

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

Mariana Aguiar de Carvalho Protes

O uso de dados do Simave na Superintendência Regional de Manhuaçu - MG: desafios e possibilidades

Juiz de Fora

2020

Mariana Aguiar de Carvalho Protes

O uso de dados do Simave na superintendência regional de Manhuaçu - MG: desafios e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

Coorientador: Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende

Juiz de Fora

2020

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

Aguiar de Carvalho Protes, Mariana .

O uso de dados do Simave na superintendência regional de Manhuaçu - MG: desafios e possibilidades / Mariana Aguiar de Carvalho Protes. -- 2020.

175 p. : il.

Orientador: Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

Coorientador: Wagner Silveira Rezende

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Uso de dados do Simave. 2. Gestão pedagógica. 3. Gestão de resultados educacionais. . I. Palácios da Cunha e Melo, Manuel Fernando , orient. II. Silveira Rezende, Wagner , coorient. III. Título.

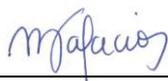
Mariana Aguiar de Carvalho Protes

O uso de dados do Simave na superintendência regional de Manhuaçu - MG: desafios e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

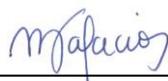
Aprovada em 19 de agosto de 2020

BANCA EXAMINADORA



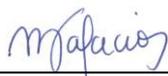
Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende - Coorientador

Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira

Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Ana Cristina Prado de Oliveira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Dedico esta dissertação aos meus pais por me ensinarem a ter paixão pela vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À Deus, por me fazer sentir a sua presença durante a trajetória do mestrado. És o SENHOR do tempo, do céu, das árvores, de tantas maravilhas...te sinto em todas elas! E sou grata por isso!

Ao Clair, meu marido, por me abraçar ao final de muitas das postagens na plataforma do mestrado e por me dizer em vários momentos “vai dar certo”. Além de ter tido paciência em me escutar tagarelando sobre a dissertação, você se fez presente nesses momentos, contribuindo com reflexões e ideias. Admiro sua curiosidade, persistência e senso de justiça social. O seu apoio foi cotidiano. Como sou grata!

À minha irmã que, mesmo distante, cumpriu seu papel de irmã mais velha, de me proteger e de ser exemplo para mim. Obrigada pelo seu apoio, Dadá!

Aos meus pais, Rita e Ronaldo, por fazerem parte de mais essa etapa da minha história, por compreenderem a minha ausência nos finais de semana e por sempre estarem na torcida por mim. Guardo tanta admiração e sentimentos bons por vocês! Simplesmente, obrigada por serem quem vocês são.

Aos diretores escolares da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu que, mesmo muito atarefados, reservaram tempo para resposta ao questionário da pesquisa. Vocês representam os verdadeiros heróis brasileiros, já que, no anonimato, dedicam-se a servir à sociedade, dia após dia, prestando auxílio aos estudantes, pais, professores e a demais profissionais da escola. E tudo isso “sem deixar a peteca cair”. Sou uma grande admiradora do trabalho de vocês.

À Agente de Suporte Acadêmico, Luísa Vilardi; ao Professor Manuel Palácios, orientador; e ao Professor Wagner Rezende, coorientador, por me conduzirem com tamanha gentileza e por confiarem no meu trabalho. O valioso conhecimento de vocês e as orientações precisas foram essenciais para me colocarem no rumo certo. Sinto-me muito honrada por ter tido vocês junto comigo.

À Professora Ana Cristina e à Professora Beatriz pelas brilhantes orientações prestadas no dia da banca de qualificação e por aceitarem fazer parte da banca de defesa. É um privilégio para mim poder contar com instruções tão ricas e claras.

Aos amigos que fiz no mestrado, sou grata por compartilharem comigo de muitos desafios e conquistas. Mesmo que o tempo passe, acredito que ainda vamos nos encontrar presencialmente ou à distância, “num outro nível de vínculo”. Valeu, turma PPGP/2018!

“És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo

(...) Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo

(...) E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
Não serei nem terás sido
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo. (ORAÇÃO AO TEMPO, 1979).

RESUMO

A pesquisa em questão foi desenvolvida no contexto do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Tal pesquisa buscou compreender as dificuldades dos diretores escolares da SRE de Manhuaçu em se apropriarem dos dados das avaliações externas do Simave, através do exercício da gestão pedagógica e da gestão de resultados educacionais. Assim, delineou-se a seguinte questão-problema: quais os desafios dos diretores escolares investigados no uso dos dados do Simave e quais as possibilidades de capacitação e de suporte a serem oferecidos pela regional com a finalidade de incentivar essa prática dentro das escolas? Para responder a esta questão, em um primeiro momento, realizamos uma pesquisa documental sobre as políticas de uso de dados da SEE/MG. Em um segundo momento, fizemos uma pesquisa bibliográfica no banco de dissertações do PPGP para compreender e melhor situar nosso objeto de pesquisa. Por fim, aplicamos um questionário misto não identificado para 54 diretores escolares da regional de ensino de Manhuaçu. Dentre os referenciais que subsidiaram as análises dos resultados, destacam-se: Boudett, et al. (2020); Wayman et al. (2012); Lück (2009); Lelis e Hora (2019); Paro (2007); Soares (2004); Soares et al. (2002); e Teixeira e Malini (2012). Após a análise, identificamos cinco fatores que interferem no uso de dados do Simave pelas escolas da regional, na perspectiva dos diretores respondentes, quais sejam: atitude dos professores frente aos dados; tempo dos diretores; conhecimento e o preparo dos diretores; sistemas de gestão; e a participação coletiva. Tendo isto em vista, apresentamos o Plano de Ação Educacional (PAE), que consiste nas seguintes ações: i- realização de encontros de formação online e presenciais com os diretores, com a finalidade de trabalhar conceitos que envolvam as avaliações externas, bem como de ampliar a compreensão sobre a organização e o uso do tempo de trabalho na escola; ii-elaboração coletiva de protocolos para condução de reuniões de apropriação de resultados; iii- organização e compartilhamento de um banco de protocolos sobre o uso coletivo de dados do Simave; iv- orientações para formação e atuação de comissões de professores, que trabalhem com o foco em evidências, fortalecendo a cultura de uso de dados nas escolas; e v - encaminhamento de relatórios ao órgão central da SEE/MG sobre as falhas identificadas nos sistemas de gestão associados ao Simave. Diante disso, espera-se que essa pesquisa possa contribuir com as escolas da regional no fortalecimento de uma gestão pedagógica mais efetiva e no uso de dados no processo de planejamento.

Palavras-Chave: Uso de dados do Simave. Gestão pedagógica. Gestão de resultados educacionais.

ABSTRACT

This study was developed within the scope of the Professional Master's degree in Management and Assessment of Public Education (PPGP) in the Center for Public Policies and Educational Assessment of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). This research sought to understand the challenges faced by the school principals of the Regional Superintendency of Education (SRE) of Manhuaçu in applying the external assessment data of the System of Evaluation and Equity of Public Education of Minas (Simave) in the exercise of the pedagogical educational outcomes management. Thus, the following research question was formulated: what are the challenges the school principals face regarding the application of the data collected from Simave, and the possibilities of support offered by the SRE to encourage this practice within schools? To answer this question, we firstly conducted a document review on the data usage policies of the State of Minas Gerais' Secretariat of Education (SEE/MG). Secondly, we conducted a literature review using the PPGP Bank of Dissertations to comprehend and better situate our object of study. Lastly, an anonymous mixed questionnaire was administered to 54 school principals of the SRE of Manhuaçu. Among the references that supported the analysis of the questionnaire results, we would like to highlight: Boudett, et al (2020); Wayman et al. (2012); Lück (2009); Lelis e Hora (2019); Paro (2011); Soares (2004); Soares et al. (2002); e Teixeira e Malini (2012). Upon the conclusion of the analysis, we identified five factors that interfere with the use of Simave data by the schools under the jurisdiction of the SRE of Manhuaçu, which, in the perspective of the school principals who participated in this study, are: teachers' attitude towards the data; principals' time; knowledge and training of principals; management systems; and collective participation. With that in mind, we presented the Educational Action Plan (PAE) which consists in the following actions: i- the implementation of in-person and virtual trainings with the school principals in order to work on concepts involving the external assessments and to broaden the understanding of the organization and use of working time at school; ii- the collaborative elaboration of protocols for conducting meetings for application and analysis of the results; iii- the organization and sharing of a bank of protocols related to the collective use of Simave data; iv- the creation of guidelines for forming and running teacher commissions with a focus on evidence-based work, which will then strengthen data usage in the schools' culture; and v- the forwarding of reports to the SEE/MG about the issues identified in the management systems associated with Simave. Therefore, we expect that our research can contribute to the SRE schools in the strengthening of more effective pedagogical management as well as in the use of data in planning processes.

Keywords: Use of Simave data. Pedagogical management. Educational results management.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Estrutura organizacional das Superintendências Regionais de Ensino de Porte II.....	21
Quadro 1 – Distribuição de funções entre os setores que fazem parte da Diretoria educacional	23
Quadro 2 – Atribuições pedagógicas da carreira de Analista educacional, sem a função e com função de inspeção escolar.....	26
Quadro 3 – Atribuições dos especialistas da educação básica e dos diretores escolares, associadas à gestão pedagógica e de resultados educacionais	28
Quadro 4 – Cronograma de ações da coordenação do Simave na SRE de Manhuaçu	36
Quadro 5 – Estrutura dos Itinerários Avaliativos 2016/2017 em detalhe.....	41
Figura 2 – Estrutura dos Itinerários avaliativos de Minas Gerais de 2016/2017.....	41
Quadro 6 – Cronograma atualizado para consecução das atividades dos Itinerários Avaliativos 2016/2017	43
Figura 3 – Estrutura dos Itinerários Avaliativos de 2019.....	49
Figura 4 – Cronograma de ações para consecução dos Itinerários Avaliativos 2019.....	50
Figura 5 – Cronograma de consecução dos Itinerários Avaliativos atualizado no dia 30 de setembro/2019.....	50
Quadro 7 – Assuntos discutidos pelos três grupos de trabalho formados na reunião coletiva do Itinerário 5.....	52
Figura 6 – Roteiro para orientação das atividades relativas ao Itinerário 5 “Análise de Desempenho e Rendimento dos Estudantes”.....	54
Quadro 8 – Número de escolas por município da SRE de Manhuaçu que atenderam aos critérios delimitados para monitoramento, “sim, “não” ou “parcialmente”	57
Figura 7 – A gestão escolar e a gestão pedagógica como abordagens do Programa Gestão pela Aprendizagem.....	61
Figura 8 – Principais ações a serem desenvolvidas pelas escolas, de acordo com o Programa Gestão pela Aprendizagem	61
Figura 9 – Modelo de Plano de Ação 2020 elaborado pelas superintendências regionais de ensino.....	63
Quadro 9 – Relação de autores de dissertações do PPGP dos anos de 2017/2018/2019 com os respectivos eixos de análise e os referenciais teóricos a eles associados.	70

Figura 10 – Eixo de análise “apropriação de resultados” interrelacionado ao eixo “formação de diretores escolares” (desenvolvido nesta dissertação) e a outros eixos citados pelas 13 dissertações do PPGP.....	78
Quadro 10 – Principais conclusões e ações traçadas nas 13 dissertações do PPGP.....	80
Figura 11 – Modelo representativo do processo <i>Data Wise</i>	88
Figura 12 – Estrutura conceitual de análise dos fatores que interferem no uso de dados das avaliações externas do Simave nas escolas.....	90
Gráfico 1 – Frequência que os diretores realizam as atividades pedagógicas cotidianas.....	112
Figura 13 – Nuvem de palavras representando os maiores desafios do trabalho da direção escolar.....	113
Gráfico 2 – Aspectos que os diretores mais gastam tempo em uma semana normal de trabalho.....	116
Gráfico 3 – Fatores que os diretores consideram mais importantes.....	118
Gráfico 4 – Como os diretores avaliam as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico da escola.....	120
Gráfico 5 – O que os diretores fazem quando um professor informa um problema de aprendizagem dos estudantes.....	121
Gráfico 6 – Qual a principal estratégia que os diretores utilizam para avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores.....	123
Gráfico 7 – Frequência que os diretores realizam atividades cotidianas na dimensão da gestão de resultados educacionais.....	125
Gráfico 8 – Em que medida os diretores dominam os conceitos do Simave.....	132
Figura 14 – Fatores que interferem no uso de dados do Simave nas escolas da SRE de Manhauçu.....	133
Quadro 11 – Síntese do Plano de Ação Educacional.....	135
Quadro 12 – Formalização da proposta de formação dos diretores.....	139
Quadro 13 – Recorte no modelo de plano apresentado no Programa Gestão pela Aprendizagem, com inclusão da proposta de formação do PAE.....	140
Quadro 14 – Formação de diretores para leitura e análise dos resultados do Simave.....	141
Quadro 15 – Cronograma das atividades de formação diretores escolares para o uso de dados das avaliações externas do Simave.....	142
Quadro 16 – Encontro de formação sobre o tempo de trabalho na escola e a construção coletiva de protocolos de gestão para reuniões.....	145

Quadro 17 – Protocolo de gestão 01 para encontro presencial com diretores escolares da SRE	146
Quadro 18 – Protocolo de gestão 02 para encontro presencial com diretores escolares da SRE	148
Quadro 19 – Protocolo de gestão 03 para encontro presencial com diretores escolares da SRE	150
Quadro 20 – Organização do banco de protocolos para reuniões coletivas de uso de dados do Simave	151
Quadro 21 – Encontro virtual com diretores sobre a importância do trabalho colaborativo no uso de dados do Simave.....	153
Quadro 22 – Agenda anual de reuniões para o uso de dados do Simave nas escolas	155
Quadro 23 – Organização e encaminhamento de relatório sobre as falhas identificadas nos sistemas que envolvem o uso de dados dos Simave.....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de servidores distribuídos entre gabinete, diretorias da SRE e diretorias das escolas estaduais	22
Tabela 2 - Porcentagem de respostas associadas aos fatores considerados como de maior desafio no trabalho da direção escolar	114
Tabela 3 - Porcentagem de respostas associadas aos fatores que apontam as dificuldades apresentadas, ou não apresentadas, pelos diretores no uso de dados do Simave	123

LISTA DE SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Cedhap	Centro de desenvolvimento Humano Aplicado
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
Divep	Divisão de Equipe Pedagógica
Dire	Diretoria Educacional
Dafi	Diretoria administrativa e financeira
Dipe	Diretoria de Pessoal
Divae	Divisão de Atendimento Escolar
EEBs	Especialistas da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FVC	Fundação Victor Civita
Game	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
GESQ	Grupo de pesquisa em Gestão e Qualidade da Educação
GpR	Gestão por Resultados
Ibope	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacionais
PAE	Plano de Ação Educacional
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SISAP	Sistema de Administração de Pessoal
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DO SIMAVE PELA EQUIPE REGIONAL E PELOS GESTORES DAS ESCOLAS DA SRE DE MANHUAÇU.....	20
2.1	O CONTEXTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO MANHUAÇU E OS ATORES RESPONSÁVEIS PELA GESTÃO PEDAGÓGICA.....	20
2.2	O SIMAVE E AS POLÍTICAS ESTADUAIS PARA USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	30
2.2.1	O Simave e sua coordenação na SRE de Manhuaçu	35
2.2.2	Os Itinerários Avaliativos: descrição e análise do processo de implementação ...	40
2.2.3	Os Itinerários avaliativos na SRE de Manhuaçu.....	55
2.2.4	O Programa Gestão pela Aprendizagem: um delineamento da gestão pedagógica e de resultados	59
3	O USO DE DADOS DO SIMAVE: DISCUSSÃO TEÓRICA, PERCURSO METODOLÓGICO E OS ACHADOS DA PESQUISA	65
3.1	O QUE DIZEM AS PESQUISAS DO PPGP SOBRE O USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DO SIMAVE.....	67
3.2	DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE O USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	87
3.2.1	A gestão de resultados educacionais, a gestão pedagógica e o papel do diretor na construção de escolas eficazes	94
3.2.2	A formação de diretores escolares para o uso de dados das avaliações externas .	99
3.3	PERCURSO METODOLÓGICO	105
3.4	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	108
3.4.1	Dados gerais das escolas e dos diretores sujeitos da pesquisa.....	108
3.4.2	A atuação dos diretores escolares da regional de ensino investigada na dimensão da gestão pedagógica	111
3.4.3	Os diretores da SRE de Manhuaçu e a gestão de resultados educacionais	122
3.4.4	A formação para uso dos dados das avaliações externas do Simave na SRE de Manhuaçu	130
4	A CONSTRUÇÃO DO PAE	134

4.1	AÇÕES DE AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO E DE PREPARO DOS DIRETORES ESCOLARES PARA O USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DO SIMAVE.....	138
4.2	AÇÕES QUE CONSIDEREM O FATOR “TEMPO DOS DIRETORES”	144
4.3	AÇÃO QUE CONSIDERE O FATOR “ATITUDE DOS PROFESSORES FRENTE AOS DADOS”	152
4.4	AÇÕES DE APRIMORAMENTO DOS “SISTEMAS DE GESTÃO” ASSOCIADOS AO SIMAVE.....	156
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICE A – Questionário aplicado aos diretores escolares da SRE de Manhuaçu	166
	ANEXO A – Formulário para orientação do estudo referente ao Itinerário Avaliativo 5 - questões que abordam dados sobre desempenho	172

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 apresenta, em seu artigo 206, inciso VII, a garantia do padrão de qualidade da educação como princípio da educação nacional. Este pressuposto foi estendido e replicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º, inciso IX, que disciplina, com a mesma literalidade, que o ensino deverá ser ministrado de acordo com o princípio da “garantia do padrão de qualidade”.

Desse modo, sendo a qualidade da educação um direito social garantido pela legislação brasileira, faz-se necessário que haja entidades que tenham como função controlar e monitorar o seu atendimento. Para tanto, segundo Soares (2016, p.142), “um direito não verificado é apenas uma intenção, uma utopia”. Neste sentido, o mesmo autor apresenta duas dimensões que sinalizam se está ocorrendo um atendimento completo do direito à educação com qualidade. A primeira evidência é a “trajetória escolar regular”, significando permanência, acesso, promoção e conclusão das etapas que fazem parte dos sistemas de ensino. Já a segunda dimensão é o aprendizado, sendo essencial para averiguação de sua efetividade, a aferição de habilidades ou competências necessárias para que os estudantes se tornem aptos a viver como cidadãos autônomos.

