rede municipal de educação de Teresina, com critérios estabelecidos pela SEMEC, que sejam formadas ou estejam cursando, pelo menos, o 4º período de curso superior em licenciatura e que não possuam vínculo empregatício com a rede. Os aplicadores são treinados para execução do trabalho por profissionais da SEMEC, que, por sua vez, foram previamente orientados pela equipe do CAEd.

O SAETHE produz e disponibiliza relatórios, como também revistas impressas enviadas às escolas contendo diagnósticos por escola, por turma e por alunos. Esses documentos podem ser visualizados no site do SAETHE<sup>10</sup> no início do ano (letivo), ou em qualquer outro momento seguinte à realização dos testes, com possibilidades de analisar e imprimir relatórios por escola e turma. Para tanto, é disponibilizada pela

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.saethe.caeduff.net/>. Acesso em: 04 set. 2020.

SEMEC, aos gestores, na pessoa do diretor escolar, uma senha de acesso aos dados do SAETHE, que permite fazer o acompanhamento do rendimento dos alunos a cada edição em que foram avaliados, permitindo, com isso, que a escola replaneje suas ações com base no desempenho de seus estudantes.

É possível ainda encontrar, nas revistas pedagógicas que são disponibilizadas impressas ou via eletrônica, dados sobre os resultados de desempenho e participação do município, informações sobre a participação dos estudantes, as médias de proficiência e os resultados da escola. As revistas trazem, ainda, os fundamentos e instrumentos de avaliação educacional, as matrizes de referência, o método estatístico utilizado, a definição dos padrões de desempenho e os princípios da avaliação, bem como a escala de proficiência.

A matriz de referência é o documento que define as habilidades que se deseja avaliar, com base em cada disciplina e etapa de escolaridade prevista pelo sistema de avaliação. Consiste em um recorte das orientações curriculares adotadas pela rede de ensino, apresentando uma seleção de habilidades básicas que são indispensáveis para o desenvolvimento de conhecimentos e competências mais complexas. Cabe salientar que estas não substituem o currículo escolar e, sim, extraem dele as habilidades mínimas que se entende que o estudante deve adquirir ao final de cada ano escolar.

Na figura 1, é mostrada a matriz de referência de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental, na qual são mostrados os descritores associados ao conteúdo curricular e as operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de um item.

Figura 1 - Matriz de Referência do SAETHE do 8º ano de Língua Portuguesa

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SAETHE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
II. ESTRATÉGIAS DE LEITURA	
D04	Interpretar texto não verbal.
D05	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
D06	Localizar informação explícita em texto verbal.
D07	Reconhecer o assunto de um texto.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D09	Inferir informação em texto verbal.
D10	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da pontuação e outras notações.
D11	Identificar o gênero de um texto.
D12	Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos.
D13	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão.
D14	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.
D15	Reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários.
D16	Identificar efeitos de humor e ironia em textos diversos.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D17	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
IV. PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D19	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por advérbios, locuções adverbiais, conjunções etc.
D20	Estabelecer relação de causal/consequência entre partes e elementos do texto.
D21	Identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D22	Diferenciar, em um texto, as partes principais das secundárias.
D23	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D24	Diferenciar fato de opinião relativa a um fato.
V. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D28	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Revista do SAETHE (TERESINA, 2018g).

Observa-se que, na matriz de referência, as habilidades e as competências propostas pela rede de ensino são apresentadas por meio de descritores e estão disponibilizadas de forma clara e organizada.

A escala de proficiência, por sua vez, que serve para nortear o trabalho dos docentes,

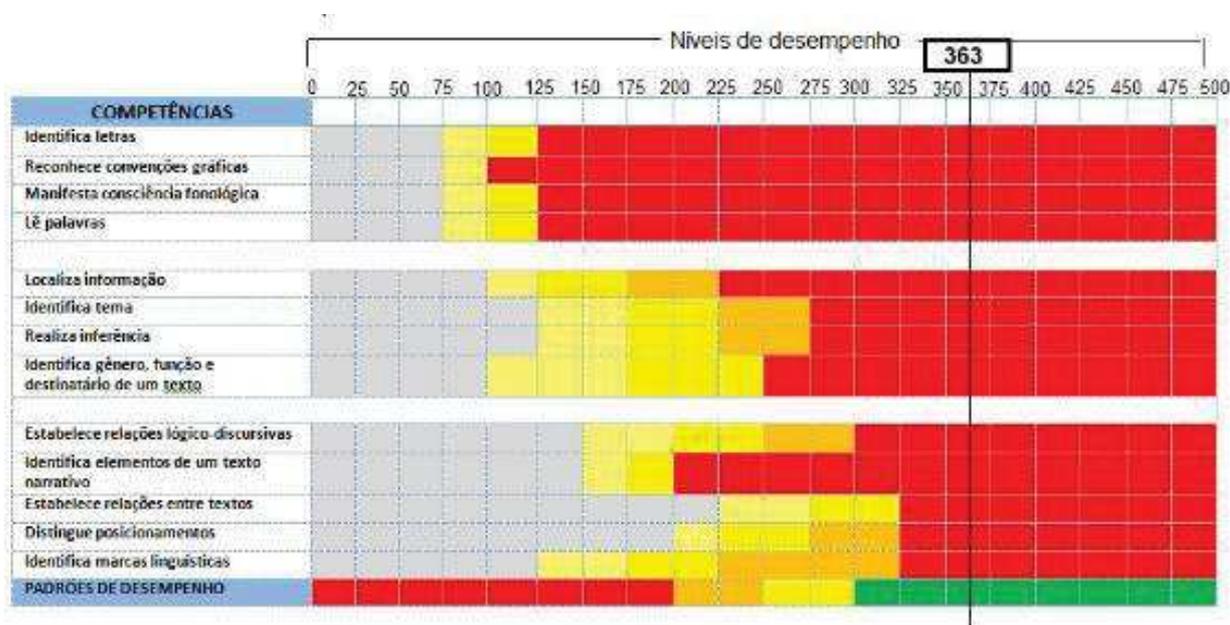
[...] foi desenvolvida com o objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ela orienta, por exemplo, o trabalho do professor com relação às competências que seus alunos desenvolveram, apresentando os resultados em uma

espécie de régua onde os valores obtidos são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os alunos que alcançaram determinado nível de desempenho. (TERESINA, 2014, p. 22).

A escala de proficiência permite aos docentes o redirecionamento de suas práticas pedagógicas, uma vez que lhes possibilita identificar o que o aluno já sabe e o que ele ainda precisa aprender no ano de ensino em que se encontra.

A figura 2 mostra a escala de proficiência de Língua Portuguesa e sua estrutura.

Figura 2 - Escala de proficiência de Língua Portuguesa do 8º ano



Fonte: Elaborada pela autora com base na Revista do Gestor do SAETHE (2018).

Na primeira coluna da escala, estão apresentados os grandes domínios<sup>11</sup> do conhecimento em Língua Portuguesa para toda a educação básica. Nas colunas seguintes são apresentadas as competências contidas na escala de proficiência e os descritores da matriz de referência. As competências estão distribuídas nas várias linhas da escala. Para cada competência, existem diferentes graus de complexidade representados por uma graduação de cores, que vai do amarelo-claro ao vermelho. Sendo assim, a cor amarelo-claro indica o primeiro nível de complexidade da

<sup>11</sup> Domínios são agrupamentos de competências que agregam as habilidades presentes na matriz de referência (TERESINA, 2018g).

competência, passando pelo amarelo-escuro, laranja-claro, laranja-escuro e chegando ao nível mais complexo, representado pela cor vermelha.

Na primeira linha da escala de proficiência, existem intervalos divididos em faixas de 25 pontos, que estão representados de zero a 500. Cada intervalo corresponde a um nível e um conjunto de níveis, formando um padrão de desempenho.

Os padrões de desempenho apresentam o perfil dos estudantes quanto ao seu desempenho. Os alunos que se encontram em um padrão de desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade passam a ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar. Por outro lado, estar no padrão mais elevado indica o caminho para o êxito e a qualidade do aprendizado dos alunos, não significando que estes não precisam ser estimulados.

Nos quadros 1 e 2 abaixo apresentamos os cortes para as disciplinas avaliadas, Língua Portuguesa e Matemática nos 7º e 8º anos, de acordo com cada edição do SAETHE. É importante ressaltar que, para cada etapa, há uma escala específica delimitada por cortes em intervalos diferentes para cada padrão.

Quadro 1 – Corte de Proficiência da Escala do SAETHE em LP E MAT 7º ano do Ensino Fundamental

Componente	7ºANO EF			
	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Língua Portuguesa	Até 175	175 a 225	225 a 275	acima de 275
Matemática	Até 200	200 a 250	250 a 300	acima de 300

Fonte: Elaborado pela autora com base na revista do SAETHE (2015).

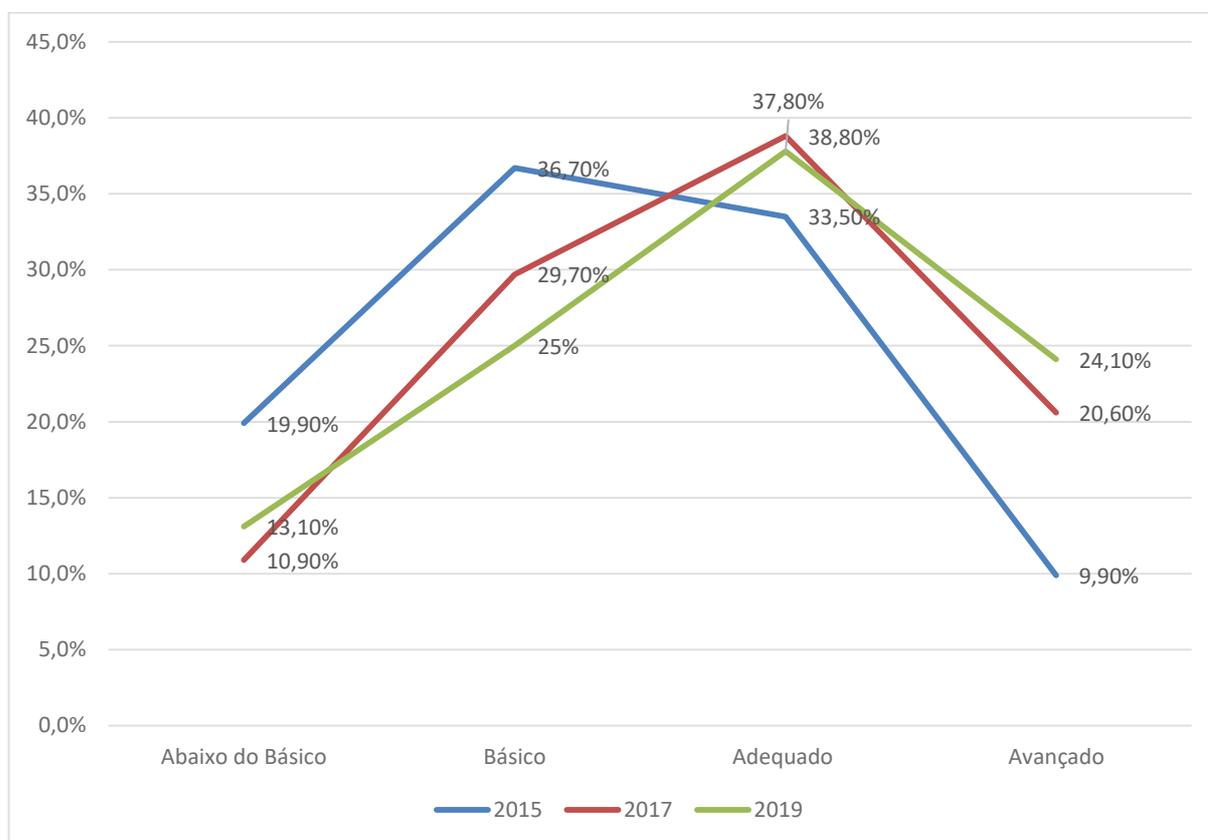
Quadro 2 - Corte de Proficiência em LP e MAT 8º ano do Ensino Fundamental

Componente	8ºANO EF			
	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Língua Portuguesa	Até 200	200 a 250	250 a 300	acima de 300
Matemática	Até 225	225 a 275	275 a 325	acima de 325

Fonte: Elaborado pela autora com base na revista do SAETHE (2018).

No gráfico 1, apresentaremos os resultados quanto ao padrão de desempenho obtidos pelos estudantes do 7º ano da rede municipal de educação de Teresina avaliados nos anos de 2015, 2017 e 2019 nas disciplinas de Língua Portuguesa.

Gráfico 1 - Distribuição de estudantes por padrão de desempenho – Língua Portuguesa - 7º ano EF

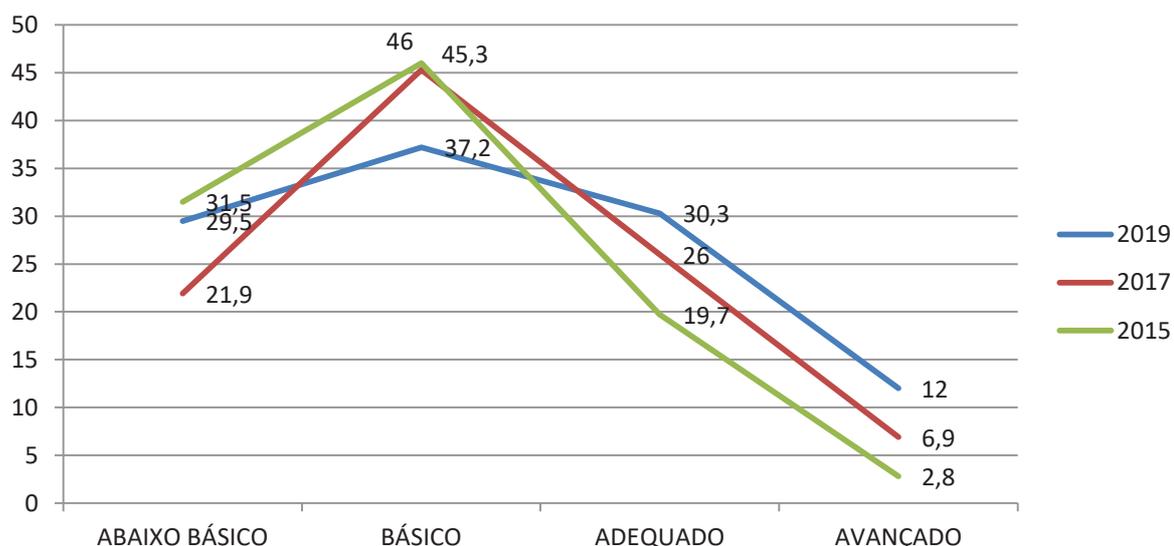


Fonte: Elaborado pela autora com base na revista do SAETHE (2019).

Os resultados sinalizam evolução de desempenho entre as edições do SAETHE, como mostra o gráfico 1. Em 2015, quase 20% dos estudantes alocavam-se no padrão abaixo do básico, e apenas uma pequena parcela – em torno de 10% –, no padrão avançado. Já em 2019, o percentual de discentes no padrão avançado sobe para 24%, enquanto o número de estudantes avaliados no padrão abaixo do básico cai para 11% do total avaliado. Enquanto, em 2015, apenas 10% dos estudantes estavam alocados no padrão avançado, em 2019, esse número salta para 24%. Além disso, o gráfico demonstra diminuição gradativa no número de estudantes alocados nos padrões abaixo do básico e básico ao longo das edições do SAETHE; em torno de 57%, em 2015, para 36%, em 2019. Isso pode ser considerado uma conquista da rede municipal em relação ao enfrentamento às desigualdades de aprendizagem entre os estudantes do 7º ano do ensino fundamental.

No gráfico 2, apresentaremos os resultados quanto ao padrão de desempenho obtido pelos estudantes do 7º ano da rede municipal de educação de Teresina avaliados nos anos de 2015, 2017 e 2019 na disciplina de Matemática.

Gráfico 2 - Distribuição de estudantes por padrão de desempenho – Matemática- 7º ano EF



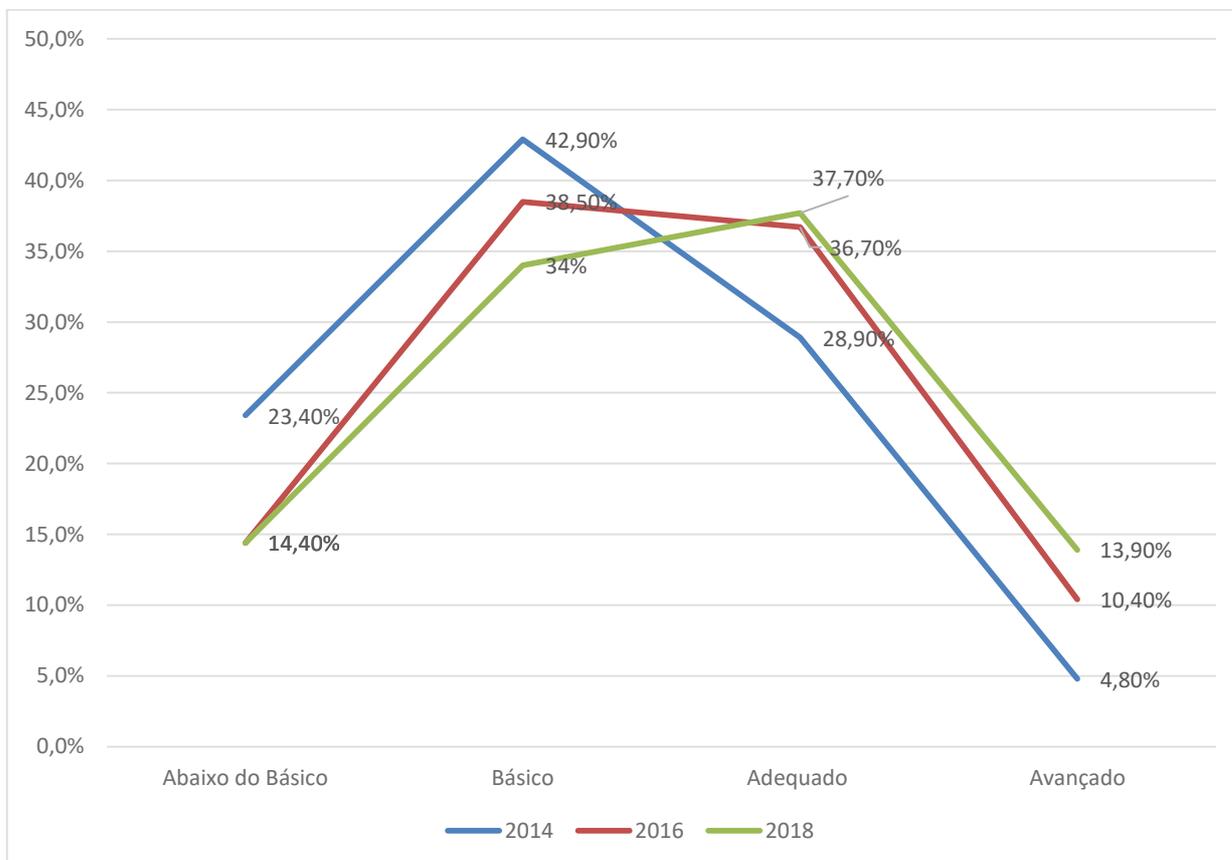
Fonte: Elaborado pela autora com base na revista do SAETHE (2019).

Os resultados de desempenho dos estudantes do 7º ano mostram pequena alteração entre as edições do SAETHE. No ano de 2015, cerca de 31,5% dos estudantes alocavam-se no padrão abaixo do básico e quase metade dos estudantes, 46% no nível básico e apenas 2,8%, no padrão avançado. Já em 2019, o percentual de discentes no padrão avançado sobe para 21%, e o número de estudantes no padrão básico cai para 37,2%.

Os dados revelam que, nos anos de 2015 a 2019, os estudantes avaliados no 7º ano não conseguiram superar o padrão básico nas três edições do SAETHE. A proficiência média sinaliza pequenos avanços, mas não o suficiente para que haja mudança no padrão de desempenho.

No gráfico 3, apresentaremos os resultados quanto ao padrão de desempenho obtidos pelos estudantes do 8º ano da rede municipal de educação de Teresina avaliados nos anos de 2014, 2016 e 2018 na disciplina de Língua Portuguesa.

Gráfico 3 - Distribuição de estudantes por padrão de desempenho – Língua Portuguesa – 8º ano EF



Fonte: Elaborado pela autora com base na revista do SAETHE (2018).

Assim como no 7º ano, o 8º ano do ensino fundamental também sinaliza pequena evolução de desempenho entre as edições do SAETHE, como mostra o gráfico 3. Em 2014, quase 23% dos estudantes alocavam-se no padrão abaixo do básico, e apenas uma pequena parcela – em torno de 5% –, no padrão avançado. Já em 2018, o percentual de discentes no padrão avançado sobe para 14%, enquanto o número de estudantes avaliados no padrão abaixo do básico cai para 14% do total avaliado.

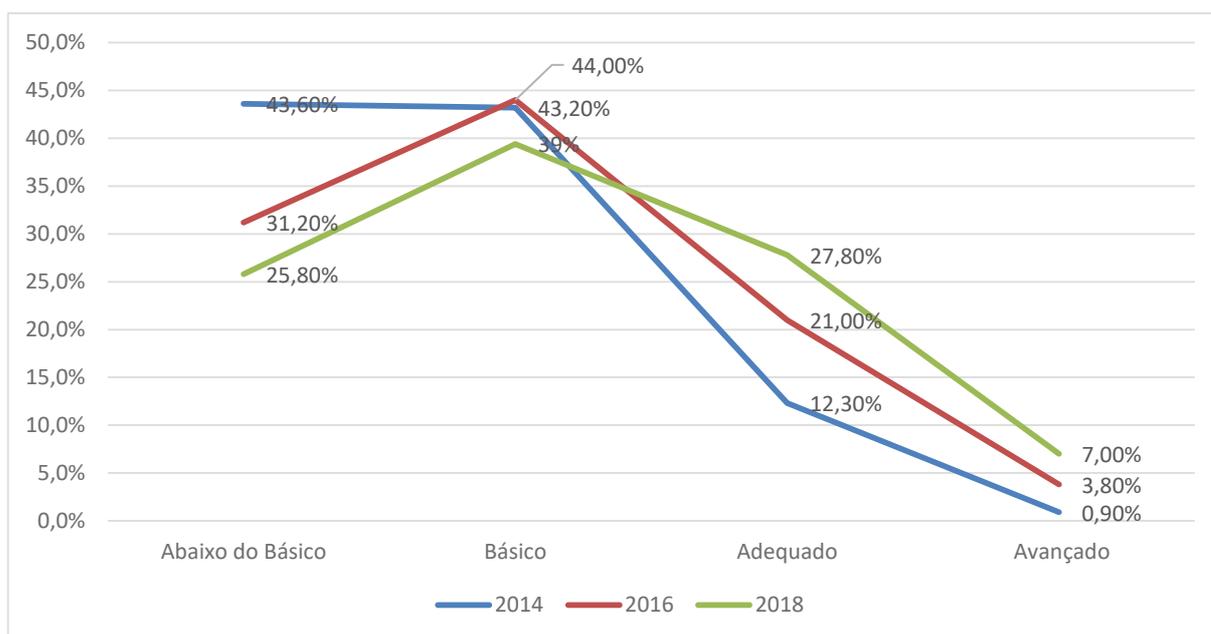
Em 2016 e 2018, enquanto metade dos discentes está alocada nos padrões abaixo do básico (14% e 14% respectivamente) e básico (39% e 34%, respectivamente), a outra metade encontra-se nos padrões adequado (37% e 38%, respectivamente) e avançado (10% e 14%, respectivamente).

Os dados evidenciam que o desempenho dos estudantes no 8º ano do EF, em Língua Portuguesa, na rede municipal de Teresina, está concentrado entre o nível básico e adequado, o que significa cerca de 38% estudantes sem o desenvolvimento

adequado das habilidades esperadas para essa etapa de ensino e 33% revelam ter consolidado as habilidades mínimas e essenciais para essa etapa de ensino.

No gráfico 4, apresentaremos os resultados quanto ao padrão de desempenho obtidos pelos estudantes do 8º ano da rede municipal de educação de Teresina avaliados nos anos de 2014, 2016 e 2018 na disciplina de Matemática.

Gráfico 4 - Distribuição de estudantes por padrão de desempenho – Matemática – 8º ano EF



Fonte: Elaborado pela autora com base na revista do SAETHE (2018).

De acordo com os gráficos 1, 2, 3 e 4, é possível inferir que o 8º ano foi a etapa que apresentou maior desigualdade de desempenho entre os estudantes. Em 2016 e 2018, enquanto mais da metade dos estudantes está alocada nos padrões abaixo do básico (31% e 26%, respectivamente) e básico (44% e 39%, respectivamente), uma pequena parcela encontra-se nos padrões adequado (21% e 28%, respectivamente) e avançado (4% e 7%, respectivamente). Infere-se, portanto, que, de um modo geral, os estudantes avaliados no 8º ano não conseguiram superar o padrão básico nas três edições do SAETHE. Esse cenário revela um quantitativo considerável de estudantes com desempenho aquém do desejado em Matemática, necessitando de intervenções específicas para que avancem em seu processo de aprendizagem, de modo a concluir os anos finais do ensino fundamental com um padrão de desempenho adequado.

Como fora mencionado, a adoção de um sistema próprio se fundamenta na necessidade de acesso mais rápido às informações, bem como na necessidade de uma avaliação mais adequada à realidade local. Nesse sentido, o SAETHE de Teresina tem produzido avanço nos resultados de proficiência dos estudantes avaliados. Assim, as informações obtidas com os testes avaliativos têm servido para reorganizar as práticas pedagógicas de professores no sentido de colaborar com o aprendizado dos estudantes dos estudantes e reformular e/ou elaborar políticas de formação continuada.

O SAETHE utiliza indicadores como a participação, que auxilia a rede a conferir a fidedignidade dos resultados dos testes cognitivos, tornando possível generalizar os resultados para toda a rede, quando a participação efetiva for igual ou superior a 80% do total de alunos previstos para realizar a avaliação, como se observa nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 - Resultados de participação no SAETHE 8º ano em 2014, 2016 e 2018

<b>Ano</b>	<b>2014</b>	<b>2016</b>	<b>2018</b>
8º ANO	91,70%	95,40%	92%

Fonte: Elaborada pela autora com base na Revista SAETHE (2018).

Os resultados de participação do SAETHE, realizado no ano de 2018, apresentaram percentuais de participação considerados satisfatórios para todas as etapas de escolaridade, registrando índices acima de 90%. A análise histórica, de acordo com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, sinaliza pequena oscilação de participação entre as edições em praticamente todas as etapas de escolaridade. Nesse sentido, o 8º ano do ensino fundamental demonstrou crescimento constante na participação ao longo das edições analisadas, embora tenha havido, no ano de 2018, uma queda na participação em relação ao ano de 2016.

Em relação à participação dos estudantes do 7º ano do EF, os dados sinalizam uma participação superior a 90% nos três anos avaliados, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Resultados de participação no SAETHE 7º ano em 2015, 2017, 2019

<b>Ano</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>
7º ANO	94,30%	92,50%	94,7

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponibilizados no SAETHE (2019).

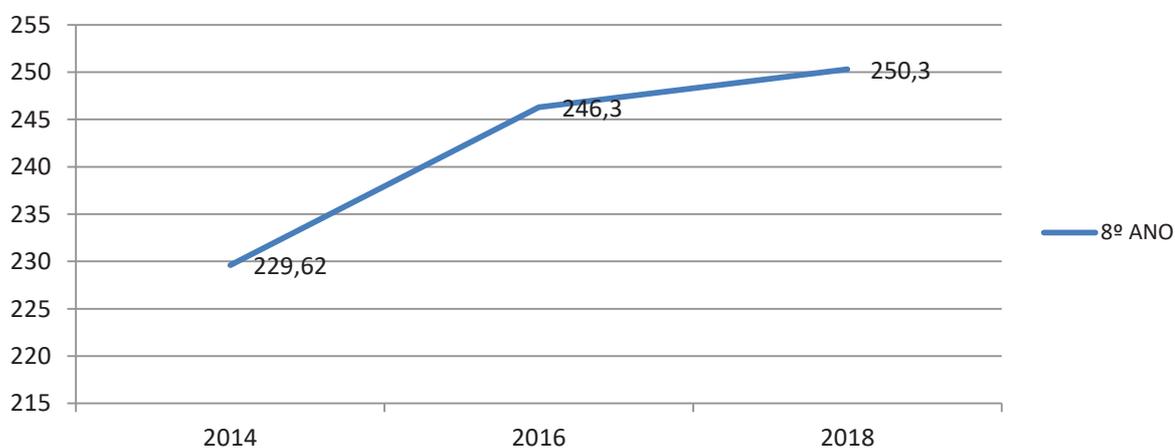
Verifica-se que os dados de participação dos estudantes do 7º ano, de um modo geral, tiveram uma representatividade significativa, o que pode corresponder a um retrato fiel da qualidade da educação ofertada pelas escolas avaliadas. Nota-se que o 7º ano obteve a maior participação no ano de 2019 em comparação às edições de 2015 e 2017, conforme tabela 2, apresentada acima.

Outro indicador é o desempenho, que é obtido por meio da proficiência média da rede, distribuição dos estudantes por padrão de desempenho e percentual de acertos por descritor. A proficiência é igual aos saberes estimados a partir das tarefas que o estudante é capaz de realizar na resolução dos itens do teste. A proficiência média das escolas corresponde à média aritmética das proficiências dos estudantes em cada disciplina e etapa avaliadas.

A partir desse indicador, é calculada a proficiência média de cada região e da rede como um todo, contribuindo, com isso, para o monitoramento da qualidade da educação ofertada pela rede, especialmente quando se observa sua evolução entre ciclos de avaliação sucessivos. Cabe destacar que os anos a serem avaliados são definidos pela própria Secretaria Municipal de Educação, ficando, no caso do ensino fundamental anos finais, da seguinte maneira: 7º ano avaliado nos anos ímpares e 8º ano, nos anos pares.

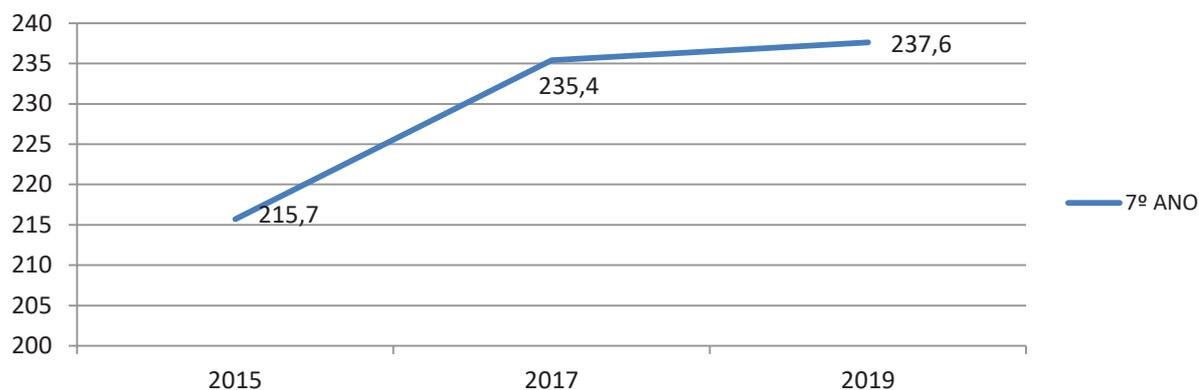
Apresentam-se, a seguir, os gráficos 5, 6, 7 e 8, contendo a média de proficiência dos estudantes da rede municipal de educação de Teresina no SAETHE no 8º ano (2014, 2016 e 2018) e no 7º ano (2015, 2017, 2019) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Gráfico 5 – Proficiência média dos estudantes - Língua Portuguesa - 8º EF



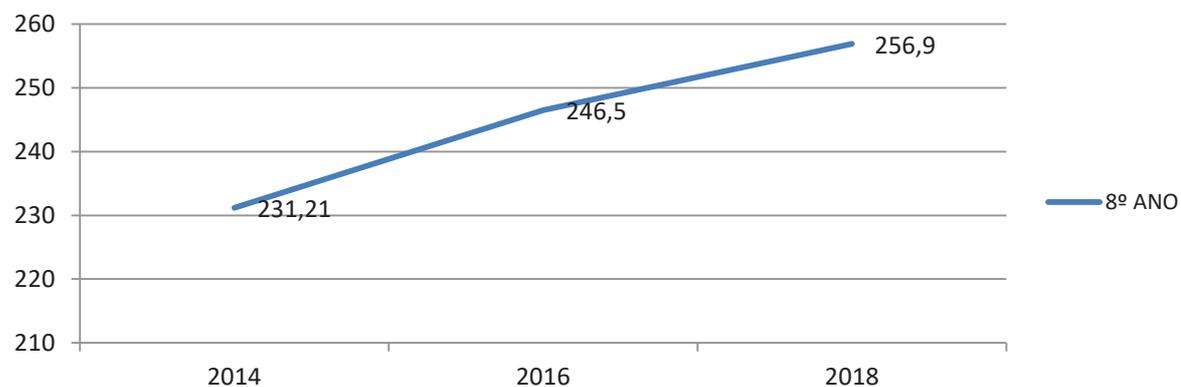
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da revista do SAETHE (2018).

Gráfico 6 – Proficiência média dos estudantes - Língua Portuguesa - 7º EF



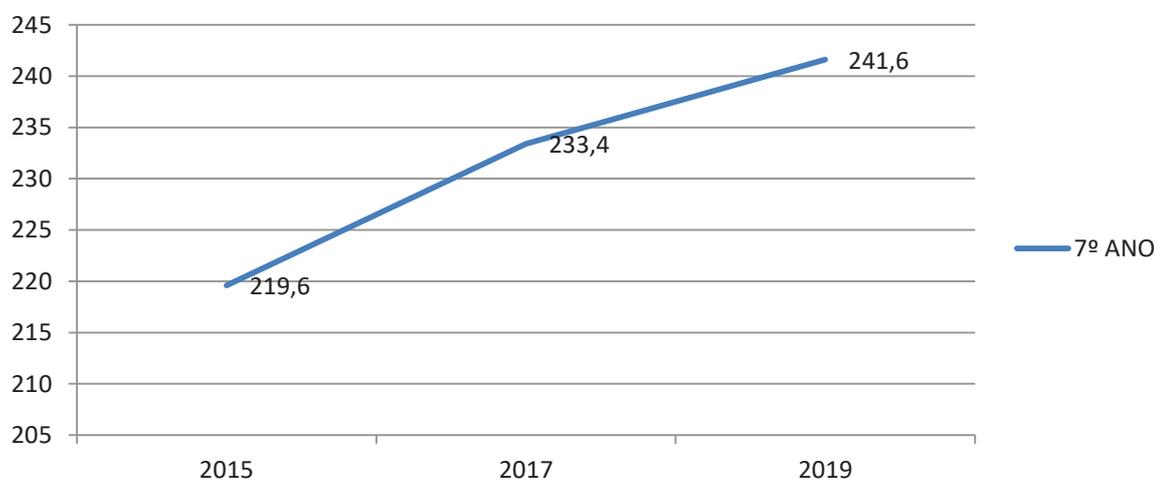
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da revista do SAETHE (2018).

Gráfico 7 – Proficiência média dos estudantes - Matemática - 8º EF



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da revista do SAETHE (2018).

Gráfico 8 – Proficiência média dos estudantes - Matemática - 7º EF



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da revista do SAETHE (2019).

De um modo geral, os dados dos gráficos 5, 6, 7 e 8 sinalizam um pequeno crescimento dos estudantes da rede municipal de educação de Teresina nos 7º e 8º anos, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, sendo o crescimento na disciplina de Língua Portuguesa menor no 7º ano. Cabe destacar que o crescimento dos anos aqui apresentado permitiu a mudança de padrão de desempenho, somente no 8º ano do EF, considerando que este só ocorre a cada 25 pontos crescidos na escala de proficiência<sup>12</sup>.

Vale ressaltar que o gráfico 5 aponta avanços expressivos no padrão de desempenho médio para o 8º ano do ensino fundamental, deslocando-se do básico, em 2016, para o padrão adequado, em 2018. Esse deslocamento no padrão de desempenho médio indica um avanço significativo em termos de aprendizagem, uma vez que o padrão básico corresponde a um desempenho inferior ao esperado para a etapa avaliada. Apenas a partir do padrão adequado, pode-se considerar que os estudantes possuem condições mínimas de prosseguir em seu processo de escolarização.

Os resultados gerais de desempenho não mostram alteração entre as edições do SAETHE. A série histórica revela que, desde 2014, houve estagnação no desempenho em Matemática. A proficiência média sinaliza pequenos avanços, mas não o suficiente para que haja mudança no padrão de desempenho<sup>13</sup>.

Sendo assim, é inegável a contribuição do sistema de avaliação para a expansão dos resultados obtidos, monitorar a qualidade do ensino ofertado e estabelecer metas para a rede e para as escolas, a despeito de ainda existirem muitas críticas acerca das avaliações em larga escala.

Nesse sentido, Arellano et al. (2012) apontam a gestão estratégica como um instrumento pelo qual as cadeias causais levam à definição de um problema e que conduzem ações para se chegar a um resultado almejado. O pensamento estratégico se torna, ainda segundo os autores, de grande utilidade para que os governos consigam os resultados almejados.

---

<sup>12</sup> “Proficiência: corresponde ao nível de desempenho dos estudantes nas habilidades avaliadas em testes padronizados, formados por itens de múltiplas alternativas. Com a TRI, é possível determinar um valor diferenciado para cada item e, assim, estimar o desempenho dos estudantes”. (TERESINA, 2018g, p. 08)

<sup>13</sup> “Em relação aos resultados de desempenho, destaca-se a distribuição de estudantes por padrão de desempenho como forma de medir, com mais precisão, as desigualdades educacionais entre os discentes” (TERESINA, 2018g, p. 08)

Ademais, para que isso ocorra, faz-se necessário que se construam elementos que integrem o enfoque da gestão estratégica, bem como a metodologia e as ferramentas mínimas necessárias para construí-las. Os autores consideram a missão estratégica como fundamental para que uma organização comece a organizar sua posição e como pretende incidir em uma realidade. Para se construir a missão estratégica, não é necessário apenas projetar o futuro que se quer alcançar. Faz-se necessário um exercício de interpretação das realidades e do contexto no qual a organização está inserida para, a partir daí, traçar rotas possíveis rumo ao alcance o papel esperado.

Outrossim, essa lógica foi instituída no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina com o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina/PI (SAETHE), que avalia, anualmente, o desempenho acadêmico dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina – PI, além de promover um diagnóstico preciso da realidade educacional das unidades de ensino dessa rede, possibilitando aos gestores a formulação, o monitoramento e a reformulação das políticas públicas educacionais.

Veremos, na próxima seção, a descrição da realidade das seis escolas investigadas, o público atendido, o perfil dos estudantes, a localização, a estrutura física, a quantidade de alunos, a caracterização das unidades de ensino e os resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SAETHE.

### 2.3 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

Para preservar o anonimato dos sujeitos deste estudo, as escolas pesquisadas foram denominadas como Escola A, B, C, D, E e F. O argumento que sustenta a decisão pela escolha dessas seis escolas é que, dentre as nove unidades nas quais realizamos o acompanhamento, são as que possuem o profissional pedagogo no seu quadro de pessoal.

Com relação ao funcionamento das escolas pesquisadas, as etapas de ensino ofertadas e o turno de funcionamento estão distribuídos de acordo com a tabela 3.

Tabela 3 - Etapas de ensino, turno de funcionamento das escolas pesquisadas

Escola	Etapa de ensino/modalidade			Turno		
	Anos Iniciais	Anos finais	EJA	Manhã	Tarde	Noite
ESCOLA A		X	X	X	X	X
ESCOLA B	X	X	X	X	X	X
ESCOLA C	X	X	X	X	X	X
ESCOLA D	X	X		X	X	
ESCOLA E	X	X		X	X	
ESCOLA F	X	X		X	X	

Fonte: Elaborada pela autora com base na ficha de caracterização das escolas.

As escolas investigadas possuem perfis diferentes, cinco estão situadas no meio urbano do município de Teresina, localizadas na Região<sup>14</sup> Sul e uma no meio rural. Outra diferença está na escola A que, no ano de 2020, tornou-se de tempo integral, aumentando sua carga-horária de 4 horas para 7 horas diárias. Em relação ao currículo, foram acrescentados novos componentes curriculares ao chamado núcleo diversificado. As escolas B, C, D, E e F são escolas de tempo parcial, funcionam 4 horas diárias por cada turno. No que tange ao perfil socioeconômico, o nível socioeconômico dos estudantes das escolas investigadas, de acordo com Boletim da Prova Brasil 2017, é o nível 3, que indica:

Neste caso, os alunos, de modo geral, indicam que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis)

<sup>14</sup> Refere-se à organização administrativa da cidade. Nesse sentido, a cidade de Teresina foi dividida administrativamente em cinco regiões: Sul, Norte, Leste, Sudeste e Centro. Nesta pesquisa, optou-se por utilizar a palavra “região” ao invés de “zona”, para se referir à região administrativa na qual ficam situadas as escolas investigadas, por entender que existe, na cidade de Teresina, um uso equivocado dessas duas palavras. O termo zona deve ser aplicado para se referir a formas de uso e ocupação do solo, por exemplo, zona residencial, zona industrial, zona comercial. O termo região aplicado em áreas urbanas refere-se à descentralização administrativa, ou seja, recortes espaciais urbanos que são delimitados com a finalidade de facilitar a gestão e o planejamento urbanos visando descentralizar as ações administrativas, previstas em leis municipais que regulam tanto o zoneamento quanto a regionalização intraurbana. São usados como sinônimos, mas são instrumentos distintos com finalidades distintas (CASTRO, 2016).

possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino. (INEP, 2017, s.p.).

Esta é uma realidade que conversa com o perfil dos estudantes atendidos, visto que residem em uma comunidade carente de acesso a áreas de lazer, unidade de saúde, segurança pública, falta de saneamento básico e até mesmo escolas perto de suas residências, sendo, na maioria das vezes, transportados para poderem chegar à escola.

O contexto de violência é outro dado marcante na realidade social destes estudantes. De acordo com dados da secretaria de segurança pública de Teresina, a Região Sul, região em que os bairros que as escolas estão localizadas se encontram, abarca os 17 bairros que concentraram 51,52% dos Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLIS) (PIAUÍ, 2018, s.p.).

A tabela 4 nos ajuda a perceber o perfil socioeconômico, o índice de complexidade de gestão e quantitativo de matrículas de estudantes por escolas. Por meio dele, visualizamos a quantidade de alunos matriculados em cada escola no ano de 2020.

Tabela 4 - Contexto social, índice de complexidade de gestão e quantitativo de matrículas de estudantes por escolas

<b>Escola</b>	<b>Matrícula Geral</b>	<b>Matrícula de 6º ao 9º ano</b>	<b>Índice sócio-econômico</b>	<b>% de alunos que recebem Bolsa Família</b>	<b>Índice de complexidade de gestão<sup>15</sup></b>	<b>Nº salas de aula</b>
ESCOLA A	1200	1200	3	30,4	5	15
ESCOLA B	631	428	3	60	5	10
ESCOLA C	541	313	3	56	5	10
ESCOLA D	1009	454	3	36	3	16
ESCOLA E	515	227	3	53	3	10
ESCOLA F	634	235	3	69	3	20

Fonte: Elaborada pela autora com base em documentos oficiais das escolas.

<sup>15</sup> Dados apresentados com base nos resultados do SAEB 2019.

Considerados os dados da tabela 4, pode-se observar que na escola A 30,4% dos estudantes são beneficiários do Bolsa Família e que a escola atende somente a alunos dos anos finais. As escolas B e F são as escolas com maior percentual de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. Já a escola D é a escola com maior número de matrículas, sendo que, desse total, apenas 454 são de estudantes do ensino fundamental anos finais, o que corresponde a 44% do total de estudantes atendidos pela escola. As escolas C, E e F são as com menores percentuais de estudantes matriculados nos anos finais. Foi possível evidenciar que os estudantes atendidos pelas escolas pesquisadas são de baixa renda, sendo 50% beneficiários do Programa Bolsa Família, o que contribui para sua permanência na escola.

Com relação ao Índice de Complexidade de Gestão<sup>16</sup>, as escolas A, B e C estão classificadas no nível 5, o que, de acordo com a nota técnica nº 040/2014, expedida pelo MEC, significa que a escola possui entre 150 e 1000 matrículas, operando em três turnos, com três etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada, o que demonstra uma complexidade alta. Já as escolas D, E e F foram classificadas no nível 3, porte entre 50 e 500 matrículas, operando em dois turnos, com duas ou três etapas, apresentando os anos finais como etapa mais elevada.

É importante observar que o indicador de complexidade de gestão das escolas reúne informações de porte, turnos de funcionamento, nível de complexidade e quantidade de etapas ofertadas, as quais, na maioria das vezes, não são levadas em consideração para a gestão e análise dos resultados. A gestão da escola envolve diversos fatores e dimensões, no entanto, consideramos que o ICG apresenta potencial para contextualização dos resultados das avaliações.

Em relação à estrutura física, conquanto as escolas não sigam ainda um padrão, todas dispõem de estrutura física de alvenaria, salas de aulas climatizadas, cozinha, banheiros, pátio, diretoria, secretaria, acervo bibliográfico, acesso à internet banda larga, banheiro com acessibilidade.

---

<sup>16</sup> Índice de Complexidade de Gestão -ICG - Indicador usado para mensurar o nível de complexidade de gestão das escolas de educação básica brasileira. A complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. As variáveis criadas para representar essas características são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicariam maior complexidade de gestão (INEP, 2014).

O núcleo gestor das escolas é formado por Diretor, Diretor adjunto ou vice-diretor (depende da quantidade de turmas que a escola possui), Diretor de Supervisão Pedagógica ou pedagogo e secretário. Cabe destacar que esse padrão não é comum a todas as escolas, sendo possível observar, no quadro geral da rede, a existência de escolas que não possuem, em seu quadro de pessoal, o profissional pedagogo.

Apresentamos, na tabela 5, a composição do núcleo gestor das seis escolas pesquisadas.

Tabela 5 - Formação do núcleo gestor das escolas pesquisadas

<b>Escola</b>	<b>Diretor(a)</b>	<b>Diretor (a) Adjunto/vice</b>	<b>Diretor Pedagógico<sup>17</sup></b>	<b>Pedagogo(a)</b>	<b>Secretário(a)</b>
ESCOLA A	01	01	01	-	01
ESCOLA B	01	01	01	01	01
ESCOLA C	01	01	01	01	01
ESCOLA D	01	01	01	01	01
ESCOLA E	01	01	01	-	01
ESCOLA F	01	01	01	-	01

Fonte: Elaborado pela autora com base nas fichas de caracterização das escolas 2019.

De acordo com o cruzamento de dados das tabelas 4 e 5, pode-se inferir que a quantidade de membros da equipe gestora em relação à quantidade de matrículas tem relação, embora não direta, com o quantitativo de alunos matriculados. As escolas B, C e D possuem dois pedagogos e a escola A, que possui o dobro da quantidade de alunos, possui 01 pedagogo. Já a escola F tem quantitativo de matrículas entre os maiores e não dispõe de dois pedagogos, o que pode ser justificado pela falta de profissionais, tendo em vista que o último concurso realizado para esse cargo ocorreu

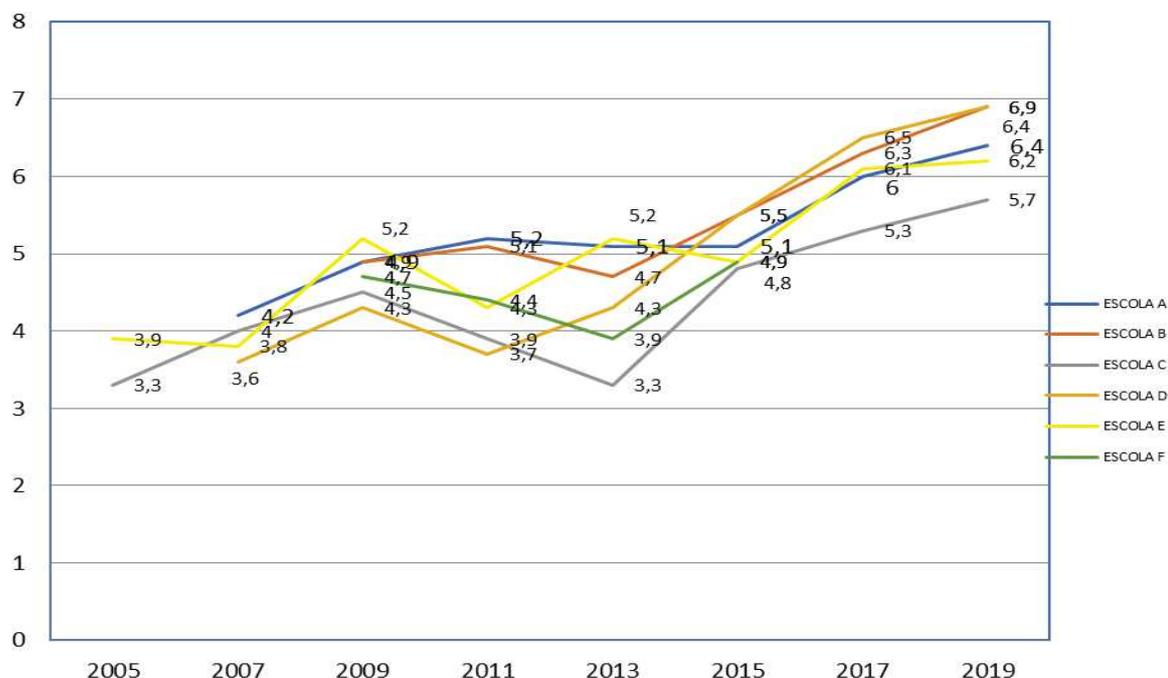
<sup>17</sup> Diretor de Supervisão Pedagógica, neste estudo, será entendido como mesmo que pedagogo, por entender que ambos ingressaram na rede municipal de educação de Teresina através de concurso para o cargo de pedagogo, diferenciando-se, como já citado, apenas para efeito de justificar uma gratificação.

no ano de 2010, o que faz com que seja possível, hoje, encontrar na rede municipal escolas sem o pedagogo.

Embora as escolas recebam orientações comuns por parte da SEMEC, para o desenvolvimento do trabalho com os resultados das avaliações em larga escala, é importante esclarecer que cada unidade de ensino realiza periodicamente atividade de planejamento e acompanhamento pedagógico em parceria com os professores e gestores, buscando superar as dificuldades encontradas no sentido de oferecer uma educação cada vez mais de qualidade. Com base nesses resultados, a equipe escolar procura refletir sobre as possíveis causas que levaram os estudantes a esses resultados e passa a desenvolver estratégias de intervenção para melhoria do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

No gráfico 9, será apresentada a evolução do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas investigadas no período entre 2005 e 2019 em relação ao 9º ano. Esse índice é calculado tomando como base a média do aprendizado dos estudantes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, obtida através da Prova Brasil, vezes o fluxo escolar (taxa de aprovação).

Gráfico 9 - Evolução do IDEB das escolas investigadas no período entre 2005 e 2019

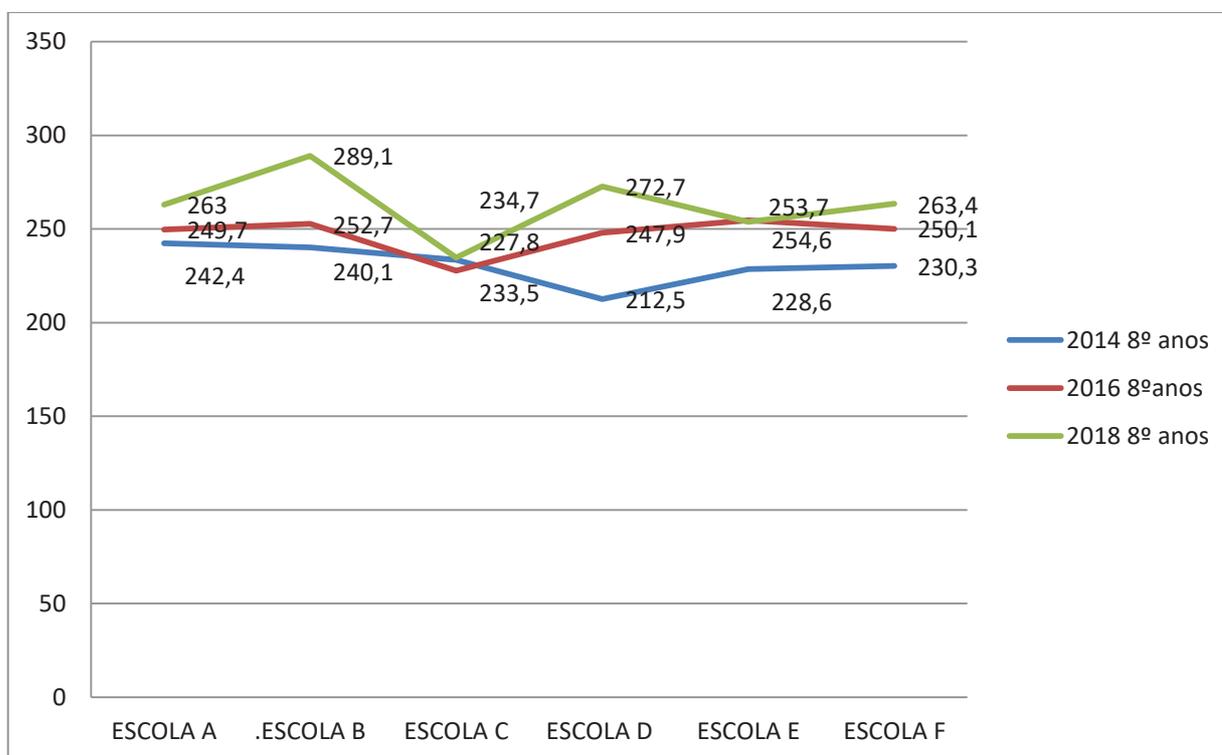


Fonte: Elaborado pela autora própria com base nos dados do site do INEP.

Com relação ao IDEB das escolas, é possível apreender que a Escola A, apesar de não ter participado do IDEB no ano de 2005, vem demonstrando um crescimento gradativo com percepção de melhoria no último IDEB observado. Na escola B, tem-se um crescimento gradativo, embora haja um decréscimo nos anos de 2011 e 2013. Na escola C, nota-se um crescimento muito tímido, com decréscimo no ano de 2013. Na escola D, observa-se um crescimento gradativo com decréscimo no ano de 2011 e crescimento significativo nos últimos anos. Na escola E, é possível perceber uma oscilação com decréscimo nos resultados entre um ano e outro, sendo o crescimento entre um IDEB e outro muito tímido, passando a se manter apenas nos anos de 2017 e 2019. Por fim, na escola F, os dados revelam uma oscilação nos resultados, apresentando um crescimento significativo no último IDEB observado.

Apresentaremos, no gráfico 10, o resultado da proficiência obtida pelas escolas pesquisadas na disciplina de Matemática nas avaliações do SAETHE no período de 2014 a 2019 nos 7º e 8º anos.

Gráfico 10 – Média de proficiência 8º ano EF - Matemática

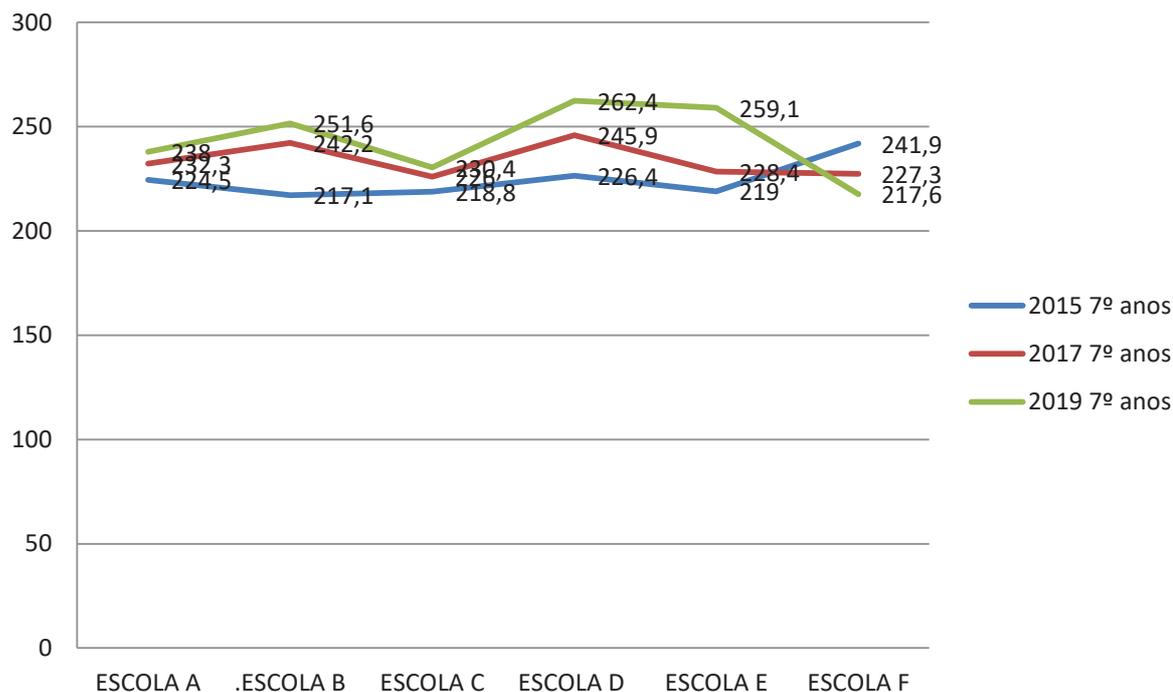


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site do SAETHE (2018).

Considerando os dados do gráfico 10, pode-se observar que as escolas A, C, E e F, nas três edições avaliadas pelo SAETHE, permaneceram no nível básico. A

escola B apresentou crescimento significativo no último ano avaliado, o que permitiu a mudança no padrão de desempenho da escola do básico para o adequado. A escola D foi a escola que mais cresceu em proficiência, saindo do padrão abaixo do básico, chegando, no último ano avaliado, no padrão adequado.

Gráfico 11 – Média de proficiência 7º ano EF – Matemática

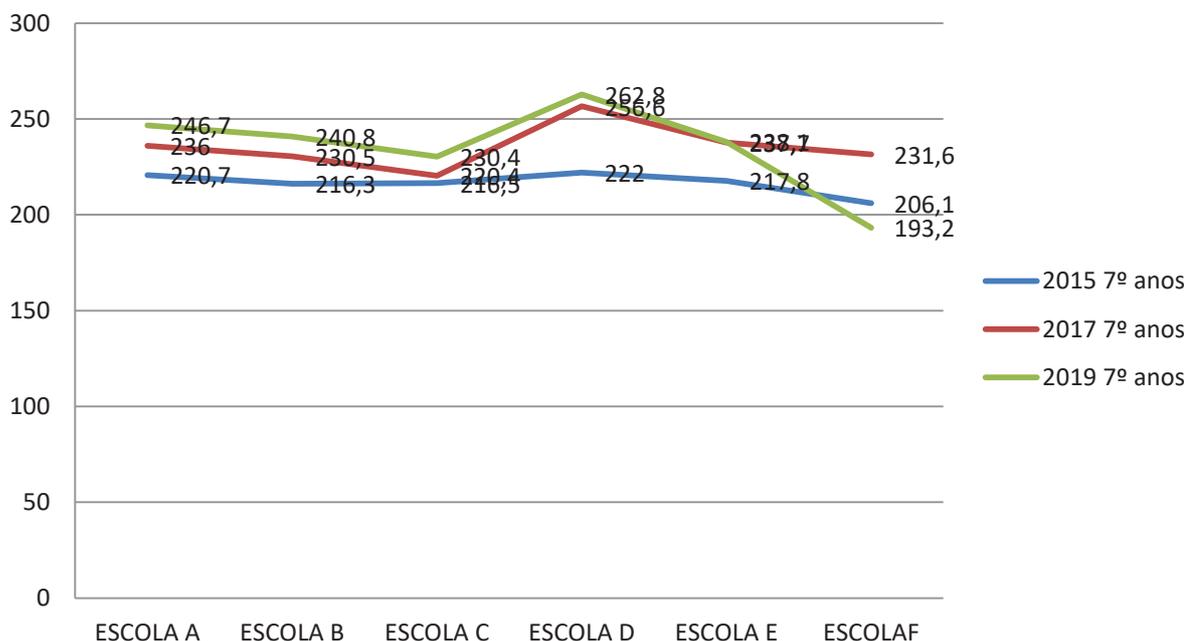


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site do SAETHE (2019).

Os dados apresentados no gráfico 11 revelam que as escolas A e B permaneceram no padrão de desempenho básico nos três anos avaliados. As escolas B, D e E saíram do padrão básico para o adequado no último ano avaliado. Em relação à escola F, conquanto chame atenção o decréscimo dos resultados a cada ano avaliado, a escola permanece no padrão de desempenho básico.

Nos gráficos 12 e 13 serão apresentados os resultados das proficiências obtidas pelas escolas pesquisadas na disciplina de Língua Portuguesa nas avaliações do SAETHE no período de 2014 a 2019.

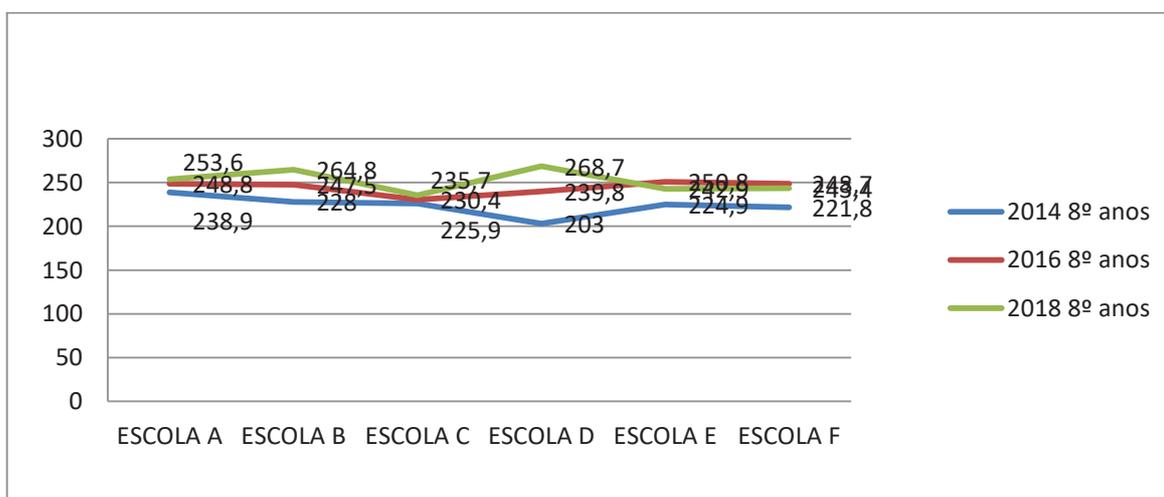
Gráfico 12 - Média de proficiência 7º ano EF – Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site do SAETHE (2019).

Os dados apresentados no gráfico 13, a seguir, revelam que as escolas A, B, C, D e E cresceram em relação às edições anteriores, possibilitando, com isso, a mudança no padrão de desempenho da escola do básico para o adequado. A escola F chama atenção pelo decréscimo no último ano avaliado, porém, permanece no nível básico.

Gráfico 13 - Média de proficiência 8º ano EF – Língua Portuguesa



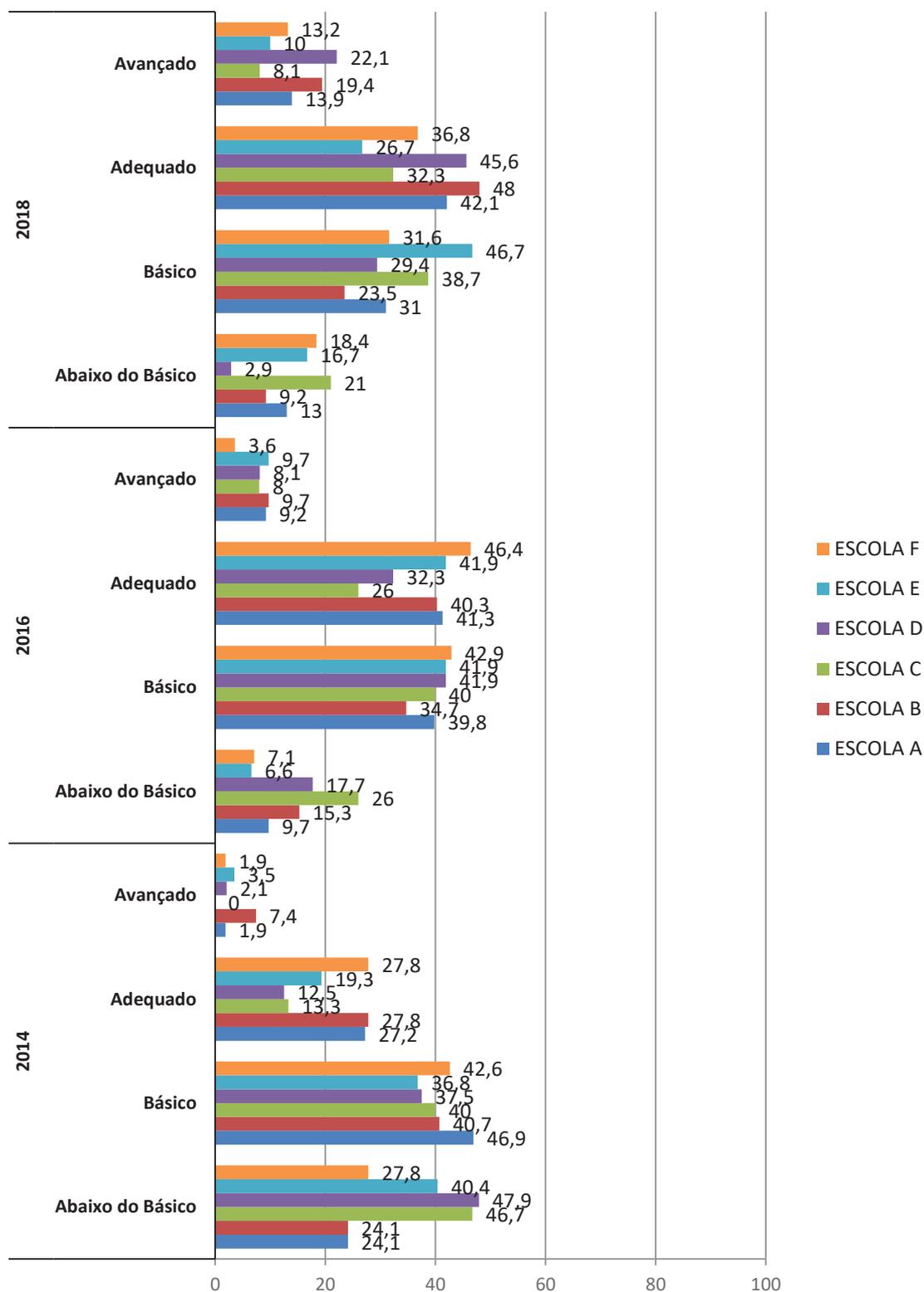
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site do SAETHE (2018).

A partir da observação dos dados do gráfico 13, foi possível verificar que as escolas A, B, C, D, E, e F, embora tenham crescido em proficiência, não alcançaram crescimento suficiente para a mudança no padrão de desempenho, permanecendo as seis escolas no padrão básico.

É importante destacar que as avaliações em larga escala, que fornecem informações sobre a realidade escolar, bem como sobre o desempenho dos estudantes dentro da escala de proficiência, foram agrupados em quatro padrões de desempenho que permitem interpretação pedagógica das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes nos testes padronizados, permitindo analisar os aspectos cognitivos que precisaram o percentual de estudantes em cada nível de desempenho.

Os gráficos 14 e 15 indicam o percentual de estudantes das seis escolas pesquisadas, dos 8º e 7º anos nas edições do SAETHE em Língua Portuguesa e Matemática, nos anos de 2014 a 2019, por padrão de desempenho.

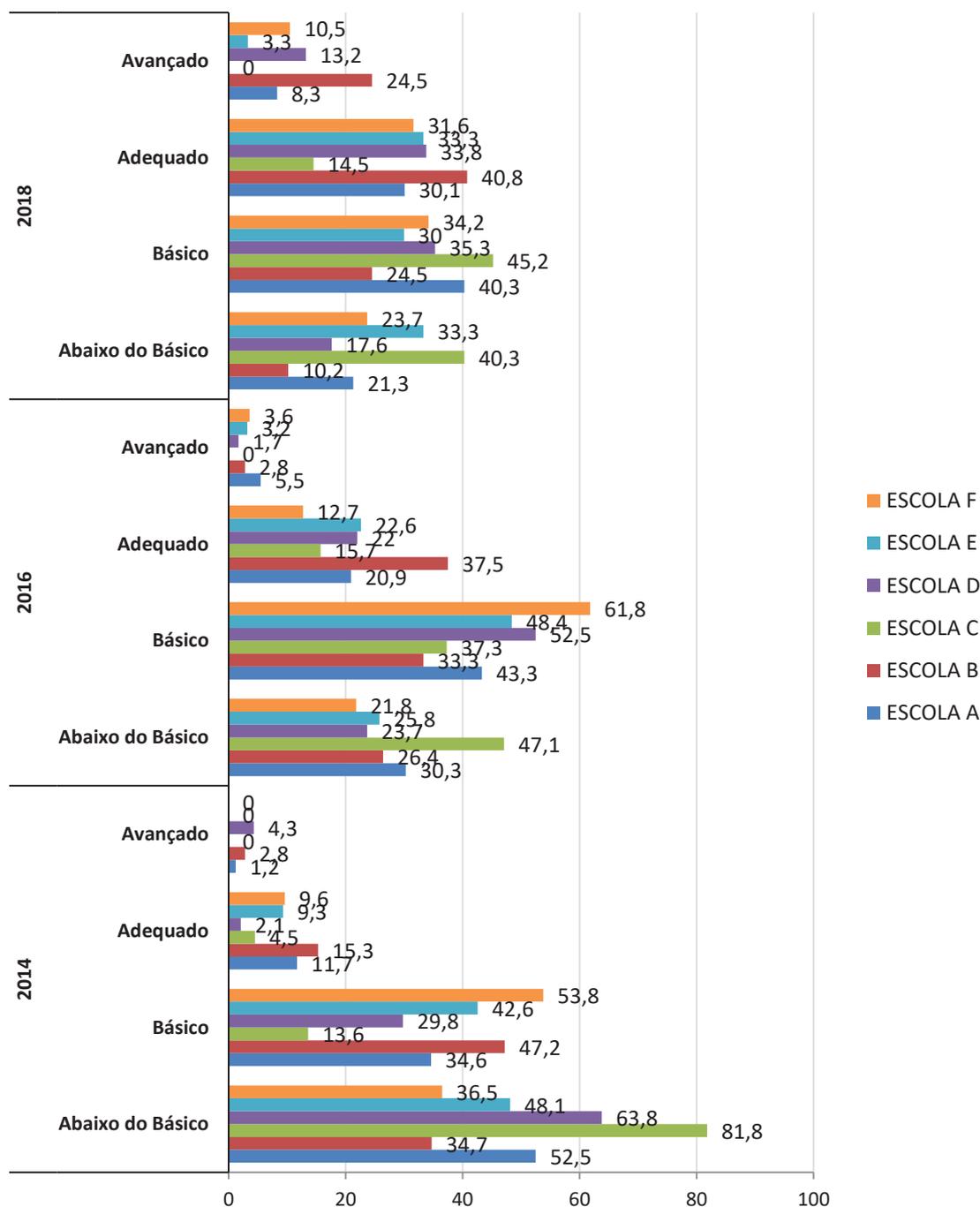
Gráfico 14 – Percentual de estudantes por padrão de desempenho – Língua Portuguesa – 8º ano EF



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site do SAETHE (2018).

Como se verifica no gráfico 14, os resultados de proficiência dos estudantes avaliados das escolas A e B mostram um crescimento linear nos anos avaliados, havendo cerca de quase 50% dos estudantes que se encontram nos níveis adequados no último ano avaliado. A escola C reduziu significativamente o percentual de estudantes no nível abaixo do básico e no último ano avaliado concentrou em torno de 40% dos seus estudantes no nível básico, sendo possível inferir que ainda se faz necessário empreender esforços para melhoria do desempenho do alunado. A escola D reduziu significativamente o percentual de estudantes no nível mais elementar abaixo do básico de 47,9%, no primeiro ano avaliado, para 2,9%, no último ano, sendo que, também no último ano, cerca de 45,6% dos estudantes se encontram no nível adequado. A escola E reduziu significativamente o percentual de estudantes no nível abaixo do básico, tendo, no último ano avaliado, o percentual de estudantes distribuídos nos níveis elementares abaixo do básico e básico chegado a quase 70%. Na escola F houve a redução de estudantes no nível abaixo do básico, sendo que, no último ano avaliado, há cerca de 50% dos estudantes distribuídos nos níveis elementares.

Gráfico 15 – Percentual de estudantes por padrão de desempenho – Matemática – 8º ano EF



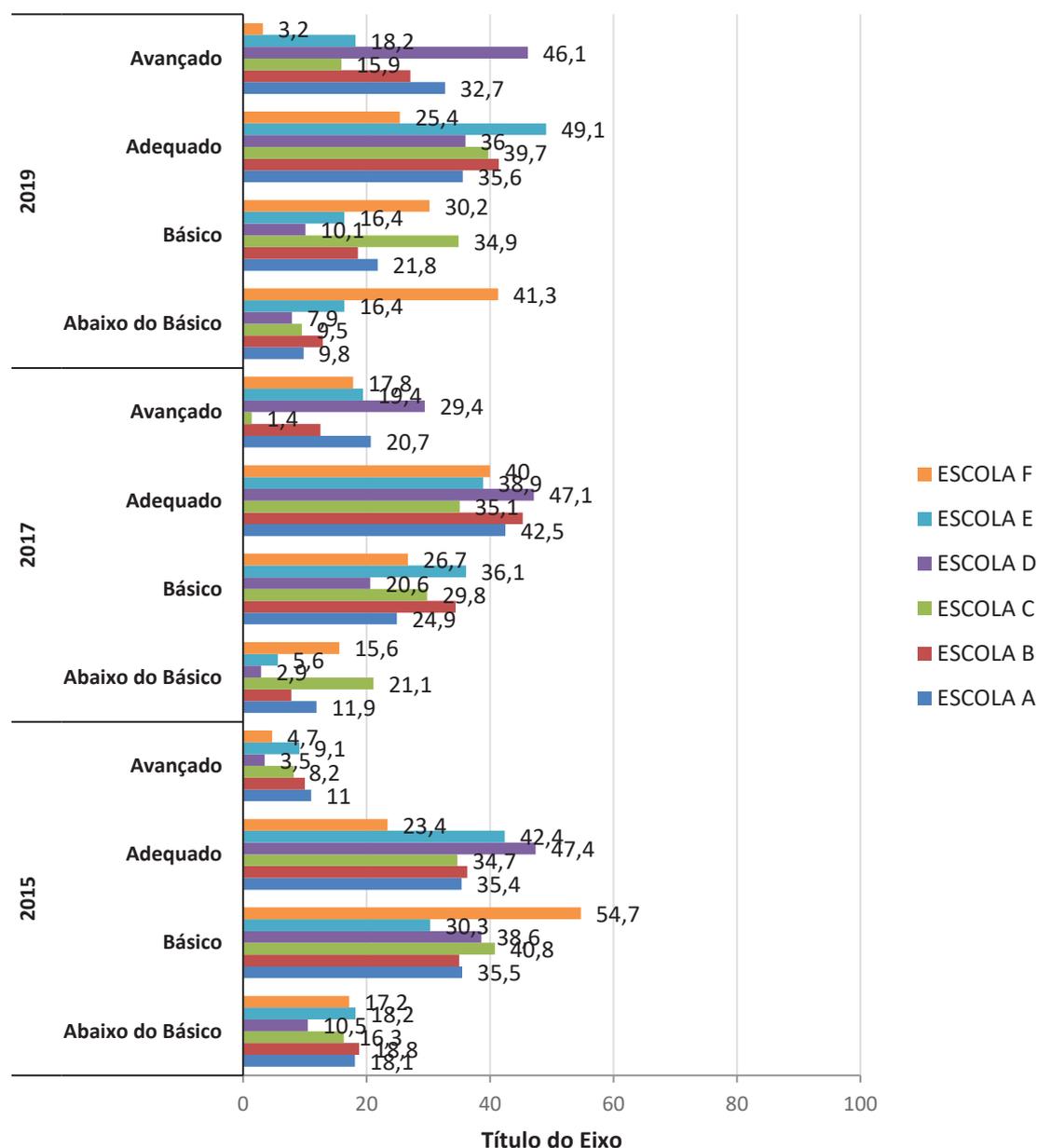
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site do SAETHE (2018).

Os dados revelam que, na escola A, embora tenha havido redução nos percentuais de estudantes no nível abaixo do básico nas edições avaliadas, ainda de acordo com a última edição, há cerca de 60% do total de estudantes da escola nos níveis mais elementares, como se observa no gráfico 15. Na escola B, os dados mostram que, no último ano, o percentual de estudantes no padrão de desempenho

adequado e avançado representa cerca de 60% do alunado. Na escola C, os dados revelam que 85% dos estudantes encontram-se nos padrões de desempenho elementares abaixo do básico e básico, apesar da redução no nível abaixo do básico do percentual de estudantes no padrão de desempenho abaixo do básico no último ano avaliado. A escola D, a despeito de ter apresentado redução no padrão de desempenho dos estudantes abaixo do básico, ainda concentra, no último ano avaliado, cerca de 52% dos estudantes nos níveis abaixo do básico e básico. As escolas E e F concentram mais da metade do alunado nos padrões de desempenho elementares abaixo do básico e básico.

Os gráficos 16 e 17 indicam o percentual de alunos das seis escolas pesquisadas do 7º ano nas edições do SAETHE, em Língua Portuguesa e Matemática, nos anos de 2015, 2017 e 2019.

Gráfico 16 – Percentual de estudantes por padrão de desempenho – Língua Portuguesa – 7º ano EF

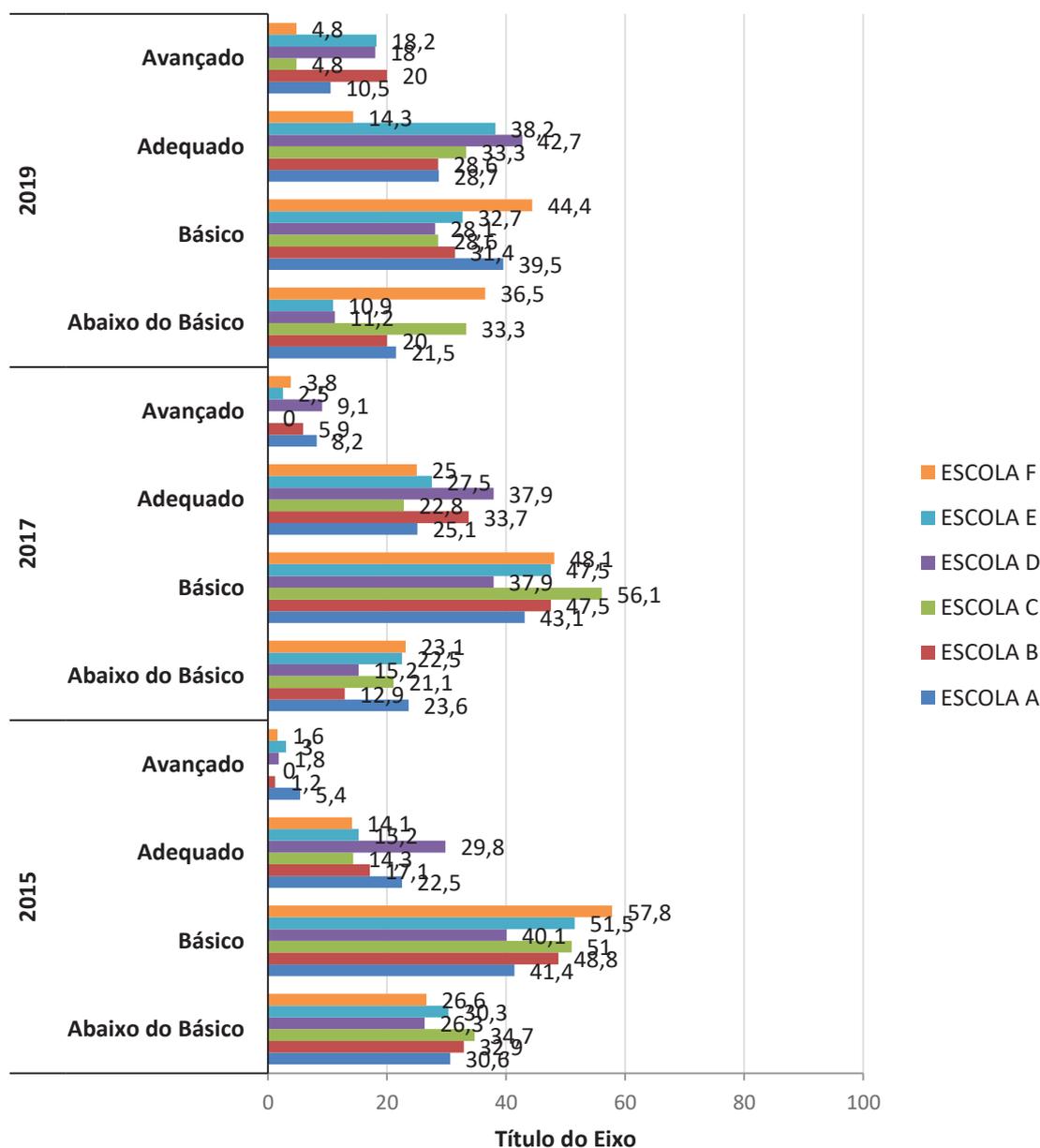


Fonte: Elaborado pela autora com base na revista do SAETHE (2019).

Os dados do gráfico 16 permitem inferir que, nas escolas A, B, C, D e E, os estudantes estão concentrados nos padrões de desempenho mais avançado no último ano avaliado, sendo mais de 50% dos estudantes distribuídos nos padrões adequados e avançados, respetivamente. Na escola F, foi observado que, no último ano avaliado, cresceu o percentual de estudantes abaixo do básico em relação aos anos anteriores

e que quase 70% dos estudantes no último ano avaliado encontram-se nos padrões abaixo do básico e básico.

Gráfico 17 – Percentual de estudantes por padrão de desempenho – Matemática – 7º ano EF



Fonte: Elaborado pela autora com base na revista do SAETHE (2019).

Os resultados obtidos pelos estudantes, de acordo com o gráfico 17, mostram que, nas escolas A, B e C, os percentuais de estudantes nos níveis abaixo do básico e básico, respectivamente, representam mais de 50% do alunado nos três anos avaliados. A escola D, no último ano avaliado, apresentou um percentual de 42% dos estudantes no padrão de desempenho adequado e 18% no padrão avançado,

representando quase 70% dos estudantes nos padrões mais elevados. A escola E apresentou crescimento no percentual de estudantes nos padrões adequado e avançado no último ano avaliado, obtendo cerca de mais de 50% dos estudantes nos padrões de desempenho adequado e avançado, respectivamente. A escola F chama atenção pelo percentual crescente nas três avaliações realizadas de estudantes no padrão abaixo do básico, sendo que, respectivamente, nos padrões abaixo do básico e básico, a escola tem um percentual de 80% dos estudantes no último ano avaliado.

Diante desses dados e da importância do profissional pedagogo, relatada ao longo do capítulo, percebemos não existir, na SEMEC, um núcleo/setor responsável pela formação continuada dos pedagogos. Todavia, conforme apresentado, a SEMEC promove encontros no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, local utilizado para formação, para esses profissionais, no sentido de prepará-los para lidar com diversas demandas pedagógicas, com pautas específicas de acordo com o contexto que se apresenta, seja para conduzir um processo definido pela SEMEC, seja para analisar os resultados após a aplicação de avaliações externas chamadas na época de Prova Padronizada<sup>18</sup>. Além disso, apresenta-se como prática institucional a apresentação aos pedagogos dos programas de ensino a serem desenvolvidos e ou implementados nas escolas.

Outro desses encontros são mencionados plantões gerenciais (Anexos B e C), que acontecem bimestralmente, nos quais o diretor e o pedagogo são convidados a comparecer em local determinado pela SEMEC, juntamente com um técnico, para analisarem os resultados bimestrais das escolas, considerando as metas planejadas para o ano letivo (proficiência e fluxo) com foco nas turmas que farão a Prova Brasil 5º e 9º anos. Tal momento mais se configura como uma prestação de contas que está sendo feita e não como o que se entende como formação continuada. De acordo com Di Giorgi (2010, p. 15), a formação contínua pode ser definida como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”. Já Freire defendia que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p.

---

<sup>18</sup> “Prova padronizada: avaliação externa, diagnóstica e processual, de Língua Portuguesa e Matemática, aplicada nas turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, nos três primeiros bimestres do ano letivo” (BARBOSA, 2016, p. 20).

15). Para Freire (2001, p. 39), a “natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos [...]”.

Diante de tais ponderações, entendemos que não basta apenas conhecer os dados fornecidos pelas avaliações em larga escala. É necessário saber utilizá-los para otimização do processo de aprendizagem dos estudantes para que produzam efeitos no trabalho da equipe gestora, influenciando principalmente a gestão pedagógica. Com base nesse pressuposto, o capítulo seguinte traz ao debate a discussão de conceitos sobre avaliação, apropriação de resultados e uso de dados para fundamentar a questão de pesquisa aqui investigada.

### **3 A APROPRIAÇÃO E A ANÁLISE DE RESULTADOS DO SAETHE NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO): ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PEDAGOGOS**

No capítulo anterior foi apresentado o caso de gestão, bem como a contextualização das políticas de avaliação nacional e sua articulação com as políticas de avaliação implantadas na Rede Municipal de Educação de Teresina, fundamentadas no aporte legal e normativo, como CF/88, LDB nº 9394/96, decretos, portarias e documentos oficiais, dentre outros. Foram descritos a formação acadêmica dos pedagogos, a competência técnica deles no cargo de acordo com a legislação vigente e suas atribuições, bem como o ingresso desse profissional na Rede Municipal de Educação de Teresina.

Assim, na seção 3.1, apresentaremos um levantamento bibliográfico realizado no banco de dissertações do PPGP/CAED/UFJF. Foram, ao final da pesquisa realizada, demarcadas oito dissertações que têm como eixo central a apropriação de resultados e uso de dados de avaliações externas. Dessa forma, passaremos a descrever os eixos de análise, referenciais teóricos, metodologia, resultados e plano de ação das pesquisas de: Marques (2017), Borges (2019), Andrade (2020), Monte (2018), Menezes (2019), Protes (2020), Sales (2019) e Machado (2016). Na seção 3.2, será realizada discussão teórica sobre apropriação e uso dos dados das avaliações externas, com o intuito de aprofundar a discussão referente ao eixo de análise “Apropriação (uso de dados) de resultados das avaliações externas”. Para essa discussão, utilizaremos autores como Brooke e Cunha (2011) e Cerdeira (2015). Na seção 3.3, serão apresentados o desenvolvimento e a construção do percurso metodológico.

Neste capítulo, apresentaremos, inicialmente, as teorias e os conceitos que fundamentam o processo de apropriação e de utilização dos resultados das avaliações externas como ferramenta da gestão pedagógica das escolas, sendo analisadas as ações pedagógicas de apropriação dos resultados das avaliações externas desenvolvidas pelos pedagogos junto às escolas, bem como os procedimentos metodológicos desta pesquisa. Apresentamos, ainda, a análise dos dados da pesquisa de campo à luz do referencial teórico que dialoga com as questões relacionadas aos aspectos pedagógicos, gestão escolar e de apropriação de resultados como elementos importantes na condução da melhoria do desempenho

dos alunos, sob a ótica dos conceitos de Lück (2000, 2009), Machado (2012), Bonamino e Sousa (2012), entre outros autores que foram utilizados no decorrer da pesquisa. Por fim, apresentaremos as análises dos dados coletados na investigação realizada.

### 3.1 REVISÃO DE LITERATURA NAS DISSERTAÇÕES DO PPGP

O PPGP disponibiliza, em seu site oficial<sup>19</sup>, um banco das dissertações defendidas no âmbito do Programa. Realizamos o nosso levantamento bibliográfico nesse banco de dissertações, primeiramente, porque se trata de um mestrado profissional cujas pesquisas acontecem, majoritariamente, nas redes estaduais de educação e se relacionam diretamente com a prática profissional de gestores educacionais. Por conta disso, tal Programa é um centro de produção científica em gestão e avaliação da educação que atua no desenvolvimento e qualificação de profissionais da área educacional de vários estados brasileiros.

Nesta seção, faremos a apresentação de alguns trabalhos que tratam da temática de apropriação e uso de resultados de avaliações externas. O período de busca no banco de dissertações do PPGP foi de 2016 a 2020, por entendermos que se trata de produções com material teórico mais atualizado. O levantamento foi feito a partir das palavras-chave “apropriação dos resultados”, “uso de dados” e “SAETHE”. Tal escolha se deu, uma vez que elas simbolizam a temática deste estudo, possibilitando, com isso, refinar e direcionar as buscas por dissertações que se assemelham a este estudo.

Quando buscamos pela expressão “apropriação de resultados”, obtivemos 50 resultados; para “uso de dados” apenas dois resultados e para “SAETHE”, foram encontradas cinco dissertações, das quais uma já estava contemplada na busca por apropriação de resultado, perfazendo um total de 56 dissertações. O passo seguinte foi filtrar as dissertações encontradas, fazendo a leitura dos resumos, com vistas a escolher as que melhor se relacionavam a este estudo.

Após as leituras dos resumos, foram selecionadas oito dissertações. Destas, quatro tratavam de sistemas de avaliação de estados diferentes, como Ceará,

---

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.mestrado.caeduff.net/>. Acesso em: 13 out. 2020.

Amazonas, Piauí e Minas Gerais, mas, de todo modo, apresentavam relação muito próxima com o estudo em questão,

Para a análise das oito dissertações, foram utilizados os procedimentos de leitura na íntegra das dissertações e de organização das seguintes informações: eixos de análise, referenciais teóricos, metodologia, resultados e plano de ação, assim representados no quadro 3.

Quadro 3 – Relação de dissertações do PPGP com seus respectivos autores, eixos de análise, referenciais teóricos, metodologia e PAE

(continua)

Dissertação	Eixos de Análise	Referenciais Utilizados	Metodologia	Resultado	PAE
MACHADO, Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante. <b>O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses.</b> Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 161 p. 2016.	Avaliação Externa; Apropriação de Resultados; Gestão Escolar.	Sousa e Bonamino (2012); Lück (1998, 2000, 2005, 2009); Machado (2012); Machado e Alavarse (2014).	Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas a análise documental e as entrevistas semiestruturadas com coordenadora regional, pedagoga, assessoras pedagógicas, gestores e professores de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das quatro escolas envolvidas.	A análise, sustentada em autores que discutem a ação gestora no contexto da avaliação em larga escala, aponta para o fato de que é necessário aperfeiçoar o processo de apropriação dos resultados das avaliações externas para toda a comunidade escolar, a fim de que essas informações possam ser utilizadas no planejamento pedagógico dos professores, visando a avanços na aprendizagem dos estudantes.	- Formação continuada para os gestores; - Formação continuada para professores do ensino fundamental anos iniciais.

Quadro 3 – Relação de dissertações do PPGP com seus respectivos autores, eixos de análise, referenciais teóricos, metodologia e PAE

(continua)

Dissertação	Eixos de Análise	Referenciais utilizados	Metodologia	Resultado	PAE
MARQUES, Maria Vanderli de Souza. <b>Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio:</b> limites e possibilidades de ações gestoras. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 186 p. 2017	Gestão Educacional; Gestão participativa;	Lück (1998, 2010), Locatelli (2002),	Estudo de caso com abordagem qualitativa, utilizando, como instrumental, grupo focal com professores do ensino médio.	A autora percebeu que a interpretação e o uso dos resultados acontecem de forma insatisfatória e precisam ser aperfeiçoados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião com a equipe de professores e pedagoga para discutir a implementação do Plano de Ação Educacional;</li> <li>- Criação de um grupo de trabalho (GT), para fazer a articulação entre a equipe de professores;</li> <li>-Elaboração do calendário anual para realização de oficinas e encontros pedagógicos;</li> <li>- Realização de oficinas e encontros pedagógicos com professores para apropriação e a utilização dos resultados das avaliações em larga escala do PROEB;</li> <li>- Fortalecer os planejamentos por área de conhecimento e a proposta de Atividades interdisciplinares;</li> <li>- Monitoramento e avaliação do Plano de Ação.</li> </ul>
	Gestão de resultados;	Vieira (2007), Vianna (2003), Pimenta (2012), Lück (2006), Soligo (2010)			
	Gestão estratégica; Apropriação dos resultados.	Lück (2009), Ferreira (2016), Machado (2012)			

Quadro 3 – Relação de dissertações do PPGP com seus respectivos autores, eixos de análise, referenciais teóricos, metodologia e PAE

(continua)

Dissertação	Eixos de Análise <sup>20</sup>	Referenciais Utilizados	Metodologia	Resultado	PAE
MONTE, Jomaira Pereira. <b>Sistema de Avaliação Educacional de Teresina:</b> apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 124 p. 2018.	Avaliação educacional, e avaliação em larga escala;	Bonamino e Sousa (2012), Hoffman (2014).	Estudo de caso, aplicação de questionários com diretores e professores com abordagem qualiquantitativa.	A pesquisa identificou que a cultura de apropriação de resultados precisa acontecer de forma mais efetiva, pois o uso desses resultados fica concentrado entre os professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos escolares avaliados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação do núcleo de estudos, aplicado às avaliações externas e semiexternas, junto à Secretaria Municipal de Educação de Teresina;</li> <li>- Formação continuada aplicada aos gestores, coordenadores pedagógicos e professores de 6º ao 9º ano;</li> <li>- Elaboração de planos de intervenção;</li> <li>- Reuniões gerenciais com a equipe gestora;</li> <li>- Análise da proposta curricular da rede;</li> <li>- Monitoramento das ações de divulgação, análise e uso dos resultados, com o intuito de apoiar as equipes gestoras nas análises e interpretação dos resultados das avaliações externas;</li> <li>- Monitoramento das atividades do plano de intervenção pela equipe gestora.</li> </ul>
	Gestão escolar,;	Lück(2009), Paro (2010)			
	Uso dos resultados	Fontanive (2015) Horta Neto (2007), Becker (2012), Silva et. al (2013).			