Para monitoramento desta última dimensão, sinalizada por Soares (2016), é fundamental o funcionamento de Sistemas de Avaliação Educacional. Estes, por sua vez, apresentam, dentre suas variadas funções, o papel de fornecer dados aos gestores das escolas para que monitorem a qualidade do ensino de suas unidades. A ideia é que, através desses dados, os gestores identifiquem pontos de melhoria relacionados à aprendizagem e, a partir disso, utilizem das informações no processo de planejamento, traçando estratégias de superação das fragilidades identificadas.

Assim sendo, a presente dissertação traz como delineamento temático os desafios e as possibilidades para o uso dos dados das avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), no âmbito Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Manhuaçu. Para isso, como recorte temporal do estudo, está sob análise o período entre o ano de 2016 a 2020, pois, nesse intervalo, foram implementadas, em Minas Gerais, importantes políticas relativas ao tema.

A primeira delas, os Itinerários Avaliativos, ocorreu nos anos de 2016, 2017 e 2019, sendo que, no ano de 2015, não houve uma política da SEE/MG específica sobre o tema. A segunda política está em fase inicial de implementação e é denominada Programa Gestão pela Aprendizagem. Tais propostas serão detalhadamente apresentadas no Capítulo 2.

A opção por trabalhar o tema ora descrito partiu da experiência profissional como analista educacional lotada na SRE investigada. A trajetória como servidora deste órgão começou em dezembro de 2014, quando, ao tomar posse, tive a oportunidade de escolher o setor de atuação. Assim, optei pela Divisão de Equipe Pedagógica (Divep). A pretensão em trabalhar nesta divisão partiu da afinidade que tinha com atividades mais próximas da gestão pedagógica, uma vez que tenho formação e experiência no campo da licenciatura.

Antes de trabalhar nesta superintendência, atuei por três anos (2011-2013) como professora de Geografia na rede pública estadual e na rede privada. Neste período, ouvia falar pouco de avaliações externas e de seus resultados. O único contado que me recorro com o esse processo avaliativo se dava nos dias de aplicação das provas, em que havia uma movimentação e organização diferenciada dos espaços e cronogramas de aula.

Esse desconhecimento do propósito e significado das avaliações em larga escala também se deu durante minha formação inicial no curso de licenciatura em Geografia, entre os anos de 2006 a 2010. Recorrendo ao histórico escolar, a fim de rememorar as disciplinas oferecidas neste curso, identifiquei que apenas quatro disciplinas estavam mais envolvidas com a prática docente, sendo elas: Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem; Didática; Prática de Ensino em Geografia; e Prática de Pesquisa em Ensino de Geografia. E mesmo estas não trataram do tema. As outras 45 disciplinas cursadas se relacionavam mais ao conteúdo a ser lecionado, como, por exemplo, “Climatologia e Cartografia”.

O contato com o significado e aplicabilidade das avaliações externas veio então a partir da minha atuação na Divep. A Divep faz parte da Diretoria Educacional (Dire) das superintendências regionais de ensino de Minas Gerais e tem como tarefa principal auxiliar e acompanhar a gestão pedagógica das escolas. Com isso, vários programas e ações técnicas-pedagógicas são desenvolvidas pelos servidores deste setor junto às escolas, dentre elas, destaca-se a coordenação regional Simave, na qual atuo desde 2016. A partir do envolvimento nas ações do Simave, passei a compreender melhor a importância dos resultados das avaliações externas como ferramenta de gestão escolar.

A experiência profissional como coordenadora regional do Simave me levou a enfrentar dificuldades. A primeira delas se refere ao pouco envolvimento de nós, profissionais da superintendência de ensino, no processo de acompanhamento, de análise e estudo dos resultados das avaliações externas junto às escolas estaduais que compõem a regional.

A SRE de Manhuaçu é uma das 47 superintendências subordinadas à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). A instituição atende e fornece suporte técnico-pedagógico a um total de 74 escolas estaduais, distribuídas em 18 municípios. Todavia, são 69

as escolas da regional que realizam as avaliações do Simave. As outras 5 escolas não oferecem ensino regular. São os CESEC's¹ e uma escola de educação especial.

A segunda dificuldade identificada é o excessivo tempo despendido na execução de atividades de suporte técnico, como a logística e a distribuição de testes, se comparado com o tempo dedicado a atividades de orientação e acompanhamento das escolas no que se refere à apropriação de resultados. Para isso, cabe também frisar que a formação transmitida pelo órgão central da SEE/MG às SRE se limita sobremaneira a questões relacionadas à logística de aplicação dos testes. Fala-se pouco em uso e apropriação dos dados gerados pelas avaliações.

Ademais, destaca-se que durante as reuniões de formação e divulgação dos resultados, oferecidas pela equipe regional do Simave, identifica-se resistência de gestores escolares, principalmente dos diretores das escolas, em compreenderem a importância das avaliações no processo de planejamento das ações pedagógicas. Para alguns, a exposição dos resultados gera constrangimento e cobrança por parte da SRE. Além disso, uma parcela dos diretores não se sente responsável pela gestão pedagógica e, conseqüentemente, pelo uso dos dados das avaliações, delegando quase integralmente esta função aos especialistas de educação básica.

Dessa maneira, um dos argumentos centrais da nossa pesquisa é a relevância do exercício da liderança do diretor escolar na dimensão da gestão pedagógica, em associação à gestão de resultados educacionais. Por conseguinte, frisa-se que a utilização pedagógica dos dados do Simave, sob liderança dos diretores, reforça a importância da dimensão pedagógica na gestão escolar, contribuindo com a eficácia e com a qualidade do ensino ofertado.

Para tanto, a investigação proposta teve como objetivo central identificar e analisar os desafios e as possibilidades do papel dos diretores escolares no uso dos dados das avaliações externas do Simave, por meio do exercício da gestão pedagógica e da gestão de resultados educacionais no planejamento escolar.

Assim, delinea-se como objetivos específicos os listados a seguir.

- Descrever o processo de uso de dados das avaliações externas do Simave no contexto das políticas de gestão pedagógica, implementadas na SRE pesquisada, entre os anos de 2016 a 2020, a saber: os Itinerários Avaliativos e o Programa Gestão pela Aprendizagem.
- Analisar as dificuldades e as possibilidades dos diretores escolares no

¹ CESEC significa Centro Estadual de Educação Continuada. É uma escola na modalidade semipresencial, onde são oferecidos serviços aos jovens e adultos que não conseguiram concluir os estudos na idade de direito. Oferece cursos desenvolvidos em regime didático de matrícula por disciplina ou conjunto de disciplinas, incluindo momentos presenciais e não presenciais.

envolvimento com o pedagógico e no uso dos resultados das avaliações externas estaduais; e apontar a importância de formação e de suporte oferecidos pela regional a esses sujeitos.

- Propor um Plano de Ação Educacional com ações que tratem dos fatores que interferem e dificultam o uso do Simave pelos diretores escolares.

Motivados pelos objetivos acima, dedicamo-nos a buscar compreender a seguinte questão-problema: quais os desafios dos diretores escolares da SRE de Manhuaçu no uso dos dados do Simave e quais as possibilidades de capacitação e de suporte a serem oferecidos pela regional com a finalidade de incentivar essa prática dentro das escolas?

Para responder a essa questão, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa documental que subsidiou a escrita do capítulo descritivo e, posteriormente, realizamos um levantamento bibliográfico no banco de dissertações do PPGP e discussão teórica envolvendo diversos autores. Por fim, aplicamos questionários para os diretores escolares da SRE de Manhuaçu, que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. A análise desses dados consta no capítulo teórico-analítico, conforme será visto adiante.

Para tratar do diagnóstico do problema de pesquisa delineado, o Capítulo 2 deste estudo faz uma descrição detalhada do contexto e dos sujeitos nele envolvidos. Neste caso, é apresentado o contexto organizacional da SRE estudada, os atores responsáveis pela gestão pedagógica das escolas e o papel dos analistas da regional responsáveis em acompanhá-las. Também é descrito o processo de implementação do Simave, bem como das políticas educacionais que incentivam o uso dos dados produzidos pelas avaliações externas do Proalfa e do Proeb. Neste caso, para concluir o capítulo, é abordado o contexto macro e micro de implementação dos Itinerários avaliativos e do Programa Gestão pela Aprendizagem.

No Capítulo 3, apresenta-se uma análise feita mediante levantamento bibliográfico realizado no banco de dissertações do PPGP/CAEd-UFJF. Foram estudadas, a partir de busca na plataforma online do programa, 13 dissertações que trazem como abordagem o eixo central da nossa investigação, o uso de dados do Simave. Essa investigação colaborou para a identificação de vários eixos de análise associados a esse eixo central. A partir de então, elegeu-se para estudo outros eixos de análise relacionados ao uso de dados do Simave, quais sejam: a gestão pedagógica, a gestão de resultados educacionais e a formação de diretores escolares para o uso de dados.

Para estudo sobre o eixo de análise acerca do uso de dados das avaliações externas, utilizou-se como base a discussão teórica dos autores Boudett et al. (2020); Wayman et al. (2012); e Unesco (2019); e Brooke e Cunha (2011). Partimos da compreensão de que a gestão

pedagógica e a gestão de resultados educacionais são os meios pelos quais o uso de dados das avaliações se estabelece. Assim, propusemos um arranjo teórico no qual correlacionamos o referencial de Lück (2009); Lelis e Hora (2019); Paro (2007); Soares (2004) e Soares et al. (2002).

Devido aos múltiplos desafios inerentes à direção escolar, bem como à importância de fortalecimento da atuação dos diretores nas dimensões da gestão pedagógica e de resultados, justificamos a necessidade de realização de momentos de formação e estudo junto a estes sujeitos. Em vista disso, trouxemos à discussão as produções de Abrúcio (2007); Filho e Marinho (1993); Teixeira e Malini (2012); Gatti e Novaes (2007); Gatti (2008); além de aspectos resultantes de pesquisas coordenadas por Fernando Abrúcio; Heloísa Lück; e pelo Ibope, sob o incentivo da Fundação Victor Civita.

Ainda no Capítulo 3, tratamos do percurso metodológico da pesquisa, no qual foi aplicado questionário misto não identificado aos diretores escolares (54) das escolas estaduais circunscritas à SRE pesquisada, com a intenção de detectar as dificuldades destes atores no envolvimento com o pedagógico da escola e no uso de dados das avaliações do Simave, bem como de identificar possibilidades de suporte e formação.

À luz do referencial pesquisado, analisamos as informações obtidas com a aplicação do questionário. A partir dos achados da pesquisa, delineamos cinco fatores que influenciam o uso de dados do Simave na regional, quais sejam: i- atitude dos professores frente aos dados; ii- tempo dos diretores; iii- conhecimento e o preparo dos diretores; iv- sistemas de gestão; e vi- a participação coletiva. Esses elementos auxiliaram na organização das ações do Plano de Ação Educacional, o PAE.

Diante disso, no Capítulo 4, apresentamos o PAE. Neste plano, foram organizadas ações, buscando o acompanhamento e o desenvolvimento profissional dos diretores escolares a fim de aprimorar a apropriação de resultados nas escolas. Assim, foram propostos encontros de formação online e presenciais, com a finalidade de trabalhar conceitos que envolvem as avaliações externas e a organização do tempo de trabalho na escola. Neste sentido, também propusemos a elaboração coletiva de protocolos para condução de reuniões e o compartilhamento desse material em um banco de protocolos sobre o uso coletivo de dados do Simave. Além disso, com a finalidade tornar mais positiva a atitude dos professores frente aos dados, orientamos a formação e atuação de comissões escolares do Simave. Para finalizar, dispomos como ação o encaminhamento de relatórios ao órgão central da SEE/MG com a descrição das falhas identificadas nos sistemas de gestão associados ao Simave.

2 O USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DO SIMAVE PELA EQUIPE REGIONAL E PELOS GESTORES DAS ESCOLAS DA SRE DE MANHUAÇU

Neste capítulo, contextualizaremos o problema de pesquisa, apresentando, na seção 2.1, a estrutura organizacional da SRE de Manhuaçu e como acontece a distribuição de funções pedagógicas, no âmbito da regional e das instituições escolares a ela pertencentes. Nessa perspectiva, introduziremos a constituição dos cargos da regional, cuja função é de orientar e acompanhar as demandas pedagógicas das escolas: os analistas educacionais da Divep e os analistas educacionais com a função de inspeção escolar. Apresentaremos, também, as atribuições dos gestores pedagógicos atuantes nas escolas, os especialistas da educação básica e os diretores escolares.

Adiante, na seção 2.2 e suas subseções, apresentaremos o Simave e a relação deste sistema com as políticas implementadas em Minas Gerais, no que tange ao uso dos dados produzidos pelas avaliações em larga escala do Proalfa e do Proeb. Neste sentido, descreveremos o contexto macro e micro de organização e surgimento do Simave, bem como de políticas de incentivo ao uso de dados desse sistema, a saber: os Itinerários Avaliativos e o Programa Gestão pela Aprendizagem.

Ao discorrermos, em detalhes, sobre o processo de estruturação, coordenação e implementação de tais propostas governamentais na superintendência regional objeto da pesquisa, apontaremos evidências sobre as dificuldades dos atores da regional e dos gestores das escolas em relação ao processo de compreensão, análise e do próprio uso dos dados gerados pelo Simave.

Com isso, a avaliação do contexto organizacional e das políticas implementadas ajudará na identificação dos pontos de melhoria. Assim, será possível traçar caminhos e possibilidades que deem significado às informações geradas pelo sistema de avaliação em estudo, com vistas a buscar mecanismos para uma gestão que faça um bom uso dos dados no planejamento pedagógico.

2.1 O CONTEXTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO MANHUAÇU E OS ATORES RESPONSÁVEIS PELA GESTÃO PEDAGÓGICA

No ciclo das políticas educacionais de uso ou apropriação de resultados das avaliações externas, tem-se a Secretaria de Estado de Educação (SEE) como órgão central, envolvido em nível estratégico de formulação das políticas; as superintendências regionais de ensino (SRE),

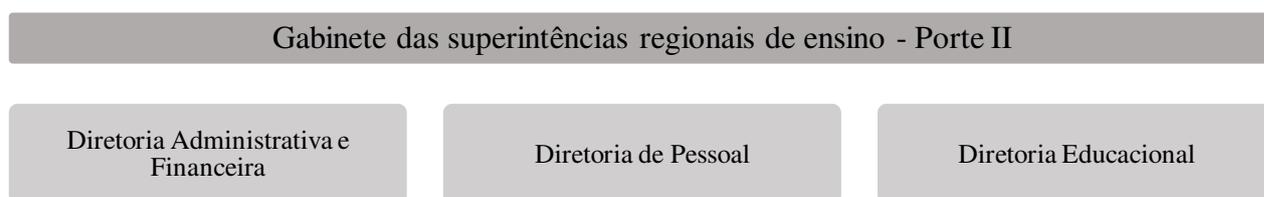
organizadas em 47 regiões, como unidades de intermediação entre órgão central e escolas; e no campo da prática, as unidades escolares públicas dos 851 municípios mineiros.

Como recorte espacial da pesquisa, destacamos uma das 47 regionais de ensino da SEE/MG, sendo ela a unidade de atuação profissional da pesquisadora. Composta por 18 municípios a ela circunscritos, a SRE de Manhuaçu atende a um total de 74 escolas estaduais. Além disso, ela também monitora, controla e atende², em regime de cooperação e colaboração, a um universo de 276 escolas municipais e 39 escolas particulares.

Em cada escola, do total de 74 escolas estaduais da regional, é oferecida uma ou mais etapas de ensino. Assim, existem 51 escolas que ofertam o Ensino Fundamental I; 57 oferecem o Ensino Fundamental II; 44 possuem o Ensino Médio; 3 são enquadradas como Educação de Jovens e Adultos, na modalidade CESEC; 1 escola apresenta a função exclusiva em ofertar Educação especial; e 1 Colégio Tiradentes, sob administração da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais.

Vale apresentar que a superintendência objeto tem em sua estrutura organizacional, o gabinete, sendo subordinados a ele o serviço de inspeção escolar, as escolas estaduais e três diretorias, a saber: Diretoria Administrativa e Financeira (Dafi), Diretoria de Pessoal (Dipe) e Diretoria Educacional (Dire). Essa organização é típica das superintendências de ensino classificadas como de porte II, que diferentemente das superintendências de porte I têm a diretoria educacional organizada em apenas um núcleo. Na Figura 1, temos a representação dessa estrutura orgânica.

Figura 1 - Estrutura organizacional das Superintendências Regionais de Ensino de Porte II



Fonte: elaboração adaptada a partir do organograma da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, disponibilizado em seu site oficial em Minas Gerais (2019c).

Nas SRE, o Gabinete é gerenciado pelo (a) superintendente de ensino, com o suporte da assessoria administrativa. A função do(a) superintendente é coordenar e chefiar os inspetores

² As superintendências regionais de ensino atendem às redes municipais e particulares de ensino em alguns aspectos, como: em regime de cooperação, fornecem os testes do Proalfa e do Proeb às redes municipais; além disso, atuam no processo de criação e regularização do funcionamento das escolas da rede privada e das escolas públicas municipais.

escolares; todo corpo de servidores lotados na SRE, representados pelas diretorias, Dafi, Dipe e Dire; bem como todos os diretores(as) das escolas estaduais jurisdicionadas a regional. A seguir, apresenta-se a Tabela 1, com a distribuição do número de servidores lotados em cada um dos segmentos chefiados pela superintendente da SRE de Manhuaçu.

Tabela 1 - Número de servidores distribuídos entre gabinete, diretorias da SRE e diretorias das escolas estaduais

Gabinete e Assessoria Administrativa	Diretoria Administrativa e Financeira	Diretoria de Pessoal	Diretoria Educacional	Inspetores escolares	Diretores das escolas estaduais
2	22	35	13	15	74

Fonte: elaboração própria, sendo os dados fornecidos pela Diretoria de Pessoal, através do Sistema de Administração de Pessoal (SISAP). Dados atualizados em fevereiro de 2019.