<sup>20</sup> A autora não deixa explícito quais os eixos de análise que fundamentam o tema pesquisado, no entanto, por inferência foram delimitados os apresentados neste estudo de acordo com leitura realizada.

Quadro 3 – Relação de dissertações do PPGP com seus respectivos autores, eixos de análise, referenciais teóricos, metodologia e PAE

(continua)

Dissertação	Eixos de Análise	Referenciais utilizados	Metodologia	Resultado	PAE
BORGES, Ronaldo Martins. <b>A apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) no ensino médio:</b> desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 156 p. 2019.	Apropriação dos resultados das avaliações externas em larga escala; Gestão Colaborativa, Matriz de referência, currículo e suas perspectivas.	Brooke (2006), Minayo (2009), Bonamino e Souza (2012), Machado (2012; 2016) Lück (2009), Damasceno (2012) e Veiga-Neto (2013); Cavalcanti (2016.)	Como procedimento metodológico, optou-se pelo estudo exploratório na primeira etapa da pesquisa e questionário não identificado para a subsequente.	Após análise, constatou-se que, tanto no estudo exploratório quanto no questionário, parte dos professores desconhecia as especificidades da política pública da avaliação em larga escala.	Apresentação da pesquisa para a escola; 2. Formação continuada para professores e especialistas de Educação Básica; 3. Fortalecimento dos projetos interdisciplinares; 4. Monitoramento e avaliação das ações propostas.
MENEZES, Lucia Kelly Souza. <b>Possibilidades de uso dos resultados do SPAECE do ensino fundamental para subsidiar a gestão pedagógica numa escola de ensino médio.</b> Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 131 p. 2019.	Apropriação e uso de dados; Avaliação externa; Gestão escolar.	Machado e Alavarse (2014); Brooke e Cunha (2011); Machado e Alavarse (2014); Blasis (2013); Bonamino e Souza (2012).	A pesquisa é um estudo de caso de abordagem qualitativa cujos dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas com os membros do núcleo gestor e professores da escola.	A apropriação dos resultados da própria escola é incipiente e que não é feito nenhum trabalho com os resultados individuais do SPAECE do 9º ano.	- Formação continuada para os professores: avaliação educacional em foco; - Apropriação dos resultados do SPAECE e planejamento coletivo das intervenções pedagógicas; - Estimular o comprometimento dos alunos e fomentar a parceria com os pais.

Quadro 3 – Relação de dissertações do PPGP com seus respectivos autores, eixos de análise, referenciais teóricos, metodologia e PAE

(continua)

Dissertação	Eixos de Análise	Referenciais Utilizados	Metodologia	Resultado	PAE
<p>SALES, Leandro Carlos Oliveira.  <b>Apropriação e uso dos resultados do SPAECE:</b> o caso da escola Antônio Sabino Guerra. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 101 p. 2019.</p>	<p>Apropriação e uso pedagógico dos resultados das avaliações.</p>	<p>Lück (1998, 2010), Soligo (2010) e Locatelli (2002).</p>	<p>Estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada com os membros da coordenação escolar e questionários com os professores.</p>	<p>Os docentes têm uma percepção pouco realista do desempenho dos estudantes, dificultando a transformação dos dados das avaliações em intervenções pedagógicas eficazes. Por outro lado, os coordenadores percebem o SPAECE como um importante subsídio para o planejamento das atividades escolares. No entanto, eles precisam ser mais propositivos, contribuindo, assim, com o trabalho docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião com equipe gestora e professores para a apresentação dos resultados da pesquisa e para a discussão sobre a implementação do Plano de Ação Educacional;</li> <li>- Envio à CREDE de proposta de inclusão de um momento de formação, durante as visitas mensais do Superintendente à escola, que trate sobre didática e metodologias de ensino e aprendizagem para o ensino médio;</li> <li>- Realização de oficinas e encontros pedagógicos de formação com os professores da escola, para a apropriação e uso pedagógico dos resultados do SPAECE;</li> <li>- Monitoramento e avaliação do plano.</li> </ul>

Quadro 3 – Relação de dissertações do PPGP com seus respectivos autores, eixos de análise, referenciais teóricos, metodologia e PAE

(continua)

Dissertação	Eixos de Análise	Referenciais Utilizados	Metodologia	Resultado	PAE
<p>PROTES, Mariana Aguiar de Carvalho. <b>O uso de dados do Simave na superintendência regional de Manhuaçu - MG: desafios e possibilidades.</b> Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 175 p. 2020.</p>	Uso de dados das avaliações externas.	Boudett et al. (2020), Brooke e Cunha (2011).	<p>Estudo de caso, com aplicação de questionários para diretores escolares, metodologia qualitativa alinhada à quantitativa</p>	<p>Identificou cinco fatores que interferem no uso de dados, conforme evidenciado pelo estudo: atitude dos professores frente aos dados; tempo dos diretores; conhecimento e o preparo dos diretores; sistema de gestão e a participação coletiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de encontros de formação <i>online</i> e presencial com diretores escolares;</li> <li>- Inclusão da formação para os diretores sobre o uso dos dados do SIMAVE como uma das ações estipuladas no plano de ação da SER de Manhuaçu;</li> <li>- Realização de encontros de formação presencial com os diretores sobre delegação planejada, elaboração e protocolos e a distribuição do tempo escolar;</li> <li>- Elaboração coletiva de protocolos para condução de reuniões coletivas de apropriação de resultados;</li> <li>- Elaboração de bancos de protocolos para utilização em reuniões de apropriação de resultados do SIMAVE a serem compartilhado no site da regional;</li> <li>- Orientação para formação e atuação de comissões escolares do SIMAVE, que atuem com evidências e dados do SIMAVE;</li> <li>- Encaminhamento de relatórios ao órgão central da SEE-MG sobre as falhas identificadas em relação aos sistemas.</li> </ul>
	Gestão pedagógica, gestão de resultados educacionais	Lück (2009), Lelis e Hora (2019), Paro (2007), Soares (2004) e Soares et al. (2002).			
	Formação de diretores escolares para uso de dados.	Abrúcio (2007), Filho e Marinho (1993), Teixeira e Malini (2012), Gatti e Novaes(2007), Gatti (2008).			

Quadro 3 – Relação de dissertações do PPGP com seus respectivos autores, eixos de análise, referenciais teóricos, metodologia e PAE

(conclusão)

Dissertação	Eixos de Análise	Referenciais Utilizados	Metodologia	Resultado	PAE
<p>ANDRADE, Renata Salmito de. <b>Estudo de caso sobre a gestão pedagógica dos resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (Piauí)</b>. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 136 p. 2020</p>	<p>Avaliação</p> <p>Apropriação e uso dos resultados</p>	<p>Bonamino e Sousa (2012), Hoffmann (2000), Luckesi (2011), Gatti (2014), Pimenta (2013), Lück (2009).</p>	<p>Estudo de caso, com abordagem qualitativa e instrumentos de coleta questionários aplicados aos professores e entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos.</p>	<p>Como resultado do estudo, a pesquisa mostrou conhecimento limitado da equipe gestora das unidades de ensino pesquisadas embora possuam noção conceitual da avaliação, evidenciou também que esta não se sente participante do processo avaliativo e que as ações de apropriação dos resultados são rasas e imediatistas, não fazendo parte do projeto da escola, e que a responsabilização pelos resultados está atrelada ao programa de valorização ao mérito.</p>	<p>- Promoção de grupos de estudo acerca dos temas avaliação e gestão de resultados; -Estabelecimento do papel de cada sujeito envolvido na gestão pedagógica da escola; -Promoção de formações na escola para os professores por parte do coordenador pedagógico; -Inserção do tema avaliação, análise de resultados, uso pedagógico dos resultados na pauta das reuniões pedagógicas; - Renovação do Projeto Político Pedagógico da Escola.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Andrade (2020); Borges (2019); Machado (2016); Marques (2017); Monte (2018); Menezes (2019); Protes (2020); Sales (2019).

Após leitura e análise dos referenciais teóricos abordados pelas dissertações, foi possível inferir, com relação aos eixos de análise apresentados e seus respectivos referenciais teóricos, que, dos oito estudos analisados, o eixo “apropriação de resultados” ocupou lugar principal, tendo sido citado em sete estudos. Cabe observar que essas dissertações trouxeram eixos de análise que interferem diretamente no desempenho escolar e, por conseguinte, na qualidade do ensino ofertado, e que, associados ao eixo central, trouxeram elementos importantes como: gestão de resultados, gestão pedagógica, gestão escolar, uso de dados, gestão colaborativa e formação de diretores escolares, todos inteiramente relacionados à apropriação de resultados. Nota-se, portanto, que nenhum dos estudos pesquisados trouxe a “formação contínua do pedagogo” como parte direta do processo de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas, tema este que é celebrado e tratado neste estudo.

Dos oito estudos, sete falam de seus sistemas próprios de avaliação, embora pertençam a municípios diferentes, sendo dois do município de Teresina – PI, mesmo município do estudo em questão, um do município de Vazante – MG, um do município de Manhuaçu – MG, um do município de Belo Horizonte – MG, um do município de Aratuba – CE, um do município de Itatira – CE. Já o estudo de Machado (2016), do município de Borba, no estado do Amazonas, embora discorra sobre apropriação de resultados, tem como foco analisar a apropriação dos resultados da Prova Brasil nas escolas. Essa diversidade é importante para a pesquisa acadêmica, pois permite ver como as redes de ensino lidam com os seus sistemas de avaliação e com os resultados das avaliações externas.

Os autores utilizaram uma vasta revisão da literatura para fundamentar teoricamente seus estudos. Destacamos Lück (2009), que aparece em seis estudos para fundamentar sobre gestão escolar, e Bonamino e Sousa (2012), que aparecem em cinco estudos para fundamentar os eixos sobre avaliação externa. Nesse sentido, destaca-se o que Lück (2009, p. 88) aponta sobre a importância da formação dos gestores: “a capacitação profissional se constitui em processo sistemático e organizado de promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o correto exercício de atividades profissionais”.

Sobre as conclusões apresentadas no quadro, chamam atenção alguns pontos. Os estudos de Marques (2017), Menezes (2019), Monte (2018) e Machado (2016) sugerem que a interpretação e o uso dos dados ocorrem de forma insatisfatória e que necessitam de aperfeiçoamento. Dessa forma, “a apropriação e uso dos resultados das avaliações externas no contexto estudado, para a maioria dos atores, ainda sucumbe a um sistema de informação que permite comparações e classificações dos estudantes” (MARQUES, 2017, p. 131). Importa destacar que o estudo de Machado (2017) enfatiza a necessidade de aprimoramento do processo de apropriação dos resultados das avaliações externas para toda a comunidade escolar, no sentido de que essas informações possam ser utilizadas no planejamento pedagógico dos professores e que contribuam para aprendizagem dos estudantes.

Já os estudos de Borges (2019), Sales (2019), Andrade (2020) e Protes (2020) sugerem conhecimento limitado por parte dos principais sujeitos a respeito da política de avaliação externa e apropriação de resultados. Dessa forma, é importante destacar o papel do pedagogo no contexto escolar como um dos sujeitos responsáveis pela análise dos resultados. Nesse sentido, Andrade (2020) destaca a importância do trabalho orientado:

[...] com uma finalidade leva a produtividade, daí a importância do acompanhamento do coordenador diante das ações do professor. O CP é parte integrante da equipe gestora, e sua função é mais voltada para a prática pedagógica, não eximindo o diretor de tal função, por isso é preciso que a equipe que compõe a gestão da escola conheça não só os resultados, mas como foram gerados, o que significam e quais devolutivas podem gerar para que a escola melhore o ensino, porém conhecer as avaliações e fazer uso dos dados ainda é algo que apresenta algumas dificuldades. (ANDRADE, 2020, p. 87).

Assim, é salutar reforçar a importância da atuação dos pedagogos na formação e apropriação de resultados do SAETHE junto aos professores, tendo em vista que são os pedagogos os responsáveis pela formação em serviço dos docentes. É necessário que eles assumam seu papel na gestão pedagógica e de resultados da escola, agindo com autonomia e liderança para, assim, poderem colaborar com a proposição de ações que auxiliem os docentes, orientando-os e formando-os.

As principais ações delineadas nos planos de ação educacional das dissertações pesquisadas mostraram como alternativa em comum a formação continuada dos sujeitos envolvidos no processo, através de reuniões com professores, gestores, criação de grupos de estudos e monitoramento das ações propostas. É necessário destacar que, no caso da rede municipal de educação de Teresina, a formação continuada é ofertada aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, de forma sistematizada, e de Ciências para os anos escolares definidos de acordo com a política adotada pela rede. Essas formações fazem parte do calendário anual da rede de Teresina e, no início do ano letivo, cada unidade de ensino recebe um caderno com as orientações pedagógicas contendo o cronograma anual dessas formações.

Aos diretores escolares é ofertado um curso de gestão como requisito para investidura do cargo. Cabe destacar que não há formação sistematizada para os pedagogos da rede municipal de educação de Teresina. Ao considerar esse último ponto, Andrade (2020) destaca que a ausência de formação continuada, no que tange à análise e apropriação de resultados, requer estudos, pois

[...] percebe-se o quanto a apropriação dos resultados ainda é um assunto difícil de ser colocado em prática. Na Rede Municipal de Ensino de Teresina são feitos constantes investimentos nesse aspecto, e ainda assim não existe uma unidade sobre o uso dos resultados e as ações utilizadas pela gestão para a utilização dos resultados são rasas. (ANDRADE, 2020, p. 92).

Fica evidente a necessidade de formação contínua para os atores envolvidos no processo escolar sem fragmentação, uma formação que abarque a totalidade.

Nesse sentido, a partir do levantamento das dissertações em torno de tópicos que se assemelham aos do estudo aqui proposto, foi possível delinear os eixos de análise desta pesquisa, sendo eles: 1 – Uso dos dados da avaliação externa do SAETHE; 2 – Formação e atuação do pedagogo na gestão escolar. Trataremos com maior profundidade desses eixos nas seções que seguem, apresentando referenciais teóricos e também o desenvolvimento e a construção do percurso metodológico que se pretende seguir.

### 3.2 DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE USO DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Com a finalidade de aprofundar a discussão teórica referente ao eixo de análise “Uso dos dados da avaliação externa SAETHE” serão utilizados, para esta discussão, autores como: Wayman et al. (2012 apud PROTES, 2020), Castro (2000), Gatti (2007), Pinto (2015); no eixo sobre “Formação e atuação do Pedagogo na gestão escolar”, traremos autores como Libâneo (2004), Domingues (2014), dentre outros.

As avaliações em larga escala, além de subsidiarem os gestores e professores na elaboração de estratégias e planos de intervenção nas diferentes redes de ensino, têm a intenção de medir o desempenho escolar. Nesse sentido, Marques (2017) aponta as avaliações externas, apesar de suas limitações como um importante mecanismo de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes pelos gestores escolares,

[...] devido à capacidade de traçar um diagnóstico da realidade escolar, podendo contribuir para a melhoria da aprendizagem, uma vez que os dados fornecidos por elas podem desencadear uma reflexão aprofundada dos processos pedagógicos na busca da eficácia escolar. Tais elementos podem possibilitar um diagnóstico da realidade escolar em determinado momento e uma visão mais clara dos aspectos cognitivos e que precisam ser melhorados. (MARQUES, 2017, p. 100).

Nesse sentido, para que esse diagnóstico seja feito com qualidade, é mister que a equipe gestora se aproprie com competência desses resultados. Lück (2009) defende a importância da formação específica para os gestores, tendo em vista que a multiplicidade de competências e a dinâmica constante das situações exigem da gestão escolar múltiplas competências.

Sendo assim, a atuação dos gestores é fundamental para o processo de apropriação e análise dos resultados, tendo estes a incumbência de mobilizar toda a comunidade escolar para o envolvimento e o entendimento do processo de análise de dados para além dos números.

De acordo com Gatti (2007), as políticas de avaliação do sistema educacional no Brasil têm se centrado no rendimento escolar, de forma que a

representação sobre qualidade da educação tem sido reduzida a desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados:

Os processos avaliativos apontam fortemente para a necessidade de uma ampla discussão sobre o currículo escolar na educação básica, na busca de melhor orientação de gestores, escolas e professores sobre os conteúdos principais esperados que a escola trabalhe com os alunos. (GATTI, 2007, p. 6).

Nesse sentido, a autora faz uma análise da importância e do uso das avaliações em larga escala e relaciona com a qualidade da educação, evidenciando a participação efetiva de todos os atores educacionais no processo de apropriação dos resultados. A autora chama atenção para o desafio dos educadores nas redes de ensino de todo o país no sentido de desenvolverem esforços para compreensão dos dados e incorporá-los como elementos orientadores de suas ações, pois considera que “qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação” (GATTI, 2007, p. 3), ou seja, vai muito além de testes e provas.

Para Castro (2000, p. 121), os

[...] indicadores e informações resultantes dos censos educacionais e das avaliações realizadas pelo Inep tem possibilitado a identificação de prioridades, além de fornecer parâmetros mais precisos para a formulação e o monitoramento das políticas.

Portanto, explicita-se a importância da informação como ferramenta para monitorar as políticas educacionais e fornecer parâmetros mais precisos para a formulação e o monitoramento das políticas públicas educacionais. Ademais, a autora frisa que é por meio dos censos educacionais que se busca garantir a utilização da informação estatística nesse processo, gerando os indicadores necessários ao acompanhamento do setor educacional.

Corroborando esse pensamento, Pinto (2015, p. 2) diz que “[...]a avaliação escolar é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. O autor argumenta que a avaliação não deve ter apenas a função de diagnóstico do sistema educacional, mas deve ser utilizada como instrumento que contribua para a transformação do processo de ensino em função de sua melhoria.

À luz dos autores, é possível depreender que a avaliação é um importante instrumento de gestão e deve ser utilizada de forma contínua, visto que permite o monitoramento e o acompanhamento das políticas públicas educacionais.

Gatti (2007) traz para reflexão a necessidade de se considerar que os resultados dos testes em larga escala, na maioria das vezes, não são disseminados de forma coerente nas unidades de ensino, gerando muitas dúvidas e insegurança por parte da equipe gestora, ocasionando, com isso, a falta de clareza e objetividade na análise e apropriação desses resultados e sua disseminação no interior da escola.

Igualmente, a autora considera que a Teoria de Resposta ao Item (TRI), ao mesmo tempo que traz problemas como o citado por conta da sua complexidade metodológica, satisfaz em parte a aspectos estatísticos, mas pouco tem contribuído com o ensino nas escolas. Assim, para que não se torne algo de difícil interpretação e linguagem, dada a complexidade da TRI, utilizada para aplicação, elaboração e análise desses testes, faz-se necessário

[...] discutir o sentido das provas, os fundamentos e matrizes curriculares em que se apoiam o tipo de itens e seus conteúdos, as formas como os resultados são expressos e as formas de disseminação de seus resultados nos sistemas educacionais. (GATTI, 2007, p. 4).

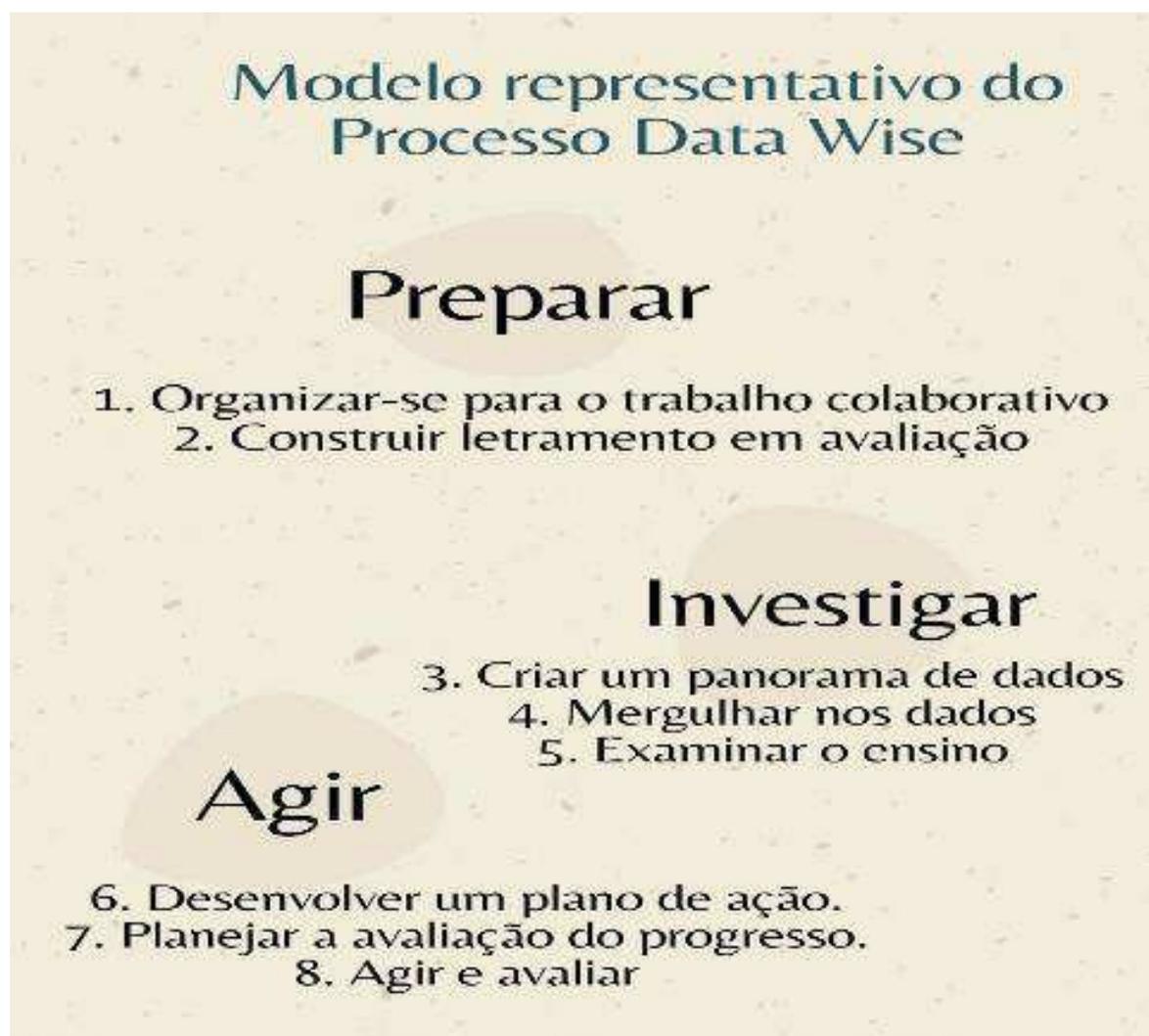
Nesse sentido, Wayman et al. (2012 apud PROTES, 2020, p. 87) conceituam dados como “quaisquer informações originais às quais os educadores ou gestores recorrem para terem conhecimento sobre a aprendizagem dos estudantes”. A esse respeito, importante destacar que esse conceito é adotado neste estudo para considerar os resultados dos questionários e entrevistas realizados com professores, gestores escolares e pedagogos.

Boudett et al. (2020) criaram a metodologia conhecida como *Data Wise*. Desenvolvido na *Harvard Graduate School of Education*, o Projeto *Data Wise*, com tradução livre “Dados Sábios”, tem como objetivo elevar a qualidade do ensino americano através da interpretação das evidências observadas na rotina escolar. É sabido que a análise de dados pode ajudar instituições de ensino a melhorar a aprendizagem de seus alunos, o que levaria, conseqüentemente, à redução nos índices de evasão e, por conseguinte, ao prosseguimento dos estudos e melhores condições de ingresso ao mercado de trabalho.

Os estudos sobre o *Data Wise* mostram que organizar o planejamento de forma intencional, com foco em evidências, por meio de processos colaborativos, com passos intencionais, traz coerência para as atividades de melhoria educacional. Além disso, demonstram como os hábitos mentais - Ação, Colaboração e Evidências (ACE) - contribuem para melhorar as relações entre a equipe educacional, refletindo na dinâmica e na qualidade das aulas e no aprendizado de cada aluno.

Protes (2020), com base nos estudos de Boudett et. al., aponta no seu texto os passos contendo o modelo representativo do processo *Data Wise* contendo as oito atividades, distribuídas em três categorias: preparar, investigar e agir, conforme figura 3.

Figura 3 – Modelo representativo do processo *Data Wise*



Fonte: Elaborada pela autora com base em Boudett et. al. (2020, p. 5).

Na primeira categoria, tem-se o “preparar”. É a etapa na qual as equipes se mobilizam através do trabalho colaborativo para a compreensão dos dados, organização, distribuição de tarefas e seleção de materiais para análise. O primeiro passo, organizar-se para o trabalho colaborativo, sugere que sejam realizadas reuniões entre equipe gestora e corpo docente, no sentido de todos se apropriarem dos dados e fazerem o cruzamento entre eles, sem esquecer de registrar tudo, colaborando, assim, para a chamada “cultura dos dados” (BOUDETT et al., 2010).

O segundo passo é do letramento em avaliação, momento em que as equipes se reúnem para fazer a leitura e a interpretação dos dados. É preciso chamar atenção, nessa etapa de preparação, para o entendimento dos atores envolvidos, visto que, na maioria das vezes, é necessário que gestores e professores se familiarizem com alguns termos trazidos nos boletins de resultados das avaliações, como: competências, habilidades, escala de proficiência, matriz de referência, TRI, entre outros. Nessa fase, é importante o diálogo entre a equipe para a preparação de encontros nos quais as equipes possam coletivamente se apropriar desses conceitos para, assim, poderem fazer as inferências (BOUDETT et al., 2010).

A segunda categoria, investigar, é composta dos passos três a cinco. No terceiro passo, “criar um panorama de dados”, as equipes responsáveis elaboram relatórios com os dados em gráficos para serem apresentados aos professores. A ideia é que estes sejam os mais objetivos possível para que haja entendimento e discussão dos dados. O quarto passo, “mergulhar nos dados”, seria o aprofundamento pela equipe pedagógica dos dados, buscando compreender em quais habilidades os estudantes apresentam dificuldades e relacionar os dados com outros resultados. A respeito, Mayerhofer (2014), em seus estudos sobre o uso dos resultados das avaliações externas, pontua:

O processo de apropriação do resultado pode ajudar os professores a compreenderem melhor o nível de desempenho dos alunos, fazendo perceberem o que eles estão tentando ensinar, mas que não estão sendo entendido pelos alunos e permitindo-lhes chegar ao entendimento compartilhado de quais habilidades e conhecimentos os alunos precisam de mais apoio. (MAYERHOFER, 2014, p. 97).

Nesse sentido, pedagogos, professores e gestores se mobilizam para organização de atividades e novas formas de proporcionar o entendimento a respeito de determinado objeto do conhecimento.

O quinto passo, “examinar o ensino”, seria o momento para reflexões feitas pelas equipes após análise dos dados, no sentido de pensarem sobre suas práticas pedagógicas.

A terceira etapa, “agir”, compreende os passos de seis a oito. O passo “construir um plano de ação” sugere a elaboração de ações e estratégias para impactar na melhoria do ensino. No sétimo passo, “planejando a avaliação do progresso”, a ideia é, no plano de ação, pensar estratégias de avaliar as ações, ou seja, como perceber se o que está sendo proposto está de fato sendo aprendido pelos alunos. Por último, no passo oito, “agir e avaliar”, a metodologia do *Data Wise* sugere pôr em prática o que foi colocado no papel e acompanhar o plano de forma sistematizada ao longo de todo o percurso (BOUDETT et al., 2020).

Nessa perspectiva, é possível relacionar essa metodologia *Data Wise* com a proposta da SEMEC/PI, em parceria com o CAEd/UFJF, para a análise e apropriação dos resultados disponibilizadas nas revistas do SAETHE, conforme figura 4.

Figura 4 – Percurso para análise dos resultados das avaliações externas do SAETHE

1º Passo: Caracterização da escola	2º Passo Análise dos resultados de TRI
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proficiência Média.</li> <li>2. Padrão de Desempenho (de acordo com a proficiência alcançada pela escola, em qual Padrão de Desempenho a escola está alocada).</li> <li>3. Número de estudantes avaliados</li> <li>4. Participação (percentual de estudantes que responderam aos testes do SAETHE em cada edição do programa).</li> <li>5. Distribuição dos estudantes em cada Padrão de Desempenho</li> <li>6. Padrão de Desempenho em que se encontra o maior percentual de estudantes.</li> <li>7. Possíveis causas/razões para que a maioria dos estudantes se encontre no referido Padrão de Desempenho.</li> </ol>	<p><b>Quanto à qualidade da educação:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Essa média é condizente com os resultados internos da escola (fluxo e desempenho nas avaliações internas)?</li> <li>2. Como são as taxas de aprovação nessa etapa de escolaridade?</li> </ol> <p><b>Quanto à análise da equidade na educação:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Todos os estudantes participaram da avaliação externa? Quais foram os que não fizeram? Os que apresentam maiores ou menores dificuldades em sala de aula?</li> <li>2. A escola consegue identificar quem são os estudantes que estão nesses padrões mais baixos?</li> <li>3. São os mesmos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola?</li> <li>4. Cada professor consegue identificar quem são esses estudantes, nas suas turmas?</li> </ol>
<p><b>Continuação do 2º Passo...</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Eles apresentam dificuldades de aprendizagem em sala de aula?</li> <li>6. Esses estudantes foram aprovados para a etapa de escolaridade seguinte aquela em que ele foi avaliado pela avaliação externa?</li> <li>7. Considerando o número de estudantes que se encontram nos padrões mais baixos, procure identificar, de acordo com cada padrão, quais habilidades esses estudantes desenvolveram.</li> <li>8. De acordo com a etapa de escolaridade em que eles se encontram, quais habilidades eles já deveriam ter desenvolvido?</li> </ol> <p><i>Fonte: Revista do Saethe 2019</i></p>	<p><b>3º Passo</b> <b>Planejamento: projeções para melhorar o desempenho dos estudantes</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De acordo as reflexões feitas no diagnóstico, quais estratégias podem ser tomadas para melhorar o desempenho da escola?</li> <li>2. E para melhorar a distribuição dos estudantes pelos Padrões de Desempenho?</li> <li>3. Como incorporar os resultados do SAETHE ao Projeto Político Pedagógico da escola?</li> </ol>

Fonte: Elaborada pela autora com base na Revista do SAETHE (2019).

Nesse sentido, é importante frisar que as três etapas sugeridas na figura 5 podem ser relacionadas aos passos e categorias da metodologia *Data Wise*, apresentada anteriormente. Esse protocolo é sugerido através das revistas do SAETHE e disponibilizado anualmente, a cada unidade de ensino, individualmente, ficando, no entanto, a cargo dos gestores, o manuseio, a leitura e a organização do uso e dados.

Ademais, é importante destacar que a falta de entendimento por parte de gestores e professores de conceitos referentes às avaliações externas contribuem para a subutilização dos dados das avaliações em larga escala, como visto

anteriormente na metodologia do *Data Wise*, o que acaba reduzindo o entendimento e a análise das equipes nas escolas quanto ao processo de apropriação e análise dos dados.

Wayman et al. (2012 apud VILARDI; PAES DE CARVALHO, 2019), sobre o uso dos dados, apresentam em seus estudos três fatores que interferem no uso de dados dentro das escolas: atitudes em relação a dados, liderança do diretor escolar, sistemas de gestão. O estudo das autoras Vilardi e Paes de Carvalho, (2019) sobre diretores escolares e o uso dos dados do Simade em escolas da rede estadual de educação de Minas Gerais, destaca:

[...] educadores em contextos que motivam o uso dos dados, normalmente tem atitudes positivas, ou seja, fazem uso dos dados e promovem uma cultura de uso dos dados. Por outro lado, educadores em contextos onde não há incentivos para o uso dos dados tendem a ter atitudes pouco pautadas nessas informações. O que mostra a importância do papel da formação contínua para o uso e apropriação dos dados e a importância da liderança do gestor escolar nesse processo para mobilizar suas equipes. (VILARDI; PAES DE CARVALHO, 2019, p.109).

Por fim, o referencial teórico mobilizado até aqui considera a importância do uso de dados das avaliações externas e que esse processo se torna efetivo através da atuação do pedagogo na gestão escolar, assunto de que trataremos no subtópico a seguir.

### **3.2.1 Formação e atuação do pedagogo na gestão escolar**

Compreender as políticas educacionais no Brasil e sua repercussão na situação atual resulta em entendermos os limites e os desafios postos para a gestão educacional nas duas últimas décadas do século XXI. Nesse sentido, os processos de reforma educacional idealizados a partir da década de 1990 mostraram que

[...] a prerrogativa de alavancar o desenvolvimento econômico dos países da América Latina e Caribe, utilizando a educação como mote para tal campanha, deixou evidente o caráter histórico da educação como espaço estratégico para a implementação de políticas educacionais que nem sempre atendem aos objetivos da população, em sua maioria, marginalizada. (BATISTÃO et al., 2015, p. 3).

Nesse contexto, surgiram diversos debates em torno das questões referentes à formação de professores, bem como a pressão pela aprovação de mecanismos para superar os problemas de ordens, como: falta de condições de trabalho de professores; falta de uma política de valorização, melhoria salarial, planos de cargos e carreira; falta de uma política para a formação inicial e continuada desses profissionais.

Durante a primeira gestão do governo Lula, no ano de 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), que sinalizam:

O curso de licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo Único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação; II – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares não escolares. (BRASIL, 2006, s.p.).

De acordo com o texto das DCNP, a formação do pedagogo passa a ser bem ampla, abarcando todo o trabalho pedagógico, não restrito ao ato de ministrar aulas, podendo ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares.

No ano de 2009, foi instituída no país a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica sob o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Dessa forma, esse Decreto dispõe, no Art. 1º, parágrafo único, que

[...] fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (BRASIL, 2009, s.p.).

No ano de 2010, surge o debate acerca da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2010) cujo documento final aponta para a formação de professores no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) como uma política pública de Estado.

Sob essa perspectiva, os debates em torno do perfil do pedagogo e de sua identidade são observados desde a criação do curso de Pedagogia, com o Decreto-Lei nº 1190, no ano de 1939, com a promulgação da nova Legislação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, e a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura”. Configura-se, assim, um novo profissional, que tem ainda a sua formação baseada na docência, mas com uma área de atuação mais definida agregando diferentes campos tanto na educação escolar (docência e gestão em educação infantil e anos iniciais no ensino fundamental, habilitações técnicas, educação especial, educação de adultos, por exemplo) quanto na educação não-escolar (em empresas, hospitais e outras).

O curso de Pedagogia, de acordo com a Resolução nº 1/2006, se organiza em três grandes eixos, nesta ordem de importância: docência, gestão e produção de conhecimento. De acordo com o artigo Art. 2º:

[...] as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, s.p.).

É possível inferir que, de acordo com as DCNP, a amplitude e a complexidade da formação e áreas de atuação do pedagogo poderão contribuir para a dificuldade da identidade e papel desses profissionais dentro do espaço escolar, considerando a dinâmica e a rotina da instituição escola, sem falar no engessamento das políticas de avaliação externa, que não permite autonomia da escola em relação ao currículo.

Após esse breve percurso sobre a formação do pedagogo, faz-se necessário retomar a especificidade sobre sua formação e atuação no campo da gestão educacional. Nesse contexto, faz-se pertinente, portanto, proceder a alguns

questionamentos, quais sejam: qual o papel do pedagogo na gestão escolar? Qual sua função? Qual a formação necessária para atender às demandas da escola?

Saviani (1985), em relação ao trabalho do pedagogo na escola e ao seu compromisso social, defende que o pedagogo

[...] deve ter o domínio das formas através das quais o saber sistematizado é convertido em saber escolar, tornando-o, pois, transmissível-assimilável na relação professor-aluno. [...] velar no interior das escolas para que elas não se percam num sem número de atividades acessórias, desviando-se de seu papel fundamental. [...] Cabe-lhes a tarefa de trabalhar os conteúdos da base científica, organizando-os nas formas e métodos mais propícios a sua efetiva assimilação por parte dos alunos. (SAVIANI, 1985, p. 28).

Nesse sentido, Saviani considera que o pedagogo é o responsável pela democratização do saber escolar sistematizado, sendo sua função principal organizar o trabalho pedagógico de forma a proporcionar o envolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo.

No que tange aos conteúdos necessários à formação do pedagogo gestor, de acordo com as atuais demandas das escolas e direcionamento demandados pelo PNE (BRASIL, 2014) e pelas DCNP (BRASIL, 2006), a pesquisa realizada no Projeto de Pesquisa em Ensino “Política e Gestão da Educação: contribuições para a formação de pedagogos que atuam na coordenação do trabalho pedagógico em espaços de educação formal e não formal”, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, desenvolvida pelos pesquisadores Batistão, Gomide, Santos e Piassa, apontou o seguinte:

[...] o currículo – o Brasil hoje tem uma multiplicidade de modelos curriculares, que apesar de se preservar certos princípios em comum possuem especificidades que precisam ser conhecidas de forma crítica pelos pedagogos; os espaços de educação não formal e suas metodologias: com a intenção de instituir a escola de tempo integral em pelo menos 25% da rede escolar de todo o Brasil. Em sua meta no 6º o PNE (BRASIL 2014) traz a necessidade de se reconhecer que a educação não ocorre só na escola e de que esta precisa se apropriar da metodologia da educação não formal, trazê-la para a escola, como maneira de buscar o desenvolvimento integral dos sujeitos. (SANTOMÉ, 2013).

[...] a ética – um princípio bastante caro ao novo PNE (BRASIL, 2014) tem sido o respeito à diferença e o trabalho com a diversidade no contexto educacional escolar. Respeito é um valor, mais que uma atitude, que precisa ser formado, discutido no âmbito da

gestão, considerando que a mobilização da coletividade e a garantia da democratização do saber escolar envolve um profundo conhecimento e discussão do significado da alteridade na história da humanidade e no contexto da escola. É preciso ter subsídios teóricos para pensar como esta alteridade se traduz em práticas no planejamento, no ensino e na avaliação do coletivo escolar.

[...] a pesquisa: os conhecimentos da metodologia científica são essenciais, visto que a formação do pedagogo não ocorre desvinculada da pesquisa. Ainda é responsável por reforçar a postura investigativa, cujo olhar crítico e criativo sobre a realidade educativa, é exigido ao pedagogo que atua na gestão. Segundo Giroux (1997), é por meio da pesquisa que os professores se assumem como intelectuais produtores de conhecimento, ideologia e condições estruturais necessárias para trabalharem uns com os outros na produção dos currículos, na divisão do poder na escola e no âmbito das instâncias decisórias da sociedade nas quais cabem sua participação. (BATISTÃO et al., 2015, p. 8).

Corroborando com tal pensamento, Zanlorenzi (2011) enfatiza que o pedagogo precisa conhecer a importância política da sua função dentro do espaço escolar, caso contrário, não conseguirá ocupar seu espaço e nem desempenhar sua função enquanto mediador, articulador e organizador do trabalho pedagógico, devendo o pedagogo ter clara a dimensão política para, assim, desempenhar sua função na escola. A esse respeito, Gadotti (2005) afirma:

O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo deixou de 'fazer política, escondido atrás de uma pseudoneutralidade da educação, estava fazendo, com a sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação. (GADOTTI, 2005, p. 57).

Sendo assim, a escolha política do pedagogo manifesta-se diariamente dentro da escola, local que exige tomada de posição, busca pela igualdade, equidade e qualidade no ensino ofertado. Batistão et al. (2015) destaca a importância de se falar dos elementos que fazem parte da rotina do pedagogo que atua na gestão escolar, dos quais a formação continuada se constitui como elemento importante, além de reuniões pedagógicas, evasão, planejamento das ações, suporte aos professores, tempo escolar, distribuição de aulas e turmas, avaliação, família e escola, inclusão e relação com entidades externas. Todos os elementos exigem conhecimento político e pedagógico para a transformação da ação educativa.

No município de Teresina, como citado anteriormente, foi criado um documento chamado “Agenda do Pedagogo”, no qual essa rotina de atribuições do pedagogo foi sistematizada de forma a tentar organizar e facilitar o desempenho da função desse profissional dentro das unidades de ensino, representadas no quadro 4.

Quadro 4 – Agenda do Pedagogo

(continua)

<b>Ações Diárias</b>	<b>Ações semanais</b>	<b>Ações Mensais</b>	<b>Ações Bimestrais</b>	<b>Ações Semestrais</b>	<b>Ações Anuais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Checar a agenda, priorizando os compromissos;</li> <li>- Estimular o professor e o estudante quanto ao cumprimento de sua rotina diária;</li> <li>- Contribuir para manutenção do clima cordial na escola;</li> <li>- Acompanhar o professor, orientando-o no horário pedagógico.</li> <li>-Atender, de forma individualizada, aos professores, pais e/ou estudantes (planejado ou emergencial).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar a agenda, priorizando os compromissos pedagógicos;</li> <li>- Manter-se informado sobre a frequência dos estudantes e professores;</li> <li>- Visitar as salas de aula, priorizando as turmas com baixo desempenho;</li> <li>- Analisar junto com os professores as faltas de estudantes, responsabilizando-se em parceria com o diretor, pelo chamamento dos mais faltosos e seus respectivos responsáveis para conversar;</li> <li>- Planejar e acompanhar as atividades dos professores durante o Horário Pedagógico na escola;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhar, através de instrumental, o desempenho acadêmico do estudante, garantindo a fidedignidade e atualização dos dados;</li> <li>- Responsabilizar-se, juntamente com a equipe escolar pelos resultados e alcance das metas da escola;</li> <li>- Participar de formação continuada, capacitações a distância e em serviço;</li> <li>- Analisar, juntamente com diretor e professor os dados sobre os avanços e dificuldades dos estudantes;</li> <li>- Analisar os instrumentos utilizados pelo professor para avaliar o estudante;</li> <li>- Orientar o professor para que os conteúdos trabalhados nas aulas contemplem o desenvolvimento de habilidades da Proposta Curricular na Escola;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejar e acompanhar a realização do plantão escolar;</li> <li>- Articular através de plantão escolar a entrega dos boletins aos pais/responsáveis dos estudantes, conferindo e/ou registrando o seu recebimento;</li> <li>- Conferir as FIRs* em conjunto com o diretor e agilizar o envio à GI* no período estabelecido;</li> <li>- Planejar e coordenar a realização do Conselho de Classe;</li> <li>- Analisar os resultados de desempenho do estudante e definir junto com o professor objetos de conhecimento/estratégias de recuperação da turma, quando necessário, e formalizar registros dos encaminhamentos dessas reuniões;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rever Planos da Escola/professor: PMA;/PPP*;</li> <li>Verificar atendimento às metas;</li> <li>- Redefinir metas;</li> <li>- Elaborar registro dos resultados do seu trabalho;</li> <li>- Organizar e definir com diretores e professores a realização de avaliação diagnóstica inicial dos estudantes;</li> <li>- Planejar e executar com o auxílio da comunidade escolar Projetos Interdisciplinares com temas geradores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar na elaboração do Calendário Escolar, considerando:</li> <li>- Atividades/eventos obrigatórios e de interesse da escola;</li> <li>- A garantia e monitoramento junto à direção, da carga horária obrigatória dos 200 dias letivos, elaborando calendário de reposições quando necessário.</li> <li>- Divulgação, após aprovação, pela GGE*/SEMEC à comunidade escolar;</li> <li>- Análise e parecer da GGE/SEMEC.</li> <li>- Definir, junto com a direção da escola, a enturmação e montagem do quadro docente em fevereiro;</li> <li>- Colaborar e participar de avaliação externa, em consonância com o Calendário da SEMEC;</li> </ul>

Quadro 4 – Agenda do Pedagogo

(conclusão)

Ações Diárias	Ações semanais	Ações Mensais	Ações Bimestrais	Ações Semestrais	Ações Anuais
*****	<p>- Dialogar com os professores sobre sua prática e o desenvolvimento da aprendizagem do estudante;</p> <p><b>-Verificar, rever e /ou sugerir a partir dos planos bimestrais estratégias de ensino para o professor;</b></p> <p><b>- Reunir-se com a equipe gestora para planejamento da semana e demais atividades, articulando a agenda do pedagogo e do diretor.</b></p>	<p>- Acompanhar o cumprimento do calendário escolar;</p> <p>- Responsabilizar-se, juntamente com o diretor, pelo acompanhamento da inserção on-line de resultados de avaliações e níveis de escrita;</p> <p>- Verificar os registros no Diário de Classe, observando o alinhamento entre o planejamento e o registro de conteúdos e o encerramento mensal.</p>	<p>- Promover a execução do planejamento, acompanhando o professor quanto ao cumprimento do Plano de Curso/proposta escolar/Proposta Curricular;</p> <p>- Proceder à análise pedagógica dos resultados das avaliações internas e externas e reunir-se com os professores, durante o horário pedagógico, para redirecionar o planejamento;</p> <p>- Realizar formação continuada com os professores.</p>	*****	<p>- Seguir orientações da SEMEC para aplicação dos testes;</p> <p>- Analisar os resultados da escola com professores, colegiado e pais;</p> <p>- Definir, coletivamente, ações de melhoria;</p> <p>- Organizar junto à equipe escolar o Encontro Pedagógico para o início do ano letivo considerando do ano anterior;</p> <p>- Coordenar a escolha de livros didáticos considerando cronograma e orientações do MEC/SEMEC, assegurando alinhamento com a proposta curricular da rede;</p> <p>- Analisar os resultados dos estudantes: consolidando as notas finais;</p> <p>- Apoiar na renovação de matrícula de estudantes veteranos, no período de novembro a dezembro, bem como na organização das turmas e lotação e colaborar na previsão de matrícula para o ano letivo subsequente;</p> <p>- Organizar e definir, junto com o diretor e professor, providências para a conclusão do ano letivo;</p> <p>- Validar diários de classe e FIR's.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento Agenda do Pedagogo 2019/SEMEC-PI.

Ao fazer a análise do quadro 4, não foi possível identificar, no documento “Agenda do Pedagogo”, o momento formativo desse profissional. Apesar de o documento citar que o pedagogo tem como atribuição “participar de formação continuada, capacitações a distância e em serviço”, não fica claro de que forma e quem é o responsável por essa formação, haja vista que esses profissionais são lotados 20 ou 40 horas e devem cumprir sua jornada de trabalho integralmente na escola, conforme ofício circular nº 067/2013/GAB/SEMEC (Anexo I), e não têm direito ao Horário Pedagógico estabelecido pela Lei nº 11.738 /2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, e Lei nº 2.972/2001 – Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede Municipal de Educação de Teresina, em cujo § 5º, do art. 44, consta: “o regime de horário pedagógico é restrito ao professor, não se estendendo ao pedagogo”.