Conforme a estrutura orgânica ilustrada na Tabela 1, apresenta-se as diretorias Dafi e Dipe, com 22 e 35 servidores, respectivamente. Tais diretorias têm como função a coordenação de atividades orçamentárias, financeiras, administrativas e de gestão de pessoas no âmbito regional. No entanto, como o tema da pesquisa em questão envolve o papel dos atores regionais no processo de uso dos dados de avaliações externas do Simave, junto à gestão pedagógica e de resultados das escolas estaduais, destaca-se o papel da Diretoria Educacional dentre as demais diretorias.

Essa diretoria é composta por analistas educacionais sem a função de inspeção escolar. Sua função primordial é o desenvolvimento de ações pedagógicas e administrativas, em atendimento às escolas da regional, prestando orientação e monitoramento técnico, de acordo com as políticas e diretrizes estabelecidas no Decreto de N° 45.849 de 2011 (MINAS GERAIS, 2011). Desse modo, o rol de atribuições da Dire está, segundo a Lei 23.304 de 2019 (MINAS GERAIS, 2019b), sob controle da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da SEE/MG, sendo que seus servidores têm como incumbência:

I- organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar; II - orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do Plano Anual de Intervenção Pedagógica, subsidiando-as na implementação, monitoramento e avaliação das ações; III - acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas; IV - assessorar as escolas quanto à aplicação da legislação referente ao currículo; V - monitorar e avaliar a execução dos programas de apoio ao aluno; VI - coordenar a realização dos exames supletivos; VII - orientar, acompanhar e avaliar, através de visitas periódicas às escolas, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, incentivando e divulgando estratégias pedagógicas inovadoras; VIII - implementar o

Programa de Intervenção Pedagógica – PIP – nas escolas estaduais; IX - promover, junto às escolas, o uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem; X - acompanhar a realização do processo de avaliação sistêmica e utilizar os resultados para acionar estratégias de intervenção pedagógica; XI - promover o levantamento e a difusão de dados e informações educacionais no âmbito das escolas da rede pública e privada; XII - articular, com os municípios, ações para o desenvolvimento da educação infantil e ensino fundamental. (MINAS GERAIS, 2011, p.42)

Outro aspecto a ser destacado, acerca das atribuições exercidas no âmbito da Dire aqui expostas, refere-se à divisão dessas funções entre os seguintes setores/núcleos: Divisão de equipe pedagógica (Divep); Núcleo de Tecnologia Educacionais (NTE); e Divisão de Atendimento Escolar (Divae). Como se segue, o Quadro 1 apresenta a distribuição desses papéis entre a Divep, NTE e Divae.

Quadro 1 - Distribuição de funções entre os setores que fazem parte da Diretoria educacional

(continua)

Diretoria educacional
Divep
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar; ✓ Orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do Plano Anual de Intervenção Pedagógica, subsidiando-as na implementação, monitoramento e avaliação das ações; ✓ Acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas; ✓ Assessorar as escolas quanto à aplicação da legislação referente ao currículo; ✓ Monitorar e avaliar a execução dos programas de apoio ao aluno; ✓ Coordenar a realização dos exames supletivos; ✓ Orientar, acompanhar e avaliar, através de visitas periódicas às escolas, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, incentivando e divulgando estratégias pedagógicas inovadoras; ✓ Implementar o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP – nas escolas estaduais; ✓ Promover, junto às escolas, o uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem; ✓ Acompanhar a realização do processo de avaliação sistêmica e utilizar os resultados para acionar estratégias de intervenção pedagógica; ✓ Articular, com os municípios, ações para o desenvolvimento da educação infantil e ensino fundamental
NTE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar; ✓ Acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas;

Quadro 1 - Distribuição de funções entre os setores que fazem parte da Diretoria educacional

(conclusão)

Diretoria educacional
Divae
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover, junto às escolas, o uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem. ✓ Organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar; ✓ Acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas. ✓ Organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar; ✓ Acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas; ✓ Promover o levantamento e a difusão de dados e informações educacionais no âmbito das escolas da rede pública e privada.

Fonte: elaboração própria, a partir de informações do Decreto nº 45.849 (MINAS GERAIS, 2011).

Como se pode notar, na Divep, estão concentradas as atividades de acompanhamento e monitoramento das ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas. Dentre as atividades concentradas neste setor, destaca-se a coordenação do Simave, que será apresentada mais adiante. Assim, nesta seara, evidencia-se o compromisso da Divep em cooperar com as unidades escolares na busca por estratégias gestoras que estimulem um processo de ensino e aprendizagem mais efetivos. Nesse sentido, existe uma missão que se relaciona à atividade fim das instituições públicas na área da educação, qual seja: a construção de uma escola pública que ofereça um ensino de qualidade a seus estudantes, preparando-os para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Os servidores que compõem os setores da Dire são assim distribuídos: no Divep, há 7 servidores; no NTE, estão 2 servidores; e o Divae possui 5 servidores.

Outro setor vinculado ao gabinete da SRE é a inspeção escolar. Este setor é formado por 15 servidores que exercem o cargo de analista educacional com função de inspeção escolar. Cada inspetor atua em um grupo aproximado de 5 escolas estaduais (setores), definido a cada início de ano letivo, a partir de critérios específicos presentes em resolução própria. Os inspetores escolares têm o papel de acompanhar a gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas, fazendo a intermediação entre as demandas solicitadas pelo órgão regional (SRE) e as necessidades das unidades escolares.

Nesse sentido, segundo Rodrigues (2013), o compromisso da inspeção é colaborar para que se fortaleça a gestão pedagógica, administrativa e financeira dos gestores escolares, dando suporte às escolas na conquista da autonomia gestora. Historicamente, o serviço de inspeção se dedica, sobremaneira, a atividades fiscalizatórias de cunho predominantemente administrativo. Porém, há de se pensar que a inspeção deve auxiliar a liderança pedagógica das unidades de

ensino onde atua. Isso consiste em desenvolver, dentre outras atividades, o acompanhamento, o assessoramento e a orientação do planejamento das escolas, o que inclui o processo de uso dos dados das avaliações educacionais.

Em virtude dos dados apresentados, há de se considerar que, no âmbito da SRE de Manhuaçu, existem dois grupos de profissionais responsáveis pelo trabalho de acompanhar a gestão pedagógica e de resultados das escolas: os servidores da Divep e os analistas educacionais com função de inspeção escolar, nominados, comumente, de inspetores escolares. Todavia, vale salientar que muitos percalços dificultam o exercício dessa função.

O primeiro desafio se refere à cultura administrativa fiscalizatória que ainda predomina entre alguns profissionais das superintendências. Isso cria um ambiente organizacional que considera como menos importante assuntos relacionados às questões pedagógicas em detrimento das atividades administrativas. Esse argumento é trabalhado por Rodrigues (2013, p. 28), quando afirma que a inspeção escolar, setor estratégico no acompanhamento pedagógico das escolas, dedica-se:

[...] as demandas administrativas, como a verificação de questões relacionadas à ordem organizacional e funcionamento das escolas, acabam por requerer deste profissional uma dedicação maior de seu tempo ao visitar as escolas, o que, de certa forma, impede uma atuação mais efetiva nas questões relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. (RODRIGUES, 2013, p. 28).

Segundo essa mesma autora, uma das justificativas para que seja dado um enfoque em questões administrativas e financeiras, em detrimento das pedagógicas, seria porque essas primeiras “estão claras nas legislações”. Sendo assim, ao contrário dos aspectos pedagógicos, o não cumprimento de aspectos administrativos e financeiros, por parte de inspetores escolares ou diretores de escola, imputaria em “procedimentos de responsabilização” (RODRIGUES, 2013, p.27).

Outro ponto de embate está relacionado à duplicidade de atores regionais envolvidos em um mesmo objetivo: oferecer assessoramento pedagógico às escolas. De um lado, temos os analistas com função de inspeção escolar; e de outro, os analistas educacionais sem essa função e que trabalham na Divep. São dois cargos diferentes que apresentam certas atribuições em comum. Tal situação gera desalinhamento de responsabilidades entre os dois grupos de profissionais. Afinal, auxiliar a gestão pedagógica das escolas é papel do analista inspetor, do analista não inspetor, ou de ambos? A legislação não apresenta com clareza a divisão de papéis,

e este contexto faz com que uma categoria de profissionais demande responsabilidade a outra categoria, dificultando uma atuação conjunta e parceira.

A seguir, no Quadro 2, são apresentadas as atribuições pedagógicas referentes à carreira de Analista educacional, estabelecidas na Lei nº 15.293 (MINAS GERAIS, 2004), que institui o plano de carreiras dos profissionais de educação do Estado de Minas Gerais e na Resolução de nº 457 (MINAS GERAIS, 2009), que trata da organização do serviço de inspeção escolar na educação básica no sistema estadual de ensino de Minas Gerais.

Quadro 2 - Atribuições pedagógicas da carreira de Analista educacional, sem a função e com função de inspeção escolar

Atribuições pedagógicas da carreira do Analista educacional não inspetor (que trabalha na Divep)
Elaborar, analisar e avaliar planos, programas e projetos pedagógicos (MINAS GERAIS, 2004, p.25);
Coordenar, acompanhar, avaliar e redirecionar a execução de propostas educacionais (MINAS GERAIS, 2004, p.25);
Elaborar, executar e acompanhar projetos de capacitação de pessoal e treinamentos operacionais nos vários âmbitos de atuação (MINAS GERAIS, 2004, p.25);
Proporcionar assistência técnica na elaboração de instrumentos de avaliação do processo educacional (MINAS GERAIS, 2004, p.25);
Elaborar programas, provas e material instrucional para o ensino fundamental e médio (MINAS GERAIS, 2004, p.25);
Realizar pesquisas e estudos que subsidiem a proposta de políticas, diretrizes e normas educacionais (MINAS GERAIS, 2004, p.25);
Organizar e produzir dados e informações educacionais (MINAS GERAIS, 2004, p.25);
Exercer outras atividades compatíveis com a natureza do cargo, previstas na regulamentação aplicável e de acordo com a política pública educacional. (MINAS GERAIS, 2004, p.25)
Atribuições pedagógicas da carreira de Analista educacional/Inspetor
Orientação, assistência e controle do processo administrativo das escolas e, na forma do regulamento, do seu processo pedagógico (MINAS GERAIS, 2004, p.25);
Observância das diretrizes e normas curriculares, garantia do padrão de qualidade do ensino, construção e implementação da proposta pedagógica, cumprimento do regimento escolar e resultado das avaliações institucionais e desempenho dos alunos (MINAS GERAIS, 2009, p.1);
Exercer outras atividades compatíveis com a natureza do cargo, previstas na regulamentação aplicável e de acordo com a política pública educacional. (MINAS GERAIS, 2004, p.25)

Fonte: elaboração própria, a partir de informações contidas na Lei 15293/2004, que institui o plano de carreiras dos profissionais de educação do Estado de Minas Gerais e na Resolução de nº 457/2009, que dispõe sobre a inspeção escolar na educação básica no sistema estadual de ensino de Minas Gerais.

De acordo com o Quadro 2, verifica-se que os analistas educacionais da Divep apresentam atribuições que os permitem desenvolver ações pedagógicas com vistas a acompanhar o desempenho das escolas, a partir de processos de uso dos dados das avaliações externas. Com isso, pode-se destacar as seguintes atribuições que respaldam a atuação desses profissionais a fim de atenderem a essa finalidade: i) coordenar, acompanhar, avaliar e

redirecionar a execução de propostas educacionais; ii) organizar e produzir dados e informações educacionais; iii) elaborar, analisar e avaliar planos, programas e projetos pedagógicos; iv) proporcionar assistência técnica na elaboração de instrumentos de avaliação do processo educacional.

Da mesma maneira que os analistas da Divep, os analistas inspetores escolares também devem assistir pedagogicamente às escolas, no que se refere à compreensão da política de avaliação externa. A atribuição “orientação, assistência e controle (...) na forma do regulamento, do seu processo pedagógico” habilita essa atuação, embora frise que ela se dará de acordo com o regulamento. A Resolução nº 457 de 2009 veio para expandir a atuação pedagógica desse profissional, quando em seu artigo 6º, I, alínea A atribui à inspeção:

[...] a observância das diretrizes e normas curriculares, garantia do padrão de qualidade do ensino, construção e implementação da proposta pedagógica, cumprimento do regimento escolar e resultado das avaliações institucionais e desempenho dos alunos. (MINAS GERAIS, 2009, p.1).

Em outra análise, a Lei nº 15.293 (MINAS GERAIS, 2004) amplia a atuação dos analistas educacionais, inspetores ou não, quando generaliza que todos da carreira deverão: “exercer outras atividades compatíveis com a natureza do cargo, previstas na regulamentação aplicável e de acordo com a política pública educacional” (MINAS GERAIS, 2004, p.25). Isso mostra que os analistas deverão atuar em políticas educacionais diversas advindas do órgão central da SEE/MG. Dessa maneira, em se tratando de políticas que incentivam o uso de dados gerados pelas avaliações externas, tais servidores estiveram, por exemplo, como responsáveis pela articulação e mediação dos Itinerários Avaliativos e do Programa Gestão pela Aprendizagem.

No âmbito das escolas estaduais de Minas Gerais, são responsáveis pela gestão pedagógica, como também pela gestão de resultados educacionais, os especialistas da educação básica e os diretores escolares. Os diretores têm a função de dirigir a gestão escolar em seus três aspectos: administrativo, financeiro e pedagógico. Entretanto, devido à importância da dimensão pedagógica para a eficácia escolar, torna-se fundamental que os diretores assumam uma atuação engajada nessa dimensão, compreendendo que as demais esferas da gestão são relevantes, porém, cumprem função acessória, de suporte ao pedagógico.

Partindo dessa concepção e a fim de esclarecer e fortalecer as responsabilidades dos diretores na esfera pedagógica, a SEE/MG disciplinou termo de compromisso a ser assumido pelos diretores das escolas estaduais e que tomaram posse no ano de 2019. Através deste termo,

os diretores se comprometeram por uma série de obrigações na esfera pedagógica. No Quadro 3, estão relacionados tais compromissos presentes no documento, Resolução de nº 4.127 (MINAS GERAIS, 2019d).

Em complementariedade à atuação dos diretores, tem-se o trabalho dos especialistas da educação básica dentro das escolas. Os especialistas, assim chamados rotineiramente, são os coordenadores dos processos e projetos pedagógicos das escolas, atuando no atendimento e formação de docentes, como também na orientação e acompanhamento dos estudantes e dos responsáveis pelos discentes. Também o Quadro 3, enumera-se as atribuições dos especialistas, tratadas na Lei 15.293 (MINAS GERAIS, 2004).

Quadro 3 - Atribuições dos especialistas da educação básica e dos diretores escolares, associadas à gestão pedagógica e de resultados educacionais

(continua)

Atribuições dos especialistas associadas a gestão pedagógica e de resultados educacionais
Exercer, em unidade escolar, a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar (MINAS GERAIS, 2004, p.23);
Atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade (MINAS GERAIS, 2004, p.23);
Planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço (MINAS GERAIS, 2004, p.23);
Participar da elaboração do calendário escolar (MINAS GERAIS, 2004, p.23);
Participar das atividades do Conselho de Classe ou coordená-las (MINAS GERAIS, 2004, p.23);
Exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas (MINAS GERAIS, 2004, p.23);
Atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos alunos, comunidade e entidades de apoio psicopedagógicos e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando (MINAS GERAIS, 2004, p.23);
Exercer atividades de apoio à docência (MINAS GERAIS, 2004, p.23);
Exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta Lei e no regimento escolar (MINAS GERAIS, 2004, p.23).
Atribuições dos diretores associadas a gestão pedagógica e de resultados educacionais
Desenvolver gestão escolar contemplando as dimensões: administrativa e financeira, de pessoas e pedagógica, na perspectiva da gestão democrática, participativa e transparente voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes (MINAS GERAIS, 2019d, p.11);
Garantir o cumprimento do calendário escolar estabelecido, conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2019d, p.11);
Zelar para que a escola ofereça serviços educacionais de qualidade (MINAS GERAIS, 2019d, p.11);

Quadro 3 - Atribuições dos especialistas da educação básica e dos diretores escolares, associadas à gestão pedagógica e de resultados educacionais

(conclusão)

Atribuições dos diretores associadas a gestão pedagógica e de resultados educacionais
Assumir pleno compromisso na execução de plano de ação da unidade escolar, em prol da melhoria dos indicadores educacionais (MINAS GERAIS, 2019d, p.11);
Apoiar o desenvolvimento da avaliação pedagógica e tornar pública a evolução dos indicadores da unidade para toda a comunidade escolar (MINAS GERAIS, 2019d, p.11);
Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos discentes e sanar as dificuldades apontadas nas avaliações internas e externas (MINAS GERAIS, 2019d, p.11);
Incentivar a frequência e a permanência dos estudantes na unidade escolar, monitorar as ausências, implementando ações imediatas para a normalização da frequência escolar, em conformidade com a legislação vigente (MINAS GERAIS, 2019d, p.12);
Lançar os dados da unidade escolar, no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), zelando pela fidedignidade das informações, de acordo com as normas da Secretaria, bem como adotar medidas para garantir o lançamento dos dados nos sistemas por parte dos demais servidores da escola, conforme calendário escolar (MINAS GERAIS, 2019d, p.12);
Garantir a legalidade, autenticidade e a regularidade do funcionamento da escola e da vida escolar dos estudantes (MINAS GERAIS, 2019d, p.12);
Promover a participação nas avaliações externas com vistas a garantir a presença de, no mínimo, 80% (oitenta por cento) dos estudantes (MINAS GERAIS, 2019d, p.12).

Fonte: elaboração própria, a partir de informações contidas na Lei nº 15293/2004, que institui o plano de carreiras dos profissionais de educação do Estado de Minas Gerais e na Resolução de nº 4.127/2019, que estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor, para função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos.

Nota-se que, diante do exposto no quadro acima, a Resolução de nº 4.127 (MINAS GERAIS, 2019d), publicada em período contemporâneo a elaboração desta pesquisa, determina, em vários pontos, que os diretores escolares deverão se dedicar a gestão pedagógica, baseando-se em dados fornecidos a partir de resultados advindos dos sistemas de avaliação educacional.