Outro ponto que merece destaque é a atribuição do pedagogo de acompanhar o professor e orientá-lo no Horário Pedagógico<sup>21</sup>. No caso das escolas de ensino fundamental anos finais, estas apresentam uma variedade de horários e disciplina por professores, o que acaba demandando mais tempo de acompanhamento por parte do pedagogo no item citado, o que pode vir a comprometer as demais atribuições ou vice-versa.

Nesse sentido, foi possível inferir que, das tantas atribuições do pedagogo listadas no quadro anteriormente apresentado, a maioria associa o fazer do pedagogo ao processo de formação em serviço do professor, seja através de orientações, formações ou análise de resultados. No entanto, esse documento não associa a formação continuada desses profissionais às demandas advindas do cotidiano escolar, ficando a categoria à mercê de formações pontuais ofertadas por organizações privadas. Pretende-se, contudo, mostrar, através deste estudo, a importância da formação contínua do pedagogo para contribuir no atendimento às

---

21 Horário Pedagógico: termo utilizado na rede municipal de educação de Teresina que corresponde as atividades extraclasse do docente. Conforme Portaria nº 481/2013/GAB/SEMEC: “**Art. 5º** Estabelecer que a Unidade de Ensino apresente plano de trabalho correspondente às atividades extraclasse do docente, totalizando 6 (seis) unidades de atividades extraclasse, para o professor com jornada de trabalho de 20 horas semanais e, totalizando 13 (treze) unidades de atividade extraclasse para o professor com jornada de trabalho de 40 horas semanais”.

demandas impostas pela realidade educacional que permeiam o cotidiano escolar e, por conseguinte, impactar na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

### 3.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se trata de um estudo de caso. Segundo Yin (2001, p.21), o estudo de caso possibilita “investigar eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores”.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, na qual há uma predominância de dados descritivos e uma preocupação com a subjetividade e as percepções dos sujeitos pesquisados, foi realizada com o objetivo de conhecer a realidade sobre o uso e a apropriação dos resultados do SAETHE por parte dos coordenadores pedagógicos de seis escolas municipais de Teresina-PI.

Conforme já foi apresentado no capítulo II, a investigação foi feita na Região Sul do Município de Teresina, tendo como sujeitos pedagogos e professores de Português e Matemática que atuam nos 7º e 8º anos. O recorte de pesquisa consiste em uma amostra por conveniência na rede municipal de Teresina pelo fato de ser a região na qual a pesquisadora atua como superintendente escolar e acompanha dez escolas, sendo seis participantes do estudo.

Para atendermos aos objetivos do estudo a investigação foi desenvolvida, em dois momentos: (I) no primeiro, realizamos a pesquisa documental sobre como ocorre o processo de apropriação de resultados das avaliações externas do SAETHE, na rede municipal de educação de Teresina SEMEC/PI; (II) no segundo, foi feita pesquisa de campo, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevista realizada com seis pedagogos e aplicação de questionário com 14 professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que atuam nos 7ª e 8ª anos do ensino fundamental das seis escolas envolvidas.

Optamos pela entrevista com os seis pedagogos, pois se trata de uma técnica bastante utilizada nos trabalhos de estudo de caso. Vergara define entrevista como “[...] uma interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimento sobre algo” (VERGARA, 2009, p. 3).

Para Vergara (2009), a entrevista é apontada quando se pretende alcançar a realidade na qual o entrevistado está inserido, ou seja, a subjetividade do ser humano.

Desse modo, a autora enfatiza a necessidade de domínio das teorias e referências que embasaram a pesquisa, no sentido de facilitar o aproveitamento de informações implícitas (VERGARA, 2009).

Vergara (2009, p. 5) ressalta a aplicabilidade das entrevistas nos casos de se pretender conhecer “experiências vividas ou tendências futuras”, quando se pretende auferir o “[...] dito e o não dito, os significados, os sentimentos, a realidade experimentada pelo entrevistado, as reações, os gestos, o tom e o ritmo da voz [...], enfim, a subjetividade inerente a todo ser humano”. Ademais, demonstra sua utilidade ao ser associada a outros métodos, como o da observação participante ou o da pesquisa documental, aspecto realizado pelo trabalho aqui empreendido, ao contrastar com os dados do questionário e análise documental.

No que concerne ao tipo de estrutura que as entrevistas possam ter, Vergara (2009) as nomeia como fechadas, semiabertas e abertas. Neste estudo, optou-se por realizar a entrevista com pauta, semiestruturada, utilizando um roteiro de perguntas abertas, flexíveis tanto para o entrevistado quanto para o entrevistador. Nas palavras de Vergara (2009):

A entrevista é um procedimento no qual você faz perguntas a alguém que, oralmente, lhe responde. A presença física de ambos é necessária no momento da entrevista (...) A entrevista pode ser informal, focalizada ou por pautas. Entrevista informal ou aberta é quase uma “conversa jogada fora”, mas tem um objetivo específico: coletar dados de que você necessita. Entrevista focalizada também é tão pouco estruturada quanto a informal, porém já aí você não pode deixar que seu entrevistado navegue pelas ondas de múltiplos mares; antes, apenas um assunto deve ser focalizado. Na entrevista por pauta, o entrevistador agenda vários pontos para serem explorados com o entrevistado. Tem maior profundidade. (VERGARA, 2009, p. 52).

Em virtude da pandemia do Coronavírus – COVID 19, que atingiu o Brasil a partir de março de 2020, obrigando o fechamento das escolas, as entrevistas foram realizadas por meio eletrônico, via plataforma *Google Meet*. A pesquisadora criou link e disponibilizou, via *e-mail* e *WhatsApp*, aos entrevistados, no período de 24 de abril a 14 de maio, preservando e garantindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde – OMS. O convite aos pedagogos para participar da pesquisa foi feito pela pesquisadora de forma individual, através de ligação telefônica, ocasião em que foi apresentado o objetivo do estudo e, após aceite, a pesquisadora foi à casa de cada

pedagogo para deixar os formulários com o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido - TCLE, para que fossem assinados. Para nortear o processo de entrevista com os seis pedagogos, foi elaborado previamente um roteiro contendo dez perguntas, que serviram como guia para realização da entrevista com foco no objetivo da pesquisa, disponível no apêndice A.

Já o questionário, instrumento bastante utilizado na coleta de dados, foi disponibilizado via *e-mail*, através de formulários na ferramenta *Google Forms*, em virtude da pandemia do Coronavírus e por se tratar de um número maior de sujeitos respondentes. O questionário foi misto, composto de questões abertas e fechadas, por se considerar que, assim, poder-se-ia coletar informações com maior número de sujeitos. No caso em questão, foram escolhidos como respondentes os professores de Língua Portuguesa e Matemática, para buscar compreender como eles se apropriam e fazem uso dos dados das avaliações externas do SAETHE dentro do espaço escolar. Esses instrumentos foram estruturados em quatro blocos: Bloco 01 – Dados gerais da escola e do Pedagogo(a)/Professor(a); Bloco 02 – O (A) pedagogo(a) / Professor (a) e a dimensão pedagógica; Bloco 03 – O (A) pedagogo(a)/ Professor(a) e a gestão de resultados educacionais, Bloco 04 – Formação para o uso pedagógico de dados de avaliações externas do SAETHE.

Segundo Vergara (2009), o questionário é um método de coleta de dados que permite a interação com uma série ordenada de questões a respeito de situações que se deseja investigar. Vergara (2009) apresenta diferenciação entre questionários e formulários: o questionário pode ser definido como “[...] uma série de questões apresentadas ao respondente, por escrito”, enquanto o formulário “[...] é um meio-termo entre questionário e entrevista” (VERGARA, 2009, p. 52).

Os questionários foram enviados a seis pedagogos e 23 professores, das áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática, tendo sido obtidas seis respostas dos pedagogos e 15 respostas dos docentes. Entretanto, serão considerados 14 sujeitos, pois um dos respondentes não autorizou o uso de suas respostas.

O estudo de caso abarcou as informações disponíveis nos questionários e entrevistas aplicados a seis pedagogos e 14 professores de Língua Portuguesa e Matemática, que ministram aulas nos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental de seis escolas públicas Municipais de Teresina, as quais se encontram mensuradas e

analisadas nas tabelas e gráficos expostos abaixo, em consonância com os objetivos propostos por este estudo de caso.

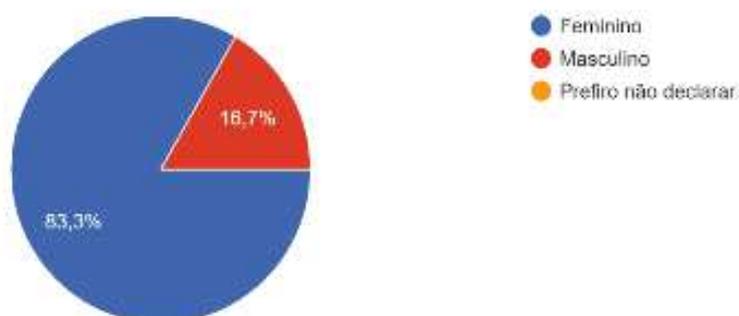
Nesse sentido, cabe destacar que todos os participantes assinaram o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE), sendo os formulários dos seis pedagogos de forma impressa e os dos 23 professores disponibilizados no formulário da pesquisa, de forma que foi esclarecido aos participantes sobre como os dados seriam tratados, bem como suas identidades seriam tratadas com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Assim, a próxima seção dedica-se à análise dos dados colhidos com os pedagogos.

#### 3.4 ANÁLISE E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DO SAETHE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PELA PERSPECTIVA DOS PEDAGOGOS DE SEIS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE TERESINA

Com o intuito de conhecer a realidade em relação à análise de dados das avaliações externas do SAETHE por pedagogos da rede pública municipal de ensino de Teresina, é produzida esta seção que tem como objetivo apresentar o perfil dos pedagogos lotados nas escolas pesquisadas, bem como identificar as atividades predominantes em seu cotidiano e entender a contribuição desses profissionais ao trabalho dos professores em seu contexto de trabalho, modalidade da escola em que atuam, total de alunos matriculados em escolas, nível de escolaridade e formação acadêmica.

Das seis escolas participantes deste estudo, cinco dos pedagogos que responderam são do sexo feminino, conforme gráfico 18.

Gráfico 18 – Sexo dos pedagogos participantes da pesquisa



Fonte : Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos pedagogos (2021).

A partir dos dados de resposta, é possível perceber que os pedagogos, que fizeram parte deste estudo, em sua maioria, são do sexo feminino, totalizando 83,3%. De acordo com Ristoff (2006 apud HENRIQUE, 2021, p. 110),

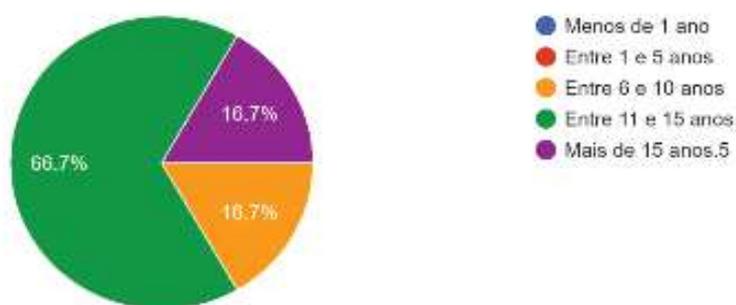
[...] os cursos mais procurados pelos homens são relativos à engenharia, tecnologia, indústria e computação, enquanto, pelas mulheres, são relativos a serviços e educação tanto para a saúde quanto para a sociedade (secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia). Essa tendência se mantém nos mestrados, doutorados e na própria docência da educação superior, o que nos prova uma quantidade maior de mulheres na educação pública. Sabe-se que a mulher, há algumas décadas, no aspecto profissional, vem conquistando seu papel na sociedade em cargos de gestão. Em tese no atual cenário, isso se articula com os dados de formação acadêmica, pois a maior parte dos diretores vem do curso de Pedagogia, que, tradicionalmente, tem maior presença feminina. (RISTOFF, 2006 apud HENRIQUE, 2021, p. 110).

Convém destacar o apontamento do autor no que diz respeito à conquista das mulheres quanto ao espaço ocupado atualmente no mercado de trabalho. Os dados da pesquisa aqui empreendida e realizada na região Sul da cidade de Teresina, em relação ao sexo dos pedagogos da rede, reforçam semelhanças com a pesquisa de Henrique (2021)<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> A pesquisa empreendida por Henrique (2021) teve como objetivo analisar a compreensão das políticas públicas de alfabetização de Teresina, por parte dos gestores, da Região Norte da cidade. Uma das características pesquisadas pela autora dizia respeito à formação inicial dos gestores cuja maioria cursou Pedagogia. Apesar de objetivos e recortes analíticos um pouco distintos, é possível aproximar as características de formação dos cargos de gestores da pesquisa de Henrique e dos pedagogos.

Em relação ao tempo de exercício da função como pedagogo, a maioria dos respondentes do questionário possui acima de dez anos de serviço, o que permite inferir um certo grau de experiência da função desempenhada, conforme apresentado no gráfico 19:

Gráfico 19 – Tempo de exercício na função de pedagogo

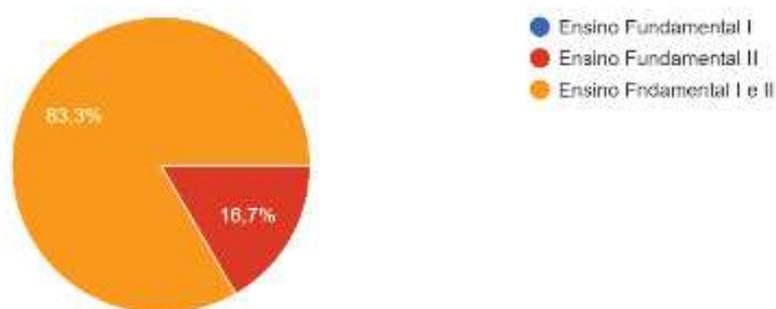


Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos pedagogos (2021).

Considerando o que pontua Mintzberg (2010) sobre gestão vista como habilidade prática, como uma habilidade decorrente das vivências, experiências ao longo de sua atuação como gerente, é possível inferir que esse grupo possui um tempo significativo na função. Pode-se supor, a partir desses dados, um maior conhecimento das diretrizes estabelecidas pelo sistema educacional municipal, bem como maior domínio no que tange ao fazer pedagógico escolar, pois a prática constitui-se em um dos fatores preponderantes para o bom desempenho do gestor em seu trabalho (MINTZBERG, 2010).

Das seis escolas participantes deste estudo, 83,3% oferecem duas etapas de ensino (ensino fundamental I e II), 16,7% ofertam apenas a etapa ensino fundamental II, como se pode observar no gráfico 20.

Gráfico 20 – Modalidade de ensino escolar



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos pedagogos (2021)

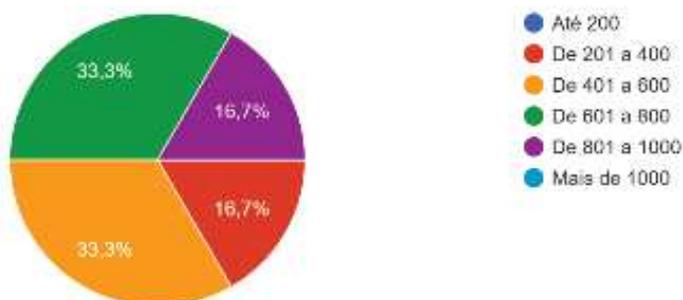
Conforme já pontuado neste estudo no capítulo 2, a maioria das escolas investigadas apresentou índice de complexidade de gestão nível 5. Nesse caso, vale destacar o que diz a nota técnica nº 040/2014:

Assume-se que a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. (INEP, 2014, p. 01).

Nessa perspectiva, pode-se inferir que as escolas que ofertam mais de uma etapa de ensino possuem uma complexidade de gestão maior e, por conseguinte, podem ter maiores desafios. Diante dessas questões, entende-se que o pedagogo, enquanto membro da equipe gestora, pode auxiliar para atendimento pedagógico, por meio da organização das ações e planejamento, considerando que a articulação do trabalho pedagógico na escola possui inúmeras facetas, contribuindo para as atividades tanto de docentes quanto da gestão escolar.

Outro dado importante de ser analisado é sobre o quantitativo de estudantes atendidos pelas escolas. A maioria das escolas possui um número de estudantes que varia de 400 a 800 estudantes, conforme é possível constatar no gráfico 21.

Gráfico 21 – Número de matrículas por escola

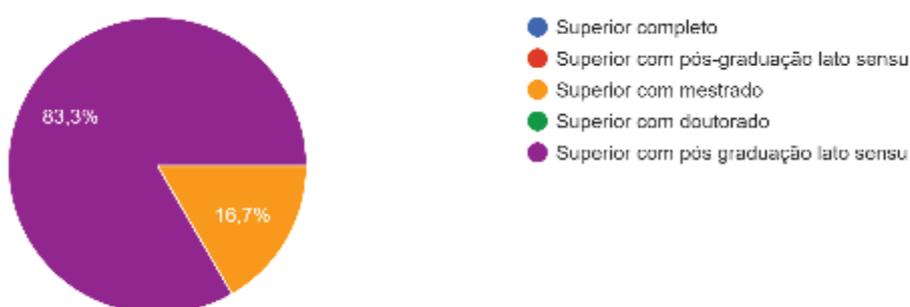


Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos pedagogos (2021).

No que concerne ao quantitativo de alunos por escolas, a rede pública municipal de ensino de Teresina não possui critérios para definição de lotação de pedagogos em suas escolas, como exposto no capítulo anterior. Diante disso, é possível observar que existem escolas com mais de 1200 alunos com apenas um pedagogo e escolas com 600 alunos com dois pedagogos.

Quanto ao nível de escolaridade, 83,3% dos pedagogos possuem pós-graduação *lato sensu* e 16,7% possuem pós-graduação *stricto sensu* – mestrado, conforme gráfico 22:

Gráfico 22 – Nível de escolaridade dos pedagogos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos pedagogos (2021).

Em relação ao nível de escolaridade dos pedagogos, o gráfico 22 apresenta grande concentração no ensino superior com pós-graduação (83,3%), apenas uma parcela mínima dos pedagogos possui mestrado (16,7%) e nenhum possui doutorado. É válido ressaltar que 100% dos pedagogos respondentes buscaram formação continuada e qualificação por meio de cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

É possível inferir que essa questão se deve ao fato de entenderem a formação continuada e inicial como um dos pilares para construir escolas e profissionais mais competentes<sup>23</sup>. A esse respeito, Nóvoa (1992 apud SHEIBE, 2016, p. 13) assim se manifesta:

[...] a formação é elemento fundamental para a valorização desejada bem como para a sua profissionalização, entendendo esta como um processo por meio do qual os trabalhadores da educação melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia.

Diante dessas problematizações, é importante que professores, pedagogos estejam preparados e atualizados em termos de formação, no nível das exigências dos contextos (local de ensino e público-alvo), atendendo à realidade escolar, que está em constante mudança, e, no caso aqui estudado, no que diz respeito ao uso de dados das avaliações do SAETHE. Tais aspectos nos levam ao questionamento sobre a participação dos pedagogos em cursos relacionados à análise de dados e/ou resultados: 66,7% responderam que não fizeram nenhum curso relacionado à análise de dados e 33,3% responderam que fizeram. Dos 33,3% que fizeram algum tipo de curso relacionado à análise de dados, 50% responderam que fizeram um curso e 50% responderam que fizeram mais de três cursos.

Os dados mostram o interesse e a necessidade dos pedagogos em participar de cursos de formação continuada relacionados à análise de dados. De acordo com a Pedagoga E:

[...] eu preciso entender do currículo de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, de Ensino Religioso, de Artes, eu preciso ter conhecimento do currículo, da organização desses conteúdos em bimestre, eu, sempre, mas isso é próprio da minha pessoa, eu sempre gostei de ler sobre esses componentes, uso e sempre gostei dos parâmetros curriculares, embora eles estejam aí muito antigos, eu vejo nos parâmetros muita coisa interessante que ainda hoje para dar de sugestões. Temos o currículo de Teresina que é quentinho, recém-chegado que, infelizmente, a pandemia nos impossibilitou de colocar em prática da forma como nós gostaríamos de ser, que eu também tenho, que eu leio, eu busco para poder conversar com os professores de 6º ao 9º ano. Esse público de 6º ao 9º ano ele precisa sentir que o pedagogo está preparado para

---

<sup>23</sup> Competência neste estudo se entende como: “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 188)

conversar com ele[...] (PEDAGOGO E, entrevista concedida em 12 de maio de 2021).

Considerando que a SEMEC não oferece formação aos pedagogos e ratificado pelo pedagogo da escola E, durante entrevista, é fundamental, para a efetivação da política, pensar na atuação e formação desses sujeitos educacionais nessas características.

Como já fora mencionado, na perspectiva de sistematizar o trabalho do pedagogo, a SEMEC sugeriu às escolas que adotassem um documento denominado “Agenda do Pedagogo”. Nas ações bimestrais, item 7, destaca ser função do pedagogo “proceder à análise pedagógica dos resultados das avaliações internas e externas e reunir-se com os professores, durante o horário pedagógico, para redirecionar o planejamento” (TERESINA, 2019, p. 02). Tal atribuição se apresenta de forma diferente do que é ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina, pois tal grupo não tem sido contemplado com formações para o exercício de tais funções enquanto política da rede. Valemo-nos também do pensamento de Heloísa Lück (2000), para quem o trabalho da gestão escolar exige o exercício de diversas competências específicas:

Considerando-se, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação, assim como os frequentes cursos de extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino. (LÜCK, 2000, p. 29).

Nesse sentido, a autora chama atenção para a importância dos cursos de Pedagogia para a compreensão de processos gestores, colaborando-se para uma formação do profissional que supere as problematizações do cotidiano escolar. Assim, é importante uma gestão para a educação que cumpra as intenções de renovação dos aspectos da formação humana e de seu desenvolvimento estruturado pelas redes e que possibilite uma interação e transformação contínua de seus aspectos identificados como problemas e na ampliação de suas potencialidades.

Todavia, esses profissionais, mesmo sem receberem formação continuada sistematizada por parte da SEMEC para fazerem análise de dados, têm buscado,

junto aos professores, desenvolver ações formativas e de análise com o intuito de melhorar a prática pedagógica dos professores e a aprendizagem dos estudantes. A esse respeito, o pedagogo da escola F, durante entrevista, quando perguntado sobre formação continuada, relata:

[...] fundamental importância porque a gente precisa estar cada vez mais melhorando a nossa prática para poder atuar na escola, junto aos professores e buscando cada vez mais a melhoria do processo de ensino aprendizagem então as formações continuadas eu vejo como de fundamental importância para que a gente se apropriar mais de toda uma teoria, ver o que está surgindo de novo para gente poder estar ali atuando nas escolas [...] (PEDAGOGO F, entrevista concedida em 03 de maio de 2021)

Nesse viés, o pedagogo tem, como uma de suas principais atribuições, a formação continuada dos professores. É necessário, como afirmam Placco e Sousa (2018), no artigo sobre “O que é Formação”, pensar a formação do pedagogo sobre a perspectiva do formador e não somente do formando. Para as autoras, “a formação que permitiria o CP exercer sua ação formadora não tem sido atendida satisfatoriamente, seja nos cursos superiores, seja nas formações continuadas oferecidas nos diferentes sistemas de ensino” (PLACCO; SOUSA, 2018, p. 14)<sup>24</sup>. Essas características somam-se às indagações sobre a dimensão pedagógica do trabalho escolar, pois se entende a complementaridade entre a formação e o acompanhamento cotidianos das ações. A partir disso, na tabela 6 a seguir, as respostas sobre a participação dos pedagogos em tais quesitos

---

<sup>24</sup> No artigo, devido à especificidade da rede analisada, o pedagogo é denominado como Coordenador Pedagógico – CP,

Tabela 6 - A dimensão pedagógica e a participação dos pedagogos

Afirmativas	Sujeitos	Frequentemente (%)	Algumas vezes (%)	Raramente (%)	Nunca (%)
Eu assisto às aulas dos professores integralmente ou parte delas	Pedagogos	83,3%	16,7%	0%	0%
Eu acompanho o planejamento pedagógico do professor	Pedagogos	100%	0%	0%	0%
Eu acompanho a aplicação de provas.	Pedagogos	83,3%	16,7%	0%	0%
Eu apresento sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas.	Pedagogos	83,3%	16,7%	0%	0%
Eu diálogo com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas.	Pedagogos	100%	0%	0%	0%
Eu informo os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho docente na escola.	Pedagogos	33,3%	66,7%	0%	0%
Eu ministro aulas quando algum professor falta.	Pedagogos		16,7%	50%	33,3%
Eu acompanho a escolha do material didático adotado pelos professores na escola	Pedagogos	100%	0%	0%	0%
Eu discuto com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações internas.	Pedagogos	100%	0%	0%	0%
Eu coordeno reuniões pedagógicas na escola	Pedagogos	100%	0%	0%	0%
Eu coordeno o processo de (r)elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.	Pedagogos	66,7%	33,3%	0%	0%
Eu participo da organização do processo de intervenção pedagógica da escola.	Pedagogos	100%	0%	0%	0%
Eu conduzo reuniões dos Conselhos de Classe na escola	Pedagogos	66,7%	33,3%	0%	0%
Eu lidero a construção e implantação da proposta curricular da escola.	Pedagogos	66,7%	33,3%	0%	0%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos questionários aplicados aos pedagogos (2021)

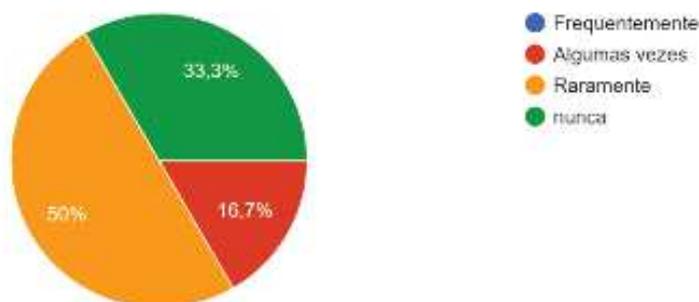
A partir da análise das respostas situadas nessa dimensão, observa-se como positiva a compreensão dos pedagogos em relação ao seu fazer pedagógico dentro da escola. No entanto, chama atenção o percentual de 33,3% de pedagogos que, frequentemente, e 66,7% que, algumas vezes, informam os professores sobre possíveis formas de ampliar sua formação para o trabalho docente na escola. A esse respeito, cabe enfatizar que o trabalho pedagógico realizado pelo pedagogo na escola está diretamente vinculado às orientações advindas da SEMEC, como também às metas pactuadas juntamente com gestores e professores para testes e avaliações externas.

Nesse sentido, entende-se que, para propor formas de ampliar sua formação para o trabalho docente na escola, dada a dinamicidade dos processos de ensino que circulam atualmente no meio educacional, é imprescindível que o pedagogo, que é o profissional responsável por essa ação, esteja em contínuo processo formativo. Isso porque os pedagogos informam sobre a formação, existindo, assim, uma dupla perspectiva: eles avisam, formam-se e são formados. Para Christov (2012),

[...] a realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças. (CHRISTOV, 2012, p. 10).

Outro aspecto mostrado no estudo, ainda com relação à dimensão pedagógica e fazer pedagógico, é que os pedagogos que atuam nos anos finais do ensino fundamental, apesar de não possuírem habilitação para ministrar aulas nessa modalidade de ensino, quando perguntados se “Eu ministro aulas quando algum professor falta”, 50% responderam que raramente ministram, 16,7% que ministram algumas vezes e 33,3% responderam nunca ministrar aulas. Tais dados estão expostos no gráfico 23:

Gráfico 23 – Ministro aulas na ausência de professores



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários aplicados aos pedagogos (2021)

Os dados mostram que há uma fragilidade em relação ao entendimento da função do pedagogo na escola, pois, a despeito de serem habilitados e licenciados em Pedagogia e com competência para ministrarem aulas nos anos iniciais do ensino fundamental, esses profissionais fizeram o concurso para atuar como pedagogos e não como professores. No caso dos sujeitos deste estudo, eles não possuem habilitação para ministrar aulas no ensino fundamental anos finais, conforme artigo 62 da LDB<sup>25</sup>.

Cabe aqui enfatizar que é corriqueiro, nas escolas da rede pública municipal de educação de Teresina, os gestores delegarem aos pedagogos a função de assumirem as salas de aulas na ausência dos professores para acompanharem as turmas, para que os alunos não fiquem sozinhos ou sem supervisão, situação esta que contribui para a inviabilização da função principal do profissional.

Devido às inúmeras e diversificadas tarefas que permeiam o dia a dia dos pedagogos dentro da escola, eles acabam suprimindo outras não menos importantes. É preciso atentar-se para que a função principal do pedagogo não fique secundarizada. Os estudos de Placco, Sousa e Almeida (2012) apontam para

[...] o excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, interfere

<sup>25</sup> De acordo com o artigo 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (BRASIL, 1996, s.p.)

sobremaneira na atuação que seria específica do coordenador pedagógico. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 766).

No caso estudado, é necessária a atuação deles junto a gestores e professores para atribuir significado aos dados das avaliações externas. Corroborando esse pensamento, o pedagogo da escola D, durante entrevista, quando perguntado sobre suas funções, relatou: [...] assim, no oficial seria, seria a formação dos professores, mas na prática a gente faz de tudo um pouco [...].

Diante das diversas demandas e variadas atribuições do pedagogo percebidas, considera-se que é possível que tais fatores contribuam para que o processo de aprendizagem e uso dos dados para pensar as práticas escolares não possa ser acompanhado como deveria. Considera-se que a atuação da gestão pedagógica é imprescindível ao processo de consolidação do uso dos dados do SAETHE, visto que é, através dessa ação, que se planejam as estratégias e/ou as intervenções de suporte e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, bem como as evidências e o uso dos dados.

A esse respeito, quando perguntado aos pedagogos sobre qual é o maior desafio do trabalho do pedagogo na escola, obtivemos as respostas expostas no quadro 5.

Quadro 5 - Desafios do trabalho do pedagogo na escola

Limites e possibilidades de atuação do pedagogo na escola.
O maior desafio é no momento da prática mesmo, pois além desse trabalho de monitoramento e orientação, aparecem outras demandas, as vezes até os imprevistos que muitas vezes impedem o desenvolvimento de minhas funções da forma que gostaria.
Tempo reservado para formação continuada da equipe de professores.
Envolvimento das famílias.
As mais variadas demandas burocráticas e de preparação de material. (Digitação, impressão etc...)
A nossa identidade, porque fazemos muitas coisas dentro da escola (somos multiuso), dificultando, assim, o desempenho do nosso trabalho pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos pedagogos (2021)

Diante dos desafios e possibilidades apontados pelos pedagogos, percebe-se a importância do trabalho desenvolvido no Horário Pedagógico dos Professores, pois é nesse espaço que os professores, juntamente com o pedagogo, poderiam pensar em propostas de ensino tomando por base os resultados das avaliações externas e

internas, significando-os na realidade de suas escolas, para responder aos desafios de sua escola e não apenas discutir habilidades não desenvolvidas pelos estudantes, revisar planos e programas de ensino consolidando a função dos pedagogos dentro da estrutura curricular.

Nesse sentido, conclui-se esta subseção enfatizando que os pedagogos precisam ter o reconhecimento de suas inúmeras atribuições e potencialidades para serem pensadas as políticas de formação continuada ofertadas pela SEMEC que primam, em sua maior parte, pela formação continuada e sistematizada aos professores de Língua Portuguesa e Matemática e aos gestores escolares<sup>26</sup>. Na próxima seção, tratar-se-á da gestão de resultados das avaliações externas do SAETHE.

#### **3.4.1 O pedagogo e a gestão de resultados educacionais**

Em relação à gestão de resultados educacionais das avaliações externas do SAETHE pelos pedagogos nas escolas públicas do município de Teresina participantes deste estudo, a tabela 7, a seguir, sistematiza o resultado da análise das sete assertivas apresentadas aos profissionais.

---

<sup>26</sup> Curso de Gestão: Curso ofertado pela SEMEC aos diretores escolares como condição para a investidura do cargo de diretor, após processo de eleição para diretores escolares

Tabela 7 - Percepção dos pedagogos acerca da gestão pedagógica de resultados

Afirmativas	Sujeitos	Frequentemente (%)	Algumas vezes (%)	Raramente (%)	Nunca (%)
Eu coordeno reunião pedagógica para discussão dos resultados das avaliações do Saethe	Pedagogos	50%	50%		
Eu uso e aplico no planejamento escolar conceitos como: teoria de resposta ao item, matriz de referência, teoria clássica dos testes, padrões de desempenho e descritores	Pedagogos	50%	50%		
Eu oriento a aplicação de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos	Pedagogos	83,3%	16,7%		
Eu analiso comparativamente os indicadores de rendimento da escola (Ideb, resultados Saethe) e estabeleço metas para a sua melhoria.	Pedagogos	100%			
Eu diagnostico diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos estudantes da escola.	Pedagogos	66,7%	33,3%		
Eu adoto sistema de indicadores educacionais na análise dos processos educacionais e na definição de estratégias	Pedagogos	66,7%	16,7%	16,7%	
Eu promovo na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem.	Pedagogos	66,7%	33,3%		

Fonte: Elaborada pela autora com base nos questionários aplicados aos pedagogos (2021)

Observa-se, a partir dos dados expostos na tabela 7, que os pedagogos têm realizado, de forma sistematizada, o acompanhamento e a análise de resultados das avaliações externas junto aos professores, propondo e sugerindo, inclusive, a socialização dos resultados obtidos pelos estudantes aos pais. A esse respeito, para Silva (2016, p.101),

[...] é o trabalho de monitoramento e acompanhamento constante realizado pelas equipes pedagógicas, que torna possível o processo de apropriação de resultados e diagnósticos, tanto nas avaliações internas quanto nas avaliações externas, na garantia de práticas que contribuam para uma educação de qualidade[...]

É possível perceber a relação da análise de dados e alguns conceitos que envolvem os processos desenvolvidos pela escola. Por isso, é importante a compreensão dos significados dos elementos constituintes das avaliações externas como: a Teoria de Resposta ao Item, a Matriz de Referência, a Teoria Clássica dos Testes, os Padrões de desempenho e os Descritores<sup>27</sup>. Ao analisar os dados de pesquisa, nota-se que 50% dos respondentes afirmaram relacionar frequentemente esses elementos a suas práticas e a outra metade o faz algumas vezes. A esse respeito, Micarello (2016 apud FERREIRA, 2019, p. 138<sup>28</sup>) assim se manifesta:

os dados fornecidos pelas avaliações externas devem ser compreendidos na gestão escolar e, em decorrência, nas práticas docentes tendo por base o currículo. Dessa maneira, poderá ocorrer sentido para os elementos produzidos pela aplicação das avaliações em larga escala dentro das escolas e redes. (Micarello, 2016 apud FERREIRA, 2019, p. 138).

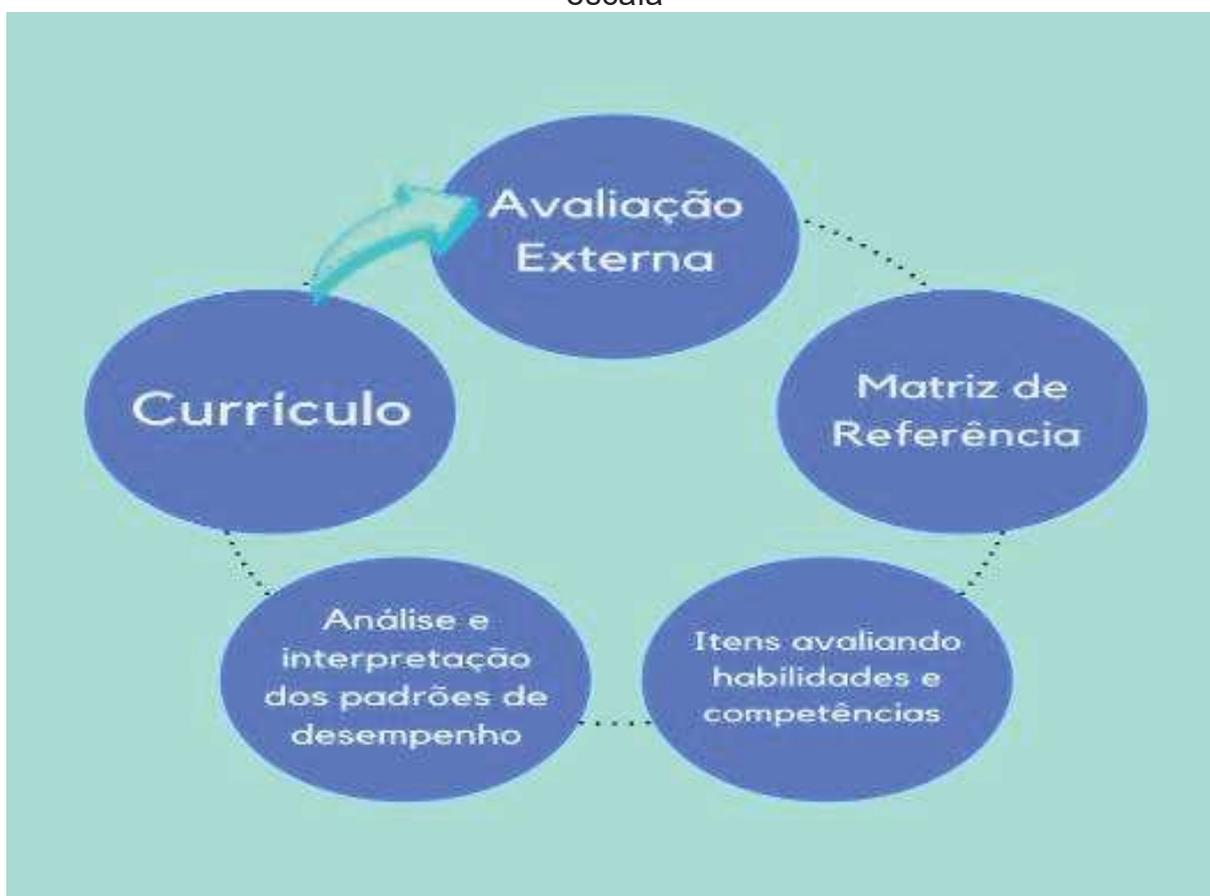
---

<sup>27</sup> Para esclarecer ao leitor, optamos por definir o que se constitui tais elementos: a **Matriz de referência** é o documento no qual constam as habilidades a serem avaliadas nos testes padronizados de desempenho. **Os itens** são as questões que compõem os testes de desempenho e têm por objetivo a característica de avaliar unidimensionalmente os conhecimentos. **A Escala de proficiência** é um conjunto ordenado de valores de proficiência, dispostos em uma espécie de “régua”. Esses valores são obtidos pelos modelos estatísticos da Teoria de Resposta ao Item (TRI). A escala busca traduzir as medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho. **A TRI (Teoria de Resposta ao Item)** atribui ao desempenho dos estudantes, em vez de uma nota, uma proficiência. Essa teoria leva em consideração uma modelagem estatística capaz de determinar um valor/peso diferenciado para cada item que o estudante respondeu no teste, o que torna possível estimar o que ele sabe fazer, de acordo com os itens respondidos corretamente. Para o cálculo da proficiência, a TRI leva em conta três parâmetros dos itens: (I) o grau de dificuldade, (II) a capacidade de discriminação e (III) a probabilidade de acerto ao acaso. **A TCL (Teoria Clássica dos Testes)** faz referência à soma do acerto dos itens por um estudante. Esse cálculo é próximo às notas dadas por avaliações internas realizadas na e pela escola, o que permite que os resultados sejam mais facilmente assimilados. Os resultados advindos da TCT apresentam percentual de acertos em relação ao total de itens do teste, bem com relação de acertos para cada descritor avaliado. **Os descritores** descrevem as habilidades da matriz de referência, as quais são avaliadas nos testes padronizados de desempenho por meio dos itens. **Os Padrões de Desempenho** são definidos a partir de intervalos da escala de proficiência. Esses intervalos reúnem estudantes com desempenho semelhante, compondo agrupamentos com desenvolvimento similar de habilidades e competências.

<sup>28</sup> De acordo com Ferreira (2019), Micarello apresentou a ideia do círculo virtuoso para o entendimento dos resultados das avaliações externas na banca de qualificação de mestrado de Irene Ribeiro de Oliveira. Ferreira, em suas proposições, realiza a sistematização da proposta para aplicação em sua escola.

Para a autora, o objetivo do círculo virtuoso constitui-se na aplicação da avaliação, cuja elaboração se baseia em uma matriz de referência, a partir da qual são produzidos itens capazes de avaliar o desenvolvimento por competências, análise e interpretação de habilidades e, por último, a partir dos boletins das avaliações externas, proporcionar momentos de discussão para analisar e interpretar os padrões de desempenho de maneira a repensar o planejamento curricular, conforme ilustra a figura 5.

Figura 5 - Círculo virtuoso para apropriação de dados das avaliações em larga escala



Fonte: Elaboração própria a partir das considerações de Ferreira (2019).

Assim, os dados das avaliações externas devem convergir para a significação da aprendizagem. No ambiente escolar, o processo de análise e apropriação devem ser conduzidos para o entendimento das políticas de avaliação como indicativos da aprendizagem dos alunos. As respostas dos pedagogos permitem inferir que, embora não recebam formação continuada para análise de resultados de forma

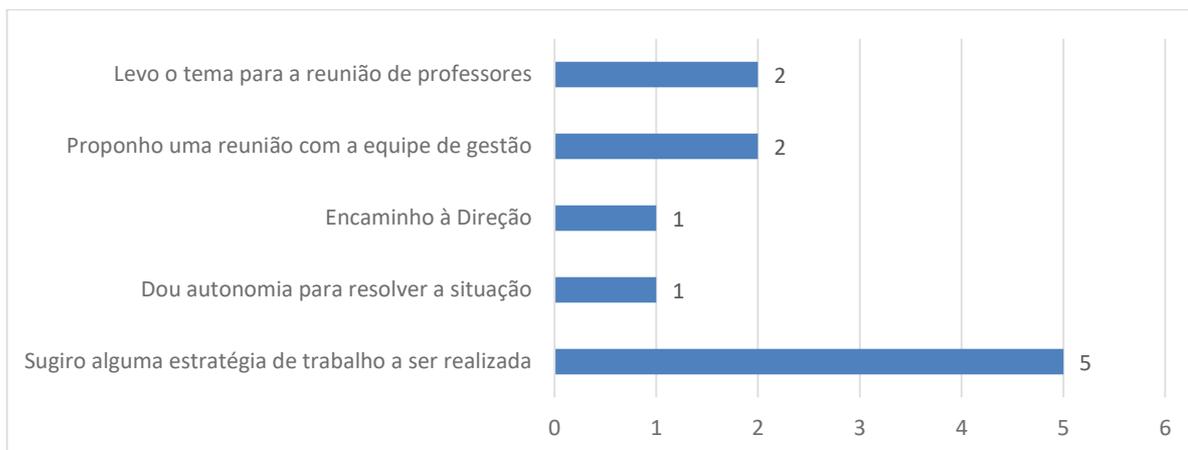
sistematizada pela SEMEC, esses profissionais têm procurado dar suporte aos professores nos dados referentes ao planejamento escolar.

Outro dado relevante apontado neste estudo se refere a 66,6% dos respondentes que afirmaram possuir algum tipo de dificuldade para fazer análise de resultados do SAETHE. Tal dado acima apresenta um aspecto a ser considerado, pois sugere o fato de os pedagogos, mesmo com dificuldades, realizarem a análise dos dados. Pode-se entender que o fazem como uma ação “obrigatória” e que, de certa maneira, sofrem pressão por parte dos gestores, bem como da SEMEC, para realizar essas atividades. Isso vai ao encontro do que os teóricos dizem sobre o conhecimento limitado a respeito do processo de apropriação e análise de resultados de avaliações externas pesquisados por esta autora no banco de dissertações do PPGP. Sobre isso, tem-se o relato do pedagogo da escola D:

[...] a gente tem que dar é todo um, um aparato em cima dessas duas disciplinas que exige do pedagogo uma proximidade maior, a gente termina ficando bem mais próximo dele, né, o tempo todo ali acompanhando, uma vez que a secretaria e o ensino fundamental é voltado para essas disciplinas escolhidas, as bases da educação. e então. a gente tem que tá ali, pertinho do professor, acompanhando bem mais de perto, todo o trabalho[...] (PEDAGOGO D, entrevista em 03 de maio de 2021)

Entretanto, é mister ressaltar que o trabalho com resultados deve ser feito pelas variadas disciplinas visualizando os processos educacionais. Ainda sobre a dimensão dos resultados, os pedagogos, quando questionados sobre o que fazem quando um professor lhes informa algum problema de aprendizagem, foram obtidas as seguintes respostas, sistematizadas no gráfico 24.

Gráfico 24 – Principais estratégias para enfrentar os problemas de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos pedagogos (2021)

Nesse sentido, é possível perceber que a contribuição do trabalho do pedagogo possui relação com a intervenção no campo do conhecimento didático e pedagógico que permeiam a relação ensino e aprendizagem. Sobre esse aspecto, Libâneo (2000, p. 55) traz a seguinte reflexão:

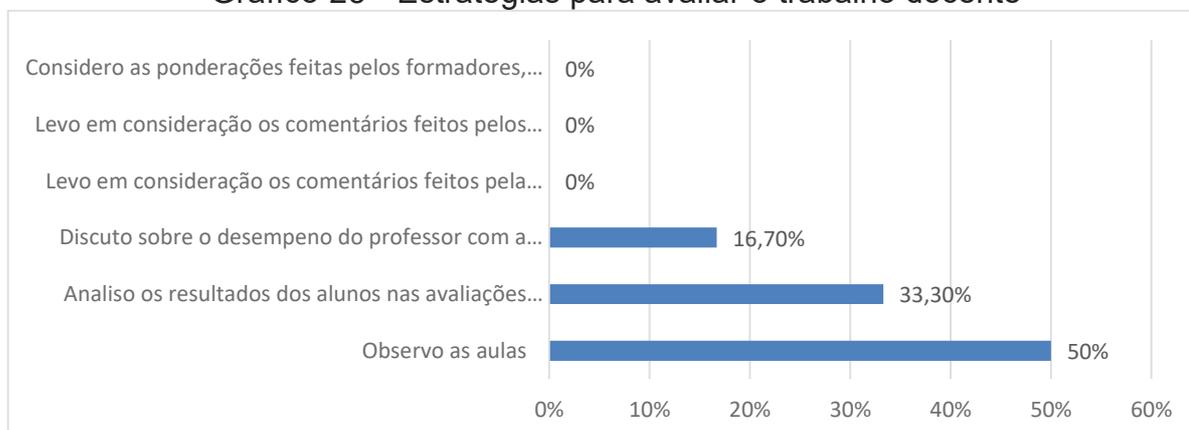
Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo docente, [...] entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula (LIBÂNEO, 2000, p. 55).

Para o autor, a contribuição do trabalho pedagógico escolar tem relação direta com o campo dos conhecimentos didático-pedagógicos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, coordenar o trabalho pedagógico admite um profissional bem sonante com suas atribuições, inclusive com a de responsável pela análise dos resultados das avaliações externas, como já mencionado neste estudo no capítulo anterior.

Quando questionados sobre qual a principal estratégia utilizada para avaliar o trabalho dos professores, 50% responderam que utilizam a observação de aulas, 33,3% analisam os resultados dos alunos nas avaliações internas e externas e 16,7% discutem sobre o desempenho do professor com a equipe de gestão. Cabe destacar que, comparativamente, a análise de resultados não se configura como ponto de avaliação usado como estratégia pelos pedagogos, o que pode se inferir

que esta é uma prática pontual e que ocorre quando da realização das avaliações, conforme mostra o gráfico 25

Gráfico 25 - Estratégias para avaliar o trabalho docente



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos pedagogos (2021)

A respeito da observação de aula, como estratégia na formação dos professores na escola, importa registrar que, no ano de 2019, a SEMEC, em parceria com a fundação Lemman, através do Programa FORMAR, ofertou oficinas pedagógicas aos pedagogos da rede municipal de educação de Teresina, das quais resultou a institucionalização da prática de observação de aula pelos pedagogos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental (ver em anexo instrumental de observação de aula).

Sendo assim, entende que a observação de aula não é o único instrumento que pode contribuir para uma reflexão da prática do professor. Assim, é importante ter em mente que esse elemento se soma ao diálogo, às práticas pedagógicas e ao uso de resultados para pensar novas possibilidades de intervenções para a melhoria do ensino, da gestão da sala de aula, bem como de propor estratégias para um melhor desempenho do ensino e da avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, é necessário saber auxiliar e ter conhecimento para, assim, poder delegar e acompanhar o processo.

Ainda sobre análise de resultados, 66,7% dos pedagogos responderam que frequentemente diagnosticam diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos estudantes da escola e 33,3% responderam que algumas vezes fazem isso. Infere-se, portanto, que, para analisar resultados, necessita-se de um conjunto multifatorial de condições a serem observadas e levadas em conta. Uma delas seriam as condições em que ocorre a aprendizagem desses estudantes,

considerando, neste estudo, que as escolas investigadas, conforme citado anteriormente, estão localizadas em um contexto de violência e de indicador socioeconômico 3 e 4<sup>29</sup>, o que permite afirmar que são estudantes, em sua maioria, público da assistência social e em condições de vulnerabilidade social.

De acordo com Soares e Alves (2013 apud INEP, 2015, p. 2)

O Inse será usado com o objetivo de contextualizar os resultados obtidos pelos estabelecimentos de ensino, nas diferentes avaliações e exames realizados pelo Inep. Desta feita, será possível conhecer, de forma matizada, as escolas que enfrentam maiores desafios e as que foram bem sucedidas na promoção do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, ao delinear, junto com outros indicadores, em que condições esses processos ocorrem.

A partir do Indicador de nível socioeconômico das escolas de educação básica (INSE), é possível que o pedagogo e a escola pensem suas práticas de ensino e o seu Projeto Político Pedagógico – PPP, de modo a atenderem às especificidades de seus estudantes, redimensionando, inclusive, seus projetos, de forma a garantir a permanência desses estudantes na escola, com a promoção de ações que promovam a igualdade social. Para isso, é preciso compreender o sistema de avaliação como um todo, inclusive os elementos que o compõem. Assim faz-se importante que os pedagogos, como profissionais da educação, tenham assegurada, como previsto em lei, a sua formação continuada em serviço, o que certamente contribuiria, além da formação pessoal e profissional, para a qualidade do ensino. É fundamental ressaltar que não se está falando somente de formação ofertada pela SEMEC, mas também que lhes seja assegurado tempo reservado para planejar, estudar e elaborar suas práticas.

---

<sup>29</sup> Nível III - (40;50]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

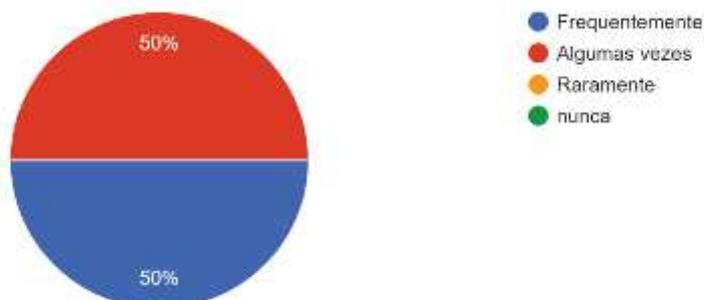
Nível IV - (50;60]: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

Nos próximos dados, serão tratadas assertivas sobre o trabalho do pedagogo em relação à formação para uso de dados das avaliações externas do SAETHE. Para tanto, serão apresentadas as análises das respostas dos pedagogos sobre a relevância do tema; a modalidade de curso mais interessante; os recursos didáticos mais efetivos; o tempo de duração necessário para fazer o curso e os principais conceitos a serem abordados.

*A priori*, destaca-se que todos dos pedagogos respondentes concordam que estudar os conceitos como sobre Teoria de Resposta ao Item, Matriz de referência, Teoria Clássica dos Testes, Padrões de desempenho e Descritores servirá como suporte em seu trabalho junto aos professores na condução das reuniões formativas e planejamento com a equipe docente..

Nesse ponto, evidencia-se que a opinião dos pedagogos é favorável a uma formação continuada mais aprofundada sobre o uso dos dados e conceitos do elementos que compõem as avaliações do SAETHE. Quando inquiridos sobre o fato se coordenam reuniões para discutir os resultados das avaliações do SAETHE, 50% dos respondentes afirmaram que coordenam frequentemente e outros 50% disseram que o fazem algumas vezes, o que pode ser entendido que essa prática não está consolidada na escola pelo pedagogo e, sim, que ela ocorre, podendo ser coordenada pelo gestor escolar, como demonstrado no gráfico 26 a seguir.

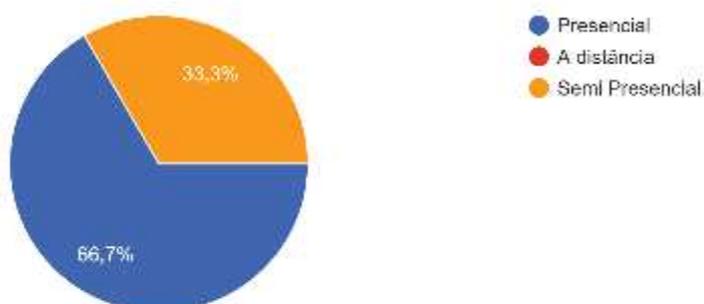
Gráfico 26 - Frequência de reuniões pedagógicas



Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos pedagogos (2021)

Outro aspecto a se destacar se refere à modalidade de cursos de formação que os pedagogos preferem. As respostas mostraram que 66,7% dos pedagogos têm preferência pela modalidade de curso presencial, seguido por 33,3% que consideram a modalidade de curso de formação semipresencial mais efetiva, não aparecendo, portanto, nenhuma opção pela modalidade EAD, como se pode ver no gráfico 27.

Gráfico 27 - – Preferência em relação à modalidade de curso de formação

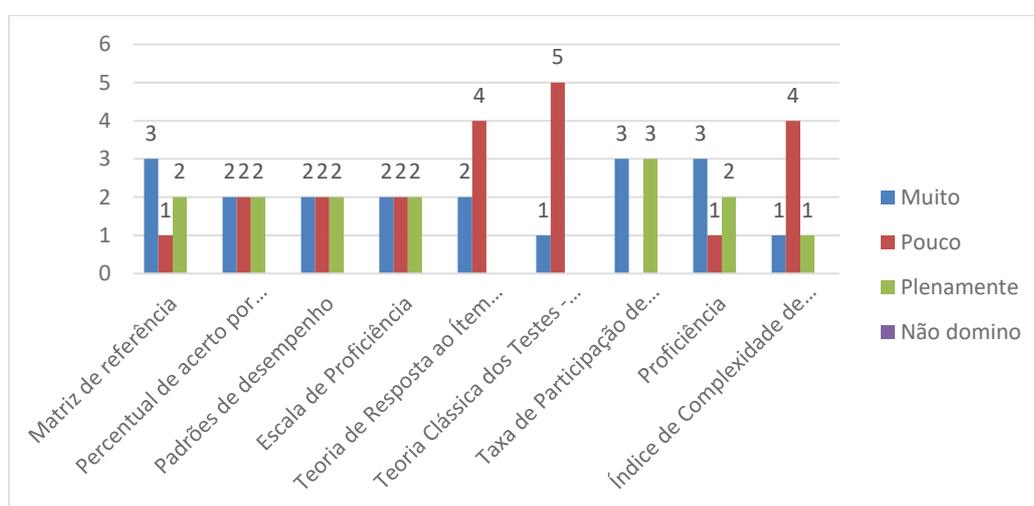


Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos pedagogos (2021)

Ao serem questionados sobre a modalidade de curso que preferem, 66,7% dos respondentes consideram o uso de plataformas *online* mais efetiva e 33,3% têm preferência pelo uso de vídeo-aulas. Sobre o tempo de duração dos cursos de formação, 66,7% consideraram suficiente um período de 2 a 4 meses e outra parcela considerável, 33,3%, julga que sejam necessários 2 meses.

Em prosseguimento à análise, o gráfico 28 mostra resultados sobre o domínio de conceitos em relação ao SAETHE. A questão relacionou como alternativas os seguintes conceitos: Matriz de referência; Percentual de acerto por descritor; Padrões de desempenho; Escala de proficiência; Teoria de Resposta ao Item (TRI); Teoria Clássica dos Testes (TCT); Taxa de participação dos estudantes nas avaliações do SAETHE e Proficiência.

Gráfico 28 - Nível de conhecimento de conceitos que compõem a avaliação pelos pedagogo



Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos pedagogos (2021)

Percebe-se que os conceitos como matriz de referência, taxa de participação de estudantes e a proficiência tiveram 50% dos respondentes afirmando terem domínio sobre a explicação, sendo tais conceitos abordados com frequência nos relatórios de divulgação das avaliações externas do SAETHE. Já conceitos como TRI, TCT e Índice de complexidade de gestão – ICG, foram os que os pedagogos consideraram ter pouco domínio. Uma possível causa disso poderia ser o fato de serem assuntos pouco tratados nos materiais, bem como em reuniões de apresentação dos resultados. Como é o caso do ICG, que é um indicador<sup>30</sup> de qualidade utilizado para

30 “Indicadores: são medidas específicas que têm por objetivo transmitir uma informação referente a uma dimensão particular e relevante da educação, expressando-se através de números que sintetizam essa dimensão. Por sua vez, os números que expressam os indicadores são calculados a partir de uma fórmula pré-definida e com base em dados levantados segundo critérios específicos e rigorosos, como censos e pesquisas sociais, demográficas, econômicas ou educacionais”. (PONTES, 2012, p. 11-31).

mensurar o nível de complexidade de gestão das escolas de educação básica brasileira. Como indicador, deve ser considerado um instrumento importante para que gestores e pedagogos possam monitorar a qualidade do ensino ofertado em suas unidades de ensino, pois, embora não explique todas as nuances de uma realidade social, oferece pistas, caminhos para o seu enfrentamento.

Cabe destacar que foi intencional a inserção no questionário dessas assertivas sobre os elementos que compõem as avaliações externas, para verificar e contrastar as falas dos professores e pedagogos sobre esses aspectos, por se tratar de elementos diversos e estruturas fundamentais para as avaliações externas. Isso porque era preciso verificar a compreensão global de todos esses elementos pelos sujeitos participantes deste estudo. Nesse sentido, além dos indicadores, para a leitura e a análise dos resultados da avaliação externa, os envolvidos devem conhecer os elementos que a compõem.

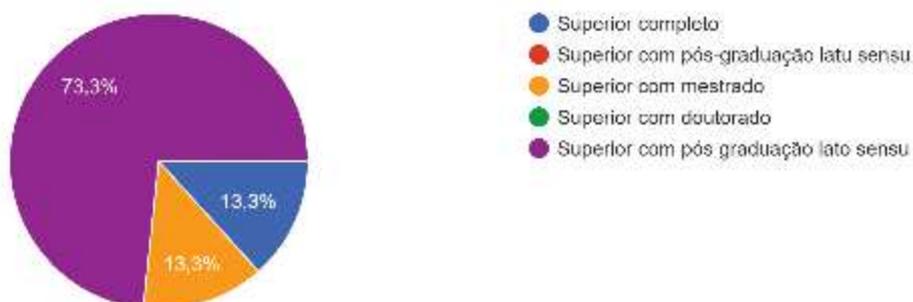
Assim, os elementos mencionados acima são fundamentais ao processo de análise e avaliação de resultados, pois é partir deles que os resultados da avaliação externa podem ser melhor utilizados pelas redes de ensino. Dessa maneira, confere-se o rigor do processo de avaliação que é composto por instrumentos com elevada confiabilidade, ou seja, os resultados dos testes mostram-se mais próximos da realidade dos estudantes. A esse respeito, Luckesi (2009), conforme citado por Horta Neto (2013), defende que avaliar é um processo mais complexo do que medir e que está ligado a um posicionamento e a uma tomada de decisões. Dessa forma, o desenho das avaliações externas apresenta características técnicas e pedagógicas que permitem avaliar um determinado contexto educacional. Nesse sentido, torna-se fundamental a compreensão dos elementos que compõem as avaliações em larga escala.

Os próximos dados referem-se às respostas sobre análise e apropriação dos resultados das avaliações externas do SAETHE nos anos finais do ensino fundamental pela perspectiva dos professores de Língua Portuguesa e Matemática das escolas participantes deste estudo.

### 3.4.2 Análise e apropriação dos resultados das avaliações externas do SAETHE nos anos finais do ensino fundamental pela perspectiva dos professores de Língua Portuguesa e Matemática de seis escolas

O primeiro bloco do questionário tratou dos dados gerais da escola e do professor. Foram coletadas informações referentes à modalidade de ensino em que atuam, nível de escolaridade, área de conhecimento, vínculo empregatício. No gráfico 29, estão elencadas as informações a respeito do nível de escolaridade dos professores.

Gráfico 29 – Nível de escolaridade dos professores



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado (2021).

Com base nas respostas, 73,3% possuem pós-graduação *lato sensu*, 13,3% superior com mestrado e 13,3% superior completo. Isso permite inferir que o corpo docente das escolas pesquisadas conta com profissionais qualificados para atuarem no ensino fundamental e em consonância com o artigo 62 da LDB nº 9394/96, que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 689).

A formação continuada tende a contribuir para o aprimoramento da prática profissional e as discussões sobre ela demarcam a importância de princípios a serem considerados durante o seu percurso formativo. Garcia (1999) aponta alguns

princípios importantes para o processo formativo, quais sejam: a formação como processo contínuo; o processo de desenvolvimento curricular e a mudança; o desenvolvimento organizacional da escola; os conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores; a integração de teoria e prática na formação de professores; o isomorfismo, ou seja, o processo de formação precisa estar alinhado com o tipo de educação que lhe será exigido. Diante disso, faz-se necessário considerar que o entendimento de formação está relacionado ao aprimoramento da competência técnica profissional docente. Nesse sentido, a formação dos pesquisados permite entender um corpo de profissionais capacitados para o exercício das atividades empreendidas.

Garcia (1999), no livro sobre “Formação de Professores para uma mudança educativa”, diz que

[...] a formação de professores deverá levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes, implicados nas tarefas de formação. (GARCIA, 1999, p. 27).

Assim, é importante destacar a formação estimulando a criticidade e promovendo o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores. A esse respeito, é importante destacar que um dos elementos solicitados para esses profissionais, no caso, professores e pedagogos de Teresina, é a necessidade de compreender e utilizar os dados das avaliações externas.

Ao serem perguntados sobre área de conhecimento de sua formação e se lecionam de acordo com ela, 93,3% responderam que sim e 6,7% não, o que corresponde a um respondente, que, inclusive, fez questão de deixar registrada sua área de formação: “Sou formada em Licenciatura em Ciências Biológicas. Trabalho com as disciplinas Matemática e Ciências”. Cabe registrar que o curso de Ciências Biológicas possui uma interconexão com a disciplina ministrada pela respondente, no caso de Ciências<sup>31</sup>. Sendo assim, é possível inferir que 100% dos professores

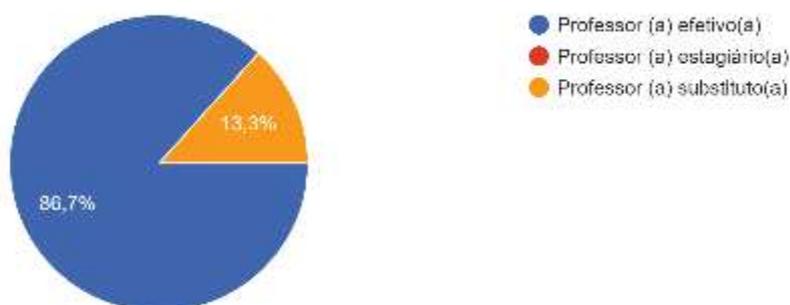
---

<sup>31</sup> O curso de Licenciatura Curta em Ciências Físicas e Biológicas surgiu no ano de 1965. Por meio do Parecer CFE nº 81/1965, o Conselho Federal de Educação estabeleceu o currículo mínimo dessa graduação (MEC 1997). A Licenciatura Curta em Ciências formava professor de Ciências que, depois de concluído seu curso, poderia habilitar-se, na Licenciatura Plena, em Física, Química, Biologia ou em Matemática, de acordo com a instituição de ensino de seu interesse (BRASIL, 1999).

participantes deste estudo lecionam de acordo com a formação mínima exigida em lei, o que, em tese, possibilitaria melhor qualidade do ensino ofertado aos estudantes.

Com relação ao vínculo empregatício, 86,7% fazem parte do quadro de professores efetivos da SEMEC, ou seja, foram aprovados em concurso público e fazem parte quadro permanente da Secretaria Municipal de Educação e 13,3% são professores substitutos. Esses dados estão expostos no gráfico 30.

Gráfico 30 - – Vínculo empregatício dos professores



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado (2021)

Sob esse prisma, o fato de a maioria dos respondentes fazer parte do quadro efetivo da rede pública municipal de educação de Teresina garante, como prevista em lei, a oferta de formação continuada e contribui para uma redução de rotatividade nos quadros profissionais, o que permitiria a consolidação dos processos educacionais. Allensworth, Poniscia e Mazzeo (2009, p. 4) destacam que,

[...] enquanto a existência de alguma rotatividade é normal e esperada, altas taxas podem produzir problemas organizacionais, como a impossibilidade de consolidar o trabalho em equipe entre professores e a interrupção do planejamento pedagógico realizado durante o ano letivo, podendo gerar consequências negativas para o processo de aprendizagem dos alunos.

É válido ressaltar que existe uma tendência ao não rompimento dos planejamentos pedagógicos da rede de Teresina. Destaca-se, entretanto, ser comum, na rede pública municipal de educação de Teresina, as escolas apresentarem um percentual significativo de estagiários. No entanto, para garantir continuidade do processo educativo nas escolas, no período de lotação de professores, os gestores

são orientados a lotar, preferencialmente, nas turmas “focos” e nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, professores efetivos.

Nesse sentido, a respeito do trabalho desenvolvido pelo pedagogo na escola, 100% dos professores respondentes afirmaram conhecer as principais atribuições desse profissional. Pode-se notar que o conhecimento dos professores em relação à função do pedagogo na escola, supondo-o como responsável por assumir uma relação mediadora, conforme observado nas respostas dadas pelos respondentes mostradas no quadro 6 abaixo:

Quadro 6 – Percepção dos professores em relação às atribuições do pedagogo

Orientar o trabalho pedagógico dos professores; acompanhar o processo de ensino e aprendizagem da escola; dar suporte ao corpo docente e discente.
Coordenar reuniões de pais e mestres; promover a integração entre escola e família; organizar conselhos de classe.
Acompanhar os alunos no processo de aprendizagem; orientar os professores no processo de ensino/aprendizagem; intermediar o relacionamento professor e aluno.
Fazer o levantamento dos dados referentes às avaliações externas e internas; auxiliar o professor no planejamento educacional.
Coordenar o planejamento; participar de todas as atividades avaliativas; promover a integração entre os membros da escola.
Conduzir a rotina de aulas e atividades na escola; informar e coordenar todas ações pedagógicas junto ao corpo docente, comunicar as metas do MEC, bem como da Semec, para que seja atingida pela escola, tornando todos cientes dos dados da proficiência.
Fazer acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem; coordenar as reuniões de pais e mestres; coordenar conselhos de classe; elaborar o calendário escolar; organizar as turmas e distribuir os horários das disciplinas. participar do planejamento dos professores. participar da elaboração do Plano Político-Pedagógico.
Orientar professores e alunos; coordenar os planejamentos dos professores e acompanhar sua execução; organizar os conselhos de classe; discutir com a equipe os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado aos professores (2021).

Ao analisar as respostas sobre as atribuições do pedagogo por parte dos professores, é possível identificar a semelhança entre elas. Embora sejam muito diversificadas e em grande número, as funções atribuídas representam o reconhecimento desse profissional nas escolas. No entanto, não se pode deixar de

destacar que, das atribuições assinaladas pelos respondentes, a maioria é de ordem pedagógica, como: acompanhamento ao professor, acompanhamento do planejamento, sua execução e avaliação. Assim, tarefas consideradas formativas, acabam, muitas vezes, por ficar em segundo plano em detrimento de outras funções relacionadas a atividades burocráticas e administrativas, havendo pouco ou quase nenhum destaque para a função formadora de professores pelo pedagogo, que deveria ser priorizada. Visualizando o aspecto apenas burocrático, o pedagogo da Escola E disse:

[...] existe outras atribuições que não são minhas e que eu tenho certeza de que não são minhas, mas que inevitavelmente o próprio contexto escolar nos coloca, nos apresenta. Por exemplo, vistoriar a quadra para verificar se tem aluno lá escondido, e eu faço isso e não é porque ninguém manda não, é uma coisa natural, entrar nos banheiros, todos os dias para ver se estão limpos. Não é uma atribuição de pedagogo e que eu faço, até mesmo sem perceber que estou fazendo e com o tempo, isso vira uma rotina [...]. (PEDAGOGO E, entrevista concedida em 28 de junho de 2021).

As atividades ligadas às necessidades administrativas ou burocráticas da escola podem contribuir para inviabilizar a formação de professores na escola pelo pedagogo que pode ficar secundarizada. A formação de professores em serviço com auxílio dos pedagogos está posta nos documentos oficiais da SEMEC, como é o caso da “Agenda do Pedagogo”, já citada anteriormente neste estudo, e a Portaria 481/2013, que institui o Horário Pedagógico do professor e tem como lócus a escola e o pedagogo como responsável pelo seu acompanhamento. Cabe registrar que, na rede pública municipal de ensino de Teresina, a exemplo de outras redes, quem planeja e organiza os programas de ensino, a formação dos professores das escolas é a SEMEC, através do CEFOR. Pela trajetória profissional da pesquisadora, percebe-se que os pedagogos não participam desses processos, apesar de caber a eles acompanhar o planejado e discutido na formação e adequar, quando julgar necessário, à realidade da/na escola, levando em consideração os resultados dos estudantes nas avaliações externas e simulados.

Destaca-se, no aspecto colocado acima, a possibilidade de o pedagogo como formador em serviço ser tomada como sua função de articulador do processo de ensino e aprendizagem, associando a organização das práticas pedagógicas e a efetivação da proposta de ensino. Outros dos pontos necessários a serem utilizados

para tais propostas e monitoramentos diz respeito à possibilidade de analisar os resultados e articulá-los ao currículo, sendo necessário, para tal, domínio das competências conceituais e explicativas de tais elementos, como destacado anteriormente. A esse respeito, Domingues (2009) ressalta a importância do espaço escolar como lugar de aprendizagem também para o docente e, no estudo aqui empreendido, em conjunto e com proximidade com o pedagogo:

O olhar de políticos e teóricos, focados na escola, tem revelado que o espaço escolar pode e deve constituir-se em lugar de aprendizagem também para o professor, caracterizando-o como *locus* de formação docente. Isso implica antever o papel multifacetado da gestão escolar, articuladora das ações pedagógicas, e em especial as do coordenador pedagógico que como gestor pedagógico, é responsável, no espaço escolar, pela formação docente. (DOMINGUES, 2009, p. 21).

A respeito das atribuições do pedagogo, Domingues (2009), em sua tese de doutorado, destaca que o papel do coordenador pedagógico “está pautado pelo acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores”. (DOMINGUES, 2009, p. 21). Dessa maneira, o pedagogo, no interior da escola, articula o processo de formação cultural, sendo, portanto, sua presença fundamental para a organização das práticas pedagógicas e na efetivação das propostas. É ele que medeia o processo ensino e aprendizagem, de forma a garantir a densidade das ações pedagógicas. Tais aspectos foram destacados por dois pedagogos ao mencionarem:

[...] A atribuição nossa maior é estar mediando o professor, acompanhando, “formando”, seria até bom, quando eu digo formar na questão de orientar melhor [...]. (PEDAGOGO C, entrevista concedida em 14 de maio de 2021)

[...] assim, no oficial, seria, seria a formação dos professores, mas, na prática, a gente faz de tudo um pouco [...] na prática, a gente faz de tudo um pouco, ditar notas de imprimir material é, e aí faz por que assim, numa escola particular, existe a pessoa do orientador educacional, a pessoa, do coordenador. Na nossa escola, a escola pública só existe a pessoa do coordenador e aí vai exercer a função de orientador, de coordenador, às vezes de diretor, às vezes de secretário, e tudo um pouco a gente faz na escola [...] e aí, assim, na função de orientação, seria o acompanhamento com os alunos, questão do rendimento, participação é, todo um acompanhamento pra família, os pais, né e, na função de coordenador, todo o acompanhamento pedagógico junto ao professor, desde verificação de planejamento, de acompanhamento de planejamento,

monitoramento das aulas, é todo o segmento pedagógico mesmo, tudo que é planejado, está acontecendo, o currículo em si está sendo colocado em prática. e então, é o dia a dia ao lado do professor, então somam-se vários papéis em um só. (PEDAGOGO D, entrevista concedida em 03 de maio de 2021)

Percebe-se, portanto, que, apesar das inúmeras funções e atribuições descritas como função dos pedagogos pelos professores, existe um entendimento dos profissionais em relação à atribuição do pedagogo na escola voltado aos processos de ensino e aprendizagem e o planejamento das atividades, além dos aspectos de suporte aos professores. Nesse mesmo sentido, quando perguntados sobre suas principais atribuições, disseram:

[...] faço acompanhamento, observação de sala de aula, a gente faz um acompanhamento do trabalho do professor, das habilidades que precisam ser trabalhadas com os alunos, ver até que ponto essas habilidades foram alcançadas nas observações de aula que eu faço, depois dou *feedback* ao professor observado, sistematização de avaliações, análise depois do resultado dessas avaliações e também a gente faz um acompanhamento com a formação continuada desses professores. (PEDAGOGO A, entrevista concedida em 07 de junho de 2021)

É a parte de orientação metodológica junto aos professores, nas reuniões tanto individual como coletiva, essa orientação da parte pedagógica é a principal atribuição dentro da escola. (PEDAGOGO F, entrevista concedida em 03 de maio de 2021)

Ao contrastar com os dados do questionário, percebemos que, quando perguntados sobre com qual frequência ocorre o planejamento na escola, foram obtidos os seguintes resultados: 60% responderam que ocorre quinzenalmente, 26,7% que ocorre mensalmente, 6,7% que ocorre bimestralmente e 6,7% respondeu outro, mas não sem especificar qual seria a frequência. Infere-se, portanto, que a prática do planejamento é consolidada nas escolas participantes deste estudo. É relevante destacar que o planejamento dos professores da rede pública municipal de ensino de Teresina, no caso dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, foco deste estudo, é orientado por meio da formação recebida por eles no CEFOR e depois enviado o plano de aulas com previsão para duas semanas, o que totaliza 10 horas aulas, para o *e-mail* das escolas com as habilidades e as expectativas de aprendizagens definidas de acordo com a matriz de referência do SAETHE, da Prova do SAEB e do programa de ensino.

Diante desses elementos, compete às escolas e ao pedagogo, juntamente com os professores, adequarem as suas realidades e preencherem quais metodologias e atividades de classe e casa devem realizar, focando nas habilidades das avaliações em larga escala. A partir da experiência da pesquisadora, o problema está na forma como esse processo tem sido conduzido, vez que tem tido foco exclusivo nas habilidades que serão avaliadas nos testes de larga escala. É necessário compreender as matrizes de referências como não sendo as propostas curriculares, as estratégias de ensino e as diretrizes pedagógicas e, sim, referências para pensar o currículo da rede, no caso específico, a partir dos dados do SAETHE. Nos debates sobre os resultados, é pertinente enfatizar que, diferentemente do que ocorre nos componentes de Geografia, História, Inglês, Artes, Ensino Religioso sob a responsabilidade da escola e dos professores, com a autonomia para usarem o currículo do município, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a discussão se restringe aos dados dos descritores do SAETHE.

A esse respeito, é interessante registrar o relato do pedagogo da escola E, que, quando perguntado sobre o planejamento e análise de resultados, assim se manifesta:

[...]Temos condições de fazer, no entanto, eu assumo limitações, existe toda uma organização estratégica para anos escolares de foco e para anos em que a prova externa acontece, existe uma mobilização para reconhecimento de valorização, você sabe disso. A nossa rede tem política de bonificação e tudo que se faz gira em torno de um resultado máximo na testagem para que a bonificação seja cada vez mais alta, para que atinja o teto mais alto. e então, existe uma ênfase tão grande no resultado para conseguir bonificação que a aprendizagem de fato e o desenvolvimento da habilidade de fato ela fica defasada e eu não me sinto com força dentro de uma perspectiva de rede para, entre aspas, resolver esse problema[...] (PEDAGOGO E, entrevista concedida em 12 de maio de 2021)

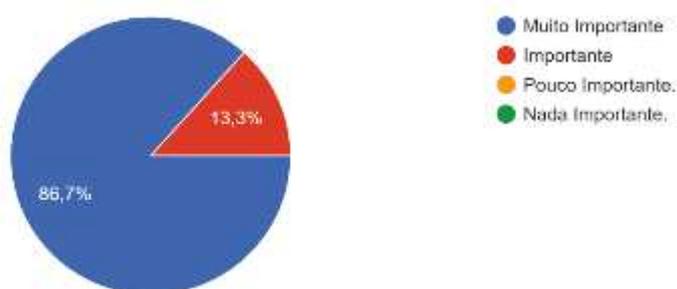
Nessa perspectiva, é importante ressaltar que as práticas pedagógicas apresentam lacunas na integralização dos currículos e no trabalho em regime de colaboração. A desarticulação entre os conteúdos pode indicar problema para contextualizar o conhecimento e oferecer significado para o estudante. Isso se tornou mais acirrado depois da política de bonificação instituída pela SEMEC. A política de alta responsabilização, no sentido de Bonamino e Souza (2012), tem reforçado as competições e as disputas entre as escolas, o que acaba por não concretizar, de fato,

a aprendizagem e a integralidade do currículo. O foco no pagamento da bonificação por resultados escolares é sentido, inclusive, pelos pedagogos nas escolas,

[...] limitação, foco que secretaria da no treino, isso para mim é uma coisa que me angustia. Na verdade, a nossa escola segue um ritmo que é de rede, não é diferente das outras. É a aprendizagem a serviço da avaliação é o ensino a serviço da avaliação e não o contrário, porque o que deveria acontecer é o contrário era a avaliação para o ensino, avaliar para ensinar e não ensinar para avaliar. (PEDAGOGO D, entrevista concedida em 03 de maio de 2021)

Pelo que se pôde depreender das falas, essa questão da classificação vem ocasionando, assim como Ball (2004) aponta, a comparação, contribuindo para a instabilidade e a insegurança nos professores, o que afeta sobremaneira sua identidade profissional.

Quando perguntados sobre o trabalho pedagógico em relação à análise de resultados na escola, 86,7% dos respondentes consideram muito importante e 13,3% consideram importante, conforme se observa no gráfico 31 a seguir. Gráfico 31 - Percepção dos professores acerca da análise de resultados das avaliações externas



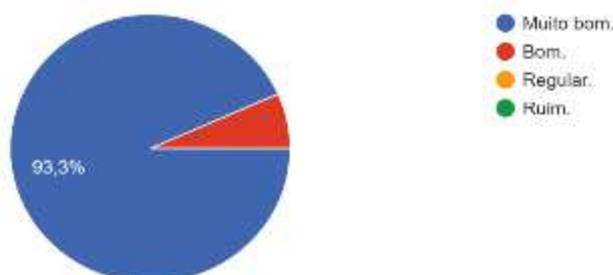
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores (2021)

Compete considerar o fato de a maioria dos respondentes reconhecer a importância do trabalho pedagógico e das análises de resultados no contexto escolar, conforme apontado no questionário, sugerindo-se uma mudança de postura por parte dos professores e demais agentes envolvidos no processo educativo frente aos resultados das avaliações externas. Em outras palavras, os docentes reconhecem que, a partir das análises dos resultados, são capazes de refletir sobre suas práticas pedagógicas de sala de aula e no planejamento escolar para consolidação da aprendizagem do estudante. Isso porque os dados podem ser contextualizados em

conjunto a outras disciplinas, entendendo os processos aferidos pelas avaliações como indicativos, como forma de pensar o currículo e não como verdades inconteste. Nessa perspectiva, o pedagogo exerce função central para dar sentido e apoio aos professores, bem como pode proporcionar momentos em que possam refletir criticamente sobre os resultados e as metodologias utilizadas, para, assim, contribuir, de forma decisiva, para a melhoria do ensino.

Sordi e Lüdke (2009, p. 160 apud MENEGÃO, 2015, p. 29) sugerem que “a realização da avaliação deve ser para tomar decisões de forma circunstanciada, para modificar e superar fragilidades encontradas, bem como para manter e desenvolver as potencialidades do projeto educativo, procurando assegurar a base ético-epistemológica da avaliação que, portanto, precisa ser desvelada e problematizada pelos protagonistas”<sup>32</sup>. Dentro desse mesmo quesito de apoio aos professores, foi perguntado sobre o trabalho do pedagogo em relação ao apoio pedagógico realizado com os professores, 93,3%, consideram muito bom e 6,7% consideram bom, como demonstrado no gráfico 32.

Gráfico 32 – Nível de satisfação dos professores em relação ao apoio pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores (2021).

<sup>32</sup> Na rede municipal de educação de Teresina, os resultados das avaliações externas, como é o caso do SAETHE E SAEB, recebem ampla divulgação, tanto entre as escolas, como para a comunidade em geral, estando atrelados a uma forte responsabilização da equipe gestora. Isso porque os resultados são utilizados como base para o “Programa de Valorização do Mérito do mérito”, política de bonificação que premia os professores e gestores escolares de acordo com o desempenho obtido pela escola na avaliação do SAEB e que, na visão de alguns estudiosos, como Freitas, pode vir a contribuir para um reducionismo do currículo, em especial das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Diante de tais dados, é permitido pensar a prática pedagógica dos pedagogos em relação ao acompanhamento e análise de resultados como satisfatória aos professores. Ao serem questionados se possuem dificuldades em fazer análise de dados, dos 13 professores que responderam essa assertiva, 100% afirmaram não possuir dificuldade, pois consideram que são bem orientados na escola e na formação promovida pela SEMEC. Ao serem indagados sobre as dificuldades do uso de resultados, no questionário, foram obtidas as respostas expostas no quadro 7.

Quadro 7 - Percepção acerca das dificuldades dos professores quanto ao uso dos resultados da prova do SAETHE

Não, pois temos o suporte necessário
Não.
Não, pois temos orientação para trabalhar com esses dados
Não, pois na escola sempre são falados os dados sobre as provas realizadas pelos alunos das escolas.
Tempo escasso.
Não!
Não. Os resultados são bem apresentados e discutidos na escola e na formação.
Não
Não. A gestão trabalho bem os resultados obtidos na prova do SAETHE.
Não
NÃO
Não.
Não. A escola e formação promovida pela Semec auxiliam o professor sobre a prova do SAETHE.

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores (2021).

A mesma pergunta foi feita aos pedagogos participantes deste estudo e, ao contrário dos professores, 80% dos respondentes consideraram possuir dificuldade de fazer uso dos resultados da prova do SAETHE, justificando tal dificuldade com os motivos apresentados no quadro 8. Por outro lado, 20% responderam que não têm dificuldade, no entanto, chama atenção o fato de não apresentarem nenhuma justificativa para a suposta facilidade de uso dos dados.

Quadro 8 – Percepção acerca das dificuldades dos pedagogos quanto ao uso dos resultados da prova do SAETHE

Sim. Pela falta de curso de qualificação para análise e uso dos resultados da prova do SAETHE.
Sim. Porque sinto a necessidade de uma proposta de formação continuada para os coordenadores pedagógicos com ênfase na apropriação pedagógica de resultados.
Sim. Por que é uma pauta difícil aceitação.
Sim. Há professores que não se envolvem. Os das áreas não avaliadas
Não
Não

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos pedagogos (2021)

Considerando as divergentes respostas entre professores e pedagogos, é possível considerar, neste estudo, que os professores das áreas avaliadas e aqui pesquisados, por receberem formação continuada sistematizada quinzenalmente pela SEMEC, cuja pauta abarca, quase em sua totalidade, a apropriação de resultados, com elementos como os descritores, o desempenho e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes e consideradas como “estruturantes” pela SEMEC, não consideram possuir dificuldades em analisar dados, além de se considerarem bem orientados pelos pedagogos em suas escolas. Por outro lado, os pedagogos, conforme mostram os resultados da pesquisa, sentem a necessidade de formação continuada que os empodere para que possam desempenhar com maior propriedade sua função no que tange à análise de resultados das avaliações externas. Conforme relatado durante entrevista, quando perguntado sobre as dificuldades que enfrenta em seu cotidiano com relação à análise dos dados junto aos professores, o Pedagogo F respondeu:

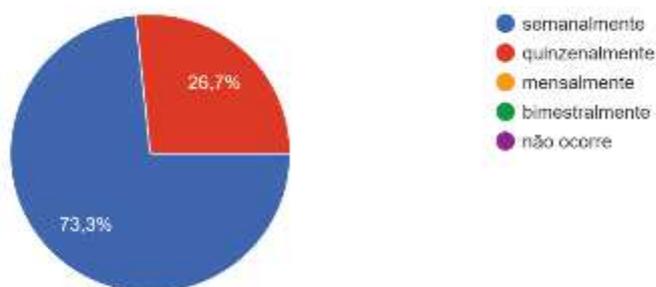
[...] A falta de formação aos pedagogos nos encontros que temos que não seja só para apresentar resultados, mas que tenhamos uma formação melhor para a gente poder analisar melhor junto a nosso quadro docente essas avaliações externas (PEDAGOGO F, entrevista concedida em 03 de maio de 2021)

Assim, percebemos que a rede pública municipal de educação de Teresina não oferece uma formação destinada ao profissional pedagogo, sendo priorizada a formação de professores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A rigor, isso não seria um problema no nível central, mas, em nosso entendimento, a visão do

pedagogo poderia contribuir para a conexão entre as disciplinas, contribuindo nos processos de planejamento.

Na assertiva sobre qual a periodicidade que o pedagogo faz observação de aula nas turmas, 73,3% dos professores responderam semanalmente e 26,7%, quinzenalmente, conforme informações do gráfico 33:

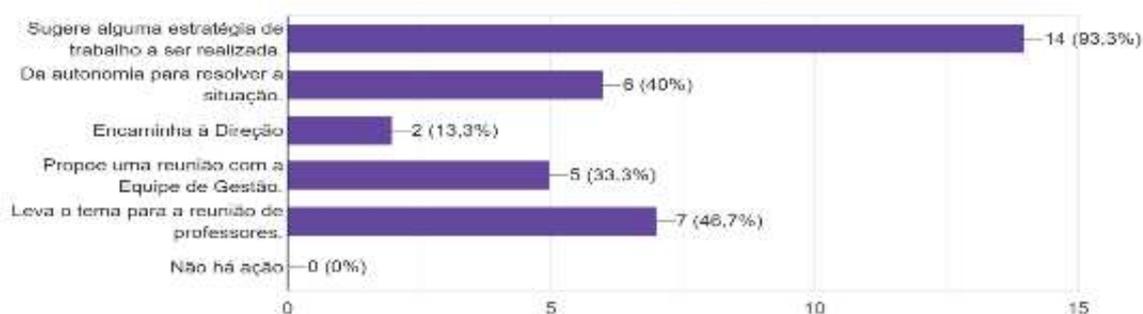
Gráfico 33 – Periodicidade da observação de aula pelo pedagogo



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores (2021)

Ainda sobre o acompanhamento pedagógico por parte dos pedagogos aos professores, os respondentes, que poderiam marcar mais de uma assertiva, afirmaram que, ao informarem um problema de aprendizagem dos seus alunos aos pedagogos, 93,3% sugerem alguma estratégia de ensino para que sejam realizadas com os estudantes, 40% dão autonomia para que o problema seja resolvido pelos próprios professores, 46,7% levam o tema para ser discutido com gestão escolar, 33,3% propõem uma reunião, 13,3% encaminham à direção escolar, conforme demonstrado no gráfico 34.

Gráfico 34 – Percepção dos professores acerca da gestão pedagógica



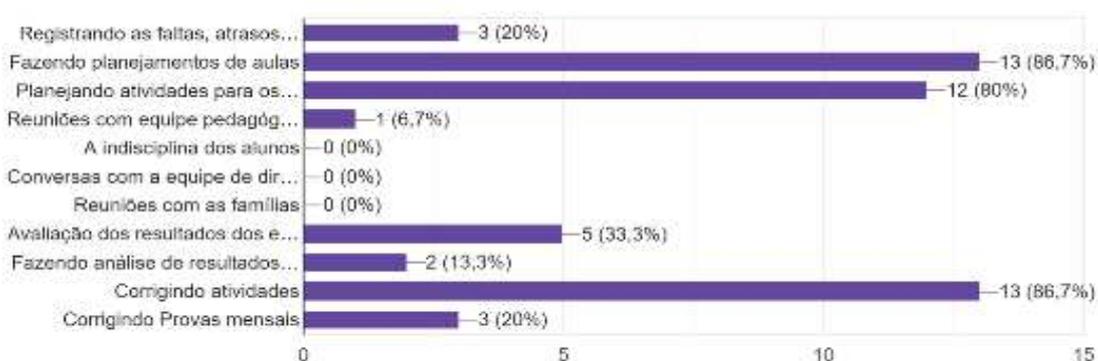
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores (2021)

Os dados mostram a mediação feita pelos pedagogos junto ao corpo docente, em busca de resolução, estratégias e ou intervenções pedagógicas no cotidiano escolar, o que certamente evidencia a efetividade do fazer desse profissional quanto ao apoio e orientação para uso e análise dos resultados das avaliações externas com vistas à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a análise dos dados mediada pelo pedagogo pode contribuir para a compreensão dos desafios que se colocam para a escola. A esse respeito, Viana (2005, p. 25-26) argumenta que

[...] os elementos levantados nos vários tipos de avaliação –seja de sala de aula ou de sistemas –devem ser analisados por professores e técnicos especializados nas várias áreas curriculares a fim de que sejam incorporados ao planejamento escolar e contribuam para o processo educacional [...]. A avaliação é um valor em si e não deve ficar restrita a um rito da burocracia educacional, necessita integrar-se aos processos de transformação do ensino-aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

Ademais, para que esse processo ocorra, é importante verificar o tempo empreendido para a ação. A esse respeito, o estudo mostrou que o tempo gasto pelos professores na organização e preparação do trabalho pedagógico pode ter relação direta com o planejamento escolar, bem como com o domínio dos elementos que constituem o planejamento e as avaliações externas, como se pode depreender na observação do gráfico 35.

Gráfico 35 - Aspectos com os quais se gasta mais tempo em uma semana normal de trabalho

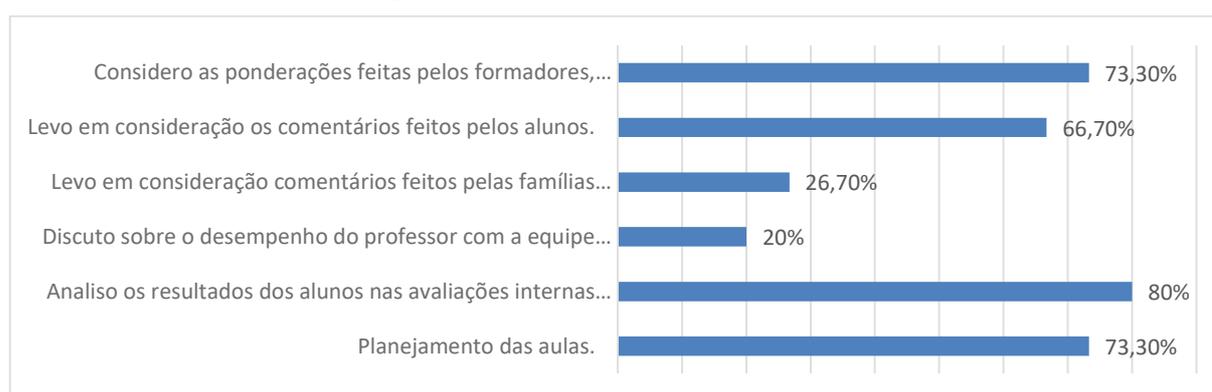


Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores (2021).

Quando perguntados sobre o tempo gasto destinado aos trabalhos pedagógicos, 86,7% dos respondentes afirmaram gastar fazendo planejamento de aulas e corrigindo atividades, seguidos de 80% que responderam planejando atividades para os alunos, 33,3%, com avaliação dos resultados dos estudantes, 20% corrigindo provas, 13,3% fazendo análise de resultados e 6,7% com reuniões com equipe pedagógica. O dado mostra que parte considerável dos professores gasta tempo fazendo análise e avaliando resultados. Diante disso, é fundamental a compreensão e a significação dos elementos que compõem as avaliações como subsídios a serem usados pelos professores e pedagogos de maneira a contribuir de forma significativa para uma análise de resultados que se converta em aprendizagem.

No gráfico 36, são apresentadas as principais estratégias utilizadas pelos professores na escola para desenvolver o aprendizado dos estudantes.

Gráfico 36– Estratégias utilizadas para avaliar o aprendizado dos alunos



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores (2021).

A partir dos dados, fica evidente a análise de resultados como um aspecto ao qual os professores dedicam a maior parte do tempo, seguida do planejamento das aulas e das ponderações feitas pelos formadores, supervisores e direção. Essa mesma atividade emerge como sendo a principal estratégia para desenvolver a aprendizagem do estudante. Nessa perspectiva, o pensamento de Viana (2005, p.32) vem corroborar com o que aqui se apresenta:

Os resultados das avaliações têm suas implicações, não podendo ser tratados, assim, como uma contabilidade educacional. 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.

A partir do terceiro bloco, os professores responderam assertivas sobre a dimensão da gestão de resultados na escola, conforme suas concordâncias. Para tanto, havia quatro possibilidades: frequentemente, algumas vezes, raramente, nunca, conforme se pode verificar na tabela 8.