Dessa forma, caminhamos para a seção posterior, na qual apresentaremos o histórico de evolução do Simave, em escala macro (âmbito estadual), bem como as funções e os desafios enfrentados pela equipe de coordenação regional do Simave, na sua atuação em escala micro (âmbito da regional estudada). Além disso, discorreremos sobre as políticas elaboradas pela SEE/MG, no que tange ao uso de dados fornecidos pelas avaliações em larga escala do Proalfa e do Proeb, sendo elas: Os Itinerários Avaliativos; e o mais recente, o Programa Gestão pela Aprendizagem.

2.2 O SIMAVE E AS POLÍTICAS ESTADUAIS PARA USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Na década de 1990, a organização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo Ministério da Educação (MEC) influenciou a elaboração e implementação de diversos sistemas estaduais de avaliação do país a partir de então. Nesse contexto, surge o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), cujo processo de implementação tem como precedente a criação do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, em 1992 (HORTA NETO, 2013).

O Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais foi iniciado no ano de 1992, durante o governo de Hélio Garcia. A proposta foi idealizada e coordenada pelo pesquisador Heraldo Vianna, que também fez parte do processo de pesquisa e implementação do Saeb. O Secretário de Educação de Minas da época era Walfrido dos Mares Guia e, de acordo com ele, tais medidas seriam fundamentais para a garantia da qualidade do sistema educacional mineiro, a partir das bases que fundamentavam o programa governamental de “Qualidade Total”. Assim, nota-se que este programa foi um importante marco na política de avaliação do estado, pois buscou firmar uma cultura da avaliação, trazendo proposta abrangente de avaliação de acordo com um movimento coletivo e cooperativo de utilização dos dados produzidos no planejamento das práticas pedagógicas e na aprendizagem dos estudantes. (HORTA NETO, 2013).

Ademais, Horta Neto (2013) aborda que o Programa de Avaliação de Minas Gerais tinha como público alvo as 3^a, 5^a e 8^a séries do ensino fundamental, como também as 3^a séries e 4^a séries do curso de Habilitação para o Magistério. A escolha das séries estava relacionada aos períodos escolares considerados mais críticos para os alunos. O programa previa a aplicação de testes referentes a todas as disciplinas, além de questionários contextuais, para os estudantes e gestores das escolas. Ao todo, foram três ciclos bianuais de aplicação, 1992-1993, 1994-1995 e 1996-1997. O primeiro e o segundo ciclos ocorreram em governos diferentes, Hélio Garcia (1991-1995) e Eduardo Azeredo (1995-1999). O terceiro ciclo se restringiu ao segundo ano do governo de Eduardo Azeredo.

Durante o ano de 1998, o Programa de Avaliação do Sistema Estadual sofreu reestruturação, devido à implantação do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental nas escolas estaduais. Com isso, as séries testadas passaram a ser as últimas de cada etapa do ensino fundamental (4^a e 8^a séries), e as áreas do conhecimento avaliadas foram

Língua Portuguesa, Matemática e Redação. Além disso, a avaliação passou a ser anual e houve a inclusão do questionário do professor (FRANCO; CALDERÓN, 2017).

Todavia, em 1999, houve a interrupção do Programa de Avaliação vigente, quando Itamar Franco assumiu o governo em Minas Gerais (1999-2002). A Secretaria de Estado de Educação passou a ser chefiada por Murílio de Avellar Hingel, que se empenhou na implantação do projeto Escola Sagarana. Horta Neto (2013) elenca que um dos principais objetivos do projeto era o desenvolvimento de ações favoráveis à garantia de uma educação de qualidade, abarcando, assim, a avaliação educacional do ensino em todos os níveis e modalidades, através de testes que aferissem o rendimento dos alunos, como também possibilitassem a realização de acompanhamentos, estudos e pesquisas. Nessa conjuntura, a avaliação educacional do estado recebeu a denominação de Simave, em um evento chamado “Seminário Travessia para o Futuro”, realizado em 1999.

Durante o processo de formulação do Simave, considerou-se que a maior inspiração veio do sistema de avaliação francês, apesar de estar nítido, nos documentos, segundo Horta Neto (2013), que a conformação do Simave obteve forte influência do sistema de avaliação nacional, o Saeb. De início, a implantação do Simave se deu através do Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental, posto em prática em escolas da região de Juiz de Fora. Este propósito se estabeleceu por meio de parcerias entre Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG); Superintendências Regionais de Ensino; Superintendência de Avaliação da SEE/MG; MEC; Ministério da Ciência e Tecnologia da França; atores políticos; e professores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (FRANCO; CALDERÓN, 2017).

O resultado do programa piloto veio com publicação da Resolução nº 104 de 14 de julho de 2000, que instituiu o Simave e o Proeb. De acordo com este documento, os princípios gerais deste novo formato de sistema de avaliação seriam: “descentralização; participação; centralidade da escola; gestão consorciada; formação do professor; equidade; publicidade; e independência” (MINAS GERAIS, 2000, s.p.).

Mediante tais princípios, destaca-se a preocupação com o uso dos resultados dos testes na elaboração de políticas públicas. Dentre elas, pode-se citar: a formação de professores e a participação destes profissionais na elaboração dos testes, fortalecendo a “centralidade da escola”. É importante também notar que o princípio “gestão consorciada” se refere à participação de diversas instituições na gestão do sistema. Dessa forma, o documento apresenta a estrutura do Simave, envolvendo a participação de conselhos, comissões e de instituições de coordenação estadual e de regionais.

Contudo, a participação e envolvimento das superintendências regionais na proposta inicial do Simave, de acordo com a Resolução nº 104, esteve disciplinada nas Comissões Regionais de Avaliação da Educação Pública e nas Instituições Regionais do Proeb (IR). As comissões regionais tinham característica mais política, de legitimação e controle das ações desenvolvidas em âmbito regional. Já as IR apresentavam função técnica e operativa, como treinamento de pessoal para aplicação dos testes e preparação do material de aplicação para subsidiar o processamento das informações. Enfatiza-se que os membros das instituições regionais seriam selecionados através de processo competitivo, a cada dois anos, não sendo necessariamente servidores internos da SRE. Não identificamos documento que registra até qual ano o Simave manteve essa configuração.

Como instrumento do Simave, instituiu-se, no ano 2000, o Proeb. A aplicação dos testes contemplou os estudantes dos últimos anos dos ciclos, 4ª série e 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio³. As competências avaliadas seriam Língua Portuguesa e Matemática, no primeiro ano de aplicação, e Ciências Humanas e Ciências da Natureza, no segundo ano. Assim, encerrava-se o ciclo de dois anos de avaliação. Além dos testes cognitivos, incluiu-se a aplicação de questionários aos estudantes, professores e diretores, a fim de levantar informações acerca do perfil do corpo docente, das condições socioeconômicas dos alunos e da infraestrutura e dos recursos disponíveis na escola (MINAS GERAIS, 2000).

No ano de 2002, houve descontinuidade da proposta de avaliação em ciclos, sendo que, neste ano, avaliou-se apenas Língua Portuguesa e, em 2003, apenas Matemática. Em 2004 e 2005, durante o governo de Aécio Neves (2003-2006), não ocorreu aplicação dos testes do Proeb. No entanto, desde 2006, o Proeb vem acontecendo com regularidade, avaliando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Neste contexto, a divulgação dos resultados passou a ser realizada através de quatro instrumentos: revista do sistema de avaliação, revista do gestor, boletim pedagógico da escola e revista fatores associados (FRANCO; CALDERÓN, 2017).

É válido destacar que, a partir de 2015, durante o governo de Fernando Pimentel (2015-2018), a metodologia de aplicação dos testes do Proeb passou a incluir outras séries do ensino fundamental e médio. Com isso, estipulou-se que, nos anos ímpares, seriam avaliadas as turmas do 7º ano do EF e das 1ª e 3ª séries do Ensino Médio; e nos anos pares, os testes seriam aplicados para os estudantes do 5º e 9º anos do EF e para as turmas da 3ª série do EM. Entretanto, uma nova alteração acerca das turmas avaliadas pelo Proeb aconteceu no governo de Romeu Zema

³ Atualmente, após a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, o fechamento dos ciclos passou a ocorrer nas turmas com as seguintes denominações: 5º ano e 9º ano do ensino fundamental; e 3ª série do ensino médio.

(2019-2022), retornando à proposta anterior a 2015, com a avaliação anual das turmas do 5º ano e 9º ano do EF e 3ª série do EM (MINAS GERAIS, 2019e).

Em 2005, outro programa de avaliação passou a integrar o Simave, o Proalfa. O objetivo do Proalfa é promover um diagnóstico sobre o processo de alfabetização e letramento da rede pública de Minas Gerais, a partir da avaliação dos alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. Em 2017, ele passou a avaliar também o conteúdo de Matemática. A primeira aplicação do Proalfa foi realizada em 2005, de forma amostral e apenas para alunos do 2º ano do EF. Em 2006, a avaliação foi amostral para os estudantes do 2º ano do EF e censitária para alunos do 3º ano do EF. No período de 2007 a 2014, a avaliação foi amostral para os estudantes dos 2º anos e 4ª anos do EF, ocorrendo aplicação censitária para alunos do 3º ano do EF e para alunos que alcançaram baixo desempenho⁴ nos resultados da aplicação do 3º ano do EF do ano anterior (MINAS GERAIS, 2019e).

Nos anos de 2015 e 2016, durante o governo de Fernando Pimentel (2015-2018), houve a aplicação censitária apenas para os estudantes do 3º ano do EF em Língua Portuguesa e Leitura. Já em 2017, além da aplicação censitária dos alunos do 3º ano do EF em Língua Portuguesa, escrita e leitura, incluiu-se a área da Matemática. Em 2018, ocorreu aplicação censitária para as turmas 2º ano do EF, em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática; como também aplicação censitária para os estudantes do 3º ano EF em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática (MINAS GERAIS, 2019e).

Para o ano de 2019, marco inicial do governo de Romeu Zema (2019-2022), a proposta da SEE/MG foi de avaliar unicamente o 2º ano do EF em Matemática e em Língua Portuguesa, leitura e escrita. Esta última mudança se justifica pela antecipação, consolidada pela legislação nacional, de encerramento do ciclo de alfabetização no 2º ano do EF.

Apesar da ênfase na aplicação dos testes cognitivos do Proeb/Proalfa, também faz parte dessas avaliações a aplicação de questionários contextuais, que são respondidos por estudantes, professores e diretores. No questionário dos estudantes, há perguntas relativas ao padrão de vida, características culturais e familiares, hábitos de estudos, apoio familiar e ao ambiente organizacional da escola. Já os professores respondem a questões relacionadas às características sociodemográficas, formação profissional e prática pedagógica. Os diretores escolares respondem a perguntas com o objetivo de apurar dados sobre as características

⁴ A avaliação do baixo desempenho (BD) é aquela aplicada aos alunos que, na avaliação censitária (3º ano) da edição anterior, obtiveram baixo desempenho, ou seja, não consolidaram as habilidades previstas para o período de escolaridade. Desta forma, o monitoramento da evolução da aprendizagem destes alunos é fundamental para o processo de intervenção pedagógica que visou integrá-los ao padrão Recomendado de leitura e escrita (MINAS GERAIS, 2019e).

sociodemográficas, a titulação e características do exercício profissional, como também questões relativas à avaliação geral das condições da escola e do trabalho dos professores (FERNANDES et al., 2008).

Outro instrumento de avaliação importante na história do Simave é o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar, PAAE. O Programa foi desenvolvido para as escolas da rede estadual de MG, que, através de um sistema on-line, conseguem gerar testes, produzindo resultados com vistas a identificar as necessidades imediatas de intervenção pedagógica. Nesse sentido, o PAAE veio para orientar as avaliações internas da escola. Para tanto, são fornecidas questões objetivas, diferenciadas em três níveis de dificuldade e vinculadas aos tópicos e às habilidades da base curricular vigente. No ano de 2016, altera-se a nomenclatura do programa, passando a ser denominado de Sistema de Gestão das Avaliações da Aprendizagem – Banco de Itens. Este banco de questões orienta a aplicação de avaliações diagnósticas, aplicadas no início do ano letivo; avaliações intermediárias, aplicadas no início do segundo semestre; e simulados Enem para os estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

Vale ressaltar que, entre os anos de 2015 a 2018, durante o governo Pimentel, a SEE/MG esteve sob coordenação da Secretária Macacé Evaristo, que regeu uma série de mudanças na organização do Simave. A primeira delas foi a alteração da nomenclatura do sistema, com a inclusão da palavra “equidade”, passando a ter a seguinte designação: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. O motivo para se configurar um sistema de avaliação mais equitativo e, portanto, que considere o acesso à educação um direito de todos, ofertado na medida de suas necessidades, pode ser mais bem compreendido no parágrafo a seguir, através da explanação das outras mudanças que marcaram o Simave neste contexto.

Outros aspectos marcaram a reestruturação do Simave em 2015, como a inclusão do quarto nível de desempenho, o “recomendado”, junto as escalas de proficiência do Proalfa e Proeb. Até o ano de 2014, os resultados das avaliações do Simave eram divididos em três níveis de desempenho: baixo, intermediário e avançado. Tal ampliação permitiu detalhar mais as habilidades a serem avaliadas pelos testes, fazendo com que as matrizes de referências dos testes se aproximassem mais das propostas curriculares. Além disso, outra alteração importante foi que, nos resultados gerais das avaliações externas, houve a integração de todos os estudantes participantes, incluindo o sistema socioeducativo, as escolas indígenas e os estudantes com deficiência.

Na conformação atual do Simave, ano de 2019, integra-se a este sistema as matrizes de referência, as escalas de proficiência e os instrumentos da avaliação em larga escala do Proalfa e Proeb. Observa-se que os resultados dos testes cognitivos das avaliações externas indicam

quais são os avanços e os desafios da educação pública no Estado e estão divididos em: i - Resultados de Participação, ii – Desempenho, iii - Resultados de Acerto por Descritor, iv – Distribuição percentual de alunos por níveis de desempenho. Existem também outras ferramentas do Simave, como: A avaliação interna (diagnóstica e intermediária), disponibilizadas na plataforma Banco de Itens; O Sistema de Monitoramento da Aprendizagem; e a tecnologia de gestão e monitoramento pedagógico dos Itinerários Avaliativos. Todo este material está disponibilizado *online* para os profissionais das regionais de ensino e das escolas, através do Portal Simave.

Diante da estrutura e organização do Simave, aqui apresentada, vale enfatizar duas políticas que incentivam o uso de dados das avaliações externas estaduais do Proalfa e do Proeb e, conseqüentemente, do controle e análise de seus resultados, sendo elas: os Itinerários Avaliativos e o Programa Gestão pela Aprendizagem. Nos subtópicos seguintes, estas propostas serão apresentadas em escala macro e micro de implementação.

2.2.1 O Simave e sua coordenação na SRE de Manhuaçu

No contexto profissional de atuação na SRE de Manhuaçu, encontro-me exercendo a função de Analista educacional da Divisão de Equipe Pedagógica (Divep). Dentre as diversas atribuições do Setor, trabalho desde o ano de 2016 na coordenação do Simave. A partir do envolvimento nas ações de coordenação deste sistema de avaliação, passei a compreender melhor a importância dos resultados das avaliações externas enquanto ferramenta de gestão pedagógica. Desse modo, vale ressaltar as atividades exercidas, atualmente, pela coordenação do Simave na regional. Para tanto, tais atividades são apresentadas no Quadro 4, posteriormente explanadas nos parágrafos que o seguem.

Quadro 4 - Cronograma de ações da coordenação do Simave na SRE de Manhuaçu

Ano: 2019												
Ações da Coordenação do SIMAVE	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
1. Organização do Banco de dados e logística dos materiais de aplicação dos testes Proalfa e Proeb								x	x	x	x	x
2. Reunião de formação oferecida a gestores escolares e a secretários municipais de educação – metodologia de aplicação dos testes									x			
3. Reunião de formação de divulgação e apropriação de resultados								x				
4. Monitoramento e acompanhamento do Sistema de Gestão das Avaliações da Aprendizagem – Banco de Itens		x	x	x				x	x			
5. Suporte e monitoramento do Curso Itinerários Avaliativos	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
6. Formação de Diretores escolares para uso e compreensão de conceitos que envolvem as plataformas de gestão pedagógica: Banco de Itens, Sistema de Monitoramento da Aprendizagem e Itinerários Avaliativos				x	x			x	x			

Fonte: elaboração própria, a partir de demandas solicitadas, através de e-mail institucional específico para troca de correspondências do órgão central da SEE/MG com a equipe SIMAVE da SRE/Manhuaçu.

A primeira atividade em destaque é a organização do banco de dados e do processo logístico dos materiais de aplicação dos testes do Proalfa e do Proeb. Tais avaliações são realizadas durante o mês de outubro/novembro de cada ano, e a equipe regional exerce o trabalho de recebimento, conferência, distribuição e recolhimento de todo material. É um trabalho técnico que requer, aproximadamente, três meses de dedicação. Já o trabalho com

banco de dados do Proalfa e Proeb antecede o de logística e demanda um mês de dedicação. Esta atividade requer a inserção de dados no sistema “Censo Rápido” acerca das turmas avaliadas pelas redes municipais circunscritas à SRE.

A reunião de formação sobre a metodologia de aplicação dos testes Proalfa/Proeb é realizada, no âmbito regional, após a SEE/MG (órgão central) capacitar as equipes Simave das 47 superintendências de ensino, em reunião presencial, que acontece na cidade de Belo Horizonte. Vale ressaltar que, em 2019, esta reunião não ocorreu presencialmente, mas sim através de transmissão por vídeo conferência, com duração de 4 horas. Neste ano, também, como novidade, a SEE/MG disponibilizou aos coordenadores regionais, diretores escolares e professores aplicadores um curso de alinhamento online sobre o processo de aplicação do Proalfa/Proeb 2019.

Como os testes são direcionados à rede estadual e às redes municipais de ensino, organiza-se o repasse das orientações de logística e aplicação, recebidas pelo órgão central, em reunião. No encontro, o público alvo são os secretários(as) municipais de educação dos 18 municípios que fazem parte da regional e todos os diretores escolares da rede estadual de ensino. Tal formação acontece cerca de vinte dias antes da realização das provas e conta com a presença aproximada de 90 pessoas no total. Para facilitar a dinâmica da apresentação realiza-se duas reuniões, estando presentes 45 pessoas em cada encontro, com 8 horas de duração. O material de estudo é exposto através de aparelho de data show e é baseado nos manuais de aplicação Proalfa e Proeb, direcionados a professores aplicadores e a diretores de escola.