Tabela 8 - Percepção dos professores e pedagogos sobre a gestão de resultados

Afirmativas	Sujeitos	Frequentemente(%)	Algumas vezes (%)	Raramente(%)	Nunca(%)
Eu coordeno reunião pedagógica para discussão dos resultados das avaliações do SAETHE.	Pedagogos	50%	50%		
Eu participo de reunião pedagógica para discussão dos resultados das avaliações do SAETHE.	Professor	86,7%	6,7%	6,7%	
Eu uso e aplico no planejamento escolar conceitos como: teoria de resposta ao item, matriz de referência, teoria clássica dos testes, padrões de desempenho e descritores.	Pedagogos	50%	50%		
	Professor	60%	33,3%		6,7%
Eu oriento a aplicação de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos	Pedagogos	83,3%	16,7%		
	Professor	57,1%	42,9%		
Eu analiso comparativamente os indicadores de rendimento da escola (IDEB, resultados SAETHE) e estabeleço metas para a sua melhoria.	Pedagogos	100%			
	Professor	57,1%	35,7%	7,1%	
Eu diagnostico diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos estudantes da escola.	Pedagogos	66,7%	33,3%		
	Professor	66,7%	33,3%		
Eu adoto sistema de indicadores educacionais na análise dos processos educacionais e na definição de estratégias	Pedagogos	66,7%	16,7%	16,7%	
	Professor	51,7%	42,9%		
Eu promovo na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem	Pedagogos	66,7%	33,3%		
Eu participo na escola de reuniões de pais e mestres e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem de meus alunos	Professor	60%	26,7%	6,7%	6,7%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos questionários aplicados aos pedagogos e professores (2021).

Quando indagado aos pedagogos sobre frequência com que coordenam reuniões pedagógicas para discussão dos resultados das avaliações do SAETHE, observou-se que 100% dos respondentes afirmaram realizá-lo com frequência. Questionados sobre desenvolverem essa atividade, 86,7%, dos professores responderam participar com frequência das reuniões de análises de resultados, o que permite afirmar que se trata de uma ação presente nas escolas pesquisadas, sendo mencionado como um processo “mecânico” para o uso de dados pelo pedagogo:

[...]Existe uma cultura de busca de resultado, de operacionalização de um planejamento estratégico, uma receita pronta que dá certo e que muitas vezes o pedagogo entra como mediador, como eu lhe disse na conversa quinzenal o pedagogo entra como mediador, ele entra para ver se aquilo que foi recebido do planejamento estratégico é adequado[...]. (PEDAGOGO E, entrevista concedida em 12 de maio de 2021)

Nesse sentido, apesar de ser uma “receita pronta”, que o pedagogo recebe e aplica, a pesquisa mostra que a análise é algo constante e presente, devendo ser constantemente significada. Dessa forma, os dados podem ser disponibilizados pela SEMEC e ocorrer o envio de sugestões de planejamentos, mas, no interior das escolas, o pedagogo poderia acompanhar e pensar formas mais adequadas à sua realidade.

Os dados da tabela 8, de um modo geral, revelam que a prática de analisar resultados é uma constante nas escolas. A despeito disso, os dados mostram também que existe uma divergência importante evidenciada nesses resultados: o fato de 100% dos pedagogos afirmarem que analisam com frequência os indicadores de rendimento da escola (IDEB, Resultados SAETHE) e estabelecem metas para a sua melhoria, enquanto os professores, quando perguntados acerca da mesma questão, 51,7% responderam que o fazem com frequência e 35,7% algumas vezes. Os pedagogos apontaram na entrevista a fragilidade em analisar os dados e a necessidade de formação para que possam fazê-lo:

[...] ah sim é..., a gente tem dificuldade porque pra que a gente conseguisse analisar 100%, eu acho que tá precisando é... de uma formação propriamente voltada é não só pro pedagogo, mas pra pedagogo, professor e diretor que a gente pudesse ter esse trabalho mais direcionado. Mas, na medida do possível, normalmente a gente

faz essa análise de dados, juntamente com toda a equipe. (PEDAGOGO B, entrevista concedida em 01 de maio de 2021).

[...] A dificuldade é que a gente teria que ter mais uma qualificação e também com relação à análise, precisaria conhecer um pouco mais a fundo sobre essas avaliações, para a gente poder ter uma qualificação melhor e poder estar trabalhando junto com nossos professores. A gente precisaria ter um curso com duração maior não só aqueles encontros para fazerem aquelas apresentações aos pedagogos. Os pedagogos precisariam de ter cursos voltados para análise e como trabalhar esses resultados, o que fazer para melhorar os resultados dessas avaliações junto aos professores nas escolas. Digamos que precisa de uma qualificação mais aprofundada sobre os dados dessas avaliações do SAETHE e as outras avaliações de rede como um todo. (PEDAGOGO F, entrevista concedida em 03 de maio de 2021).

Ao contrastar com os dados coletados pela entrevista com os dados expressos na tabela 9 com as assertivas a respeito do nível de concordância dos professores com relação à divulgação e socialização dos dados das avaliações do SAETHE nas escolas, nota-se o uso dos dados das avaliações do SAETHE nas práticas dos docentes em suas escolas.

Tabela 9 - Nível de concordância dos professores em relação à divulgação e socialização dos dados das avaliações do SAETHE nas escolas

PERGUNTAS	SUJEITOS	DISCORDO (%)	DISCORDO EM PARTES (%)	CONCORDO EM PARTES (%)	CONCORDO (%)
Considero a prova do SAETHE um instrumento fiscalizador da semec.	Professor	40%	20%	26,7%	13,3%
Durante as aulas, trabalho com as habilidades que os alunos apresentam maiores dificuldades apontadas pela prova do SAETHE.	Professor	13,3%	0%	40%	46,7%
Utilizo os resultados dos meus alunos no SAETHE para planejar as minhas aulas.	Professor	7,1%	0%	50%	42,9%
Realizo a recuperação baseada nos descritores com baixo desempenho no SAETHE	Professor	6,7%	13,3%	20%	60%
Realizo reenturmação de alunos tomando como referência o padrão de desempenho de cada aluno no SAETHE	Professor	6,7%	20%	33,3%	40%
Analiso com os alunos os resultados da turma da prova do SAETHE.	Professor	20%	0%	26,7%	53,3%
Os resultados do SAETHE são divulgados na minha escola para toda equipe docente	Professor	6,7%	0%	6,7%	86,7%
Os resultados do SAETHE são divulgados na minha escola apenas para os professores de Português e Matemática	Professor	0%	13,3%	6,7%	80%
Tenho acesso aos resultados do SAETHE pela SEMEC, através das formações continuadas.	Professor	13,3%	0%	20%	66,7%
Tenho acesso aos resultados do SAETHE pela(o) pedagogo (a), no horário pedagógico.	Professor	6,7%	0%	6,7%	86,7%
Tenho acesso aos resultados do SAETHE pelo(a) diretor(a), no horário pedagógico.	Professor	6,7%	0%	6,7%	86,7%
Considero que a divulgação dos resultados do SAETHE na minha escola acontece de maneira satisfatória.	Professor	6,7%	0%	6,7%	86,7%
Você considera o modelo de divulgação dos resultados do SAETHE adotado pela SEMEC adequado	Professor	6,7%	0%	33,3%	60%

Fonte: elaborada pela autora com base nos questionários aplicados ao pedagogo e professores (2021).

A partir das respostas apresentadas na tabela 9, fica evidente a consolidação do uso dos dados dessas avaliações por mais de 90% dos respondentes deste estudo. Contudo, ainda existem muitos desafios a serem perseguidos, como desmistificar, junto aos professores, a ideia da avaliação do SAETHE como um instrumento fiscalizador da SEMEC, considerando que, dos respondentes, 60% concordam que, de alguma forma, essa avaliação é um instrumento fiscalizador. Tal afirmação nos remete a repensar sobre uso, finalidade e forma de socialização dessas avaliações, considerando que o foco exacerbado nesse tipo de avaliação, por muitas vezes, dificulta até mesmo a lotação de professores nas turmas de anos considerados “foco”, ou seja, as turmas que serão avaliadas, em virtude da pressão sofrida pelos professores por parte tanto dos gestores, como da SEMEC. Érnica e Batista (2011) indicam, por meio de estudos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que as consequências geradas pelas políticas de avaliação causam impactos para além das provocadas na escola isoladamente, uma vez que a pressão por desempenho faz com que as escolas se especializem em determinados perfis de estudantes, deixando de incluir os que podem pôr a escola no rol de baixo desempenho.

Em relação ao acompanhamento pedagógico feito pelos pedagogos, considerando a fragilidade apontada por eles anteriormente, destaca-se a dificuldade para realização de análise de dados, o que os leva, inclusive, a solicitar ajuda aos superintendentes, conforme relatado durante entrevista:

A gente recorre à nossa superintendente. Estão sempre ajudando a fazer análise com a gente, pedagogo, pra gente estar sentando com os professores. Então, o trabalho dessas superintendentes são de fundamental importância para fazer esse elo professor, pedagogo. Elas esclarecem mais para gente sobre esses resultados e como estar compartilhando com os professores esses resultados, as observações, as intervenções que os professores devem fazer junto aos seus alunos. então o trabalho das superintendentes é de fundamental importância escolas [...]. A falta de formação aos pedagogos [...] nos encontramos que temos que não seja só para apresentar resultados, mas que tenhamos uma formação melhor para a gente poder analisar melhor junto a nosso quadro docente essas avaliações externas. (PEDAGOGO F, entrevista concedida em 03 de maio de 2021)

Tais questões se desdobram na relação do trabalho desenvolvido pelos professores com as habilidades em que os estudantes apresentam maior dificuldade na Prova do SAETHE. Os dados mostram que um total de 80,7% dos

respondentes afirmou fazer uso dessas habilidades e que isso se constitui como um instrumento para as práticas pedagógicas, podendo contribuir para reduzir o currículo a simples resultados de avaliação. A esse respeito, Sacristán (2000) destaca:

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporada ao discurso sobre currículo". Desse modo, "é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm da mesma. (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Reforçando essa perspectiva, Menegão (2015, p. 239) entende "ser imperativo questionar o conhecimento curricular fixado e as posições unilaterais que os impõem e porque privilegia um único ponto de vista como verdade absoluta, uma única fonte de conhecimentos e poucas formas de aprender". Torna-se, a partir dessas ponderações, fundamental a compreensão desses dados significados dentro do currículo, tarefa na qual os pedagogos, tendo uma formação adequada, podem ajudar.

Outro dado destacado, por parte de 93% dos professores, é a realização da recuperação baseada nos descritores com baixo desempenho no SAETHE. Isso pode significar a retomada de habilidades e conteúdos que não foram aprendidos pelo estudante ou contribuir para reforçar "o treino" das habilidades a serem alcançadas nos testes.

[...] um aspecto que me angustia bastante, que, pra mim, é o que a escola tem de mais frágil que é a recuperação dos alunos. A escola não tem o processo de recuperação adequado para recuperar. A escola faz o que tradicionalmente se fez a vida inteira, tirou nota baixa outra prova para se ter um desempenho numa prova sem que tenha tido a recuperação de fato daquele conteúdo que ficou defasado, é assim que é feito na escola e isso para mim não é recuperação. Recuperação para mim é outra coisa. Existe uma cultura de busca de resultado, de operacionalização de um planejamento estratégico, uma receita pronta que dá certo e que muitas vezes o pedagogo entra como mediador [...]. (PEDAGOGO E, entrevista concedida em 12 de maio de 2021).

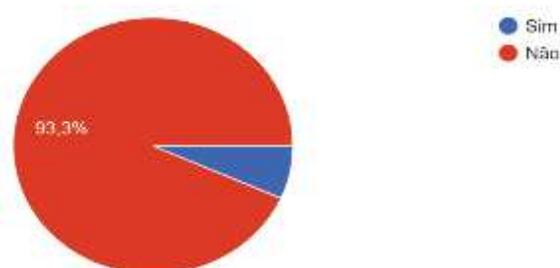
Compreende-se que a avaliação deve ter como objetivo "diagnosticar" e não classificar. Nesse sentido, é preciso a adoção de estratégias de avaliação, inclusive as externas, que possibilitem atender, de forma heterogênea, às aprendizagens

existentes no âmbito da escola e da sala de aula, sendo um instrumento de diagnóstico para uma possível intervenção. Para Luckesi (2002),

[...] o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. (LUCKESI, 2002, p. 92-93).

Diferentemente dos pedagogos, conforme apontado em outro momento nesse estudo, dos 14 professores participantes, 93,7% responderam ter feito algum curso de formação ou qualificação em análise de dados ou de resultados e 6,7%, responderam que não, como demonstrado no gráfico 37.

Gráfico 37 – Porcentagem de participação de professores em cursos de formação



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado ao professor (2021).

Ainda sobre apropriação de resultados e SAETHE, foi perguntado sobre o que consideram mais desafiador no trabalho docente na escola. Os principais desafios e dificuldades estão elencados no quadro 9.

Quadro 9 – Principais desafios e dificuldades em relação à apropriação e análise de dados do SAETHE

Aumentar a proficiência dos mais baixos sem diminuir a proficiência dos mais elevados.
Trabalhar essas questões com os alunos
A maior dificuldade e a grande quantidade de conteúdos que as vezes os alunos demoram compreender e já tem que passar para o outro deixando um déficit.
Tempo para avaliar os resultados
No momento de aulas remotas, é fazer a interação com as famílias, pois esta, juntamente com a empatia e trabalho com habilidades socio/emocionais, muito ajuda na minha estratégia de ensino/aprendizagem <sup>33</sup> .
Envolvimento de toda comunidade escolar.
Reverter a baixa frequência dos alunos e a indisciplina.
Aplicação de novas formas de avaliar os alunos.
A questão do tempo.
CARGA HORÁRIA
O atual ensino remoto tem dificultado bastante a avaliação diagnóstica do professor sobre o aluno.
Atualmente, pela pandemia atender a um número maior de alunos pelo ensino remoto. Realizar uma aprendizagem significativa com o ensino remoto.

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores (2021)

Em comparação com as respostas obtidas pelos pedagogos em entrevista realizada, quando perguntados sobre quais as dificuldades enfrentam em seu cotidiano com relação à análise dos dados junto aos professores, os seguintes relatos foram feitos:

[...] a dificuldade maior em si é de interpretar, mesmo com esses dados, não vou dizer que eu não saiba o que está sendo colocado ali, às vezes nas entrelinhas dificulta alguma coisa. Mas, quando a gente vai analisar junto com o professor por mais que os resultados não sejam tão bons, né, uma turma lá não se saiu tão bem, quando a gente vai pra analisar o que poderia ser feito trazendo sugestões pensando em uma nova possibilidade, facilita. Vamos supor que eu chegasse com o rendimento da turma e já colocando culpa, só questionando por que está dessa forma, uma cobrança, aí já gera uma outra, um conflito aí. E, então, quando venho com os resultados pra analisar juntos pra ver o que que pode ter acontecido nessa turma, olha, essa turma tá diferente desse, né, a gente pode analisar junto, vamos pensar o que que pode ser feito, aí eu vou por um caminho que eu consigo muito mais. (PEDAGOGO D, entrevista concedida em 03 de maio de 2021).

[...]Para mim a dificuldade mais desafiadora seria fazer o professor extrapolar uma visão limitada de desempenho dentro do teste porque o ensino é muito maior do que aquilo que tá cobrado no teste. A minha visão é de que o ensino é muito maior. O teste é necessário, o teste é necessário, a gente não pode fugir disso, entendeu, ele é extremamente necessário, até porque toda organização de avaliação nacional não é só para prova do SAEB

<sup>33</sup> Sobre aulas remotas, é importante destacar que, embora a aplicação do questionário tenha ocorrido no ano de 2021, ano em que a humanidade toda se encontrava em contexto pandêmico em virtude do Coronavírus, os professores foram orientados a considerar o período presencial, no caso, o ano de 2019, para realização do questionário.

não, o ENEM é teste, O ENADE é teste, quando forem fazer concurso, é teste, eu acho que a escola não pode abrir mão disso, mas me angustia ficar limitado àquilo que foi apontado num teste, quando, para mim, o ensino é muito maior que isso. (PEDAGOGO E, entrevista concedida em 12 de maio de 2021).

Os dados revelam que professores e pedagogos mostraram-se preocupados com a aprendizagem dos estudantes e com a apropriação dos resultados e habilidades não aprendidas pelos estudantes, em como fazer “extrapolar”, como relatado pelo pedagogo. Mostra-se importante o conceito de avaliação para transformação que possibilite ao professor e escola desenvolver práticas transformadoras que rompam com “a lógica dos descartes de saberes, vozes, valores dos vários atores sociais na definição de indicadores de qualidade da escola pública” (SORDI; MENDES, 2014, p. 3). Nesse sentido, prima-se por um processo avaliativo que leve em consideração, além dos números, as condições de aprendizagem dos estudantes e possibilite aprendizagens diversas.

Na próxima seção, serão apresentadas as análises das assertivas dos professores em relação à formação para uso pedagógico dos dados das avaliações externas do SAETHE.

### **3.4.3 Formação para uso pedagógico das avaliações externas do SAETHE**

Para que possam conduzir o processo de apropriação e análise de resultados das avaliações externas, considera-se fundamental a formação de todos os envolvidos na prática da avaliação educacional.

A esse respeito, Brooke e Cunha (2011, p. 30) defendem que o objetivo da avaliação externa é “fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superarem as dificuldades de aprendizagem dos alunos”. Sendo assim, a busca pela resolução dos problemas de aprendizagem dos estudantes deve ser contínua, sendo preciso que o entendimento e o conhecimento a respeito das avaliações externas, entendidas como uma ferramenta norteadora de ações, visem à permanência e ao sucesso dos estudantes.

Nesse sentido, a tabela 10 vem apresentar o panorama das respostas dos investigados frente a essas assertivas.

Tabela 10 – Percepção dos professores sobre a formação para uso pedagógico de dados das avaliações externas do SAETHE na escola

Perguntas	Sujeitos	Sim (%)	Não (%)	Parcialmente (%)
Os resultados das avaliações externas SAETHE - são divulgados aos demais membros da comunidade escolar pelo núcleo gestor da sua escola?	Professor	100%		
Na escola, os resultados das avaliações externas SAETHE – são utilizados como um diagnóstico da aprendizagem dos alunos?	Professor	100%		
Na escola, os resultados das avaliações externas –SAETHE – são utilizados para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula?	Professor	100%		
Os resultados das avaliações externas – SAETHE – são utilizados pelo coordenador escolar no trabalho com os professores?	Professor	100%		

Fonte: Elaborada pela autora com base no questionário aplicado aos professores (2021)

A partir da leitura da tabela 10, observa-se que 100% dos professores afirmaram que o processo de divulgação, planejamento e uso dos resultados das avaliações externas do SAETHE acontece de forma satisfatória nas suas respectivas unidades de ensino. Dessa forma, é válido ressaltar que a gestão e o uso dos resultados das avaliações do SAETHE nas escolas participantes deste estudo são analisados, discutidos e socializados com a equipe escolar, professores, alunos e comunidade.

Nesse sentido, corrobora-se com o pensamento de Machado (2012) sobre a necessidade de diretores e coordenadores incluírem o estudo dos resultados das avaliações externas nas reuniões escolares e nas discussões empreendidas nos coletivos semanais, de forma a proporcionar aos docentes a reflexão acerca de fatores que possam explicar o desempenho dos estudantes. Ademais, a autora sugere um trabalho que considere a diversidade de desempenho dos estudantes de forma individual, para, assim, atender às necessidades de aprendizagem de todos.

Compete considerar o fato de 100% dos investigados reconhecerem a importância das avaliações do SAETHE no contexto escolar e seu uso para o aprimoramento de práticas pedagógicas e aprendizagem dos estudantes, o que representa uma mudança de postura dos professores frente aos resultados das avaliações, tendo eles passado a assumir, a partir dos resultados analisados, uma

postura de reflexão sobre sua prática pedagógica e de planejamento escolar. Nesse sentido, é importante destacar que é necessário haver o compromisso do ensinar e do aprender, uma vez que cabe ao professor analisar cada ação do aluno, verificando suas habilidades. A partir das mesmas assertivas, foram buscados os significados da avaliação da aprendizagem, o que vai ao encontro da perspectiva de que “a prática da avaliação da aprendizagem em seu sentido pleno, só será na aprendizagem do educando” (LUCKESI, 2008, p. 99).

Professores, gestores e técnicos necessitam analisar os percentuais indicados nas tabelas e buscar alternativas para aumentar a porcentagem de alunos que ultrapassam os mínimos estabelecidos. Isso não significa transformar a escola em espaço de preparação para os testes das avaliações em larga escala. Mas sim oportunizar que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento necessário para a construção de competências e habilidades requeridas para o nível de escolaridade que se encontram. (SOLIGO, 2010, p.11).

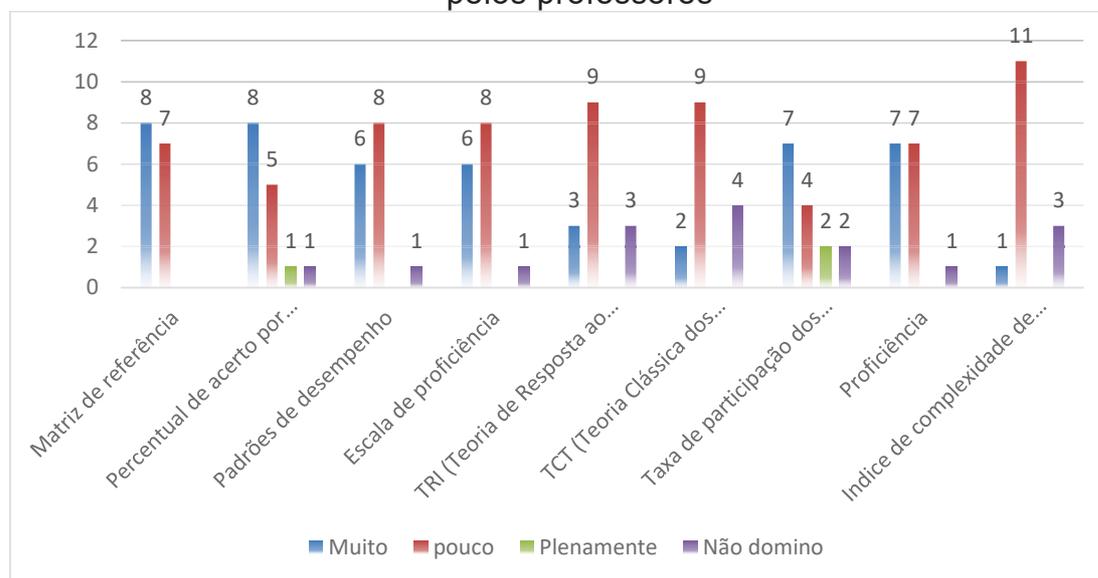
Ressalta-se, consoante o autor, o caráter da avaliação na perspectiva de inclusão, de avaliar para atender a cada estudante nos elementos indicados para suas necessidades de aprendizagem.

Corroborando com esse pensamento, os dados da tabela 10 evidenciaram a existência da prática de análise e uso dos resultados das avaliações externas do SAETHE. No entanto, cabe alerta para o cuidado de a equipe não concentrar o trabalho apenas para a preparação dos alunos para as avaliações externas, como já apontado neste estudo pelo relato de um pedagogo durante entrevista, quanto à prática do treino.

Outro ponto que merece destaque é que, embora a prática e o uso dos resultados das avaliações do SAETHE estejam consolidados pelos entrevistados na escola, ainda se faz necessário um maior esforço por parte da SEMEC, das escolas, gestores, pedagogos e professores em aprofundar esses conhecimentos conforme apontam os dados, segundo os quais 53,3% dos entrevistados já participaram de oficinas sobre apropriação dos resultados das avaliações do SAETHE, o que permite uma maior propriedade para fazer uso destes nas escolas. Já 93,3% consideram importante estudar conceitos relacionados às avaliações externas, como: Teoria de resposta ao item, Matriz de referência, Padrões de desempenho, Teoria clássica dos testes, que podem contribuir na condução de

suas atividades em sala de aula. O gráfico 38 apresenta o domínio dos professores em relação aos conceitos acima mencionados.

Gráfico 38 – Nível de conhecimento de conceitos que compõem a avaliação pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores (2021)

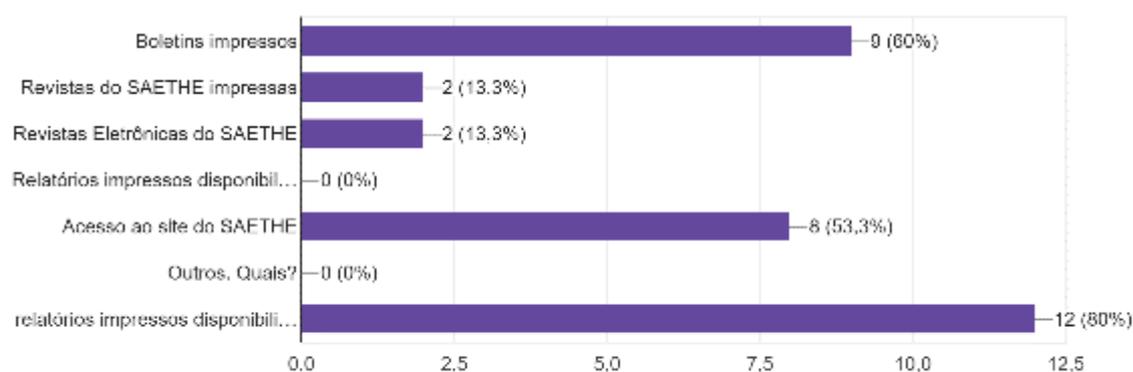
A partir dos dados obtidos no gráfico 38, vemos a importância da formação continuada dos professores e dos pedagogos como aspecto central para análise e o uso dos resultados das avaliações externas. Carvalho (2017) defende que a formação inicial não é suficiente para que os professores se desenvolvam profissionalmente. Pode-se ousar dizer que o mesmo ocorre com outros profissionais, como o pedagogo. É imprescindível que a formação contínua faça parte do contexto em que atuam, pois é nele que se permite confrontar teoria e prática. Isso não significa dizer que a formação no espaço escolar substitua a formação realizada fora desse espaço e tampouco “se configura em políticas públicas de formação de professores, mas se constitui em uma modalidade de formação que parte do itinerário formativo dos professores e volta a eles numa relação dialética na perspectiva dialética” (CARVALHO, 2017, p. 12254),

Nesse sentido, é importante destacar que não é por ter aulas e salas diferentes que o processo de ensino e aprendizagem se efetive com sucesso. Quem faz a diferença é o professor em conjunto com o apoio e a orientação do pedagogo, sendo conveniente, para isso, que ele se sinta motivado para atualizar os seus conhecimentos. Pensando dessa forma, Galvão et. al. (2018) elencam os

quatro desafios ao professor do século XXI, atendendo às novas exigências políticas, econômicas e sociais: (a) novas formas de aprendizagem; (b) grande diversidade de alunos; (c) evolução da tecnologia e (d) desenvolvimento de competências dos alunos para o século XXI.

Outro dado importante trazido neste estudo refere-se aos materiais utilizados na escola para realização da análise dos dados da avaliação do SAETHE. Conforme se encontra demonstrado no gráfico 39, o uso do material impresso é predominante.

Gráfico 39- Materiais utilizados para análise de resultados das avaliações externa do SAETHE na escola

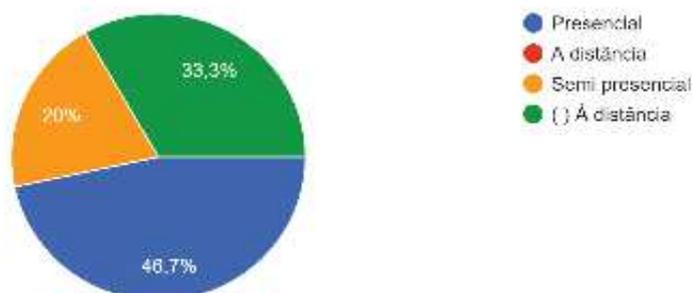


Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores (2021)

Nessa perspectiva, os materiais disponibilizados se apresentam como mobilizadores do estudo, tornando possível a realização de formações mais aprofundadas, bem como para a identificação de possíveis problemas que contribuem para a não aprendizagem dos estudantes.

Nessa mesma linha de pensamento, em resposta à assertiva sobre qual modalidade de curso os professores consideram importante para seu processo formativo, 46,7% dos respondentes consideram a modalidade presencial, 33,3%, a modalidade a distância e 20%, a modalidade semipresencial, conforme se pode observar no gráfico 40.

Gráfico 40- Modalidade de curso que os professores consideram mais adequada ao processo formativo



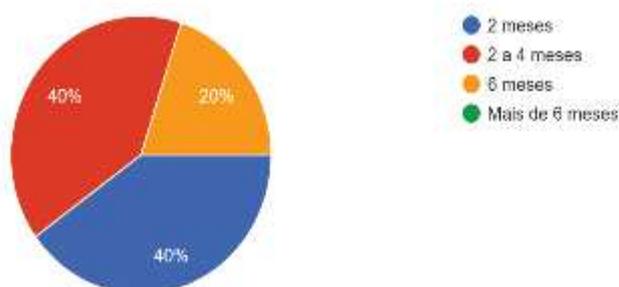
Fonte: Elaborado pela autora, com base no questionário aplicado aos professores (2021).

Ressalta-se a preferência dos respondentes pela modalidade presencial, em detrimento das modalidades a distância e semipresencial, o que pode significar a presença marcante da formação tradicionalista na formação dos docentes.

Em relação aos recursos didáticos que consideram mais efetivos em um processo de formação EAD, 60% dos professores responderam preferir plataformas *on-line*, 33,3%, vídeo-aulas e 6,7%, *podcast*.

Sobre o tempo de duração de cursos de formação para uso de dados das avaliações do SAETHE, os professores, em sua maioria, responderam que o tempo ideal seria de 2 a 4 meses, conforme gráfico 41.

Gráfico 41– Sugestão dos professores quanto ao tempo de duração de cursos para formação



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores (2021)

Entende-se que o tempo apontado pelos respondentes deste estudo seria para que estes obtivessem maiores domínios quanto à realização de análise e uso

dos dados das avaliações do SAETHE, pois, conforme visto no gráfico 38, ainda é reduzido o conhecimento dos professores a respeito de conceitos importantes que compõem essas avaliações. Destaca-se ainda o fato de o formato das oficinas realizadas pela rede municipal de educação de Teresina ter duração de apenas 4 horas e seu conteúdo estar mais ligado aos resultados obtidos pelos estudantes e não ao entendimento das avaliações em si e seus significados, ficando essa parte subentendida ao domínio dos especialistas em avaliação. Entende-se ser importante a compreensão dos resultados das avaliações externas tanto pelos professores como pelos pedagogos, no sentido de que possibilite seu uso para além do desempenho, treino ou resultados. É necessário que o processo de apropriação dos dados das avaliações externas contribua para uma educação pública de qualidade.

Como afirma Gadotti (2005, p. 2), “(...) o tempo da aprendizagem na educação não formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma”. Tal aspecto se apresenta favorável ao professor, uma vez que, desde que se sinta motivado, pode, a qualquer momento, aperfeiçoar os seus conhecimentos e competências de acordo com seu ritmo.

[...] utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos. (MACHADO, 2012, p. 79).

No que concerne à análise de resultados das avaliações externas e internas, os pedagogos, como membros do núcleo gestor, empreendem esforços, juntamente com os gestores e professores, de modo a promoverem a integração de vários setores escolares com a finalidade de garantir a aprendizagem dos estudantes e seu sucesso nas avaliações. Busca-se fazer isso, mesmo que de forma atribulada, em virtude de outras demandas que não as de avaliação da aprendizagem e dos de resultados de desempenho nas avaliações externas do SAETHE.

Assim, é essencial que o pedagogo tenha “uma formação abrangente de ordem cultural, pessoal, social e ética que lhe permite afirmar-se como uma pessoa que conhece a sociedade onde se integra e a sua cultura, e que tem consciência

dos valores que lhe estão subjacentes” (PONTE, 2006 apud BAPTISTA, 2018, p. 83).

É necessário que a SEMEC empreenda esforços no sentido de proporcionar aos pedagogos e professores formação contínua integral, para que possam conhecer com maior profundidade a política de avaliação externa do SAETHE, para além dos interesses das organizações administrativas, que cumpre uma agenda de avaliação de dimensão gerencial, normativa, para uma formação que permita aos professores perceber o carácter pedagógico da avaliação e suas finalidades educativas, podendo distinguir avaliações formativas e diagnósticas. Para Nóvoa (2017, p. 1123, grifos do autor), “a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, *aprender a sentir como professor.*”

Percebemos, frente aos dados aqui apresentados, que os sujeitos envolvidos no processo de avaliação e análise de resultados, participantes deste estudo, têm buscado fazer análise e uso dos dados das avaliações do SAETHE, embora as inúmeras atribuições e a ausência de formação continuada sejam os maiores entraves para uma análise mais aprofundada. No entanto, os profissionais demonstram insegurança no seu fazer pedagógico, o que pode ser conferido pelos relatos dos pedagogos durante entrevista, no que diz respeito a não existência de formação continuada aos pedagogos, sendo preciso recorrer, quando necessitam, ao superintendente escolar para poderem fazer a análise dos resultados das avaliações externas.

Outro aspecto a ser destacado foi a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os elementos que compõem as avaliações externas do SAETHE. Tanto os questionários como a entrevista apontaram para a necessidade de formação contínua dos sujeitos. Outro apontamento foi a sobre a prática dos pedagogos, que ocorre em meio a um contexto atribulado devido às inúmeras atribuições que lhes são conferidas nas escolas.

Ao avaliar como pedagogos e professores vêm se apropriando dos resultados, percebe-se que a socialização dos resultados das avaliações é amplamente feita junto aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, visto que estes são os componentes avaliados, o que não significa que os demais professores desconheçam os dados ou desmereçam o processo de avaliação do SAETHE. Assim, vale ressaltar que a interpretação e o uso de resultados acontecem de forma fragmentada, por não contarem com o envolvimento de todos

os professores dos demais componentes curriculares. Machado (2012), reforçando que os dados coletados são ferramentas fundamentais para a educação, chama atenção para o fato de que tais ferramentas “só fazem sentido quando desencadeiam as outras etapas necessárias para a efetivação da avaliação externa: a interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas” (MACHADO, 2012, p. 73).

Em relação ao uso dos resultados das avaliações externas, percebe-se que existe um trabalho desenvolvido na escola, bem como no CEFOR. No entanto, bimestralmente, os professores, juntamente com a equipe pedagógica, refletem sobre o que foi feito e o que ainda é preciso fazer para a melhoria dos resultados e alcance das metas pactuadas no início do ano letivo.

Outro elemento a ser visto diz respeito ao uso das avaliações externas voltado para o treinamento de alunos para provas, na busca de ranqueamento das escolas em desfavor do processo de ensino e aprendizagem. Essa prática opressora na busca de melhores resultados pode levar a uma prática pedagógica que reduz o currículo em favor da matriz de referência. Bonamino e Sousa (2012, p. 386) chamam atenção para “os riscos de as avaliações relativas a políticas de responsabilização exacerbarem a preocupação de diretores e professores em preparar seus alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar”.

Outro ponto evidenciado durante a pesquisa de campo foi a necessidade de pensar em uma forma de proporcionar aos pedagogos uma formação que possibilite interpretar, refletir e apropriar dos resultados das avaliações externas do SAETHE, de modo que isso possa fortalecer o ensino público e o aprendizado dos alunos.

A análise dos dados da pesquisa apontou que a equipe escolar das escolas pesquisadas, professores de Língua Portuguesa, Matemática e pedagogos reconhecem a importância das avaliações externas do SAETHE. Dessa forma, ressalta-se a necessidade da formação continuada específica sobre o uso diagnóstico das avaliações externas e a apropriação dos resultados para os pedagogos.

Nesse sentido, pretende-se sugerir no PAE ações que possam contribuir para impactar positivamente para melhorar o processo de apropriação de análise dos resultados pelos pedagogos nos anos finais, de modo a permitir o empoderamento

desses profissionais no que diz respeito às análises das avaliações externas e seu uso como diagnóstico da aprendizagem. A partir desses achados, foram elaboradas as ações definidas no PAE, apresentadas em pormenores no capítulo 4, a seguir.

#### **4 O ATENDIMENTO E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PEDAGOGOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA: PROPOSTAS DE APOIO E FORMAÇÃO**

Oferecer sugestões sobre o atendimento e a formação do pedagogo da rede pública municipal de educação de Teresina pressupõe discutir acerca do desenvolvimento de habilidades e competências que enfoquem os fins propostos à educação, pela legislação vigente, considerando que o pedagogo é parte da equipe gestora e possui significativa importância, para contribuir com o processo educacional dentro da escola e em especial na aprendizagem dos estudantes e nos processos formativos dos professores. Nesse sentido, espera-se que a atuação do pedagogo frente ao processo educacional e de análise de resultados impacte positivamente nas práticas pedagógicas dos professores das escolas em que atuam e na aprendizagem dos estudantes

A partir do exame e das reflexões dos dados aqui discutidos nos capítulos anteriores, ficou evidente que os resultados gerais de desempenho dos estudantes não mostram alteração significativa entre as edições do SAETHE. A série histórica revelou que, desde 2014, houve estagnação no desempenho em Matemática. A proficiência média sinaliza pequenos avanços, mas não o suficiente para que haja mudança no padrão de desempenho.

Nesse sentido, para que isso ocorra, faz-se necessário que se criem elementos que integrem o enfoque da gestão estratégica, bem como se proceda à escolha da metodologia e das ferramentas mínimas necessárias para serem utilizadas. Sendo assim, propomos<sup>34</sup> um plano de ação que aponte caminhos para a formação sistematizada e continuada dos pedagogos, além do seu atendimento pela Secretaria Municipal de Educação no que tange ao apoio e à garantia da formação continuada conforme prevista em lei.

De maneira geral, a partir da análise das respostas dos questionários e entrevista realizada, ficou evidente a necessidade de formação continuada sistematizada aos pedagogos e um trabalho mais aprofundado em relação ao processo de análise e apropriação de resultados das avaliações externas. A partir de tais preocupações, o quadro 10 sistematiza, em linhas gerais, os principais eixos

---

<sup>34</sup> Como se trata de um plano cuja efetivação pressupõe participação coletiva, parece importante o uso da 1ª pessoa do plural.

de análise, os dados obtidos pela pesquisa documental e de campo e as ações propostas.

Quadro 10 – Síntese do Plano de Ação Educacional (PAE)

Eixos de análise	Achados de pesquisa	Ações para o PAE
Formação e atuação do pedagogo na gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Acompanhamento administrativo, organizacional, em detrimento das relações pedagógicas.</li> <li>-Ausência de setor/profissional pedagogo na estrutura organizacional da SEMEC</li> <li>- Ausência de formação continuada dos pedagogos;</li> <li>- Foco das atividades oriundas dos dados das avaliações externas em gestores e professores;</li> </ul>	1. Criação do Núcleo de Estudos e Apoio aos Pedagogos da Rede Municipal de Educação de Teresina- NEAP
Uso dos dados da avaliação externa do SAETHE	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Necessidade de aprofundamento sobre os principais conceitos que compõem as avaliações externas do SAETHE para os pedagogos;</li> <li>-Falta de conhecimento da política de avaliação externa com profundidade</li> <li>-Análise e interpretação dos dados de forma fragmentada, sem o envolvimento de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar;</li> <li>-Professores dominam em maior profundidade a análise de resultados;</li> <li>-Uso dos dados voltados para treino.</li> </ul>	2. Programa de Formação Continuada para Pedagogos que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos resultados da pesquisa (2021)

A partir das ações sistematizadas no quadro 10, entendemos que é possível aprimorar as ações do pedagogo na rede municipal de Teresina, tendo por base seu reconhecimento institucional e formação continuada. Para fins de caracterização e apresentação das propostas, elas foram separadas em duas frentes de atuação: a primeira seria a criação de um Núcleo de Estudos e Apoio aos Pedagogos da Rede Municipal de Educação de Teresina (NEAP), com elementos voltados para organização documental, ciclo de estudos, elaboração de metas e de relatórios, visitas às unidades de ensino para acompanhamento. Já as ações destinadas à formação, que deverão ser realizadas pela SEMEC com a utilização do Centro de Formação, englobam as seguintes temáticas e estratégias: formação continuada aos pedagogos, planejamento coletivo por segmentos de ensino e criação de canais de comunicação, incentivo, divulgação e publicação de artigos, matérias, projetos desenvolvidos por pedagogos.

Para o desenvolvimento das ações, compreendemos os eixos de análise e ações articulados e operando em sincronia, pois, além de inserir a formação continuada do pedagogo na programação do Centro de Formação de forma sistematizada, este Plano de Ação Educacional (PAE), com a criação de um núcleo de atendimento aos pedagogos, tende a contribuir para a “(...) a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática” (TERESINA, 2015, p. 89)..

Diante de tais ponderações, o item 4.1 tem por intenção apresentar e sistematizar o Núcleo de Estudos e o 4.2 a Formação Continuada para os pedagogos.

#### 4.1 CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS E APOIO AOS PEDAGOGOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA- NEAP

A justificativa para a criação do Núcleo de Estudos e Apoio aos Pedagogos da Rede Municipal de Educação de Teresina – NEAP - se respalda no fato de, atualmente, não existir um setor específico na estrutura organizacional da SEMEC que se dedique à formação continuada dos pedagogos. O trabalho de formação realizado tem sido feito de maneira fragmentada, quando se considera viável e necessário capacitar ou informar os pedagogos. A partir da criação de um núcleo, o que acontece de maneira fragmentada passa a ser sistematizado e com a organização de demandas mais específicas, a partir das necessidades dos pedagogos.

Como indicado no capítulo anterior, durante a pesquisa empírica, os pedagogos relataram a exigência de formação continuada mais aprofundada, sistematizada, o que confirma a necessidade da construção de um núcleo que dedique atenção para os pedagogos e sua formação.

Para a criação do formato de núcleo proposto, seria imprescindível um dispositivo legal que mudasse a estrutura organizacional da SEMEC, o que permitiria sua exequibilidade de forma contínua e legal. Nesse sentido, seria necessária a revogação parcial da Lei nº 3.835, de 24 de dezembro de 2008<sup>35</sup>, para incorporação do NEAP à Coordenação de Supervisão Pedagógica, através da

---

<sup>35</sup> A Lei nº 3834 de 2008 trata da organização e estrutura básica da administração direta das secretarias municipais de Teresina.

Divisão de Ensino já previstas no Regimento Interno da SEMEC, não demandando, assim, maior tempo e investimento financeiro para a SEMEC.

Assim, para a constituição do NEAP, sugerimos que seja composto por pedagogos do quadro efetivo de pessoal da SEMEC, preferencialmente pedagogos que tenham experiência no uso de dados, para isso será elaborado depois da constituição do NEAP, formas de pontuação curricular. Dessa maneira, o núcleo seria composto inicialmente por um (01) Coordenador e dois (02) técnicos, sendo que, com o passar do tempo, outros sujeitos, formados pelo núcleo, podem assumir essa função. Isso se daria por um rearranjo das atribuições entre esses servidores, já que, ao fazerem o concurso para pedagogos, não há designação para setor específico. Para a escolha desses servidores, seria importante que fossem considerados profissionais com perfis que dessem conta de forma ativa e dinâmica das ações de cunho formativo propostas pelo núcleo.

A partir da constatação pela pesquisa de campo de que uma das dificuldades dos pedagogos está na apropriação e análise de resultados das avaliações externas, no caso do SAETHE, é oportuno que haja a parceria do NEAP com a Divisão de Avaliação, para poder atender aos pedagogos na área em que estes apresentam maiores vulnerabilidades.

Como meta em curto prazo, buscaremos, com o respaldo e o apoio da SEMEC, a criação de um Núcleo de Estudos e Apoio aos Pedagogos (NEAP), subordinado à Secretaria Executiva de Ensino- SEE, que atuará junto aos pedagogos da rede e primará pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica dos pedagogos, de forma a contribuir para que o seu papel de mediador e orientador das ações de melhoria da prática docente, através de uma reflexão contínua. A médio prazo, estabelecemos a participação de todos os pedagogos lotados nas unidades de ensino no ano de 2022 nas formações.

Assim, a primeira proposta de ação será dividida nas seguintes etapas:

1ª - Encaminhamento à SEMEC da proposta de criação do Núcleo de Estudos e Apoio aos Pedagogos (NEAP), no âmbito da SEMEC.

2ª -Definição das atribuições e dos profissionais que farão parte do NEAP.

3ª -Realização de formação para os profissionais integrantes do NEAP.

4ª -Reunião com os pedagogos da rede municipal de educação por regiões para apresentar a proposta.

5ª -Elaboração do calendário de encontros formativos com os pedagogos da rede

Essas etapas serão detalhadas a seguir, de forma a explicitar mais detalhadamente como se dará cada ação.

### **1ª Encaminhamento à SEMEC da proposta de criação do Núcleo de Estudos e Apoio aos Pedagogos no âmbito da SEMEC**

Nesta etapa, será encaminhado ao Secretário Municipal de Educação, por meio de reunião previamente agendada através de ofício, a proposta de criação do NEAP. Na oportunidade, será apresentada a dissertação em estudo. Para a reunião, serão convidados, além do Secretário de Educação, as Secretarias Executivas de Gestão e de Ensino, por considerar que são diretamente responsáveis pela direta administração da SEMEC, bem como pelo processo de ensino da rede municipal. A proposta busca o aprimoramento da prática pedagógica e o aprofundamento dos estudos dos resultados das avaliações externas do SAETHE, com o objetivo de otimizar a prática pedagógica do pedagogo e, por conseguinte, dos demais sujeitos envolvidos no processo escolar.

Esse núcleo seria responsável por acompanhar os pedagogos da rede municipal de educação de Teresina, no que tange ao processo e formação continuada, bem como à apropriação, à análise e ao uso dos resultados das avaliações externas do SAETHE, alinhando esse conhecimento às ações de melhoria da prática pedagógica.

### **2ª Profissionais que farão parte do NEAP e a definição de suas atribuições**

Inicialmente se faz necessário definir, em conjunto com a SEMEC/SEE, as atribuições dos profissionais que farão parte do núcleo a ser instituído no âmbito da SEMEC. As atribuições devem estar em consonância com o cargo, a formação, o perfil e o regime de trabalho estatutário, que é o regime dos servidores públicos municipais de Teresina. Os profissionais integrantes do NEAP deverão participar de formações oferecidas pela SEMEC, para o aprimoramento de conhecimentos e de experiências sobre como promover o acompanhamento e a formação pedagógica para apropriação, análise e uso dos resultados da avaliação externa pelos pedagogos e como tornar esses conhecimentos em melhoria da prática pedagógica.

Como fora mencionado, sugerimos que os profissionais que farão parte do NEAP sejam, a princípio, pedagogos. Nesse sentido, é importante destacar que possa ser criado, por parte da SEMEC, um sistema de pontuação de aspectos de formação, tempo de serviço, experiência, dentre outros, a fim de que se chegue à escolha dos pedagogos que irão integrar o NEAP. Com isso, pode-se imprimir maior transparência e legitimidade no processo de constituição do NEAP, junto a esses profissionais na SEMEC.