Já a reunião de divulgação dos resultados alcançados pelas escolas da SRE acontece no ano posterior à aplicação dos testes, normalmente nos meses de agosto ou setembro, com uma carga horária de 4 horas. Os participantes convocados por e-mail⁵ são diretores escolares, especialistas da educação básica e secretários(as) municipais de educação. Conta com um público total de aproximadamente 160 pessoas, sendo realizados quatro encontros com a participação de 40 pessoas em cada um deles. O conteúdo é apresentado em forma de palestra e utiliza como referencial teórico a revista eletrônica do Proalfa e Proeb, além de gráficos e tabelas com os resultados gerais da regional, disponibilizados no Portal Simave.

Ainda há o processo de monitoramento e acompanhamento do Sistema de Gestão das Avaliações da Aprendizagem - Banco de Itens. O Sistema se apresenta como um modelo de avaliação diagnóstico-formativa, com objetivo de embasar análises diagnósticas e fundamentar

⁵ A Diretoria educacional da SRE encaminha e-mail convocando os diretores a participarem da reunião de divulgação e análise de resultados das avaliações. Há lista de chamada para comprovar a participação, porém, caso algum diretor falte não existe sanção.

as intervenções pedagógicas. As ações acontecem no início do ano letivo, com a aplicação das avaliações diagnósticas, como também no início do segundo semestre, com a aplicação das avaliações intermediárias. Para isso, a SEE/MG oferece às escolas a ferramenta “Banco de Itens”, uma plataforma *on-line* através da qual gestores e docentes têm acesso a testes e a seus respectivos resultados.

Além disso, destaca-se que a coordenação do Simave na regional está responsável pelas orientações acerca dos Itinerários avaliativos. A plataforma é direcionada aos diretores e especialistas das escolas, através de convênio da SEE/MG com o CAEd/UFJF. A primeira versão da ferramenta esteve disponível no final de 2016 e no primeiro semestre de 2017. A primeira atividade da equipe Simave foi a apresentação da proposta a todos diretamente envolvidos, diretores e especialistas, em reuniões que aconteceram em cinco polos da SRE. Já o monitoramento, por parte da SRE, aconteceu no último trimestre deste mesmo ano, seguindo orientações do órgão central, na etapa final de implementação.

No ano de 2019, os itinerários retornam com uma proposta atualizada, tendo como enfoque a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Assim, neste ano, os profissionais das escolas perpassaram por 13 itinerários, que serviram como ferramenta para análise de todos os processos e projetos pedagógicos que constituem o PPP. Os itinerários, assim, eram estabelecidos como uma ferramenta do Simave, cujo objetivo é o de auxiliar as escolas em sua avaliação institucional e estruturação de seu planejamento estratégico.

Nos meses de abril e maio de 2019, a coordenação do Simave realizou uma formação com todos os especialistas, diretores escolares e analistas da SRE, com a finalidade de apresentar a estrutura e os conceitos presentes nos Itinerários avaliativos, bem como trabalhar o Sistema de Monitoramento da Aprendizagem. Essas duas ferramentas fazem parte do “Portal do Simave” e se relacionam quando o assunto é o uso de dados produzidos pelos sistemas de avaliação.

O treinamento ocorreu no laboratório de informática da SRE, que conta com um total de 10 computadores. Ao todo, foram 14 momentos, envolvendo a participação de um total de 150 pessoas, aproximadamente 11 por encontro. A interatividade através do uso direto das plataformas e a proximidade entre os participantes, devido à organização em pequenos grupos, revelou-se como uma estratégia bem-sucedida de formação. Assim, ainda nos meses de agosto e setembro deste mesmo ano, ministrou-se este curso com os 28 diretores escolares recém-empossados, contando também com a presença dos especialistas de tais escolas. Entretanto, como se tratava de diretores novatos, optou-se por ampliar a carga horária de 4 horas para 6

horas de duração. A pauta também foi ampliada, com a abordagem da plataforma “Banco de Itens”.

Novamente, em 2019, a SEE/MG não disponibilizou formação aos analistas das superintendências, tão só apresentou a nova proposta dos Itinerários avaliativos por meio de vídeo conferência no mês de abril, com duração aproximada de 3 horas. A justificativa para a falta de um momento de estudo que deixasse a proposta de atuação desses profissionais mais clara foi de que a plataforma era autoexplicativa. Dessa forma, bastava que fosse realizada a leitura e, assim, repassadas as informações aos gestores escolares.

Em síntese, a experiência profissional enquanto integrante da coordenação regional do Simave na SRE de Manhuaçu me levou a enfrentar dificuldades durante a consecução das atividades descritas, quais sejam: i - número reduzido de profissionais da regional envolvidos no processo de acompanhamento das escolas na análise de resultados das avaliações externas; ii – muito tempo despendido na execução de atividades de suporte técnico, como de logística e distribuição de testes, se comparado com o tempo dedicado a atividades de orientação e acompanhamento das escolas, no que se refere a apropriação de resultados; iii – a formação transmitida às equipes Simave pelo órgão central se limita a questões relacionadas à logística de aplicação dos testes, carecendo de orientação e estudo voltado ao uso, análise e apropriação dos dados fornecidos pelo sistema de avaliação; iv– resistência dos profissionais das escolas em compreenderem a importância das avaliações no processo de planejamento das ações pedagógicas.

Vale destacar o último desafio listado acima. A partir dos constantes relatos dos profissionais que participam dos cursos de formação, ministrados pelo Simave regional, verifica-se as seguintes dificuldades dos diretores e especialistas das escolas. A primeira seria a falta de uma “cultura da avaliação”, ou seja, de compreender o significado e a importância dos dados produzidos pelos sistemas de avaliação. Outra dificuldade é a visão que avaliação externa é um instrumento de punição do governo, os dados são vistos com desconfiança. Além disso, consideram que utilizar e estudar estes dados é uma demanda a mais e não uma forma de racionalizar o levantamento diagnóstico acerca dos pontos de melhoria da escola. Por fim, nota-se uma carência de conhecimentos na área da estatística e de alguns conceitos que envolvem o Simave.

Mas será que, de fato, são essas as dificuldades que interferem no uso de dados do Simave na SRE de Manhuaçu? É o que nos propusemos a responder ao longo dessa investigação, na tentativa de delinear os fatores que se relacionam com o processo de

apropriação de resultados nas escolas da regional e, assim, traçar ações para superação dos desafios apresentados.

2.2.2 Os Itinerários Avaliativos: descrição e análise do processo de implementação

Nos anos 2016, 2017 e 2019, a SEE/MG implementou os Itinerários avaliativos como proposta para as escolas estudarem e analisarem os resultados das avaliações. A ideia fundamental era o fortalecimento de uma “nova concepção de avaliação”, firmada na avaliação processual com fins a promover a equidade (MINAS GERAIS, 2019e).

Dessa forma, o programa “Itinerários Avaliativos” englobou procedimentos que tiveram por objetivo construir uma avaliação institucional do espaço escolar, a partir de análises de dados e indicadores educacionais, além de diálogos construídos coletivamente dentro da escola. Esse trabalho resultou na elaboração de um plano de ação, que teve como finalidade organizar e consolidar ações relacionadas ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Vale enfatizar que os Itinerários avaliativos envolvem os gestores na análise de dados das avaliações externas, mas também atuam como uma proposta mais ampla, que instiga o levantamento de dados distribuídos em diversos eixos e temas que tratam da gestão em sua totalidade. Nessa seção, trataremos de duas versões de implementação dos itinerários. A primeira, implementada nos anos de 2016 e 2017, e a segunda, trabalhada em 2019.

No final do ano de 2016 e durante todo ano de 2017 a SEE/MG disponibilizou, aos diretores escolares e especialistas da educação, “Itinerários Avaliativos de Minas Gerais”, no formato de curso, por meio de plataforma virtual. À medida que estes dois atores percorriam os 16 itinerários do curso, realizavam momentos de análises e discussões juntamente com outros profissionais da escola, como professores e assistente técnico da educação básica. Assim, configurava-se um processo de formação em exercício.

Os itinerários de 2016/2017 foram reunidos em quatro etapas, a saber: etapa 1 - Preparação; etapa 2- Avaliação interna; etapa 3- Plano de ação; e etapa 4 - Avaliação e monitoramento. Todas essas etapas, com os respectivos eixos e itinerários, podem ser visualizadas na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Estrutura dos Itinerários avaliativos de Minas Gerais de 2016/2017



Fonte: apresentação em slides realizada pela equipe do órgão central da SEE/MG. Recebida através de e-mail institucional da Equipe Simave da SRE de Manhuaçu.

Para ampliar e facilitar a compressão sobre os passos percorridos durante a construção dos trabalhos, apresenta-se o Quadro 5.

Quadro 5 – Estrutura dos Itinerários Avaliativos 2016/2017 em detalhe

(continua)

Etapa 1 - Preparação			
Itinerário 1: Preparação do diretor escolar e do especialista em educação para o uso das tecnologias de gestão e planejamento inicial das atividades.			
Etapa II – Avaliação interna			
Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4
Itinerário 2: Visou sensibilizar os profissionais da escola sobre o papel da avaliação externa e como seus resultados devem ser uma referência para o processo de avaliação interna da instituição.	Itinerário 6: Objetivo de incorporar uma discussão sobre o impacto da violência no ambiente de aprendizagem, questão comumente relatada por profissionais da escola.	Itinerário 8: Objetivo de promover uma discussão em torno do engajamento dos professores com o trabalho coletivo dentro da escola e do impacto desse comprometimento para o desenvolvimento da aprendizagem.	Itinerário 9: Visou contribuir para uma reflexão sobre a relação da escola com a família, responsáveis pedagógicos, instituições da comunidade e da sociedade e seu impacto na aprendizagem dos estudantes.

Quadro 5 – Estrutura dos Itinerários Avaliativos 2016/2017 em detalhe

(continua)

Etapa II – Avaliação interna			
Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4
Itinerário 3: Objetivo de promover uma análise e discussão em torno dos resultados da avaliação externa a partir de diversos indicadores, em especial os padrões de desempenho dos estudantes e sua distribuição na escola (entre anos-séries, turnos e turmas)	Itinerário 7: Visou contribuir para uma discussão sobre a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão da gestão escolar. A intenção é promover um debate acerca da comunicação e participação de alunos, professores, colegiados e conselhos de classe na gestão escolar.	-----	-----
Itinerário 4: Serviu de apoio aos profissionais para um trabalho de análise e debate dos indicadores de rendimento e dados de frequência dos estudantes.	-----	-----	-----
Itinerário 5: Objetivo de promover a análise e reflexão coletiva acerca das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes, com base na Matriz de Referência das disciplinas avaliadas externamente.	-----	-----	-----
* Consolidação da Avaliação Interna			
Itinerário 10: Este itinerário visou promover uma síntese do resultado das discussões anteriores, etapa final do processo de Avaliação Interna da escola. Com base na sistematização das questões analisadas e debatidas, formulam-se recomendações para o Plano de Ação.			
Itinerário 11: Último itinerário da etapa de Avaliação Interna, este teve por objetivo consolidar e validar as conclusões e as recomendações junto aos professores e à comunidade escolar. Além disso, foi o momento de definição de prioridades a serem trabalhadas no Plano de Ação.			
Etapa III – Plano de ação			
Itinerário 12: Este itinerário apresentou uma metodologia para a definição do Plano de Ação da escola. Definiu os profissionais envolvidos e as linhas gerais das ações implementadas, a partir de definições do “o que será feito?”, “por que será feito?” e “como será feito?”			
Itinerário 13: Este itinerário deu sequência à construção do Plano de Ação, com o detalhamento das ações, respondendo às perguntas: “Quando será feito?” e “Quem irá fazer?”			
Itinerário 14: Este último itinerário da etapa de Plano de Ação teve o objetivo de consolidar as ações propostas e possibilitar que todos os envolvidos tivessem conhecimento das atividades e das tarefas que compõem cada uma das ações desenhadas.			
Etapa IV- Avaliação e monitoramento			
Itinerário 15: Após a aprovação dos projetos e do plano de ação, este itinerário visou colaborar para a definição de como ocorrerá o monitoramento de sua execução, indicando formas de acompanhamento das tarefas previstas, assim como a sua efetividade, ou seja, se seus resultados estão alcançando os objetivos desejados			
Itinerário 16: O objetivo deste último itinerário foi o de detalhar os procedimentos para promover ajustes e correções de rumos no Plano de Ação.			

Fonte: Elaboração própria, a partir de documento com a apresentação do projeto, encaminhado via email institucional pela SEE/MG.

A fim de fazer cumprir todos os itinerários, o órgão central da SEE/MG estipulou um cronograma para desenvolvimento das atividades, como se pode observar no Quadro 6, a seguir. Vale frisar que as datas sofreram atualizações ao longo do desenvolvimento das etapas, mediante solicitação dos profissionais das escolas e das SRE. Por ser uma ferramenta nova, muitos perderam os prazos, na tentativa de compreender melhor o significado da proposta.

Quadro 6 – Cronograma atualizado para consecução das atividades dos Itinerários Avaliativos 2016/2017

Cronograma de ações – Itinerários Avaliativos 2016/2017			
Etapa I	Etapa II	Etapa III	Etapa IV
Itinerário 1: 21/11/2016 à 22/12/2016	Itinerários 2 a 9: 01/02/2017 à 24/03/2017 Itinerários 10 e 11: 27/03/2017 à 07/04/2017	Todos itinerários da etapa: 10/04/2017 à 24/04/2017	Todos itinerários da etapa: 25/04/2017 à 10/05/2017

Fonte: elaboração própria, a partir de documentos e e-mails institucionais encaminhados à Equipe Simave da SRE / Manhuaçu.

Apesar da existência do calendário com a delimitação dos prazos, os cursistas tiveram certa flexibilidade no desenvolvimento das ações. A plataforma online dos itinerários foi encerrada em junho/2017, porém, o Sistema de Monitoramento da Aprendizagem permaneceu em aberto. Neste outro sistema, os cursistas puderam inserir os relatórios produzidos no final de cada itinerário, até dezembro/2017. Assim, mesmo com o fechamento da plataforma dos itinerários, tendo salvo o material em *pdf*, e o Sistema de Monitoramento aberto para receber o *upload* das tarefas de conclusão das etapas (relatórios), as escolas puderam realizar as atividades em datas posteriores.

A pesquisa desenvolvida por Freitas (2017) analisa e avalia o acordo entre a SEE/MG e o CAEd/UFJF para a construção da proposta dos Itinerários avaliativos/2017. O pesquisador identificou que, durante as reuniões para estabelecimento do acordo a SEE/MG, através de seus representantes, os protagonistas na implementação dos itinerários nas escolas seriam os especialistas da educação básica.

Desse modo, os diretores escolares dariam o suporte necessário, mas não assumiriam o protagonismo. A mesma supressão ocorreu com o papel a ser exercido pelos analistas educacionais das superintendências regionais. Pretendia-se esvaziar a atuação desses profissionais enquanto intermediadores da política proposta.

Assim, não houve a formação de representantes das equipes regionais do Simave para que trabalhassem junto às escolas na orientação e monitoramento dos Itinerários avaliativos. Freitas (2017) sinaliza como “ponto de falha” dos itinerários a falta de formação e envolvimento dos analistas das superintendências no programa. Assim, ele propõe em seu Plano de Ação Educacional (PAE):

[...] o treinamento de técnicos das superintendências que atuarão junto às escolas. Eles devem ser formados previamente, em curso online e presencial, sobre o formato e os objetivos da ferramenta, bem como capacitá-los sobre todos os instrumentos da avaliação externa e como esses instrumentos relacionam-se com os Itinerários. No modelo aprovado, esses técnicos não participam de formação, o que consideramos inadequado, já que eles terão para apoiar os diretores das escolas, intermediar o contato da SEE com as escolas e reconhecer os limites e as potencialidades da ferramenta para fornecer suporte. (FREITAS, 2017, p.74).

Em complemento a análise apresentada, afirmamos, como ponto de falha da proposta dos Itinerários avaliativos de 2017, a desconsideração do papel dos diretores escolares como lideranças pedagógica do processo. Ao direcionar grande parte da responsabilidade de condução dos itinerários aos especialistas, a função dos diretores, na gestão pedagógica e de resultados, foi atenuada. Assim, além de haver pouco engajamento destes com a proposta dos itinerários, houve o agravante de receberem pouca instrução dos profissionais da regional. Mas é válido destacar que os servidores das regionais de ensino, por decisão do órgão central, também não foram devidamente formados e orientados sobre os objetivos e as funcionalidades dos protocolos, como assim evidenciado por Freitas (2017).

Diante disso, como estabelecer uma comunicação clara e objetiva entre SRE e escolas sobre os preceitos e aplicabilidades da política, se a própria instância elaboradora da proposta dos itinerários (o órgão central da SEE/MG) rompe com o canal de comunicação estabelecido com as regionais de ensino? O elo entre órgão central-regionais de ensino-escolas precisa ser fortalecido para que os objetivos da rede sejam comuns e logrem êxito.

Com isso, as iniciativas de formação e apresentação da proposta dos itinerários aos diretores escolares e especialistas partiu da própria organização da equipe Simave da SRE de Manhuaçu, mediante leitura e estudo dos materiais disponibilizados. Esse caminho teria sido mais bem sucedido e eficaz, caso a comunicação e definição de papéis estivessem mais bem estabelecidos pelos elaboradores da proposta.

No ano seguinte, 2018, a orientação da SEE/MG foi de que as escolas executassem o plano de ação proposto e que as SRE as acompanhassem, através de monitoramento. Todavia,

a forma de desenvolver este acompanhamento não foi transmitida às regionais. Novamente faltou formação e orientação às equipes regionais sobre como deveria se dar o gerenciamento das ações implementadas nas escolas. Neste caso, o monitoramento da execução dos planos de ação não aconteceu e não se tem informação se de fato estes foram implementados pelas escolas.