Ademais, o núcleo deverá elaborar um plano de ação, juntamente com os pedagogos das unidades de ensino, de forma a contemplar as necessidades de aprendizagem dos estudantes constatadas nos resultados do SAETHE, devendo acompanhar a implementação das ações planejadas nas escolas, com o intuito de promover uma prática pedagógica que contemple e atenda às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes.

### **3ª Realização de formação para os profissionais responsáveis pelo NEAP**

Para que os profissionais lotados no NEAP tenham condições de realizar um trabalho que contribua para o aprimoramento da prática pedagógica dos pedagogos, é importante que estejam bem capacitados. Para isso, propomos, nesse primeiro momento, a realização de formação continuada para os profissionais, ministrada por profissionais do quadro efetivo da própria rede de ensino de Teresina, que já atuam como formadores no CEFOR, técnicos da Divisão e avaliação, superintendentes escolares, por possuírem conhecimentos em análise de resultados das avaliações externas.

As formações devem acontecer dentro do horário previsto para formação continuada, no caso, de acordo com o estabelecido na portaria do horário de estudo do pedagogo. Os custos para a proposta de formação continuada deverão ser levantados no momento em que a Secretaria fizer o planejamento orçamentário previsto nos recursos destinados à formação continuada de pessoal da SEMEC.

### **4ª Apresentação aos pedagogos da rede pública municipal de educação da proposta do NEAP**

Os profissionais do NEAP/SEMEC entrarão em contato com os pedagogos das escolas da rede pública municipal de Teresina, através de *e-mail* institucional, com o objetivo de apresentar o NEAP, bem como suas ações. A intenção será de sensibilizar os pedagogos para o envolvimento nas formações ofertadas para

proporcionar um momento de estudos e de reflexão sobre o papel da escola como instituição social responsável pela preparação dos estudantes, para que esses se integrem com sucesso na sociedade, propondo uma reflexão acerca do papel dos pedagogos enquanto responsáveis pela formação em serviço dos professores. Sendo assim, é necessária a criação de estratégias de trabalho que facilitem o aprendizado. Essa formação tem o objetivo de construir tais propostas, de forma coletiva, com os pedagogos da rede, por entender que se trata de uma maneira de fortalecer a categoria em relação ao seu fazer pedagógico, especialmente no que tange à sua função de formador em serviço dos professores.

### **5ª Elaboração do calendário de encontros formativos com os pedagogos**

Será elaborado calendário de formações a serem desenvolvidas. Sendo assim, é basilar que sejam empreendidos esforços por parte da SEMEC/SEE, para mobilizar os pedagogos a participar das formações, associado ao desejo de transformação da prática pedagógica, com vistas ao pleno desenvolvimento do educando. O encontro formativo aqui proposto terá duração total de 28 horas aulas e acontecerá em cinco encontros, sendo 03 de 4 horas aulas e 02 de 8 horas aulas cada. Os encontros serão organizados por regiões geográficas, em horários definidos antecipadamente e comunicados via ofício aos participantes através de *e-mail*. Cabe registrar que a sugestão é de que os encontros aconteçam mensalmente e dentro do horário de estudos dos pedagogos, previsto na portaria nº 270/2021, não demandando, com isso, quaisquer custos adicionais.

Para que sejam bem sucedidas, as formações precisam atender ao propósito a que se destinam, sendo, para isso, importante identificar os elementos e os procedimentos que podem contribuir para reduzir os *gaps* encontrados por este estudo em relação às dificuldades de apropriação e uso dos dados das avaliações externas do SAETHE. O conteúdo do curso de formação foi definido com base no resultado da pesquisa e terá, como público alvo, os pedagogos da rede municipal de educação, que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

A proposta de formação, por si, pode ser realizada de forma independente do NEAP, caso seja interesse da SEMEC, e será apresentada em seção específica. Nesse sentido, segue quadro 11, com a síntese das ações a serem desenvolvidas para criação do NEAP.

Quadro 11 - Síntese das ações a serem desenvolvidas para a criação do NEAP

Etapa	Ação	Objetivo	Quem	Quando	Onde	CH
1ª	Encaminhamento à SEMEC da proposta de criação do núcleo de estudos e apoio aos pedagogos no âmbito da SEMEC	Discussão sobre a criação do Núcleo de Estudos e Apoio ao Pedagogo com a SEMEC.	Pesquisador/ Secretário Executivo de Ensino/ Secretário Municipal de Educação	Outubro /2021	SEMEC	Sem carga horária prevista
2ª	Profissionais que farão parte do NEAP e definição de suas atribuições	Definição das atribuições dos profissionais lotados no NEAP e escolha dos profissionais que farão parte	Secretário Executivo de Ensino/SEMEC	Novembro/ 2021	SEMEC	Sem carga horária prevista
3ª	Realização de formação para os profissionais responsáveis pelo NEAP	Formação dos profissionais lotados no NEAP para atuarem junto aos pedagogos	SEMEC	Dezembro/ 2022	CEFOR	16h
4ª	Apresentação aos pedagogos da rede pública municipal de educação a proposta do NEAP	Socialização do NEAP, seus objetivos e funcionamento aos pedagogos.	Coordenador/ SEE/GEF	Dezembro de 2021	CEFOR	

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PAE de SILVA (2014) .

A opção pelo mês de outubro se deve ao fato de ser o período no qual a SEMEC planeja suas ações para o ano seguinte. Sendo assim, é pertinente o envio do ofício para que a SEMEC possa incorporar ou não a proposta encaminhada. Os meses subsequentes se justificam pela mesma lógica.

Dessa forma, o quadro 11, apresentado anteriormente, sintetiza as ações a serem desenvolvidas para a criação do NEAP, que estará condicionada à vontade política da SEMEC. Cabe enfatizar a importância da criação desse núcleo que, além de possibilitar a formação continuada dos pedagogos, que, como já mencionado neste estudo, ficou às margens, por quase duas décadas, das políticas de formação continuada da SEMEC, servirá como ferramenta para repensar e aperfeiçoar a prática pedagógica dos pedagogos e, conseqüentemente, melhorar o nível de proficiência dos estudantes da rede municipal de educação.

Nesse sentido, na próxima seção, será apresentada a sugestão do Programa de Formação Continuada para os Pedagogos que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

#### 4.2 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PEDAGOGOS QUE ATUAM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Zanlorenzi (2011), o pedagogo precisa conhecer a importância política da sua função dentro do espaço escolar, caso contrário, não conseguirá ocupar seu espaço e nem desempenhar sua função enquanto mediador, articulador e organizador do trabalho pedagógico, devendo esse profissional ter clara a dimensão política para, assim, desempenhar sua função na escola.

Nesse sentido, o programa de formação continuada proposto neste PAE sugere uma formação sem fragmentação e que abarque os elementos que fazem parte da rotina do pedagogo que atua na gestão escolar, dos quais a formação continuada é parte, além de reuniões pedagógicas, evasão, planejamento das ações, suporte aos professores, tempo escolar, distribuição de aulas e turmas, avaliação, família e escola, inclusão e relação com entidades externas. Importante reiterar que todos os elementos citados exigem conhecimento político e pedagógico para a transformação da ação educativa.

A partir do entendimento de que a formação continuada proporciona melhoria nas práticas do pedagogo, espera-se que a formação esteja de acordo com o que é

exigido como atribuição desse profissional. Desse modo, faz-se necessário incorporar à proposta do Curso Introdutório conteúdos que contemplem as dimensões teóricas que permeiam o fazer do pedagogo. Para isso, apresentamos a proposta de desenvolvimento de formação continuada com os pedagogos.

## **1 Elaboração do calendário de encontros formativos com os pedagogos**

Será elaborado calendário de formações a serem desenvolvidas. Para isso, é preciso que sejam empreendido esforços por parte da SEMEC/SEE, para mobilizar os pedagogos a participar das formações, associado ao desejo de transformação da prática pedagógica, com vistas ao pleno desenvolvimento do educando. O encontro formativo aqui proposto terá duração total de 28 horas aulas e acontecerá em cinco encontros, sendo três de 4 horas aulas e dois de 8 horas aulas cada. Os encontros serão organizados por regiões geográficas, em horários definidos antecipadamente e comunicados via ofício aos participantes através de *e-mail*. Cabe registrar que a sugestão é de que os encontros aconteçam mensalmente e dentro do horário de estudos dos pedagogos, previsto na portaria nº 270/2021, não demandando, com isso, quaisquer custos adicionais.

Para que sejam bem sucedidas, as formações precisam atender ao propósito a que se destinam. Assim, é importante identificar os elementos e os procedimentos que podem contribuir para reduzir os *gaps* encontrados por este estudo em relação às dificuldades de apropriação e uso dos dados das avaliações externas do SAETHE. Além disso, o conteúdo do curso de formação foi definido com base no resultado da pesquisa e terá, como público alvo, os pedagogos da rede municipal de educação, que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

## **2 Desenvolvimento da proposta de formação para os pedagogos**

A formação deve se dar de modo que se estabeleça uma relação direta entre a teoria e a prática mediadas pela reflexão acerca do fazer pedagógico e pela discussão dos resultados da avaliação externa do SAETHE.

Esta ação constitui o cerne do Plano de Ação Educacional. Os encontros formativos levarão em conta o conhecimento do desempenho dos estudantes e das

possíveis causas do resultado, bem como reflexão sobre a prática pedagógica. Os encontros acontecerão a partir de ações que tenham como objetivo um conjunto de afazeres pedagógicos que contribuam para a melhoria no trabalho dos pedagogos. O desenho inicial de proposta será detalhado mais à frente, podendo este ser alterado de acordo com as demandas e as reuniões advindas futuramente.

Para a realização desta etapa, será criada uma ementa com os conteúdos a serem trabalhados nos encontros formativos com os pedagogos, na qual constarão: (i) programa de estudo, (ii) objetivo, (iii) metodologia, (iv) recursos e (v) instrumentos de avaliação.

Quanto aos recursos materiais necessários para a realização da formação, esses deverão advir da SEMEC, quando do planejamento orçamentário anual, previsto para as despesas com formação continuada, conforme prevista em lei. O quadro 12 apresenta a síntese dessas ações.

Quadro 12- Síntese das ações a serem desenvolvidas para a realização das formações

Etapa	Ação	Objetivo	Quem	Quando	Onde
1ª	Elaboração do calendário de encontros formativos com os pedagogos	Organizar o encontro formativo de forma antecipada	Coordenação do NEAP. Caso não esteja criado o núcleo, a ação será realizada pela Gerência de ensino fundamental	Dezembro de 2021	SEMEC, sede lugar proposto para sediar o NEAP, por dispor de condições de infraestrutura.
2ª	Desenvolvimento da proposta de formação para os pedagogos	Realizar encontros formativos com os pedagogos, sobre apropriação dos resultados do SAETHE como instrumento para melhorar a prática pedagógica	Coordenador NEAP/ Pedagogos	Fevereiro a dezembro de 2022	CEFOR. A escolha do local se deve por este ser o centro de formação já existente na rede e que dispõe de estrutura física para atender esta demanda

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PAE DE SILVA (2014)

Cabe pontuar que, em relação aos meses constantes no quadro 12, justificam-se, primeiro, porque, em dezembro, encerra-se o ano letivo de 2021 e fevereiro a dezembro são os meses letivos referentes ao ano de 2022, período oportuno para realização dos encontros formativos.

Dessa forma, o PAE sugere a implantação da formação para os pedagogos dos anos finais do ensino fundamental, voltada para a apropriação dos resultados do SAETHE, como ferramenta para repensar a prática pedagógica, sob responsabilidade do NEAP/SEMEC, tendo como objetivos:

(i) Fornecer uma formação continuada em serviço para pedagogos da rede municipal de educação de Teresina.

(ii) Proporcionar aos pedagogos atividades visando à apropriação dos resultados das avaliações externas do SAETHE.

(iii) Fomentar a reflexão sobre a prática do pedagogo a partir da compreensão dos resultados das avaliações externas.

(iv) Aliar teoria e prática em favor da compreensão dos resultados da avaliação e da prática pedagógica.

(v) Implementar uma cultura de utilização dos resultados das avaliações externas no planejamento escolar.

(vi) Contribuir para a implementação de ações, no âmbito escolar, que ajudem o pedagogo quanto a prática do Horário Pedagógico dos professores na escola com sucesso.

(vii) Ser espaço de diálogo para os pedagogos no sentido de ampliar as discussões sobre a atuação e a formação pedagógica.

Para melhor compreensão dessa etapa, alguns tópicos serão desenvolvidos:

1. Currículo- pedagogos precisam de ter conhecimento de forma crítica.

2. Ética - subsídios teóricos para pensar como a alteridade se traduz em práticas no planejamento, no ensino e na avaliação do coletivo escolar.

3. Pesquisa - responsável por reforçar a postura investigativa, cujo olhar crítico e criativo sobre a realidade educativa, é exigida ao pedagogo que atua na gestão.

4. Avaliação - processual, para compreender e conhecer os elementos que constituem as avaliações externas.

Nesse sentido, serão descritas, de forma detalhada, nas subseções seguintes, as etapas a serem desenvolvidas para a implantação da formação dos pedagogos.

#### **4.2.1 Proposta de encontro formativo para pedagogos dos anos finais do ensino fundamental**

A formação para os pedagogos da rede municipal de educação de Teresina se justifica, como já mencionado, no Artigo 62 da LDB/96, o qual prevê a formação continuada dos profissionais da educação (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a proposta de intervenção deste PAE objetiva a construção de uma formação continuada para os pedagogos da rede municipal de educação de Teresina de forma a abarcar uma cultura de utilização dos dados da avaliação externa do SAETHE, de modo a favorecer a contínua reflexão acerca da prática pedagógica, em busca de ações que contribuam eficazmente para o sucesso do estudante na escola, conforme preceitua a LDB em seu Art. 32, Inc. I a IV:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

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

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

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

**IV** - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

A proposta de formação em questão sugere estudo sistematizado, proporcionando aos cursistas conhecimento teórico e prático analisando aplicabilidade, propondo ações efetivas no fazer pedagógico. O curso terá carga-horária de 28 horas, certificadas pela SEMEC, através da SEE, de caráter presencial e com atividades não presenciais, de forma que favoreça a produção de relatórios de observações e intervenções, conforme descrito no quadro 13.

Quadro 13 – Proposta de encontro formativo para os pedagogos

Encontros (Mensal)	Temáticas	Metodologia	Carga-horária
1º	Estudo dos teóricos que fundamentam o trabalho do pedagogo	Exposição oral e fundamentada nos teóricos como Lück (2009), Saviani, Domingues (2014)	4h
2º	Análise dos documentos legais, abordando as normativas para o trabalho pedagógico.	Estudo e reflexão, fundamentados nos dispositivos legais, Constituição Federal de 1988, Lei nº 9394/96, Agenda do Pedagogo, Estatuto do Servidor, Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno e outros	4h
3º	Currículo na prática: estudo das orientações sobre o ensino fundamental anos finais	Estudo dirigido, fundamentação teórica, concepção de Currículo, BNCC, Currículo de Teresina, serão utilizados teóricos como Saviani (2008), Gama (2015), Malanchen (2014)	8h
4º	Oficinas - análise e apropriação de resultados das avaliações externas do SAETHE	Estudo dirigido, com fundamentação teórica utilizando autores como Bonamino e Sousa (2012), Brooke e Cunha (2011), Castro (2009), Horta Neto (2006)	8h
5º	Oficinas- práticas pedagógicas no contexto educativo	Socialização de práticas escolares desenvolvidas por pedagogos em suas unidades de ensino	4h
TOTAL			28h/a

Fonte: elaborado pela autora (2021)

A seguir será descrito, de forma detalhada, como acontecerá cada encontro.

### **1º Estudo dos teóricos que fundamentam o trabalho do pedagogo**

O encontro será dedicado a se proceder a uma retomada teórica do trabalho do pedagogo, através de exposição oral, com fundamentação teórica em Lück (2009), Saviani (2008), Domingues (2014) e outros que possam contribuir para elevar o aprofundamento das discussões. A escolha dos teóricos citados se dá por entender que estes, além de fundamentarem o estudo em questão, trazem, em suas escritas, as bases para a formação em avaliação externa, formação continuada de pedagogos, gestão escolar e pedagógica. Segundo Libâneo (2004), a formação continuada é imprescindível. Em suas palavras:

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Dessa maneira, a formação continuada necessita ser significativa para o pedagogo, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal dos sujeitos a fim de promover maior qualidade para o ensino.

Ressaltamos a importância de os encontros terem a proposta de ocorrer de forma presencial no CEFOR. Isso porque, conforme apontado neste estudo, durante a pesquisa, os respondentes consideraram o regime presencial o de maior eficácia<sup>36</sup>. Os encontros terão duração de 4 horas/aulas, conforme planejado. Os materiais a serem utilizados no curso serão *slides* com apresentação dos temas a serem abordados, além de artigos e textos impressos e ou disponibilizados em mídias digitais aos participantes dos autores citados. Cabe registrar que os materiais utilizados serão de responsabilidade do NEAP, que se encarregará pela impressão, distribuição e envio aos participantes.

## **2º Análise dos documentos legais, abordando as normativas para o trabalho pedagógico**

Nesta etapa, a proposta é refletir com base nos dispositivos legais, que fundamentam a atuação do pedagogo, como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Documento Agenda do Pedagogo, Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Estatuto do Magistério e edital do concurso público para pedagogos/SEMEC. Os documentos e normativas acima foram escolhidos por serem os documentos legais que embasam a atuação do pedagogo. O encontro terá 4 horas de duração e ocorrerá de forma presencial no CEFOR. Os materiais utilizados serão socializados aos participantes através de mídias digitais, bem como impressos.

## **3º Currículo na prática: estudo das orientações sobre o ensino fundamental anos finais**

As oficinas sobre currículo acontecerão em dois momentos. No primeiro momento, serão abordados os conceitos de currículo, currículo real, currículo oculto, BNCC. A oficina acontecerá através de aulas expositivas, sendo utilizados teóricos

---

<sup>36</sup> Considerando que, no ano de 2022, a situação pandêmica ocasionada pelo Coronavírus esteja sob controle, conforme recomendações de autoridades sanitárias.

como Saviani (2008), Gama (2015), Malanchen e Santos (2020). Ressalta-se a importância do conhecimento a respeito das várias noções e percepções de currículo, pois o currículo é a base para elaboração da matriz de referência das avaliações externas. No segundo momento, o encontro terá como objeto de estudo a estruturação do currículo da rede municipal de Teresina. Cada encontro terá duração de 4 horas e acontecerá no CEFOR, em dias e horários previamente agendados pelo NEAP.

#### **4º Oficinas - Análise e apropriação de resultados das avaliações externas do SAETHE**

As oficinas acontecerão em dois momentos. Considerando que o tema requer maior profundidade e, por conseguinte, demandará uma carga horária mais extensa, o conteúdo a ser abordado foi dividido de acordo com a carga horária, ficando assim distribuído: o primeiro momento será para desenvolver conceitos sobre avaliação externa, SAETHE, qual a importância para a rede municipal de educação de um sistema de avaliação. O segundo momento terá como objetivo conhecer os elementos que compõem a avaliação externa como matriz de referência, item, descritores, padrões de desempenho, habilidades, escala de proficiência, TRI, TCT, por considerar, conforme evidenciado por este estudo, serem elementos sobre os quais os pedagogos declararam possuir pouco domínio. Cada oficina terá duração de 4 horas, perfazendo um total de 8 horas/aulas ao final. Serão utilizados, para fundamentar as discussões, teóricos como Bonamino e Sousa (2012), Brooke e Cunha (2011), Castro (2009), Horta Neto (2006). A reprodução e a socialização dos materiais para realização das oficinas serão de responsabilidade do NEAP, que se encarregará de disponibilizá-los, através de mídias digitais, bem como impressos. As oficinas acontecerão de forma presencial, conforme data, horário e local agendados previamente.

#### **5º Oficinas- Práticas pedagógicas no contexto educativo**

A socialização de práticas escolares desenvolvidas por pedagogos em suas unidades de ensino se constitui em uma importante prática, pois, além da socialização das ações, possibilita verificar como os dados das avaliações externas estão sendo interpretados e/ou consistirá em momento de trocas de experiências em análise de resultados de avaliação externa no qual serão convidados pelo NEAP, um pedagogo de cada região da cidade de Teresina (norte, sul, leste, sudeste), bem como um

pedagogo que atua em escolas localizadas na zona rural do município de Teresina, para apresentarem o trabalho desenvolvido em suas unidades de ensino.

Retomando a aplicação do PAE, aponta-se para a possibilidade de aplicação deste na rede como um todo, haja vista a semelhança das situações encontradas nos demais segmentos de ensino nos quais atuam os pedagogos em toda a rede municipal de educação de Teresina, especialmente no que tange à ausência de formação continuada aos pedagogos com foco em apropriação e análise de resultados das avaliações externas.

O curso será avaliado pelos participantes, por meio de um questionário *on-line* enviado por um aplicativo de mensagens, por meio da plataforma do *Google Forms*. Com base no resultado dessa avaliação, o curso poderá sofrer adaptações em seu formato, no sentido de melhor atender aos pedagogos.

Assim, aponta-se para a importância do Plano e para as possibilidades de melhoria que da sua aplicação podem advir tanto para as escolas pesquisada quanto para a Rede de Municipal de Educação de Teresina - SEMEC.

Após a aplicação, a realização do curso e a avaliação, propomos a seguir formas de monitoramento e acompanhamento da aplicabilidade do PAE.

### 4.3 MONITORAMENTO DAS AÇÕES E FORMAÇÕES

A partir da criação do NEAP e das formações, propomos a realização do monitoramento junto aos pedagogos e escolas do uso de resultados. Para isso, dividimos em duas etapas esse elemento que estão sinalizados no quadro 14.

Quadro 14 – Proposta de monitoramento das ações formativas

Etapa	Ação	Objetivo	Quem	Quando	Onde
1ª	Acompanhamento e monitoramento das atividades desenvolvidas pelos pedagogos na escola	Otimização das práticas pedagógicas através do oferecimento de suporte e acompanhamento aos profissionais	Coordenação NEAP	Fevereiro a dezembro de 2022	Escolas
2ª	Acompanhamento e monitoramento das ações e avaliação dos resultados da formação realizada com os pedagogos, bem como das ações implementadas a partir dos estudos dos resultados da avaliação externa	Monitoramento das contribuições da formação para a melhoria da prática pedagógica dos pedagogos	Coordenação do NEAP	Fevereiro a dezembro de 2022	Escolas

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Em relação aos meses pontuados para ocorrer as ações de monitoramento, estes se devem ao fato de serem os meses que correspondem ao ano letivo de 2022. Já o local foi sugerido por ser território de trabalho do pedagogo, visto que o monitoramento acontecerá de forma processual. Para melhor entendimento, será descrito abaixo como ocorrerão, de forma mais detalhada, as ações propostas no quadro 13.

#### **1º Acompanhamento e monitoramento das atividades desenvolvidas pelo pedagogo na escola**

Durante os encontros, os pedagogos serão estimulados a identificar as possíveis causas de interferência do desempenho acadêmico dos estudantes, serão elaboradas ações que vislumbrem o avanço dos estudantes que se encontram com

maiores dificuldades de aprendizagem, e ações pensadas para aqueles que têm níveis de conhecimento mais elevados, permitindo, com isso, um melhor direcionamento do planejamento pedagógico a ser elaborado por cada unidade de ensino, de modo a contribuir com o aprendizado dos estudantes.

Nesse sentido, a princípio, os pedagogos serão provocados a utilizar o instrumental para análise e uso dos resultados da avaliação externa que se encontra disponível na revista do gestor escolar do SAETHE do ano de 2019, que permite analisar o perfil dos estudantes de acordo com a proficiência alcançada no teste, sendo importante saber quantos estudantes se encontram em cada padrão e o que eles são capazes de realizar, tendo em vista o seu desempenho.

Sendo assim, ressalta-se a importância do pedagogo na escola, para realizar o acompanhamento das ações planejadas a partir da identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos através do estudo e da apropriação dos resultados das avaliações externas do SAETHE.

## **2º Monitoramento e avaliação da formação realizada com os pedagogos, bem como das ações implementadas a partir dos estudos dos resultados da avaliação externa**

Para a realização desta etapa, a coordenação responsável pelo NEAP, em parceria com a superintendência escolar, se reunirá para fazer a avaliação das ações que estão sendo desenvolvidas. A avaliação contemplará aspectos, tais como: assiduidade, participação, rendimento da proposta, análise das respostas do questionário sobre o curso, dentre outros.

A avaliação acontecerá bimestralmente, de forma a identificar os pontos mais importantes para o trabalho com os resultados das avaliações externas, bem como se a formação estará contribuindo para a reformulação da prática pedagógica do pedagogo e para identificação de possíveis falhas no processo, o que deve motivar imediata solução por parte dos envolvidos.

Cabe destacar que a escolha dos meses para acontecerem as ações propostas se dá em virtude de se tratar do início do período letivo até o seu encerramento.

Nesse sentido, desenvolvidas as condições para o andamento deste PAE, a proposta, durante e após sua implementação, passará por momentos de avaliação e de autoavaliação tanto pela equipe que compõem o NEAP quanto pelos pedagogos

cursistas. As reflexões sobre as ações indicadas deverão englobar os seguintes aspectos:

1. O conteúdo abordado na formação é relevante para a prática do pedagogo?
2. O desempenho dos formadores contribuiu para a compreensão dos conteúdos da formação?
3. Os pedagogos cursistas participaram da formação com compromisso e interesse?
4. Os conteúdos abordados na formação contribuíram para a reflexão e para a melhoria da prática do pedagogo?
5. Quais aspectos da formação precisariam ser melhorados?

Por fim, fica claro que esta proposta de formação continuada aqui apresentada não tem como objetivo somente oferecer condição para que o pedagogo seja capacitado, mas também estimular a ação do pedagogo enquanto sujeito capaz de contribuir no processo avaliação e análise de resultados das avaliações externas, de modo a favorecer o aprendizado dos estudantes e a formação em serviço de professores.

Dessa forma, é importante destacar que esses momentos de formação contribuem para o engrandecimento intelectual e para o aprimoramento da prática do pedagogo. Além disso, esses momentos também devem contemplar os pontos a serem melhorados na escola e, também, nas futuras edições deste mesmo PAE, por futuros pesquisadores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência profissional da pesquisadora no cargo de pedagoga de escola pública da Rede Municipal de Educação de Teresina, surgiu a necessidade de refletir e descrever um caso de gestão que trazia consigo um problema central: de que forma pode ser aprimorado o uso dos dados da avaliação SAETHE pelos pedagogos que atuam nos anos finais do ensino fundamental, em escolas da Rede Municipal de Teresina? Para responder esta questão, foi realizada pesquisa documental sobre como ocorre o processo de apropriação de resultados das avaliações externas do SAETHE, na rede municipal de educação de Teresina SEMEC/PI, que mostrou as dificuldades de acesso aos registros das avaliações externas para os pedagogos, a fragmentação no processo em relação à apropriação e análise de resultados pelos pedagogos e as políticas de formação continuada que não contemplam tais profissionais.

A pesquisa de campo, com aplicação de questionários a pedagogos e professores de Língua Portuguesa e Matemática, que atuam nos 7º e 8º anos, e entrevistas com pedagogos, permitiu evidenciar o fosso existente entre o conhecimento e o domínio existente, entre professores de Língua Portuguesa e Matemática e os pedagogos, no que diz respeito à apropriação e análise de resultados de avaliações externas do SAETHE, ocasionados pela ausência de formação continuada aos pedagogos. Esse ponto adensou as inquietações da pesquisadora junto à SEMEC, pois, como percebido pela pesquisa bibliográfica no banco de dissertações do PPGP, há uma relação entre a análise de dados de avaliações externas, a formação continuada aos sujeitos escolares e as possibilidades de compreensão e utilização dos resultados nas práticas escolares. A inexistência de tais elementos nas práticas dos pedagogos permitiu notar, enquanto pesquisadora e profissional, o silenciamento e o afastamento dos pedagogos em práticas pedagógicas e de desempenho, tanto a nível escolar quanto no central, no que se refere ao uso dos dados das avaliações externas.

Os dados da descrição do caso e da pesquisa de campo, sistematizados em quadros, tabelas, gráficos e referências, possibilitaram compreender as atribuições, as funções e as competências necessárias ao fazer do pedagogo e seu contraste com as funções exigidas na prática. A partir das respostas dos pedagogos entrevistados, junto aos dados do questionário aplicado aos docentes, as suposições iniciais em

relação às dificuldades de analisar resultados das avaliações externas do SAETHE e a ausência de formação continuada ofertada aos pedagogos como fator contribuinte foram confirmadas pelos relatos de seis pedagogos e de 14 professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Evidenciou-se a dificuldade de analisar dados das avaliações externas pelos pedagogos e não pelos professores, o que pode ter relação com o fato de os professores de Língua Portuguesa e Matemática receberem formação continuada e os pedagogos não.

A hipótese de que havia um *gap* entre a atribuição do pedagogo como responsável por analisar dados das avaliações externas e ser o formador em serviço dos professores foi confirmada pelo confronto entre os dados da pesquisa de campo e os documentos organizacionais da SEMEC, uma vez que esses sujeitos não eram considerados nas discussões formativas da Secretaria.

Para a consolidação das competências profissionais necessárias ao pedagogo, no que tange à apropriação de resultados das avaliações externas do SAETHE, foi identificada e reforçada a percepção de ser fundamental sua integração aos processos formativos da SEMEC. Segundo a experiência da pesquisadora no cargo de pedagoga nos anos finais, é imprescindível o momento formativo, além do horário de estudo, para planejamento, elaboração e organização para trabalhar com os dados, o que não ocorre.

Outro ponto evidenciado neste estudo pelas falas dos pedagogos entrevistados foram as inúmeras atribuições desenvolvidas por eles no cotidiano, que acabam por vezes contribuindo para sua sobrecarga de trabalho, ocasionando dificuldades em realizar o cerne de suas atribuições.

O processo investigativo trouxe à tona a necessidade de formação continuada sistematizada aos pedagogos e a realização de um trabalho com maior profundidade em relação ao processo de análise e apropriação de resultados das avaliações externas do SAETHE. Para isso, sugerimos, na ação 1, a Criação do Núcleo de Estudos e Apoio aos Pedagogos da Rede Municipal de Educação de Teresina- NEAP, que surgiu a partir das falas dos pedagogos em relação as inúmeras atribuições e demandas administrativas que lhes são conferidas no cotidiano escolar, que acabam consumindo maior parte do seu fazer pedagógico, ficando a análise de dados, na maioria das vezes, com foco nos professores de Língua Portuguesa e Matemática e a ausência de formação continuada aos pedagogos, que contribui para um não alinhamento de suas ações dentro da rede municipal de educação.

Em relação à ação 1, aponta-se para uma substantiva possibilidade de sucesso do plano, considerando que as ações propostas podem partir da SEMEC, através da Secretaria Executiva de Ensino, por meio de uma redistribuição de atribuições dentro da Secretaria, onde já existe uma tradição de discutir e aplicar os PAES dos egressos do curso de Mestrado ofertado pelo CAEd. Paradoxalmente, a dependência da criação do Núcleo de Estudos e Apoio aos Pedagogos (NEAP) pode ser um fator que demande maior dificuldade, inicialmente, em termos de realização, uma vez que necessita da Secretaria Municipal para sua criação

A ação 2, que sugere a criação de um Programa de Formação Continuada para Pedagogos que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, teve como ponto de partida os achados deste estudo a partir da aplicação de questionários e entrevistas aos pedagogos que evidenciaram a necessidade de aprofundamento sobre os principais conceitos que compõem as avaliações externas do SAETHE, a dificuldade de realizar análise e interpretação dos dados com os professores. Cabe registrar que a formação continuada proposta na ação 2 pode ser realizada pelo Centro de Formação – CEFOR, independente da construção do NEAP, visto que o desenho proposto continuaria o mesmo. A intenção, ao elaborar o PAE, é colocar uma nova perspectiva para SEMEC na qual os pedagogos são reconhecidos profissional e simbolicamente dentro da estrutura da Secretaria.

É importante ressaltar que, a partir do ano de 2021, após troca dos gestores públicos, ocasionada pelo processo eleitoral para escolha de prefeitos e vereadores, ocorrida no ano de 2020, a nova administração de Teresina vislumbrou, em reuniões, a necessidade de uma atenção voltada aos pedagogos. A portaria nº 270 (anexo G), expedida pelo gabinete da SEMEC, no dia 07 de junho de 2021, concede aos pedagogos horário de estudo, planejamento e organização do trabalho, destinando 1/5 de sua carga-horária para esses fins.

Por fim, este trabalho me permitiu que me transformasse também em “autora”, revelando novas formas do fazer do pedagogo dos anos finais do ensino fundamental, vivenciado nas escolas pesquisadas, acerca da apropriação de resultados das avaliações externas do SAETHE, transformando-me, também, enquanto profissional. A reaproximação com a escrita acadêmica durante o curso de mestrado, após 14 anos sem me dedicar a uma formação mais profunda, a utilização das normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), acrescidos ao contato com as disciplinas ofertadas ao longo do mestrado acadêmico, seguramente, tiveram

implicações positivas na minha vida enquanto profissional. É perceptível em mim a diferença entre a pedagoga que iniciou este estudo e a pedagoga, que transitou pela pesquisa e pela escuta dos colegas de profissão, que hoje conclui este texto. A título de exemplo, cito o impacto na minha atuação como profissional e o conhecimento adquirido neste estudo ocasionando uma das funções do mestrado profissional: impactar profissionalmente na vida dos mestrandos.

Outra transformação ocorrida na minha vida de pesquisadora e profissional, indissociáveis em dados momentos, foi a transformação pessoal, pois, como pedagoga atuando nos anos finais por cerca de 12 anos na escola, não conhecia os conceitos da avaliação externa, o sentido de sua análise e os seus resultados para além dos números. Ao optar pelo recorte de estudar sobre a apropriação de resultados das avaliações externas do SAETHE junto aos pedagogos, foi-me permitido refletir sobre a importância do uso dos dados e como estes podem contribuir para proporcionar melhoria no aprendizado dos estudantes do ensino fundamental dos anos finais do município de Teresina, quando compreendidos pelos diferentes sujeitos educacionais (gestores, pedagogos e professores) em suas potencialidades e limites.

Este estudo me possibilitou a clareza de que há necessidade de pensar nos pedagogos meus pares, valorizando-os. Assim, incluí-los no processo de formação continuada permitirá que eles sejam reafirmados, valorizados e que se redescubram enquanto profissionais essenciais ao processo educativo da rede municipal de educação de Teresina. Posso afirmar que a profissional/pesquisadora que termina esta escrita com lágrimas de alegria nos olhos vislumbra, em primeiro lugar, a realização de um grande sonho e a (re)inserção dos pedagogos nas Políticas Públicas de Formação Continuada, das quais foram excluídos por quase duas décadas, permitindo a eles o seu lugar profissional, por vezes, negado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vera Maria; PLACCO, Nigro de Sousa. O coordenador Pedagógico e seus percursos formativos – São Paulo: Layola, 2018.

ALLENSWORTH, Elaine; PONISCIA, Stephen; MAZZEO, Christopher. The schools teachers leave: teacher mobility in Chicago Public Schools. Chicago: **Consortium on Chicago School Research**: University of Chicago; 2009.

ANDRADE, R. S. de. **Estudo de caso sobre a gestão pedagógica dos resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (Piauí)**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 136 f. 2020.

ARELLANO, D. et al. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas: ¿Cómo construirlos efectivamente?** México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=5796>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BAPTISTA, M. Contributo da Iniciação à Prática Profissional para o Desenvolvimento do Conhecimento Profissional de Futuros Professores. In: GALVÃO, C.; PONTE, J. P. (Orgs.). **Práticas de formação inicial de professores: Participantes e dinâmicas**. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/46898>

BARBOSA, A.; FERENC, A. As avaliações externas e suas implicações para a educação básica: uma análise a partir das produções do GT5 da ANPED. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 2, n.3, janeiro a junho de 2014.

BATISTÃO, M.; GOMIDE, A.; SANTOS, S.; PIASSA, Z. Formação e atuação do pedagogo na gestão escolar: conteúdos e rotinas. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. **Anais...** 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18902\\_9242.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18902_9242.pdf). Acesso em: 03 jan. 2021.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373/388, abr./jun. 2012.

BORGES, R. M. **A apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) no ensino médio: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora,

Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 156 p. 2019.

BOUDETT, K. P.; CITY, E.; MURNAME, R. **Data Wise: guia para o uso de evidências na educação.** Tradução de Rafael Faermann Korman. Porto Alegre: Penso, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394 de 24 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005.** Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1/2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acesso em: 8 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação.** Documento Final. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 1, p. 17-79, 2011.

BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 325-332.

BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. de (ed.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

CARVALHO, L. F. O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: implicações nos saberes e práticas docentes. *In:* Congresso Nacional de Educação, X III, 2017, Curitiba. **Anais**[...], Curitiba: Educere, 2017, p. 12250-12264.

CASTRO, M. H. G. Sistemas nacionais de avaliação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, 2000.

CASTRO, M. H. G. de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.271-296, set./dez. 2009.

CASTRO, F. A. B. de. **Regionalização, Planejamento e Gestão Urbana em Teresina: A cidade planejada e a cidade real**. 2016. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2016.

CERDEIRA, D. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DI GIORGI, C. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao Direito à Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p.761-785, jul./set. 2013.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009, 235p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. São Paulo, 2009.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

ERNICA, M; BATISTA, A.A. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo**. São Paulo: Cenpec, 2011.

FERREIRA, Amanda Sena Valdivia. **Interpretação e apropriação dos resultados do SIMAVE: Um estudo de caso do uso das informações da avaliação externa de matemática como instrumento de gestão curricular**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.178. 2019

FISCHER, B. T. D. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala, foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, pp. 183-196, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552001000500010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552001000500010&script=sci_arttext). Acesso em: 20 out. 2019.

GADOTTI, M. **Educação e Poder**: Introdução a Pedagogia do Conflito. 14ª edição, São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. **Seminário Direito à educação**: solução para todos os problemas ou problema sem solução? Suíça: Institut International Des Droits De L'enfant (Ide) Suíça, 2005.

GALVÃO, C.; PONTE, J.; JONIS, M. Os professores e a sua Formação inicial, In GALVÃO, C.; PONTE, J. P. (Orgs.). **Práticas de formação inicial de professores**: Participantes e dinâmicas, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2018. p. 25-81.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015

GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto editora, 1999.

GATTI, B. **Avaliação e qualidade da educação**. 2007. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para\\_saber\\_mais\\_bernadete\\_gatti.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para_saber_mais_bernadete_gatti.pdf)

HENRIQUE, W. S. C. **A política de Alfabetização na rede municipal de Teresina**: limites e possibilidades na atuação dos gestores. 2021

HORTA NETO, J. L. **Avaliação externa**: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental do Distrito Federal. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

INEP. **Nota Técnica nº 040/2014**. Brasília, 17 de dezembro de 2014.

INEP. **Prova Brasil**: avaliação do rendimento escolar. 2017. Disponível em: <http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 6ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 5. ed. Revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, H. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências.** Curitiba: Editora Positivo. 2009.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, p. 70-82, 2012.

MACHADO, A. S. do R. C. **O Gestor Escolar e os Desafios da Apropriação dos Resultados das Avaliações em Larga Escala:** Impactos de Intervenções Pedagógicas em quatro escolas amazonenses. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 161 p. 2016.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos . Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020.

MARQUES, M. V. de S. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio:** limites e possibilidades de ações gestoras. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 186 p. 2017.

MAYERHOFER, S. C. de M. B. **O uso dos resultados das avaliações externas Saerj e Saerjinho em uma escola da Metropolitana VI no Rio de Janeiro.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 135 p. 2014.

MENEGÃO, R. de C. S. G. **1964- M524i. Impactos da avaliação externa no currículo escolar:** percepções de professores e gestores. Campinas, SP: [s.n.], 2015.

MENEZES, L. K. S. **Possibilidades de uso dos resultados do SPAECE do ensino fundamental para subsidiar a gestão pedagógica numa escola de ensino médio.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora,

Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 131 p. 2019.

MICARELLO, H. A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1692>. Acesso em: 10 out. 2018.

MINTZBERG, H. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010

MONTE, J. P. **Sistema de avaliação educacional de Teresina**: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 124 p. 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, nº166), p.1106-1133, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>

PIAUI. Núcleo Central de Estatística e Análise Criminal (NUCEAC). **Relatório indicadores de criminalidade 2018**. Disponível: [http://www.ssp.pi.gov.br/download/201901/SSP09\\_8bf9d02b01.pdf](http://www.ssp.pi.gov.br/download/201901/SSP09_8bf9d02b01.pdf). Acesso em: 03 jan. 2021

PINTO, R. A. **As avaliações externas e a escola**: compreensão de um grupo de professores e algumas possibilidades para sala de aula de Matemática. GD8 – Avaliação em Educação Matemática. Ebrapem, 2015.

PONTES, L. A. F. **Indicadores educacionais no Brasil e no Mundo**: as diversas faces da educação. In: Avaliação e Indicadores Educacionais e Políticas Públicas e Legislação em Educação Profissional, v.1, 2012.

PLACCO, V. M. N.S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas, 2012.

PROTES, M. A. de C. **O uso de dados do Simave na superintendência regional de Manhuaçu - MG**: desafios e possibilidades. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 175 p. 2020.

RODRIGUES, C. M. do A. **SEMEC**: Cinquenta anos-educação de qualidade em Teresina. Teresina: UPJ Produções, 2017.

SALES, L. C. O. **Apropriação e uso dos resultados do SPAECE**: o caso da escola Antônio Sabino Guerra. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 101 p. 2019.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo Escolar e Justiça Social**: o cavalo de Troia da educação; tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013

SACRISTÁN, G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. In: **Revista ANDE**, São Paulo, nº 9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, R. C. B. da. **Apropriação dos resultados do SPAECE pelos gestores escolares**: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. 114 p.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Política e Gestão Educacional (Online)**, Rio Claro, v. 8, p. 1-15, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275/6152>. Acesso em: 17 nov. 2019.

TERESINA (município). **Lei nº 2972, de 17 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM1430-1-05122011.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

TERESINA (município). **Portaria nº 479/2002, GAB/SEMEC**. Disponível em: <http://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM1233-1-08082008.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

TERESINA (município). Concurso Público: Edital nº 01/2006. **Diário Oficial do Município**, Teresina nº 1.136 - 05 de janeiro de 2007. Disponível em: <http://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM1136-1-05012007.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

TERESINA (município). **Contrato de Gestão Pedagógica**. 2009.

TERESINA (município). Edital nº 01 de 2010. **Diário Oficial do Município**, Teresina, n. 1.333, p. 16, 26 mar. 2010. Disponível em: <http://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM1333-1-26032010.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020

TERESINA (município). Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012. Dispõe sobre a eleição de Diretores, Vice-Diretores ou Diretores-Adjuntos das Escolas Municipais e dos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, e dá outras providências **Diário Oficial do Município**, Teresina, n. 1.460, p. 1, 06 jun. 2012. Disponível em: <http://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM1460-1-06062012.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

TERESINA (município). **Lei Complementar nº 4.374, de 14 de março de 2013.**

TERESINA (município). **Revista Saethe.** 2014.

TERESINA (município). **Plano Municipal de educação/Prefeitura Municipal de Teresina, Secretaria Municipal de Educação, Teresina: UPJ produções, 2015**

TERESINA (município). **Lei nº 5200, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina-PI - SAETHE, no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, e dá outras providências. 2018a.

TERESINA (município). **Ofício nº17 de 2018.** 2018b

TERESINA (município). Edital nº 011/2018. Eleições de Diretores, Vice-diretores ou Diretores-adjuntos das unidades de ensino da rede pública municipal de ensino de Teresina. **Diário Oficial do Município**, Teresina, n. 2.397, p. 13, 07 nov. 2018. 2018c. Disponível em: <http://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM2397-07112018-ASSINADO.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

TERESINA (município). **Decreto nº 18.114 de 06 de novembro de 2018.** 2018d.

TERESINA (município). SAETHE – 2018 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd., v. 3 (jan./dez. 2018), **Revista do Sistema - Rede Municipal.** Juiz de Fora, 2018– Anual. 2018e.

TERESINA (município). **Ofício de número 17/2018.** 2018f

TERESINA (município) **Revista do SAETHE.** (2018g).

TERESINA (município). Secretaria Municipal de Educação. **SAETHE – 2018/** Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd. Disponível em: <http://www.saethe.caedufjf.net/o-programa/o-saethe/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TERESINA (município). **Agenda do pedagogo,** 2019.

TERESINA (município). Secretaria Municipal de Educação. **Planejamento Estratégico 2019.** Disponível em: <http://www.teresina.pi.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2020.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo.** São Paulo: Atlas, 2009.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro, 2005.

VILARDI, L.; PAES DE CARVALHO, C. Diretores escolares e o uso dos dados do Simade em escolas da rede estadual de educação de Minas Gerais. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 31, set/dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i31.30181>. Acesso em: 05 dez. 2020.

WAYMAN, J.; CHO, V.; JIMERSON, J. B.; SPIKES, D. District-wide effects on data use in the classroom. **Education Policy Analysis Archives**, v. 20, n. 25, ago. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANLORENZI, A. O pedagogo em instituições estaduais de educação: desafios enfrentados e possibilidades de mudança. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5009\\_2435.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5009_2435.pdf). Acesso em: 28 dez. 2020.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com pedagogos

1 - Tempo de atuação no magistério e tempo de atuação como gestor escolar/coordenador pedagógico.

- a) 1 a 3 anos
- b) 3 a 5 anos
- c) 5 a 10 anos
- d) Mais de 10 anos

2 – O que você sabe sobre o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE?

3- Qual formação você recebeu acerca da análise e apropriação dos resultados do SAETHE? Você se sente seguro para trabalhar esses resultados com a equipe de professores de sua escola?

4- De que forma as avaliações externas do SAETHE contribuem para os processos de ensino e aprendizagem na escola?

5- Descreva como acontece a divulgação e análise dos resultados do SAETHE com a equipe docente.

6- Como os resultados das avaliações externas do SAETHE são trabalhados na sua escola?

## APÊNDICE B – Questionário aplicado aos pedagogos

### Bloco 01 – Dados gerais da escola e do pedagogo

Modalidade da escola em que atua:

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II

Número de alunos matriculados na escola

- Até 200
- De 201 a 400
- De 401 a 600
- De 601 a 800
- De 801 a 1000
- Mais de 100

Qual a seu nível de escolaridade

- Superior completo
- Superior com pós graduação *lato sensu*
- Superior com mestrado
- Superior com doutorado

Possui graduação em qual área

- Licenciatura. Qual? \_\_\_\_\_

- Pedagogia
- Licenciatura e Pedagogia
- Outro: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo exerce a função de pedagogo, considerando o tempo em outras escolas, se for o caso.

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Mais de 15 anos.

Qual o seu sexo:

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não declarar

Em qual o tipo de instituição obteve o diploma de nível superior?

- Pública
- Privada

Você fez (concluiu) curso de formação/qualificação em análise de dados ou de resultados?