Adiante, no ano de 2019, a Superintendência de Avaliação Educacional da SEE/MG retomou com a proposta dos Itinerários avaliativos, a fim de fornecer às escolas instrumentos para apoiar a construção de uma educação equitativa e de qualidade. Neste ano vigente, no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, os itinerários tiveram como enfoque orientar a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos (MINAS GERAIS, 2019e)

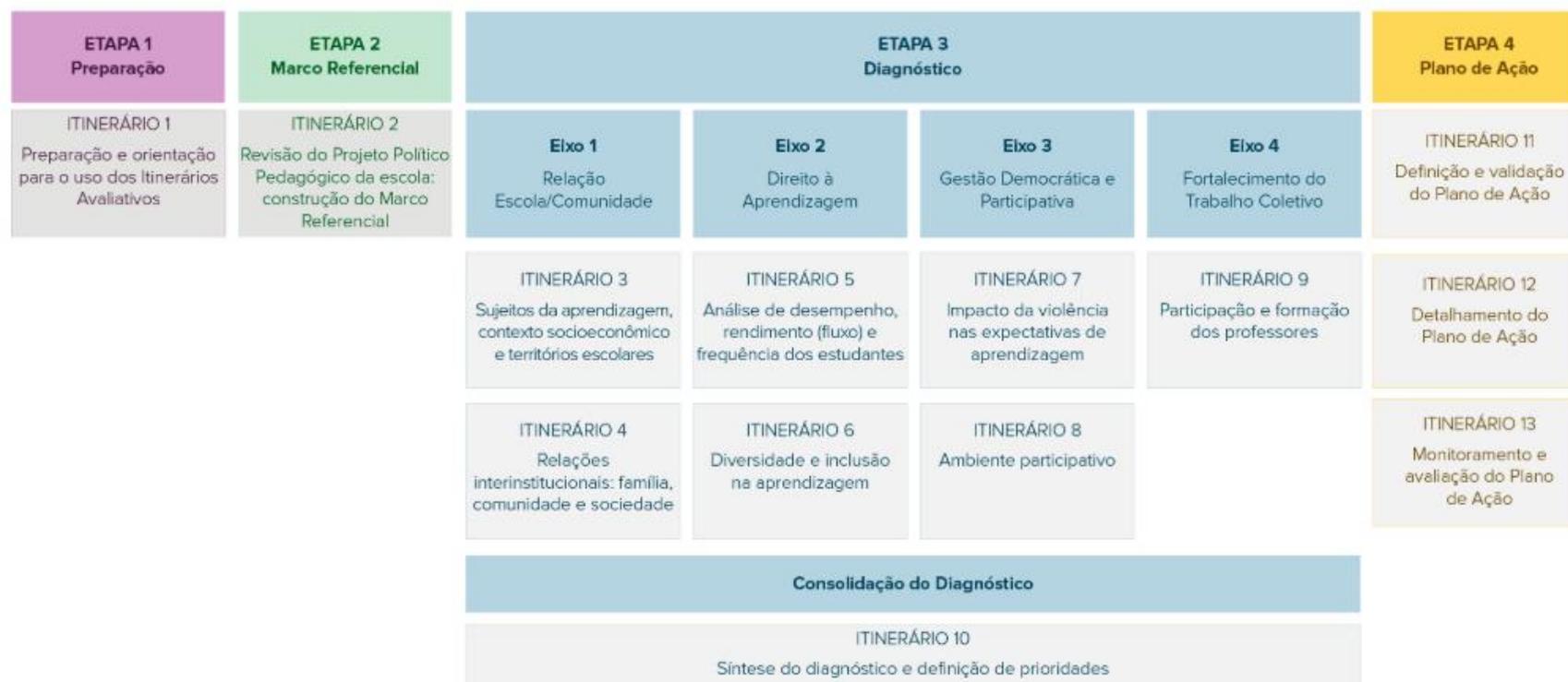
Ao todo, foram 13 itinerários que tiveram o objetivo de acompanhar a escola no diagnóstico de dimensões que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Tais dimensões estiveram presentes em quatro eixos, organizadas da etapa 3 dos itinerários (diagnóstico), a saber: relação da escola com a comunidade; direito à aprendizagem; gestão democrática e participativa; e fortalecimento do trabalho coletivo. Esses eixos foram utilizados como base para a elaboração de planos de ação (etapa 4) que fariam parte dos PPP das escolas (MINAS GERAIS, 2019e).

A seguir, na Figura 3, é apresentada a estruturação dos Itinerários Avaliativos/2019. Nota-se que, diferentemente dos Itinerários de 2016/2017, a nova proposta apresenta um enfoque mais restritivo à análise de resultados das avaliações. Enquanto no percurso anterior abordou os conceitos relacionados aos resultados das avaliações do Simave em quatro itinerários, itinerário 2 ao 5, na proposta atualizada, estes indicadores foram discutidos em apenas um itinerário, o Itinerário 5: “Análise do desempenho e rendimento (fluxo) dos estudantes”. A intenção era de que a proposta de 2019 fosse mais abrangente, em termos de avaliação institucional da escola, restringindo os protocolos de análise de dados quantitativos, mais diretamente relacionados ao desempenho, e aumentando a abordagem de outros fatores intervenientes na aprendizagem, como violência, ambiente participativo, formação de professores e diversidade e inclusão. Pelo fato de os materiais produzidos ao longo do percurso resultarem nos projetos políticos pedagógicos das escolas, essa ampliação da abordagem de outros fatores se fez necessária.

Outro destaque, que mostra distinção entre as duas propostas, a de 2016/2017 e a de 2019, é que nesta última, as quatro etapas foram: etapa 1 – Preparação; etapa 2 – Marco referencial; etapa 3 – Diagnóstico; e etapa 4 – Plano de Ação. Assim, estavam excluídas as etapas de “Avaliação Interna” e “Avaliação e Monitoramento”, presentes no material de 2017.

Ademais, incluiu-se, como novidade dos itinerários de 2019, a etapa 2, o Marco Referencial e a etapa 3, o Diagnóstico. O enxugamento da proposta veio a partir de avaliação que a SEE/MG realizou junto às SRE em reunião com as equipes Simave. Na oportunidade, foram enfáticas as colocações das equipes regionais de que o material se apresentava muito extenso e repetitivo. Esta nova organização pode ser visualizada na Figura 3.

Figura 3 - Estrutura dos Itinerários Avaliativos de 2019



Fonte: Minas Gerais (2019e).

O cronograma apresentado na Figura 4 estipula os prazos e as ações dos itinerários desenvolvidas pelas escolas durante ano letivo. Esse foi o planejamento inicial organizado pelo órgão central da SEE/MG, que, devido a motivos não explicitados, passou por alterações, conforme pode-se visualizar na figura subsequente, Figura 5.

Figura 4 - Cronograma de ações para consecução dos Itinerários Avaliativos 2019

Itinerário	Tema	Duração (semana)	Data de início	Data de término
1	Preparação e orientação para o uso dos Itinerários	1	18/03	24/03
2	Revisão do Projeto Político Pedagógico da Escola: construção do Marco Referencial	1	25/03	31/03
3	Sujeitos da aprendizagem, contexto socioeconômico e territórios escolares	2	01/04	14/04
4	Relações Interinstitucionais: família, comunidade e sociedade	2	15/04	28/04
5	Análise de desempenho, rendimento (fluxo) e frequência dos estudantes	3	29/04	19/05
6	Diversidade e Inclusão na aprendizagem	2	20/05	02/06
7	Impacto da Violência nas expectativas de aprendizagem	2	03/06	16/06
8	Ambiente participativo	2	17/06	30/06
9	Participação e formação dos professores	2	01/07	14/07
Férias Escolares				
10	Síntese do diagnóstico e definição de prioridades	2	29/07	18/08
11	Definição e validação do Plano de Ação	2	19/08	01/09
12	Detalhamento do Plano de Ação	3	02/09	22/09
13	Monitoramento e avaliação do Plano de Ação	2	23/09	06/10

Fonte: Minas Gerais (2019e).

Figura 5 - Cronograma de consecução dos Itinerários Avaliativos atualizado no dia 30 de setembro/2019

Ação	Data de início	Data referência para o fim
Itinerário 10 e 11	Semana do dia 30/09/2019	11/10/2019
Itinerário 12	21/10/2019	08/11/2019
Itinerário 13	11/11/2019	22/11/2019 (data limite)
Envio da minuta do PPP às escolas estaduais	Até 04/12/2019	
Aprovação do PPP pelo Colegiado Escolar	Até 18/12/2019 (fim do ano)	

Fonte: Arquivo recebido através de email institucional da Diretoria de Avaliação da Aprendizagem, setor vinculado à estrutura orgânica da SEE/MG.

Como visto nas Figuras 4 e 5, o cronograma de consecução dos itinerários atrasou, havendo o encerramento do Itinerário 13 na data do dia 22/11 (último percurso). Ou seja, o prazo final, inicialmente planejado para o dia 06/10, foi estendido em aproximadamente 47 dias. Esses adiamentos constantes revelam as dificuldades das escolas e regionais de ensino em acompanharem o andamento da proposta. Isto pode ser justificado por falhas na comunicação de informações advindas do órgão central, como também pela carência de formação das equipes regionais no gerenciamento de projetos/processos. Dessa maneira, primeiro seria necessário que as regionais conhecessem, dominassem a ferramenta e criassem mecanismos de controle, para que, posteriormente, em “efeito cascata”, pudessem acompanhar e orientar as escolas. Entretanto, isto não ocorreu nas duas edições dos itinerários, já que as informações eram repassadas as regionais e as escolas quase que concomitantemente.

Outra informação interessante de se apresentar é que, após o desenvolvimento e envio, por parte das escolas, de todos os registros eletrônicos de consolidação de cada itinerário, o conjunto deste material foi organizado pelos técnicos da SEE/MG – Órgão central em forma de minutas dos projetos políticos pedagógicos. Assim, cada escola, após transcorrer todas as fases dos itinerários e realizar os registros *online*, recebeu, no mês de fevereiro de 2020, um “rascunho” do que viria a ser o seu PPP. O processo de aperfeiçoamento do texto da minuta recebida, por meio de revisão coletiva, com as correções gramaticais necessárias e adequações de acordo com a legislação vigente, teve que ser interrompido no mês de março de 2020 devido ao afastamento dos servidores das escolas, justificado pela pandemia do Coronavírus que assolou a sociedade mundial. No mês de maio de 2020, o processo de revisão do documento foi retomado com a participação coletiva dos servidores das escolas, agora em regime especial de teletrabalho.

Para exemplificar e aprofundar a descrição acerca dos Itinerários Avaliativos 2019, apresentaremos a estrutura e organização do Itinerário 5, cujo objetivo mais se aproxima da proposta temática discutida nesta pesquisa. De acordo com o material disponibilizado na plataforma, a finalidade deste itinerário seria “promover a exploração dos dados de desempenho de estudantes participantes da avaliação externa em larga escala e dos dados de frequência e rendimento” (MINAS GERAIS, 2019e, s.p.). Neste sentido, os participantes instituídos para assumir o protagonismo das discussões foram o diretor(a) escolar, o(s) especialista(s), os

integrantes da Comissão Representativa⁶ e demais participantes assim designados pelos gestores da escola.

No primeiro passo, o diretor(a) e especialista prepararam o material para a reunião. Este material deveria ser organizado a partir do protocolo de gestão disponibilizado na plataforma. O mesmo pode ser visualizado na íntegra no Anexo I deste trabalho. Em suma, solicitava-se que estes sujeitos realizassem uma investigação prévia, em consulta ao Sistema de Monitoramento da Aprendizagem ou outros arquivos da escola, acerca das informações sobre: o desempenho e participação das turmas nas últimas quatro avaliações do Simave; o desempenho alcançado a partir dos dados provenientes da Teoria Clássica dos Testes (TCT); a frequência e o rendimento dos estudantes.

O próximo passo orientou o agendamento da reunião de análise do desempenho e rendimento dos estudantes com os participantes da Comissão. Já o terceiro passo consistiu na reunião em si. A metodologia do itinerário orientou que o diretor e especialista iniciassem a partir da apresentação, aos participantes, do objetivo do encontro. Na sequência, deveriam explicar a dinâmica para análise dos dados de rendimento, frequência e desempenho. Os presentes deveriam se dividir em três grupos para orientar as discussões, que posteriormente seriam consolidadas por meio de plenária. Logo abaixo, no Quadro 7, apresenta-se o estudo desenvolvido por cada grupo.

Quadro 7 – Assuntos discutidos pelos três grupos de trabalho formados na reunião coletiva do Itinerário 5

(continua)

Grupo 01	Responsável pelo diagnóstico do desempenho dos estudantes, ou seja, de análise dos seguintes indicadores de desempenho e participação das últimas quatro avaliações do Simave: a) proficiência média da escola; b) taxa de participação da escola na avaliação externa; c) distribuição dos estudantes por padrão de desempenho (dados agregados por escola, município, regional e estado). Esse estudo levou em consideração o olhar acerca de cada etapa e componente curricular avaliados.
Grupo 02	Responsável pelo diagnóstico do desempenho a partir dos dados provenientes da Teoria Clássica dos Testes (TCT), ou seja, o aproveitamento por descritor. O grupo deveria identificar o acerto por descritor dos estudantes avaliados, especialmente os descritores com percentuais de acerto mais altos e mais baixos, e as hipóteses a respeito dos resultados da última edição. Esse estudo deveria levar em consideração o olhar acerca de cada etapa e componente curricular avaliados.

⁶ No Itinerário de número 3, foi orientado que a escola instituísse uma Comissão Representativa, que seria responsável por participar de todas as reuniões. Nesta Comissão, deveria haver representantes dos professores, dos estudantes e de seus responsáveis, auxiliares técnicos administrativos e auxiliares de serviços gerais. Na prática, notou-se que a maioria dos encontros ocorreu durante reuniões pedagógicas (Módulo II) (MINAS GERAIS, 2019e).

Quadro 7 – Assuntos discutidos pelos três grupos de trabalho formados na reunião coletiva do Itinerário 5

Grupo 03	(conclusão)
Responsável pelo diagnóstico da frequência e do rendimento dos estudantes, observando as informações sistematizadas anteriormente pelo diretor e/ou especialista e os indicadores de rendimento: a) taxas de assiduidade e infrequência; b) taxas de distorção idade/série; c) taxas aprovação e reprovação; d) taxas de abandono escolar. Esse estudo deveria levar em consideração o olhar acerca de cada etapa e componente curricular avaliados.	

Fonte: elaboração própria a partir de informações contidas na plataforma dos Itinerários Avaliativos 2019. (MINAS GERAIS, 2019e)

Durante as discussões coletivas, cada grupo deveria designar um dos participantes para ser o seu relator, para o registro das observações e as hipóteses. O relator se responsabilizou, ainda, por conduzir a discussão dentro do grupo, elaborar a síntese da análise de dados e apresentá-la aos demais, bem como disponibilizar o diagnóstico para o diretor e especialista.

Após o término do encontro, o diretor deveria ter em mãos os diagnósticos, para registro em formulário eletrônico presente na própria plataforma. Neste registro, além de assinalarem todos os pontos discutidos, deveriam relatar as dificuldades da escola, sinalizando objetivamente até 10 pontos de melhoria.

Em síntese, apresenta-se, na Figura 6, o roteiro (protocolo) do Itinerário 5: “Análise do Desempenho e Rendimento dos Estudantes”, que orientou a organização geral das atividades desenvolvidas ao longo do estudo.

Figura 6 – Roteiro para orientação das atividades relativas ao Itinerário 5 “Análise de Desempenho e Rendimento dos Estudantes”



Fonte: Minas Gerais (2019b).

Para aproximar a análise ao contexto investigado, apresentaremos, no próximo tópico, algumas especificidades na implementação dos itinerários no âmbito da SRE de Manhuaçu.

2.2.3 Os Itinerários avaliativos na SRE de Manhuaçu

A primeira ação voltada a implementação dos itinerários na SRE de Manhuaçu foi a realização de cadastramento dos cursistas, diretores escolares e especialista da educação, durante os meses de novembro/dezembro de 2016 e janeiro de 2017.

Após as inscrições, a equipe Simave da SRE / Manhuaçu ministrou capacitação presencial com os diretores e especialistas das escolas no mês de fevereiro de 2017, objetivando apresentar a plataforma, bem como elucidar a finalidade de cada itinerário. Destaca-se que, para repasse dos princípios que norteavam o projeto, não foi realizada reunião de formação pela equipe do órgão central junto às equipes Simave das superintendências. As orientações foram transmitidas às chefias/diretores das SER em reunião gerencial, e estas, posteriormente em suas regionais, repassaram os materiais. Observa-se, também, que não foi oportunizado as estas equipes a realização do curso através da plataforma, e sim apenas acesso dos materiais em *pdf* e visualização online do curso. Diante disso, o processo de preparação dos materiais para a formação junto às escolas exigiu um grande esforço de interpretação da proposta política da SEE/MG.

Mesmo a SEE/MG não deixando claro o papel dos analistas das SRE na execução dos itinerários, no final da implementação do programa, foi solicitado que as equipes Simave realizassem o monitoramento dos planos de ação elaborados nas etapas III e IV. Para tanto, encaminhou-se, às regionais, uma planilha modelo, com os seguintes comandos: orientações gerais; ficha de análise das estruturas dos planos; e ficha de monitoramento das ações. Esse trabalho foi realizado durante os meses de outubro/novembro/dezembro de 2017.

Logo, foi realizada a leitura dos planos de ação das 74 escolas da SRE de Manhuaçu pela servidora responsável pelo Simave, neste caso, a pesquisadora em questão. À medida que se lia os planos, preenchia-se uma planilha que continha duas abas com fichas a serem utilizadas como suporte e direção à análise.

A primeira aba continha a ficha de “Análise da Estrutura dos Planos de Ação”. Nela, foram registrados, a partir da investigação, os aspectos formais dos textos, como: i- se os campos estavam preenchidos; ii- se o conteúdo estava pertinente e adequado ao solicitado nos campos; iii- se há, pelo menos, uma ação prioritária para cada um dos 4 eixos dos itinerários; iv- e como as ações contribuem para a resolução dos problemas ou desafios levantados pela escola na Avaliação Interna. Para cada um desses tópicos, foram dadas como opções de respostas: “sim”, “parcialmente” ou “não”. O Quadro 8, a seguir, apresenta a compilação dos resultados inseridos na planilha, mediante leitura e interpretação de cada plano de ação. As

respostas estão organizadas de acordo com o total de escolas por município circunscrito à regional de Manhauçu.