- Sim
- Não

Caso a resposta anterior seja afirmativa, qual o número de cursos de formação sobre análise de dados ou de resultados?

- 1
- 2
- 3
- Mais de 3 cursos

Você faz curso de formação/qualificação em gestão escolar com ênfase na gestão pedagógica?

- Sim
- Não

Caso a resposta anterior seja afirmativa, qual o número de cursos de formação sobre gestão pedagógica você já realizou?

- 1
- 2
- 3
- Mais de 3 cursos

## Bloco 02 – O pedagogo e a dimensão pedagógica

Indique com qual frequência você realiza as atividades descritas no seu trabalho cotidiano como pedagogo:	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Eu assisto às aulas dos professores, integralmente ou parte delas.				
Eu acompanho o planejamento pedagógico do professor				
Eu acompanho a aplicação de provas				
Eu apresento sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas				
Eu dialogo com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas				
Eu informo os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho na escola				
Eu ministro aulas quando algum professor falta				
Eu acompanho a escolha do material didático adotado pelos professores na escola				
Eu discuto com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações internas				
Eu coordeno reuniões pedagógicas na escola				
Eu coordeno o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola				
Eu participo da organização do processo de intervenção pedagógica da Escola				
Eu conduzo reuniões dos Conselhos de Classe na Escola				
Eu lidero a implantação e construção da proposta curricular da Escola				

**Como você avalia as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico de sua escola**

**Quando um professor lhe informa um problema de aprendizagem de seus alunos, o que você faz normalmente?**

	Sim	Não	Parcialmente
Existe coerência com fragilidades diagnosticadas através de dados concretos.			
Existe o envolvimento de vários sujeitos na definição das ações pedagógicas.			
Existe registro das ações pedagógicas no PPP			
As ações pedagógicas levam em consideração os resultados do SAËTHE			
<input type="checkbox"/> Sugiro alguma estratégia de trabalho a ser realizado			
<input type="checkbox"/> Dou autonomia para resolver a situação			
<input type="checkbox"/> Encaminho à Direção			
<input type="checkbox"/> Proponho uma reunião com a Equipe de Gestão			
<input type="checkbox"/> Levo o tema para a reunião de professores			

**Entre os aspectos abaixo, escolha os três com os quais você gasta mais tempo em uma semana normal de trabalho?**

<input type="checkbox"/> Controle das faltas, dos atrasos e das licenças
<input type="checkbox"/> Controle de recebimento de planejamentos
<input type="checkbox"/> Observação de aula
<input type="checkbox"/> Reuniões individuais com professores
<input type="checkbox"/> A disciplina dos alunos
<input type="checkbox"/> Conversas com a equipe de direção
<input type="checkbox"/> Reuniões com as famílias
<input type="checkbox"/> Avaliação dos resultados dos estudantes
<input type="checkbox"/> Supervisão do trabalho dos professores
<input type="checkbox"/> Reuniões com agentes/parceiros externos à escola
<input type="checkbox"/> Reuniões com órgãos superiores
<input type="checkbox"/> Reuniões com os professores

Do seu ponto de vista, qual é o mais importante?

De seu ponto de vista, qual é o maior desafio do trabalho do pedagogo na escola?

<b>Bloco 03 – O pedagogo e a gestão de resultados</b>				
Indique com qual frequência você realiza as atividades descritas no seu trabalho cotidiano como pedagogo:	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Eu coordeno reunião pedagógica para discussão dos resultados das avaliações do SAETHE				
Eu uso e aplico no planejamento escolar conceitos como: Teoria de Resposta ao Item, Matriz de Referência, Teoria Clássica dos Testes, Padrões de desempenho e Descritores				
Eu oriento a aplicação de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos				
Eu analiso comparativamente os indicadores de rendimento da escola (IDEB, Resultados SAETHE) e estabeleço metas para a sua melhoria				
Eu diagnostico diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos estudantes da escola				
Eu adoto sistema de indicadores educacionais na análise dos processos educacionais e na definição de estratégias				
Eu promovo na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem				

**Qual é a principal estratégia que você utiliza para avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores**

	Observo as aulas.
	Analiso os resultados dos alunos nas avaliações internas e externas
	Discuto sobre o desempenho do professor com a equipe de gestão.
	Levo em consideração comentários feitos pelas famílias dos alunos.
	Levo em consideração os comentários feitos pelos alunos.
	Considero as ponderações feitas pelos formadores, supervisores e direção.

Você considera que tenha dificuldades para fazer uso dos resultados da prova do SAETHE na gestão pedagógica? Por quê?

---



---

**Bloco 04 – Formação para o uso pedagógico de dados de avaliações externas do SAETHE**

Você concorda que estudar o significado de conceitos como “Teoria de Resposta ao Item, Matriz de Referência, Teoria Clássica dos Testes, Padrões de desempenho e Descritores” ajudará na condução de reuniões de formação, planejamento e horário pedagógico junto ao corpo docente?

- Sim  
 Não  
 Talvez

Qual modalidade de curso de formação você considera mais interessante ou efetiva:

- Presencial  
 A distância  
 Semipresencial

Quais recursos didáticos você considera mais efetivos em um processo de formação EAD:

- Podcast  
 Vídeo-aulas  
 Plataformas online  
 Aulas em PDF

Quanto tempo você considera ser suficiente para um curso de formação voltado a abordar o uso pedagógico dos dados das avaliações do SAETHE.

- 2 meses  
 2 a 4 meses  
 6 meses  
 Mais de 6 meses

Em uma escala de 1 (não) e 5 (plenamente), em que medida você domina os seguintes conceitos	pouco	plenamente	não	domino	
Matriz de referência					
Percentual de acerto por descritor					
Padrões de desempenho					
Escala de proficiência					
TRI (Teoria de Resposta ao Item)					
TCT (Teoria Clássica dos Testes)					
Taxa de participação dos estudantes					
Proficiência					

Agradecemos a sua participação. Caso queira registrar algum comentário sobre este questionário ou acrescentar alguma informação que julgue importante, utilize o espaço abaixo:

---



---



---

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de Protes (2019).

**APÊNDICE C – Questionário aplicado com os Professores****Bloco 01 – Dados gerais da escola e do Professor (a)**

Modalidade da escola em que atua

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- ensino Fundamental I e II

Qual seu nível de escolaridade?

- Superior completo
- Superior com pós graduação *lato sensu*
- Superior com mestrado
- Superior com doutorado

Possui graduação em qual área?

- Licenciatura em Matemática.
- Licenciatura em Letras Português
- Outra. Qual?

Qual disciplina que você leciona nesta escola?

- Língua Portuguesa.
- Matemática.
- Outra disciplina. Qual? \_\_\_\_\_

A disciplina que você ensina nesta escola é a da sua formação inicial?

- Sim
- Não

O seu vínculo empregatício com a escola é de

- Professor (a) efetivo(a)
- Professor estagiário(a)
- Professor (a) substituto(a)

Você fez (concluiu) ou faz algum curso de formação/qualificação em análise de dados ou de resultados?

- Sim
- Não

Caso a resposta anterior seja afirmativa, qual o número de cursos de formação sobre análise de dados ou de resultados você fez?

- 1
- 2
- 3
- Mais de 3 cursos

## **Bloco 02 – O (A) professor(a) e a dimensão pedagógica**

Na sua escola tem pedagogo?

- Sim
- Não

Você conhece as atribuições do Pedagogo?

- Sim
- Não

Caso tenha respondido SIM ao item anterior, cite pelos menos três atribuições do Pedagogo.

---

---

---

Com qual periodicidade ocorre o Planejamento escolar na sua escola?

- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente
- bimestralmente
- não ocorre
- Outro. Qual?

Como você considera o trabalho Pedagógico em relação a análise de resultados em sua escola?

- Muito Importante
- Importante
- Pouco Importante.
- Nada Importante.

Como você considera o trabalho do Pedagogo(a) em relação ao apoio pedagógico realizado com os professores de sua escola?

- Muito bom.
- Bom.
- Regular.
- Ruim.

Qual periodicidade é feita a observação de sala de aula, realizada pelo pedagogo(a), nas suas turmas?

- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente
- bimestralmente
- não ocorre

Quando você informa um problema de aprendizagem de seus alunos ao Pedagogo(a) de sua escola, o que ele faz normalmente? ( pode marcar mais de uma opção)

	Sugire alguma estratégia de trabalho a ser realizada
	Da autonomia para resolver a situação
	Encaminha à Direção
	Propoe uma reunião com a Equipe de Gestão
	Leva o tema para a reunião de professores Não há ação

Entre os aspectos abaixo, quais os três com os quais você gasta mais tempo em umasemana normal de trabalho?

	Registrando as faltas, atrasos dos estudantes
	Fazendo planejamentos de aulas
	Planejando atividades para os alunos
	Reuniões com equipe pedagógica da escola
	A indisciplina dos alunos
	Conversas com a equipe de direção
	Reuniões com as famílias
	Avaliação dos resultados dos estudantes
	Fazendo análise de resultados de avaliações externas
	Corrigindo atividades
	Corrigindo Provas mensais

<b>Bloco 03 – O (A) pedagogo(a) e a gestão de resultados educacionais</b>				
Indique com qual frequência você realiza as atividades descritas no seu trabalho cotidiano como professor:	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Eu participo de reunião pedagógica para discussão dos resultados das avaliações do SAETHE				
Eu uso e aplico no planejamento escolar conceitos como: Teoria de Resposta ao Item, Matriz de Referência, Teoria Clássica dos Testes, Padrões de desempenho e Descritores				
Eu oriento a aplicação de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos				
Eu analiso comparativamente os indicadores de rendimento da escola (IDEB, Resultados SAETHE) e estabeleço metas para a sua melhoria.				
Eu diagnostico diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos estudantes da escola.				
Eu adoto sistema de indicadores educacionais na análise dos processos educacionais e na definição de estratégias				
Eu participo na escola de reuniões de pais e mestres e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem de meus alunos.				

**Quais das estratégias abaixo você utiliza para avaliar o trabalho desenvolvido por você em relação a aprendizagem dos alunos?**

	Planejamento das aulas.
	Analiso os resultados dos alunos nas avaliações internas e externas
	Discuto sobre o desempenho do professor com a equipe de gestão.
	Levo em consideração comentários feitos pelas famílias dos alunos.
	Levo em consideração os comentários feitos pelos alunos.
	Considero as ponderações feitas pelos formadores, supervisores e direção.
	Outras. _____

As ações pedagógicas planejadas na sua escola levam em consideração os resultados das avaliações externas do SAETHE.

- Sim
- Não
- Às vezes
- Nunca

Você considera que tenha dificuldades para fazer uso dos resultados da prova do SAETHE na gestão pedagógica? Por quê?

---



---



---

De seu ponto de vista, qual é o maior desafio do trabalho docente na escola em relação ao trabalho com resultados de avaliações externas no caso em questão do SAETHE?

---



---



---

#### **Bloco 04 – Formação para o uso pedagógico de dados de avaliações externas do SAETHE**

Você já participou de oficinas de apropriação dos resultados do SAETHE ?

- Sim
- Não

Você participa das formações continuadas quinzenais da sua área de atuação oferecidas pela Semec?

- Sim
- Não. Porquê? \_\_\_\_\_

Os resultados das avaliações externas SAETHE - são divulgados aos demais membros da comunidade escolar pelo núcleo gestor da sua escola.

- Sim
- Não
- Parcialmente

Na escola, os resultados das avaliações externas SAETHE – são utilizados como um diagnóstico da aprendizagem dos alunos.

- Sim
- Não
- Parcialmente

Na escola os resultados das avaliações externas –SAETHE – são utilizados para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula.

- Sim
- Não
- Parcialmente

Os resultados das avaliações externas –Saethe – são utilizados pelo coordenador escolar no trabalho com os professores.

- Sim
- Não
- Parcialmente

Você concorda que estudar o significado de conceitos como “Teoria de Resposta ao Item, Matriz de Referência, Teoria Clássica dos Testes, Padrões de desempenho e Descritores” ajudará na condução de suas aulas?

- Sim
- Não
- Talvez

Qual modalidade de curso de formação você considera mais interessante ou efetiva:

- Presencial
- distância
- Semi presencial

Quais recursos didáticos você considera mais efetivos em um processo de formação EAD:

- Podcast
- Vídeo aulas
- Plataformas online
- Aulas em PDF

Quanto tempo você considera ser suficiente para um curso de formação voltado a abordar o uso pedagógico dos dados das avaliações do SAETHE.

- 2 meses
- 2 a 4 meses
- 6 meses
- Mais de 6 meses

Em uma escala de 1 (não) e 5 (plenamente), em que medida você domina os seguintes conceitos	pouco	plenamente	não	domino	
Matriz de referência					
Percentual de acerto por descritor					
Padrões de desempenho					
Escala de proficiência					
TRI (Teoria de Resposta ao Item)					
TCT (Teoria Clássica dos Testes)					
Taxa de participação dos estudantes					
Proficiência					

Considero a Prova do SAETHE um instrumento fiscalizador da SEMEC. ?

- Discordo
- Discordo em partes
- Concordo em partes
- Concordo

Durante as aulas, trabalho com as habilidades que os alunos apresentam maiores dificuldades apontadas pela Prova do SAETHE.?

- Discordo
- Discordo em partes
- Concordo em partes
- Concordo

Utilizo os resultados dos meus alunos no SAETHE para planejar as minhas aulas.?

- Discordo
- Discordo em partes
- Concordo em partes
- Concordo

Os alunos com padrão de desempenho abaixo do que é considerado adequado são atendidos de maneira diferenciada. (reforço, recuperação paralela, contraturno, atividade individual, etc) ?

- Discordo
- Discordo em partes
- Concordo em partes
- Concordo

Realizo a recuperação baseada nos descritores com baixo desempenho no SAETHE?

- Discordo
- Discordo em partes
- Concordo em partes
- Concordo

Realizo reenturmação de alunos tomando como referência o padrão de desempenho de cada aluno no SAETHE?. \*

- Discordo
- Discordo em partes
- Concordo em partes
- Concordo

Analiso com os alunos os resultados da turma da Prova do SAETHE.? \*

- Discordo
- Discordo em partes
- Concordo em partes
- Concordo

Os resultados do SAETHE são divulgados na minha escola para toda equipe docente? \*

- Discordo
- Discordo em partes
- Concordo em partes
- Concordo

Os resultados do SAETHE são divulgados na minha escola apenas para os professores de Português e matemática ?

- Discordo
- Discordo em partes
- Concordo em partes
- Concordo

Tenho acesso aos resultados do SAETHE pela SEMEC, através das formações continuadas.? \*

- Discordo
- Discordo em partes
- Concordo em partes
- Concordo

Tenho acesso aos resultados do SAETHE pela(o) Pedagogo (a), no Horário Pedagógico?. \*

- Discordo
- Discordo em partes
- Concordo em partes
- Concordo

Tenho acesso aos resultados do SAETHE pelo(a) Diretor(a), no Horário Pedagógico.? \*

- Discordo
- Discordo em partes
- Concordo em partes
- Concordo

Considero que a divulgação dos resultados na minha escola acontece de maneira satisfatória?. \*

- Discordo
- Discordo em partes
- Concordo em partes
- Concordo

Quais materiais são disponibilizados pela sua escola para que você tenha acesso aos resultados do SAETHE?

- Boletins impressos
- Revistas do SAETHE impressas
- Revistas Eletrônicas do SAETHE
- relatórios impressos disponibilizados pela equipe pedagógica
- Acesso ao site do SAETHE
- Outros. Quais?

Você considera o modelo de divulgação dos resultados do SAETHE adotado pela SEMEC adequado?. \*

- Discordo
- Discordo em partes
- Concordo em partes
- Concordo

Agradecemos a sua participação. Caso queira registrar algum comentário sobre este questionário ou acrescentar alguma informação que julgue importante, utilize o espaço abaixo:

---

---

---

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “ **Uma análise do Sistema de avaliação educacional de Teresina – SAETHE: desafios e possibilidades da apropriação de resultados pelos pedagogos nos anos finais do ensino fundamental**”. Nesta pesquisa pretendemos compreender as dificuldades no processo do uso de dados das avaliações externas do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE pelos pedagogos no segmento dos anos finais do ensino fundamental. O motivo que nos leva a estudar este tema foi perceber empiricamente a ausência de formação continuada de forma sistematizada ofertada aos pedagogos, bem como a necessidade da demanda imposta com relação à análise de dados das avaliações externas como uma rotina na atribuição do pedagogo dentro da escola, considerando que este profissional é o responsável pela formação em serviço dos professores.

Para esta pesquisa adotaremos o seguinte procedimento: Realização de Entrevista com pedagogos.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. **A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.**

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo**, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

( ) Sim ou ( ) Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Os partícipes deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Eu,

\_\_\_\_\_,  
portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“Uma análise do Sistema de avaliação educacional de Teresina – SAETHE: desafios e possibilidades da apropriação de resultados pelos pedagogos nos anos finais do ensino fundamental”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina (PI), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Nome	Assinatura participante
Data	

Nome	Assinatura pesquisador
Data	

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**Nome do Pesquisador Responsável: Sílvia Valéria Brito de Castro dos Anjos**

Endereço: Rua Estrutural, 4191 - Bairro Bela Vista III

CEP: 64.031-510 / Teresina - Piauí

Fone: (86 )98827-5146

E-mail: [silviaanjos\\_mestrado@caed.ufjf.br](mailto:silviaanjos_mestrado@caed.ufjf.br) e [valeriacastro.brito@outlook.com](mailto:valeriacastro.brito@outlook.com)

## ANEXO A – Ofício Circular Sobre Oficina de Apropriação de Resultados do SAETHE

SEMEC  
Secretaria  
Municipal  
de Educação



Prefeitura de  
**Teresina**

Ofício Circular Nº. 17/SEE/SEMEC/2018

Teresina, 28 de fevereiro de 2018.

Senhor (a) Diretor (a),

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina realiza, anualmente, avaliação externa em suas unidades de ensino, por meio do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). Em 2017, os alunos do 2º período da Educação Infantil, 2º ano, 3º ano e 7º ano do ensino Fundamental foram submetidos a este processo.

Considerando a importância desses dados para subsidiar o trabalho de cada diretor, coordenador e professor, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, a SEMEC realizará a **Oficina de Apropriação dos resultados do SAETHE 2017**, no Centro de Formação Odilon Nunes, conforme cronograma a seguir:

Público	Data	Horário
Pedagogos da Educação Infantil	07/03/18	8h às 12h
Pedagogos do Ensino Fundamental	07/03/18	13h30min às 17h30min
Diretores da Educação Infantil	08/03/18	8h às 12h
Diretores do Ensino Fundamental	08/03/18	13h30min às 17h30min

Visando garantir a organização das oficinas, solicitamos que os grupos e horários acima especificados sejam devidamente observados.

Desde já, agradecemos e contamos com a participação de todos.

Atenciosamente,

*Irene Nunes Lustosa*  
Irene Nunes Lustosa  
Secretária Executiva de Ensino  
SEMEC/PMT

RECIBO

SEMEC  
Secretaria  
Municipal  
de Educação



Prefeitura de  
**Teresina**

EM/CMEI \_\_\_\_\_

Recebi da SEE/SEMEC o Ofício Circular Nº. 17/SEE/2018, referente à Oficina de Apropriação dos resultados do SAETHE 2017.

Assinatura \_\_\_\_\_

Teresina \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



Rua Areolino de Abreu Nº 1507  
Centro



86 3215-7930 | 7931 | 7932 | Fax: 86 3221-1133



semec@teresina.pi.gov.br

## ANEXO B - Ofício Plantão Gerencial de 2018

SEMEC  
Secretaria  
Municipal  
de Educação



Prefeitura de  
**Teresina**

Ofício Circular Nº. 40/SEE/SEMEC/2018

Teresina, 10 de maio de 2018.

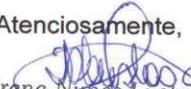
Senhor (a) Diretor (a),

Ao tempo em que lhe cumprimentamos, comunicamos que no dia **17.05.18 (quinta-feira)**, realizaremos o **1º PLANTÃO GERENCIAL 2018**, no Centro de Formação Prof. Odilon Nunes. Diretores e Pedagogos deverão se fazer presentes, trazendo consigo todos os resultados do 1º bimestre 2018, bem como projetos e ações que estão sendo desenvolvidas na Unidade de Ensino, visando a melhoria da aprendizagem dos alunos.

O atendimento às escolas, no 1º PLANTÃO GERENCIAL, será realizado por técnicos designados por esta Secretaria Executiva de Ensino, em sessões de, no máximo 60 minutos. Até dia 14.05 (segunda-feira) será feito contato com os diretores para informar o horário do atendimento de cada equipe.

Na certeza de contarmos com a presença dos representantes da Unidade de Ensino, nesta importante atividade, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

  
Irone Nunes Lusiosa  
Secretária Executiva de Ensino  
SEMEC/PMT

RECIBO

SEMEC  
Secretaria  
Municipal  
de Educação



Prefeitura de  
**Teresina**

EM/CMEI \_\_\_\_\_

Recebi da SEE/SEMEC o Ofício Circular Nº. 40/SEE/2018, referente 1º PLANTÃO GERENCIAL 2018.

Assinatura \_\_\_\_\_

Teresina \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



Rua Areolino de Abreu Nº 1507  
Centro



86 3215-7930 | 7931 | 7932 | Fax: 86 3221-1133



semec@teresina.pi.gov.br

Ofício Circular Nº. 75/SEE/SEMEC/2018

Teresina, 08 de agosto de 2018.

Senhor (a) Diretor (a),

Ao tempo em que lhe cumprimentamos, comunicamos que no dia **13.08.18 (segunda-feira)**, realizaremos o **2º PLANTÃO GERENCIAL 2018**, no Centro de Formação Prof. Odilon Nunes. Diretores e Pedagogos deverão se fazer presentes, trazendo consigo os **resultados das turmas de 8º ano**, bem como projetos e ações que estão sendo desenvolvidas na Unidade de Ensino, visando a melhoria da aprendizagem dos alunos.

O atendimento às escolas, no 2º PLANTÃO GERENCIAL, será realizado por técnicos designados por esta Secretaria Executiva de Ensino, em sessões de, no máximo, 60 (sessenta) minutos. Até dia 09.08 (quinta-feira) será feito contato com os diretores para informar o horário do atendimento de cada equipe escolar.

Na certeza de contarmos com a presença dos representantes da Unidade de Ensino, nesta importante atividade, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

  
 Irene Nunes Justosa  
 Secretária Executiva de Ensino  
 SEMEC/PMT

RECIBO


 SEMEC  
 Secretaria  
 Municipal  
 de Educação

 Prefeitura de  
**Teresina**

E.M. \_\_\_\_\_

Recebi da SEE/SEMEC o Ofício Circular Nº. 75/SEE/2018, referente ao II PLANTÃO GERENCIAL 2018

Assinatura \_\_\_\_\_

Teresina \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Rua Areolino de Abreu Nº 1507  
Centro

66 3215-7400 / 7401 / 7492 | Fax: 66 3223-1193



seme@teresina.pi.gov.br

**Ofício Circular Nº. 121/SEE/SEMEC/2018****Teresina, 10 de outubro de 2018.**

Senhor (a) Diretor (a),

Ao tempo em que lhe cumprimentamos, comunicamos que no dia **29.10.18 (segunda-feira)**, realizaremos o **3º PLANTÃO GERENCIAL 2018**, no Centro de Formação Prof. Odilon Nunes. Diretores e Pedagogos deverão se fazer presentes, trazendo consigo:

- a) As metas de proficiência e aprovação para o ano 2019, validadas pela equipe escolar (Obs.: a Semec enviará, via e-mail, até 17.10, as projeções de cada escola);
- b) O Boletim da Prova Brasil 2017;
- c) Os resultados das turmas de 4º e 8º ano / 3º bimestre 2018 - Prova Teresina, bem como os encaminhamentos pactuados para o 4º bimestre;
- d) Os dados de aprovação do 3º bimestre das turmas de 1º ao 9º ano (GED/SEMEC). No caso do 6º ao 9º ano, trazer o percentual de aprovação por disciplina.

O atendimento às escolas, no 3º PLANTÃO GERENCIAL, será realizado por técnicos designados por esta Secretaria Executiva de Ensino, em sessões de, no máximo 60 minutos. Até dia 22.10 (segunda-feira) será feito contato com os diretores para informar o horário do atendimento de cada equipe.

Na certeza de contarmos com a presença dos representantes da Unidade de Ensino, nesta importante atividade, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

  
 Irana Nunes  
 Secretária Executiva  
 SEMEC/PM

RECIBO

SEMEC  
Secretaria  
Municipal  
de Educação

**Prefeitura de  
Teresina**

EM \_\_\_\_\_

Recebi da SEE/SEMEC o Ofício Circular Nº. 121/SEE/2018, referente ao 3º Plantão Gerencial 2018.

Assinatura \_\_\_\_\_

Teresina \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Rua Areolino de Abreu Nº 1507  
Centro

86 3215-7930 | 7931 | 7932 | Fax: 86 3221-1133



semec@teresina.pi.gov.br

## Anexo C - Ofício Plantão Gerencial de 2019



Ofício Circular Nº. 059/SEE/SEMEC/2019

Teresina, 09 de maio de 2019.

Senhor (a) Diretor (a),

Ao tempo em que lhe cumprimentamos, comunicamos que no dia **16.05.2019 (quinta-feira)**, realizaremos o **1º PLANTÃO GERENCIAL 2019**, no Centro de Formação Prof. Odilon Nunes. Diretores e Pedagogos deverão se fazer presentes, trazendo consigo:

- a) O Plano de Metas e Ações 2019;
- b) Os resultados das turmas de 5º e 9º ano / 1º bimestre 2019 - Prova Teresina, bem como os encaminhamentos pactuados para o 2º bimestre;
- c) Os dados de aprovação do 1º bimestre das turmas de 1º ao 9º ano (GED/SEMEC). No caso do 6º ao 9º ano, trazer o percentual de aprovação por disciplina.
- d) Os resultados dos Simulados 1, 2, 3, 4 e 5 do 5º e 9º ano (Língua Portuguesa e Matemática);
- e) A lista nominal dos alunos que se encontram nos padrões abaixo do básico e básico (5º e 9º - LP e MAT), destacando os 5 (cinco) alunos que serão atendidos pelo Programa Novo Mais Educação nos meses Maio e Junho.
- f) O Plano Referencial de 5º e 9º ano (Língua Portuguesa e Matemática);

O atendimento às escolas, no 1º PLANTÃO GERENCIAL, será realizado por técnicos designados por esta Secretaria Executiva de Ensino, em sessões de, no máximo 60 minutos. Até dia 13.05 (segunda-feira) será feito contato com os diretores para informar o horário do atendimento de cada equipe escolar.

Na certeza de contarmos com a presença dos representantes da Unidade de Ensino, nesta importante atividade, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

  
Irene Nunes Lustosa

Secretária Executiva de Educação

RECIBO

EM. \_\_\_\_\_

Recebi da SEE/SEMEC o Ofício Circular Nº. 059/SEE/2019, referente ao 1º Plantão Gerencial 2019.

Assinatura \_\_\_\_\_

Teresina \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

SEMEC  
Secretaria  
Municipal  
de Educação



Ofício Circular Nº. 93/SEE/SEMEC/2019

Teresina, 15 de julho de 2019.

Senhor (a) Diretor (a),

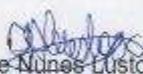
Ao tempo em que lhe cumprimentamos, comunicamos que no dia **18.07.2019 (quinta-feira)**, realizaremos o **2º PLANTÃO GERENCIAL 2019**, no Centro de Formação Prof. Odilon Nunes. Devendo trazer as seguintes informações:

- a) Resultados das turmas de 5º e 9º ano / 1º e 2º bimestre 2019 - Prova Teresina, bem como os encaminhamentos pactuados para o 2º bimestre;
- b) Resultados dos Simulados 1 a 10 do 5º e 9º ano (Língua Portuguesa e Matemática);
- c) Resultados do teste de saída do Programa Novo Mais Educação dos alunos atendidos nos meses de junho e junho.

O atendimento às escolas, no 2º PLANTÃO GERENCIAL, será realizado por técnicos designados por esta Secretaria Executiva de Ensino, em sessões de, no máximo 60 minutos. Até dia 16.07 (terça-feira) será feito contato com os diretores para informar o horário do atendimento de cada equipe escolar.

Na certeza de contarmos com a presença dos representantes da Unidade de Ensino, nesta importante atividade, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

  
Irene Nunes Lustosa

Secretária Executiva de Educação

RECIBO

SEMEC  
Secretaria  
Municipal  
de Educação



EM. \_\_\_\_\_

Recebi da SEE/SEMEC o Ofício Circular Nº. 93/SEE/2019, referente ao 2º Plantão Gerencial 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Teresina \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



Rua Areolino de Abreu Nº 1507  
Centro



06 3215-2590 | 7931 | 7932 | Fax: 06 3221-1133



seme@teresina.pi.gov.br

Ofício Circular Nº. 151/SEE/SEMEC/2019

Teresina, 02 de dezembro de 2019.

Senhor (a) Diretor (a),

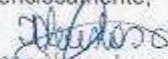
Ao tempo em que lhe cumprimentamos, comunicamos que no dia **09.12.19 (segunda-feira)**, realizaremos o **3º PLANTÃO GERENCIAL 2019**, no Centro de Formação Prof. Odilon Nunes, cuja pauta de discussão será os resultados das turmas de 1º, 2º, 5º e 9º anos. Na ocasião, Diretores e Pedagogos deverão se fazer presentes, trazendo consigo:

- a) As metas de proficiência e aprovação para o ano 2019 (Projeto IDEB 2019);
- b) A média de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Teresina das turmas de 5º e 9º ano (1º ao 4º bimestre);
- c) Os dados de aprovação do 3º bimestre das turmas de 1º ao 9º ano (GED/SEMEC). No caso do 6º ao 9º ano, trazer o percentual de aprovação por disciplina;
- d) As metas de alfabetização do 1º e 2º ano, bem como resultados alcançados até o momento.

O atendimento às escolas, no 3º PLANTÃO GERENCIAL, será realizado por técnicos designados por esta Secretaria Executiva de Ensino, em sessões de, no máximo 60 minutos. Até dia 06.12 (sexta-feira) será feito contato com os diretores para informar o horário do atendimento de cada equipe.

Na certeza de contarmos com a presença dos representantes da Unidade de Ensino, nesta importante atividade, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

  
 Irene Lustosa  
 Secretária Executiva de Ensino  
 SEMEC/PWT

RECIBO


 SEMEC  
 Secretaria  
 Municipal  
 de Educação


 Teresina


 SEED

EM \_\_\_\_\_

Recebi da SEE/SEMEC o Ofício Circular Nº. 151/SEE/2019, referente a 3º Plantão Gerencial 2019.

Assinatura \_\_\_\_\_

Teresina \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Rua Areblina de Abreu Nº 1507  
Centro

06 3213-7930 | 7931 | 7932 | Fax: 86 3221-1133



seme@teresina.gov.br

## Anexo D – Contrato de Gestão Pedagógica



Estado do Piauí  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMEC  
 Rua Amelino de Abreu, 1507 - Centro  
 (86)3215-7934/3215-7930 / FAX: (86)3215-7943/3221-1133  
 CEP.: 64000-180 - Teresina - Piauí

### CONTRATO DE GESTÃO PEDAGÓGICA

A PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, através da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA - SEMEC, neste ato representada pelo Secretário Prof. WASHINGTON LUIS DE SOUSA BONFIM e o/a servidor(a) SILVIA VALERIA OLIVEIRA DE CASTRO DOS ANJOS matrícula nº 17800-6 CPF nº 84957773-08, RG nº 4976.084-35/PI, nomeado(a) através da Portaria nº 753/09, diretor(a) de Supervisão Pedagógica da Escola Municipal PROF. MANOEL PAULO NUNES, tendo como fundamento:

Lei Complementar Nº 3.750 de 04 de abril de 2008 – Art. 1º anexo 07 da Lei Complementar Nº 2.959 de 26/12/2000 (com alterações), que dispõe sobre o processo de seleção de diretores das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, bem como o Diretor(a) de Supervisão Pedagógica;

Portaria nº 479/2002/GAB/SEMEC, que define o Regime de Autonomia Pedagógica das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino;

Portaria nº 481/2002/GAB/SEMEC, que define o Regime de Autonomia Administrativa das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino e demais normas aplicáveis.

#### CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETIVO

O presente contrato visa nortear o exercício da autonomia da escola na sua gestão pedagógica.

#### CLÁUSULA SEGUNDA - DAS OBRIGAÇÕES DA SEMEC

- a) Estabelecer diretrizes para elaboração do Calendário Escolar;
- b) Definir as normas para funcionamento da escola, inclusive, referentes ao seu tamanho, número de turmas, oferta de turmas, matrícula, enturmação, Regimento Escolar;
- c) Dotar a escola com os insumos básicos previstos nas normas expedidas;
- d) Assegurar quadro de pessoal compatível com as tarefas a serem desempenhadas na escola, segundo o estabelecido em normas desta SEMEC;
- e) Fixar prioridades e metas a serem atingidas pelo Sistema Municipal de Ensino;
- f) Estabelecer critérios para avaliação dos diretores de Supervisão Pedagógica como parte integrante deste Contrato de Gestão;
- g) Apoiar o trabalho dos diretores de Supervisão Pedagógica por meio da Equipe Técnica da SEMEC;
- h) Aprovar os Planos de Trabalho e o Relatório Anual de Trabalho da escola;
- i) Realizar formação continuada dos diretores de Supervisão Pedagógica visando fortalecer sua atuação na escola.

#### CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DO DIRETOR DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

- I. Cumprir as normas da SEMEC referentes ao (s):
  - a) Programa de Ensino;
  - b) Calendário escolar;
  - c) Organização do tempo escolar;
  - d) Currículos;
  - e) Correção do fluxo escolar;
  - f) Participação em atividades de avaliação externa;
  - g) Dinamização do Horário Pedagógico do Professor;



Estado do Piauí  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC  
 Rua Arnaldo do Alencar, 1507 - Centro  
 (86)3215-7934/3215-7930 / FAX: (86)3215-7943/3221-1133  
 CEP: 64000-180 - Teresina - Piauí

- h) Formação continuada do pessoal docente.
2. Coordenar a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola, PDE, com a participação do Conselho Escolar e corpo docente, a partir das diretrizes emanadas da SEMEC;
  3. Incluir, na Proposta Pedagógica, além do calendário escolar, os mecanismos de diagnóstico de novos alunos, recuperação e critérios de enturmação, avaliação e promoção;
  4. Submeter o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola à apreciação e aprovação pelo Conselho Escolar;
  5. Promover em consonância com o diretor a orientação pedagógica aos professores na elaboração, cumprimento e acompanhamento de planos de curso e planos de aula;
  6. Definir com os professores e em parceria com o diretor e equipe escolar os livros paradidáticos, meios e materiais de ensino a serem utilizados pela escola e encaminhá-los, como sugestão, à SEMEC;
  7. Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores garantindo e promovendo, quando necessário, cursos de formação;
  8. Promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo o alcance das metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Plano de Ações e Metas;
  9. Monitorar a prática pedagógica do professor através da observação da aula;
  10. Analisar, juntamente com a equipe técnica e o corpo docente, os resultados da avaliação externa visando auto avaliação do grupo e, em face de esses resultados, adotar e implementar as intervenções necessárias;
  11. Definir, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, as estratégias a serem usadas com os alunos de rendimento não satisfatório, a fim de garantir o sucesso escolar de todos os alunos;
  12. Promover e assegurar em consonância com o diretor, a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais;
  13. Acompanhar a prática pedagógica do professor comunicando à SEMEC quando a atuação deste não atender ao desempenho satisfatório dos alunos;
  14. Monitorar a prática pedagógica do professor através da observação da aula;
  15. Responsabilizar-se juntamente com a equipe escolar pelos resultados do Plano Anual de Metas, sendo passíveis de sanções administrativas disciplinares, quando não atingir, no mínimo, 80% de cada meta estabelecida;
  16. Promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo os bons resultados, dentro das expectativas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Plano Anual de Metas;
  17. Cumprir horário integral na escola conforme contrato de trabalho, salvo quando convocado pela SEMEC para alguma atividade.

**SUBCLÁUSULA ÚNICA** – obriga-se, ainda, a conhecer as principais normas e leis que regem a educação em âmbito nacional, estadual e municipal e cumprir as responsabilidades previstas na legislação e normas da SEMEC.

#### **CLÁUSULA QUARTA – DA SUPERVISÃO**

A supervisão deste Contrato será exercida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

#### **CLÁUSULA QUINTA – DAS METAS E DESEMPENHO DA ESCOLA**

Serão estabelecidas no Plano Anual de Metas, em consonância com as estabelecidas pela SEMEC;

#### **CLÁUSULA SEXTA – DA AVALIAÇÃO DO(A) DIRETOR (A) DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

O Diretor de Supervisão Pedagógica da Escola será avaliado em função do cumprimento das metas estabelecidas, conforme estabelecido no Plano Anual de Metas.



Estado do Piauí  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMEC  
 Rua Amador de Melo, 1107 - Centro  
 CEP: 64006-100 - Teresina - Piauí

#### CLÁUSULA SÉTIMA - DOS DEMAIS INSTRUMENTOS

Fazem parte deste contrato, como se nele tivesse transcrito, o Plano de Desenvolvimento da Escola, Projeto Político Pedagógico, Plano Anual de Metas, aprovadas e aprovadas pelo Conselho Escolar e gerenciadas pela SEMEC.

#### CLÁUSULA OITAVA - DA VIGÊNCIA

O presente contrato tem vigência de 04 (quatro) anos, podendo ser revista a qualquer momento em função de prioridades e metas estabelecidas pela SEMEC, alterado através de Termo Aditivo e rescindido, quando a Diretoria de Supervisão Pedagógica deixar de cumprir suas cláusulas e demais determinações legais.

#### CLÁUSULA NONA - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

O disposto no presente Contrato de Gestão, não exclui a direção de Supervisão Pedagógica, de outras responsabilidades, decorrentes de leis, decretos e portarias, desde que sejam inerentes ao cargo e funções reguladas em âmbito pedagógico.

#### CLÁUSULA DÉCIMA - DOS CASOS OMISSOS

Os casos omissos que surgirem na vigência deste Contrato serão resolvidos de comum acordo entre as partes, por meio de instrumentos específicos e de acordo as normas legais.

#### CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DO FORO

Fica eleito o Foro da Cidade de Teresina, renunciando os contratantes a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

El por estarem assim justos e acordados, assinaram o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma na presença de 02 (duas) testemunhas.

Teresina, 03 de Fevereiro de 2009.

Washington Luis de Sousa Bonfim  
 Secretário SEMEC

Silvia Natália Berto de Brito dos Anjos  
 Diretor(a) de Supervisão Pedagógica

#### TESTEMUNHAS:

_____	CPF _____	RG _____
_____	CPF _____	RG _____

## Anexo E - Cronograma de formação continuada de 2020

ETAPA	PÚBLICO ALVO	PERIODICIDADE	OTD TURMA FEVEREIRO	DIA DA SEMANA MARÇO	MESES						
					ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO
ED. INFANTIL 2º período	1º período 2M/2T	Mensal SEX Z: S/SD	2M/2T	QUI Z: L/N	13	12	16	14	18	-	
			14	13	17	15	19	-			
	TIT	Mensal	2M/2T	TER Z: N/L	10	14	12	09	-	-	
			2M/2T	QUA Z: S/SD	11	15	13	10	-	-	
	AUX	Mensal	2M/2T	QUI GA	19	23	21	18	-	-	
			2M/2T	SEX GB	20	24	22	19	-	-	
	ENSINO FUNDAMENTAL	1º ano	Quinzenal	3M/3T	SEX	14, 28	13, 27	24	08, 22	05, 19	03
				3M/2T	SEG	10	09, 23	06, 20	04, 18	01, 15, 29	-
		2º ano	Quinzenal	3M/2T	TER	11	10, 24	07	12, 26	09, 23	07
				3M/3T	QUA	05, 19	04, 18	01, 15	06, 20	03, 17	01
		3º ano	Quinzenal	2M/2T	QUA	12	11	08	13	10	08
				4M/4T	QUA	05, 19	04, 18	01, 15	06, 20	03, 17	01
4º ano		Mensal	1M/1T	QUI	13	12	09	14	-	09	
			3M/3T	QUI	06, 20	05, 19	02, 16	07, 21	04, 18	02	
5º ano		Mensal	2M/2T	QUI	13	12	09	14	-	09	
			4M/4T	QUI	06, 20	05, 19	02, 16	07, 21	04, 18	02	
6º ao 9º ano	Quinzenal	2M/2T	QUI	13	12	23	14	04	09		
		2M/2T	QUI	14	13	24	15	12	10		
6º ao 9º ano	Mensal	1M/1T	SEX	07, 21	06, 20	03, 17	08, 22	05, 19	03		
		1M/1T	SEX	07, 21	06, 20	03, 17	08, 22	05, 19	03		

## Cronograma das Atividades Permanentes de Formação Continuada – 2º Semestre / 2020

ETAPA	PÚBLICO ALVO	PERIODICIDADE	QTD TURMAS AGOSTO	DIA DA SEMANA SETEMBRO	MESES					
					OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO			
ED. INFANTIL 2º período	1º período 2M/2T	Mensal SEX Z: S/SD	2M/2T	QUI Z: L/N	13	10	22	12		
			14	11	23	13	-	-		
	TIT	Mensal	2M/2T	TER Z: N/L	11	13	10	-		
			2M/2T	QUA Z: S/SD	12	14	11	-		
	AUX	Mensal	2M/2T	QUI/ GA	20	22	12	-		
			2M/2T	SEX/ GB	21	23	13	-		
		1º ano Língua Portuguesa	Quinzenal	3M/3T	SEX	14, 28	11, 25	9, 23	06, 20	04
		2º ano Língua Portuguesa	Quinzenal	3M/2T	SEG	10, 24	21	05	16, 30	-
		3º ano Língua Portuguesa	Quinzenal	3M/2T	TER	11, 25	08, 22	13, 27	10, 24	-
		4º ano Língua Portuguesa	Quinzenal	3M/3T	QUA	05, 19	02, 16	07, 21	04, 18	02
		5º ano Língua Portuguesa	Mensal	2M/2T	QUA	12	09	14	11	09
		6º ao 9º ano Língua Portuguesa	Quinzenal	4M/4T	QUA	05, 19	02, 16	07, 21	04, 18	02
		3º ano Matemática	Mensal	1M/1T	QUI	13	10	08	05	03
		4º ano Matemática	Quinzenal	3M/3T	QUI	06, 20	03, 17	01, 29	12, 26	10
		5º ano Matemática	Mensal	2M/2T	QUI	13	10	08	05	03
	6º ao 9º ano Matemática	Quinzenal	4M/4T	QUI	06, 20	05, 19	02, 16	07, 21	04	
	4º ano Ciências	Mensal	2M/2T	QUI	13	10	08	05	03	
	6º ano Ciências	Mensal	1M/1T	SEX	14	11	09	06	04	
	8º ano Ciências	Quinzenal	1M/1T	SEX	07, 21	04, 18	02, 16, 30	13, 27	11	

## Anexo F - Ofício circular nº 067/2013/GAB/SEMEC



Prefeitura Municipal de Teresina - PMT  
Secretaria Municipal de Educação - SEMEC

Ofício Circular nº 067/2013/GAB/SEMEC

Teresina (PI), 5 de dezembro de 2013.

Senhor(a) Diretor(a) e Pedagogo,

Considerando o inciso I, do art. 24, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - LDB nº 9394/96, onde dispõe que "a carga horária mínima anual será de oitocentas horas distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver";

Considerando o inciso III, do art. 12 da Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001 - Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina, onde dispõe que "Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de... III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas";

Considerando o art. 9º, da Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001 - Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina, onde reza que "São atribuições do Pedagogo. I - orientar, dirigir, inspecionar, supervisionar e avaliar o ensino e a pesquisa nas Unidades de Ensino; II - coordenar a elaboração, execução e avaliação do planejamento curricular, visando a eficiência do processo de ensino e aprendizagem."

Considerando o art. 41, da Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001 - Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina:

"art. 41 O regime de trabalho para os cargos criados por esta Lei fica assim estabelecido:

I - 20 (vinte) horas semanais de trabalho, cumpridas em (um) turno em Unidade(s) de Ensino ou Órgão(s);

II - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, cumpridas em 02 (dois) turnos em Unidade(s) de Ensino ou Órgão(s)."

Considerando o § 5º, do art. 44, da Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001 - Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina, dispondo que "O regime de horário pedagógico é restrito ao professor, não se estendendo ao pedagogo."

**INFORMO** que compete ao pedagogo cumprir sua jornada de trabalho, quer seja ela de 40 horas semanais ou 20 horas semanais, de forma integral nas atividades da Unidade Escolar em que está lotado, sendo responsabilidade do Diretor informar as faltas em caso de descumprimento.

Atenciosamente,

*Kleber Moniz Fagundes dos Santos*  
Secretário - SEMEC

Ao Sr(a). Diretor(a)

Escola Municipal/CMEI  
NESTA

## ANEXO G\_ Portaria Nº 270 Horário de estudo do Pedagogo

**SEMEC**  
Secretaria  
Municipal  
de Educação



### PORTARIA Nº 270/2021/GAB/SEMEC

Concede horário de estudo, planejamento e organização de trabalho dos Pedagogos da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, e dá outras providências.

**O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**, no uso das atribuições legais, que são conferidas pelo Regimento Interno da SEMEC, aprovado pelo Decreto nº 7.750, de 05 de junho de 2008 e na Lei Complementar nº 2.959, de 26.12.2000, com modificações posteriores;

**CONSIDERANDO** a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB no artigo n.º 67, item V, recomenda que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e nos planos de carreira do magistério público: período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho.

**CONSIDERANDO** que a atividade pedagógica é destinada a qualificação, formação continuada, planejamento pedagógico e orientação educacional que, desenvolvida pelo servidor da carreira Magistério Público, dão suporte à atividade de regência de classe e ao processo de ensino e aprendizagem;

### RESOLVE:

**Art. 1º.** Aos pedagogos serão concedidos 1/5 (um quinto) da sua carga horária semanal para estudo, planejamento, organização de trabalho, acordado com a direção da Unidade de Ensino, e quando solicitado, reunião com a SEMEC.

§1º. Nos casos de necessidades plenamente motivadas, tais como: Plantão escolar, reunião de pais e mestres e conselhos escolares, agendados para este dia, uma vez solicitada o comparecimento pela direção da Unidade de Ensino, a presença do pedagogo é obrigatória, salvo justificativa legal.

§2º. Os pedagogos que atuam em mais de uma Unidade de Ensino, deverá estabelecer cronograma de trabalho para cada uma, atendendo o horário de funcionamento da Unidade de Ensino.

**Art. 2º.** Revogadas as disposições em contrário.

**Art. 3º.** Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Cumpra-se, registre-se e publique-se.

GABINETE DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, em 07 de junho de 2021.

*Novga Cardoso Batista*  
**PROF. DR. NOUGA CARDOSO BATISTA**  
Secretário Municipal de Educação – SEMEC

 Rua Arealino de Abreu, nº 1507, Centro  
CEP: 64.000-180 Teresina-PI

 (81) 3215-7933/3221-4779

 semec@pmt.pi.gov.br