Quadro 8 - Número de escolas por município da SRE de Manhuaçu que atenderam aos critérios delimitados para monitoramento, “sim”, “não” ou “parcialmente”

Análise da estrutura dos planos de ação - Número de escolas por município que atenderam aos critérios, “sim”, “não” ou “parcialmente”												
Nome do Município (total de escolas estaduais)	Os campos dos planos de ação foram preenchidos			O conteúdo dos planos está pertinente com o que é solicitado nos campos			Há, pelo menos, uma ação prioritária para cada um dos 4 eixos dos itinerários			As ações traçadas contribuem para a resolução dos problemas ou desafios levantados pela escola na etapa da Avaliação Interna.		
	Sim	Não	Parcialmente	Sim	Não	Parcialmente	Sim	Não	Parcialmente	Sim	Não	Parcialmente
Alto Jequitibá (3)	1	0	2	2	0	1	1	2	0	1	0	2
Caputira (1)	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Chalé (4)	2	0	2	1	0	3	1	3	0	1	0	3
Conceição de Ipanema (1)	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1
Durandé (2)	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	0	2
Lajinha (5)	0	0	5	0	0	5	0	5	0	0	0	5
Luisburgo (1)	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1
*Manhuaçu (18)	7	1	9	6	1	10	8	9	0	6	1	10
Manhumirim (3)	1	0	2	1	0	2	1	2	0	1	0	2
Martins Soares (1)	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Matipó (5)	2	0	3	2	0	3	2	3	0	2	0	3
**Mutum (13)	4	1	7	4	1	7	4	8	0	4	1	7
Reduto (2)	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	0	2
Santa Margarida (4)	2	0	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2
Santana do Manhuaçu (3)	0	1	2	0	1	2	0	3	0	0	1	2
São José do Mantimento (1)	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1
***São João do Manhuaçu (2)	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Simonésia (5)	4	0	1	4	0	1	4	1	0	4	0	1
TOTAL	26	3	42	25	3	43	26	45	0	24	3	44

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da planilha de monitoramento dos Itinerários Avaliativos 2017, disponibilizada via email institucional.

* No Município de Manhuaçu, há um total de 18 escolas estaduais. No entanto, o Colégio Tiradentes não participou do projeto, o que resultou em um total de 17 participações.

** No Município de Mutum, há um total de 13 escolas estaduais, porém, não foi possível realizar o monitoramento em uma delas. O arquivo do plano de ação enviado estava danificado.

*** O mesmo aconteceu com o Município de São João do Manhuaçu, onde há um total de 2 escolas, sendo o monitoramento inviabilizado em uma das escolas pela indisponibilidade do arquivo.

A partir da leitura atenta dos planos de ação e da compilação dos dados apresentados acima, concernentes à averiguação da estrutura dos materiais de acordo com a proposta dos Itinerários Avaliativos 2016/2017, pode-se chegar a algumas conclusões. A primeira se refere ao critério “*Os campos dos planos de ação foram preenchidos*”. Um total de 42 preencheram parcialmente os planos. Isso revela que um considerável número de escolas não se apropriou do instrumento como esperado.

Sobre o critério “*O conteúdo dos planos está pertinente com o que é solicitado nos campos*”, verifica-se que 43 escolas apresentaram parcialmente o conteúdo dos campos com o que foi pedido pelos formulários dos itinerários. Aqui, novamente, nota-se que uma parcela importante das escolas não seguiu por completo o que se pedia no protocolo dos itinerários. Infere-se que a falta de envolvimento na execução sequenciada dos itinerários resultou no preenchimento indevido e aleatório dos planos.

No que se refere ao critério “*Há, pelo menos, uma ação prioritária para cada um dos 4 eixos dos itinerários*”, verifica-se que 45 escolas não delinearão ações, pelo menos uma, para cada eixo. Isto revela que em tais escolas, para alguns dos quatro eixos dos itinerários⁷, não foram traçadas ações prioritárias, já que os campos dos formulários dos planos foram enviados “em branco”. Assim, compreende-se que muitas das escolas não dedicaram a todos os eixos propostos. Dessa forma, há mais um indicativo de que a falta de qualidade dos planos sinaliza falhas no processo de uso da ferramenta pelas escolas.

Para o critério, “*As ações traçadas contribuem para a resolução dos problemas ou desafios levantados pela escola na Avaliação Interna*”, notou-se que um total de 44 escolas apresentou coerência parcial entre os dados diagnósticos levantados na etapa da avaliação e as ações traçadas no plano de ação. Este último critério mostra que boa parte das escolas não relacionou os dados levantados no diagnóstico, na fase de avaliação, com as ações traçadas no plano de ação. Mais uma vez, infere-se que o percurso lógico dos itinerários não foi seguido por estas escolas. Não houve conexão entre os problemas identificados e as ações propostas para saná-los.

Diante disso, devido às inconsistências identificadas em uma grande maioria dos planos de ação, compreende-se que, apesar de quase a totalidade das escolas da SRE terem realizado os Itinerários/2017, um número importante fez um uso parcial e não coerente da ferramenta. Tal

⁷ Eixo 1- Direito à aprendizagem; Eixo 2-Gestão democrática e participativa; Eixo 3-Fortalecimento do trabalho coletivo; Eixo 4-Relação da escola com a comunidade.

contexto mostra que o uso de dados do Simave, orientado pelos itinerários, não se estabeleceu como se pretendia, o que indica a necessidade de ajustes no processo de implementação do programa.

No decorrer da realização desta pesquisa de mestrado, os Itinerários avaliativos 2019 estiveram em fase de implementação. A princípio, a SEE/MG (órgão central), através de vídeo conferência no dia 12 de março, apresentou a proposta às equipes de todas as superintendências regionais, analistas da Divep e inspetores escolares. Durante a fala, como também, nos materiais fornecidos, ficou clara a importância de um acompanhamento das equipes regionais. No entanto, não ficou muito esclarecido como se daria este acompanhamento, deixando, assim, em aberto, para que as superintendências se organizassem da maneira que considerassem mais efetiva.

Na SRE de Manhuaçu, foram desenvolvidas, em 2019, as seguintes ações de acompanhamento às escolas: i – apresentação da estrutura e organização dos itinerários avaliativos, através de reuniões com as especialistas, em três grupos de escolas, cada encontro com aproximadamente 25 especialistas; ii – oficinas no laboratório de informática da SRE, com todos os diretores de escola, especialistas e inspetores, totalizando 14 encontros, nos quais foram apresentados o passo a passo para uso da plataforma que abriga a ferramenta. O desenvolvimento dessas atividades foi realizado pela coordenação do Simave, sendo já descritas no tópico anterior.

Até o encerramento dessa pesquisa, não foi possível consolidar os resultados da implementação dos Itinerários/2019 na SRE, pois os materiais resultantes do processo de execução (os PPP) não estão finalizados. Atualmente, eles se encontram na fase de revisão e aprovação, conforme explanado em parágrafos anteriores.

2.2.4 O Programa Gestão pela Aprendizagem: um delineamento da gestão pedagógica e de resultados

Outra política educacional de incentivo ao uso de dados das avaliações externas na tomada de decisão dos gestores foi divulgada durante o processo de realização desta pesquisa, em agosto de 2019, mas apenas em fevereiro de 2020, iniciou-se seu processo de implementação na SRE de Manhuaçu com o envio do documento orientador pela SEE/MG, órgão central. Trata-se do Programa Gestão pela Aprendizagem elaborado pela equipe do governo de Romeu Zema (2019 – 2022).

O objetivo do Gestão pela Aprendizagem é a elevação dos indicadores de aprendizagem, o combate à evasão escolar, bem como a redução das desigualdades regionais no ambiente escolar. Essa iniciativa contempla, de acordo com a SEE/MG, um conjunto de ações que foram adotadas para recolocar Minas Gerais em posição de destaque na qualidade do ensino público (MINAS GERAIS, 2019a).

A justificativa para o desenvolvimento da proposta estave em apresentar os resultados insatisfatórios de Minas Gerais no Ideb 2017. Segundo o documento do Programa o Ideb 2017 dos anos finais do ensino fundamental, não foi atingida a meta estadual de 5,1, havendo queda de 4,8 (Ideb 2015) para 4,4 (Ideb 2017); já o Ideb do ensino médio da rede estadual apresentou um pequeno crescimento de 3,5 (Ideb 2015) para 3,6 (Ideb 2017), no entanto, não atingiu a meta de 4,8 fixada para o estado.

Diante da apresentação e da importância direcionada aos resultados educacionais, como os do Ideb, revela-se que a política recente da SEE/MG está alinhada a gestão de resultados educacionais, associada ao objetivo principal de fortalecer a gestão escolar e pedagógica, cujo enfoque é o planejamento e a definição de ações escolares efetivas.

Adiante, temos a Figura 7, utilizada no material do programa para ilustrar a associação entre gestão escolar e gestão pedagógica. Pode-se inferir que os conceitos são apresentados como distintos, embora interrelacionados, sinalizando que o conceito de gestão escolar se reduziria a sinônimo de gestão administrativa. Diferente do entendimento apresentado por Lück (2009), no qual a gestão pedagógica está contida, envolvida na gestão escolar, juntamente com as demais dimensões da gestão, como gestão administrativa, gestão de pessoas e gestão de resultados educacionais.

Figura 7 – A gestão escolar e a gestão pedagógica como abordagens do Programa Gestão pela Aprendizagem



Fonte: Minas Gerais (2020). Documento referente ao Programa Gestão pela Aprendizagem, disponibilizado via email institucional.

O documento propõe um painel que apresenta a estrutura e as diretrizes para o Programa Gestão pela Aprendizagem, levando em consideração as ações desenvolvidas internamente pelas escolas, como também as estabelecidas institucionalmente. Sendo assim, a política pedagógica disciplinada pela SEE/MG pode ser visualizada de maneira processual na Figura 8.

Figura 8 – Principais ações a serem desenvolvidas pelas escolas, de acordo com o Programa Gestão pela Aprendizagem



Fonte: Minas Gerais (2020). Figura adaptada do documento referente ao Programa Gestão pela Aprendizagem, disponibilizado via e-mail institucional. Marcações em amarelo como *grifo nosso*.

As marcações em amarelo sinalizam dois pontos compreendidos pela política do Estado, contemporânea a esta pesquisa, que se relacionam ao assunto central do nosso estudo: a gestão pedagógica como condutora do planejamento escolar e as avaliações externas como base do planejamento estratégico. Neste sentido, as avaliações externas do Simave assumem um papel importante no processo de planejamento, uma vez que fornecem evidências que subsidiam as atividades de gestão pedagógica e da aprendizagem

De acordo com o documento do Programa Gestão pela Aprendizagem (MINAS GERAIS, 2020, p.23):

[...] os resultados das avaliações, e em especial, do SIMAVE devem ser socializados, estudados e analisados, e debatidos em suas múltiplas possibilidades de uso pedagógico. A aplicação das avaliações do Proeb e Proalfa é um importante momento de diagnóstico da política educacional mineira. Esse diagnóstico permite conhecer a realidade educacional das escolas, aprimorar e propor políticas públicas mais assertivas.

Este excerto reforça o posicionamento da política pedagógica atual em evidenciar a importância do uso pedagógico dos dados gerados pelas avaliações externas do Simave no planejamento escolar e governamental. Neste ponto, nota-se que a gestão de resultados educacionais está incluída na proposta, embora o conceito não esteja explícito no material. Diante disso, o texto traz cinco indicadores a serem utilizados pelas escolas e superintendências regionais para monitoramento da aprendizagem e do rendimento escolar, sendo que os mais diretamente relacionados ao uso dos dados das avaliações do Simave são a participação nas avaliações; o desempenho na aprendizagem e a equidade na aprendizagem.

O indicador de participação nas avaliações é calculado considerando a razão entre o número de estudantes que foram avaliados e o número de estudantes previstos para serem avaliados. Para isso, a finalidade é alcançar a taxa de participação mínima de 80% nas avaliações externas do Proeb, como também do Saeb, e das avaliações internas, diagnósticas e intermediárias, do Banco de Itens do Simave.

Outro indicador é o desempenho na aprendizagem. Este deverá ser formado pelas proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações do Proeb. Sua utilização se dará por meio da identificação de quais habilidades e competências necessitam de mais atenção pela gestão pedagógica, a partir da análise dos resultados da proficiência média no Proeb.

O terceiro indicador relacionado ao uso pedagógico dos dados das avaliações externas do Simave é a equidade na aprendizagem. Seu cálculo considera o percentual de estudantes com desempenho recomendado e avançado na avaliação do Proeb. A finalidade do acompanhamento pedagógico deste indicador é reduzir o percentual de estudantes com padrão de desempenho abaixo do nível recomendado.

A atuação e o trabalho das escolas e das superintendências regionais serão norteados a partir da elaboração de planos de ação, partindo do diagnóstico levantado na elaboração dos Itinerários Avaliativos 2019, além dos resultados das avaliações do Proeb/2019, da taxa de reprovação e da taxa de abandono. A seguir, na Figura 9, um modelo de plano de ação desenvolvido pelas superintendências, sendo este apresentado no documento do Programa.

Figura 9 – Modelo de Plano de Ação 2020 elaborado pelas superintendências regionais de ensino

PLANO DE AÇÃO 2020 – SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO			
Nome da SRE			
Quantidade de escolas:	Ensino fundamental anos iniciais:	Ensino Fundamental anos finais:	Ensino Médio:
Municípios atendidos:			
Taxas de análise PROGRAMA GESTÃO PELA APRENDIZAGEM (SRE):			
PROALFA	PROEB 5º ano EF	PROEB 9º ano EF	PROEB 3º ano EM
Língua Portuguesa			
Matemática			
Taxa de aprovação	Anos Finais -	Ensino Médio -	
Taxa de abandono	Anos Finais -	Ensino Médio -	
Estratégias e ações da SRE			
Frente	Quais	Resultado a ser alcançado	
Gestão Escolar			
Gestão Pedagógica			
Desdobramento das estratégias			
Instrumento	Como	Responsáveis	Período
Formação/reuniões técnicas			
Acompanhamento			
Campanhas			
Outros			
Desafios para o desenvolvimento das estratégias			
Desafio	Detalhamento	Como será enfrentado	
Avaliação do Plano			
1º monitoramento	Como	Responsáveis	
2º monitoramento			

Fonte: Minas Gerais (2020). Documento referente ao Programa Gestão pela Aprendizagem, disponibilizado via e-mail institucional.

Diante disso, o capítulo seguinte tem a finalidade de consubstanciar as evidências, até então descritas no Capítulo 2, através de discussão bibliográfica com autores que trazem reflexão sobre o tema, bem como traçar o percurso metodológico da investigação e análise dos achados da pesquisa. Mas para isso, vale ressaltar que o objetivo do próximo capítulo não será o de analisar, especificamente, a efetividade dos Itinerários avaliativos e do Programa Gestão pela Aprendizagem, e sim de estudar um contexto maior, que envolve o uso de dados do Simave pelos diretores escolares, através das dimensões da gestão pedagógica e da gestão de resultados educacionais. Neste capítulo, também trataremos da formação de diretores como eixo de análise e investigação, partindo da hipótese de que a formação desses sujeitos pode colaborar com o processo de apropriação de resultados.

3 O USO DE DADOS DO SIMAVE: DISCUSSÃO TEÓRICA, PERCURSO METODOLÓGICO E OS ACHADOS DA PESQUISA

O capítulo em questão tem a finalidade de apresentar levantamento teórico com autores que discutem os desafios e as possibilidades para o uso de dados das avaliações externas, por meio das ações que envolvem a gestão pedagógica e de resultados educacionais. Nessa seara, também trataremos da importância da formação de diretores escolares para o uso de dados. Além disso, desenvolveremos o desenho metodológico e a análise dos resultados encontrados, a partir da aplicação de questionários a diretores escolares.

Assim, na seção 3.1, apresentaremos um levantamento bibliográfico realizado no banco de dissertações do PPGP/CAEd/UFJF. Delineamos, a partir de busca na plataforma online do programa, 13 dissertações que trazem como abordagem específica o eixo central da nossa investigação, qual seja: o uso de dados das avaliações externas do Simave. Desse modo, dedicamo-nos a descrever e analisar os referenciais teóricos, as conclusões e os planos de ação nas produções de Alves (2017); Marques (2017); Santos (2017); Freitas (2017); Oliveira (2017); Oliveira (2018); Martins (2018); Chaves (2018); Andrade (2018); Borges (2019); Costa (2017); Silva Júnior (2019); e Perdigão (2019).

O estudo das dissertações colaborou para que levantássemos vários eixos de análise que envolvem o uso de dados do Simave. A partir disso, definimos, para esta pesquisa, três eixos adjacentes e interrelacionados ao tema central, sendo eles: a gestão pedagógica, a gestão de resultados educacionais e a formação de diretores escolares para uso de dados das avaliações.

Em continuidade, na seção 3.2, apresentamos um estudo mais específico sobre o eixo de análise “o uso de dados das avaliações externas”, através dos autores Boudett et al. (2020), que apresentam a Metodologia *Data Wise* e sua aplicabilidade no uso coletivo de dados pelos sujeitos escolares. Em associação, apresentamos fatores intervenientes na utilização de dados durante o planejamento escolar, de acordo com Wayman et al. (2012), quais sejam: a liderança do diretor, atitude frente aos dados e sistemas de gestão. Para aprofundar, baseando-se no referencial de Unesco (2019), discorreremos sobre os desafios existentes para o uso de dados no processo de planejamento e avaliação. Por fim, tratamos da classificação dos diversos usos dos sistemas de avaliação educacional, de acordo com Brooke e Cunha (2011). Neste caso, definimos o tipo de uso

considerado nesta pesquisa, sendo o uso dos dados como instrumento de gestão educacional, e como estratégia de se buscar reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes.

Partimos do entendimento de que a gestão pedagógica e a gestão de resultados educacionais são os meios pelos quais se estabelece o uso de dados das avaliações externas. Dessa maneira, na subseção 3.2.1, consideramos essas dimensões da gestão como subjacentes ao uso de dados do Simave. Para tais, apresentamos como referencial Lück (2009), que abordará os conceitos de gestão de resultados e gestão pedagógica. As autoras Lelis e Hora (2019) aprofundam a discussão sobre a dimensão pedagógica da gestão. Já Paro (2007) é apresentado para enfatizar a necessidade de articulação entre as atividades administrativas e pedagógicas da escola. Em conclusão à discussão trazida, apresentamos Soares (2004) e Soares et al. . (2002), a fim de destacar a influência da governança, em seu aspecto pedagógico, na eficácia e desempenho das instituições escolares.

Na subseção 3.2.2, enfatizamos a formação de diretores escolares para uso de dados das avaliações. Neste ponto, trazemos à discussão as produções de Abrúcio (2007) e Filho (1992), que contextualizam o processo de descentralização de demandas de órgãos centrais às escolas. O referencial de Teixeira e Malini (2012) amplia o entendimento, sinalizando como o processo de descentralização na educação colaborou para a mudança do papel dos diretores escolares, adquirindo atribuições mais diversas e em maior volume.

Mediante os desafios apresentados no desempenho da direção escolar, justificamos a necessidade de realização de momentos de formação e estudo. Para tanto, sinalizamos o que dizem Gatti e Novaes (2007) sobre a importância de cursos de formação na área da gestão educacional, como o Progestão. Em correspondência, Gatti (2008) aponta a necessidade de realização de cursos de formação a todos os profissionais da educação, na tentativa de suprir uma carência de qualidade da formação inicial nas licenciaturas e no curso de pedagogia.

Em seguida, são abordadas três pesquisas, cada uma delas coordenadas por Fernando Abrúcio, Heloísa Lück e pelo Ibope, sob o incentivo da Fundação Victor Civita. Estas apresentam como objetivo avaliar a atuação dos gestores no contexto escolar, em especial dos diretores. Dentre os resultados da pesquisa coordenada por Abrúcio, apontamos a importância da participação dos diretores em formações periódicas, bem como a relevância do papel dos diretores no uso das avaliações externas. Sobre os achados de Heloísa Lück, enfatizamos que, devido às atividades dos diretores escolares demandarem competências específicas, é indispensável que haja formação contínua, e que essas formações precisam se aproximar da realidade prática desses profissionais.

Para encerrar, realçamos alguns dados levantados pelo Ibope, que traçam o perfil dos diretores escolares no Brasil, apontando os desafios e a necessidade de formação.

Em continuidade, na seção 3.3, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Dessa forma, tratamos de conceituar o método de investigação aqui proposto, o estudo de caso, respaldados pelos referenciais teóricos de Yin (2001) e Lüdke e André (1986). Este conceito será ampliado com considerações sobre o significado de metodologia do tipo qualitativa e quantitativa, sendo este o nosso enfoque. Na sequência, abordamos o instrumento de pesquisa adotado na investigação, questionário misto aplicado a 54 diretores das escolas estaduais da regional de ensino investigada.

No fechamento do capítulo, seção 3.4, apresentamos a análise dos resultados da pesquisa. Esta análise repercutiu em conclusões que embasaram a definição do capítulo seguinte, com propostas reunidas em um plano de ação.

3.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS DO PPGP SOBRE O USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DO SIMAVE

A pesquisa no banco de dissertações do PPGP/CAEd-UFJF compreendeu trabalhos defendidos nos anos de 2017/2018/2019. A seleção de trabalhos apresentados nos últimos três anos se justifica pela tentativa de encontrar material teórico mais atualizado. Já a opção de se concentrar as buscas na plataforma do PPGP se deve ao fato das pesquisas subvencionadas pelo programa estarem inseridas em um contexto profissional semelhante ao contexto desta pesquisa. Muitos dos autores são diretores de escola ou gestores da rede estadual de educação de Minas Gerais, com problemas de investigação próximos ao nosso, o que poderia colaborar na elucidação e delineamento do tema. Além disso, o programa é muito conceituado, contribuindo há dez anos para produção científica em gestão e avaliação da educação, como também para o desenvolvimento e qualificação de profissionais da área.

Em uma primeira busca, a partir das palavras-chave “apropriação resultados” e “avaliações externas”, foi encontrado um total de 64 dissertações. No entanto, a partir da leitura dos títulos das dissertações, verificou-se que muitos dos textos se repetiam na listagem ou não se tratavam, especificamente, do eixo norteador desse levantamento bibliográfico, sendo ele: o uso de dados das

avaliações externas do Simave. Isso fez com que fosse definido o uso de critérios de seleção das dissertações localizadas, os quais serão apresentados a seguir.

- 1) Busca de dissertações de 2017/2018/2019 no banco disponível no site do PPGP. Nessa busca, foram encontradas 29 dissertações com a palavra-chave *apropriação resultados*; e 35 dissertações na busca por *avaliações externas*. Dessa primeira pesquisa, resultou um total de 52 dissertações, pois houve 12 textos comuns entre as palavras-chave *apropriação resultados* e *avaliações externas*.
- 2) Leitura dos resumos, seleção e classificação das dissertações. Para consideração da dissertação neste levantamento e estudo bibliográfico, esta precisava abordar necessariamente: o uso/a apropriação de dados das avaliações externas do Simave no âmbito das escolas ou regionais de ensino da rede estadual de Minas Gerais. Estes critérios foram estabelecidos tendo como base o problema de investigação aqui proposto. Neste ponto, das 52 dissertações, foi excluído um total de 39, por não se enquadrarem em tais requisitos, restando 13 textos classificados no critério uso de dados das avaliações externas do Simave (filtrados pelas palavras-chave *apropriação resultados* e *avaliações externas*).

É indispensável considerar que, para fins dessa investigação, os termos “apropriação de resultados” e “uso de dados das avaliações externas” apresentam definições equivalentes; significando as ações dos gestores da escola, ou de outros sujeitos interessados nos resultados educacionais, de lançarem mão de informações geradas pelas avaliações externas em procedimentos como monitoramento, avaliação e planejamento das atividades escolares.

Para a análise das 13 dissertações selecionadas, optou-se por um procedimento sistematizado para triagem e classificação das informações quanto ao referencial teórico utilizado, as conclusões alcançadas e as principais ações estabelecidas no Plano de Ação Educacional.

Frente a isso, esta classificação norteou o eixo de discussão “o uso de dados das avaliações externas do Simave”, de acordo com as pesquisas de Alves (2017); Marques (2017); Santos (2017); Freitas (2017); Oliveira (2017); Oliveira (2018); Martins (2018); Chaves (2018); Andrade (2018); Borges (2019); Costa (2017); Silva Júnior (2019); e Perdigão (2019).

Quanto ao referencial teórico utilizado em tais pesquisas, apresentaremos as principais produções referenciadas pelos autores das dissertações, bem como os eixos de análise relacionados a cada produção, assim representados no Quadro 9.

Quadro 9 – Relação de autores de dissertações do PPGP dos anos de 2017/2018/2019 com os respectivos eixos de análise e os referenciais teóricos a eles associados

(continua)

Autores	Ano de publicação	Eixos de análise	Referenciais utilizados
ALVES, Maria G. de Oliveira	2017	Gestão escolar democrática	Lück (2009); Lück et al. (2012); Lück (2013a); Lück (2013b); Lück (2013c); Lück (2014); Lück (2015a); Bruno (2015); Bastos (2005); Cury (2015)
		Apropriação de resultados das avaliações externas	Lück (2009); Silva (2013); Bauer (2008 apud Santos e Manrique)
		Planejamento estratégico	Perfeito (2007); Müller (2003); Lück (2000)
		Metodologia de projetos.	Lück (2015b)
*MARQUES, Maria V. de Souza	2017	Gestão escolar	Vieira (2007); Vianna (2003); Pimenta (2012); Lück (2006); Lück (1998), Lück (2010); Lück (2009)
		Apropriação de resultados das avaliações externas	Gouveia e Gouvêa (2013); Sousa e Bonamino (2012); Pequeno (2000); Machado (2012); Soligo (2010); Locatelli (2002)
		Metodologia de projetos	Hernandez (1998); Thiesen (2008); Ausubel (1982); Martins (2007)
SANTOS, Vanda de Lourdes	2017	Gestão de resultados educacionais	Lück (2009); Cavalcante (2015)
		Apropriação de resultados das avaliações externas	Lück (2009); Brooke (2012); Oliveira (2016)
		Currículo	Polon (2013); Mello (2014); Thiesen (2014), Brooke (2012)
*FREITAS, Ramon dos Reis	2017	Gestão democrática e participativa	Lück (2009); Souza (2009); Libâneo (2008)
		Protocolos de gestão	Mead (1995 apud SOUZA, 2006); Lynn (1980 apud SOUZA, 2006); Peters (1986 apud SOUZA, 2006); Dye (1984 apud SOUZA, 2006); Sjöblom (1984 apud SECCHI, 2010); Boudett, City e Murnane (2005)
		Apropriação de resultados das avaliações externas	Machado (2012); Machado e Freitas (2014); Alves et al. (2015)

Quadro 9 - Relação de autores de dissertações do PPGP dos anos de 2017/2018/2019 com os respectivos eixos de análise e os referenciais teóricos a eles associados

(continua)

Autores	Ano de publicação	Eixos de análise	Referenciais utilizados
OLIVEIRA, Nádia R. Grisson de	2017	Gestão pedagógica	Lück (2009); Polon (2009); Franco e Bonamino (2005); Soares (2007); Garcia (2015); Magrone e Tavares Júnior (2014)
		Gestão de resultados educacionais	Lück (2009); Horta Neto (2010); Machado (2012); Bonamino e Souza (2012); Nunes et al. (2014); Soares (2004); Neves (2011); Pimenta (2012); Dias, Pires e Tavares Júnior (2015); Cardoso (2015)
*OLIVEIRA, Ramon Neves de	2018	Eficácia escolar	Lück (2000); Krawczyk (2009); Nunes (2016); Silva (2001); Soares (2004); Arroyo (1992); Franco e Bonamino (2005); Sammons (2008); Jesus (2008)
		Apropriação de resultados educacionais	Gatti (2012a); Lück (2009); Luckesi (2011); Vianna (2003); Machado (2012); Perrenoud (2003); Camargo (1997).
*MARTINS, Carmélia A. de Souza	2018	Apropriação de resultados educacionais	Gatti (2012a); Soligo (2010); Marques (2017); Machado (2012); Pontes (2007); Werle (2011); Alavarse, et al. (2013)
		Gestão pedagógica e de resultados educacionais	Vieira (2007); Nogueira (2012); Locatelli (2002); Castro (2009)
CHAVES, Cleiton R. Pereira	2018	Gestão Pedagógica	Lück (2009)
		Prática Docente	Libâneo (2017); Biasi (2009); Junckes (2013)
		Apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas.	Lück (2009); Machado (2012)
ANDRADE, Sérgio Pereira	2018	Gestão/organização escolar	Candian e Rezende (2012; 2013a; 2013b); Franco e Bonamino (2005); Mesquita (2009), Souza (2016); Ferreira (2016); Brooke (2008); Soares (2008); Franco et al. (2007).
		Formação/prática docente	Alves (2003); Menezes (2006); D'Amore (2007); Ponte (2003); Franco et al. (2007); Franco (2008); Fernandes (2008); Soares (2008); Beltrão (2008); Barbosa e Alves (2003)
		Clima escolar	Oliveira (2015); Rezende (2012); Silva (2016); Candian e Rezende (2013)

Quadro 9 – Relação de autores de dissertações do PPGP dos anos de 2017/2018/2019 com os respectivos eixos de análise e os referenciais teóricos a eles associados

(conclusão)

Autores	Ano de publicação	Eixos de análise	Referenciais utilizados
*BORGES, Ronaldo Martins	2019	Apropriação de resultados	Santos (2017); Marques (2017); Brooke (2006); Minayo (2009); Machado (2012, 2016); Lück (2009); Bonamino e Souza (2012)
		Gestão de resultados	Lück (2009); Cavalcanti (2016)
		Currículo	Damasceno (2012); Veiga-Neto (2013)
		Gestão	Vasconcellos (2016); Neubauer e Silveira (2009); Burgos (s.d); Burgos e Canegal (2011); Burgos (2017); Lück (2009)
SILVA JÚNIOR, Wilian Nonato da	2019	Apropriação de resultados	Fontanive, Elliot e Klein (2007); Luckesi (2011); Machado (2012); Alavarse, Bravo e Machado (2013); Neto (2013); Silva (2013); Alves (2014); Machado e Alves (2014)
		Gestão escolar	Luck et al. (2001); Paro (2007); Lima (2013); Gelatti e Marquezan (2013); Ferreira (2016) e Burgos (2017)
PERDIGÃO, Cecília C. Cunha	2019	Apropriação de resultados	Weiss (1998); Soares (2015); Brooke e Cunha (2017).
		Utilização pedagógica da avaliação	Chevallard (2013); Menezes (2006); Brousseau (2009); Galves (1994); Alavarse e Machado (2013)

Fonte: Elaboração própria, realizada a partir de pesquisa no banco de dissertações do PPGP

*Estes autores não apresentaram explicitamente os eixos de análise considerados na pesquisa, assim, mediante análise do referencial teórico elaborado por eles, delimitamos por inferência os eixos acima referidos.

A pesquisa de Alves (2017, p.68) buscou identificar as dificuldades enfrentadas pela gestão de uma escola estadual mineira na apropriação dos resultados do Proeb (Língua Portuguesa e Matemática) do 3º ano do Ensino Médio. Para isso, a autora assume que o aprimoramento da gestão de resultados da escola poderia contribuir com o planejamento das práticas pedagógicas. Como consequência, elevaria o desempenho de seus estudantes. É interessante notar que a pesquisadora está no cargo de direção da escola investigada e, portanto, ela também faz uma avaliação de seu papel enquanto gestora, considerando que “Enquanto responsável pela gestão de resultados no âmbito da escola, essa análise causa-me uma forte inquietação”.

Para respaldar o tema descrito, Alves (2017) apresenta discussão teórica subdividida em quatro eixos, como exposto no Quadro 9. No eixo “gestão escolar democrática”, a autora costura seu argumento a partir da afirmativa de que a democracia é o caminho essencial para se construir uma escola de qualidade e, para tanto, é essencial que o diretor escolar assuma uma posição de liderança. Nesta análise, são apresentadas várias referências da autora Heloísa Lück, em correlação com os trabalhos de Bruno (2015) e Bastos (2005). No segundo eixo “apropriação de resultados das avaliações externas”, é apresentado o significado deste termo, os desafios de sua prática, bem como sua correspondência com as dimensões da gestão escolar de acordo com Lück (2009). Para o eixo “planejamento estratégico”, são abordados o conceito e a necessidade de os gestores escolares adotarem este tipo de planejamento no processo de gestão. Já no terceiro eixo “metodologia de projetos”, são traçadas as vantagens, dificuldades e as características presentes na elaboração de projetos.

A dissertação de Marques (2017) apresenta como enfoque temático a análise de ações gestoras voltadas ao envolvimento de professores de uma escola de Ensino Médio no processo de apropriação de resultados das avaliações do Proeb. Assim, o objetivo é o de associar a gestão de resultados às práticas pedagógicas dos professores. Não é apresentada com clareza qual a atuação da pesquisadora em relação ao contexto investigado. A autora também não deixa explícito quais são os eixos de análise que fundamentam o tema pesquisado. Porém, por inferência, pode-se delimitar os seguintes eixos: “gestão escolar”; “apropriação de resultados das avaliações externas”; e “metodologia de projetos”. Em comparação a Alves (2017), a autora não aprofundou a discussão sobre “planejamento estratégico”, no entanto, traçou um referencial mais diversificado sobre metodologia de projetos e apropriação de resultados.

Santos (2017), assim como Alves (2017) e Marques (2017), discute o baixo desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. No entanto, concentra-se nos resultados de Matemática do Proeb. Sua principal hipótese, assim confirmada, é que o baixo desempenho em Matemática necessita de análise das “continuidades e discontinuidades de ações gestoras, associando tais análises a diferentes variáveis que constituem o universo investigado.” (SANTOS, 2017, p.20). A pesquisadora é supervisora pedagógica da escola investigada, o que a coloca em uma posição de corresponsável pela gestão. São trabalhados três eixos de análise. No primeiro, “gestão de resultados educacionais”, nota-se o enfoque nesta dimensão da gestão escolar, em citação a Lück (2009). No eixo “apropriação de resultados das avaliações externas”, destaca-se a citação de Brooke (2012) para tratar do surgimento dessa prática no Brasil, a partir da elaboração de políticas de responsabilização. Enfatiza-se, como diferencial, a abordagem do terceiro eixo “currículo”, trazendo as citações de Polon (2013); Mello (2014); Thiesen (2014), na afirmativa de que, no processo de apropriação de resultados, faz-se necessária a compreensão da interferência da abordagem curricular na aprendizagem e nos resultados dos estudantes.

Partindo para outro ponto de vista investigativo, o enfoque da pesquisa de Freitas (2017) esteve em compreender o processo de negociação entre o CAEd e a SEE/MG na construção de uma ferramenta, os Itinerários avaliativos. Este instrumento considerado como sendo um protocolo de gestão escolar visou auxiliar a apropriação de resultados das avaliações externas do Simave pelas escolas de Minas Gerais. O pesquisador atua profissionalmente no CAEd, e sua experiência colaborou com a pesquisa, trazendo clareza sobre a narrativa do contexto de elaboração dos itinerários enquanto política pública. A pesquisa difere das outras dissertações do PPGP aqui abordadas, pois a escala de análise se dá em âmbito estadual, e não localmente na escola, revelando outro prisma de interpretação do processo de apropriação de resultados. Freitas (2017) não deixa explícito os eixos de análise, mas pode-se depreender que as evidências descritas no estudo são fundamentadas a partir de três eixos: “gestão democrática”, “protocolos de gestão” e “apropriação de resultados das avaliações externas”. O destaque está no referencial de Boudett, City e Murnane (2005), que trata da metodologia *Data Wise*, utilizada para criação dos protocolos de gestão. A proposta consiste em uma alternativa de gestão participativa nas escolas, objetivando a melhoria do processo educacional, subsidiada pelas avaliações externas.

Em prosseguimento à análise, Oliveira (2017) apresenta um caso de sucesso de uma escola situada no município de Governador Valadares, na qual o uso e apropriação de resultados do

Proalfa fazem parte da cultura de planejamento das ações pedagógicas. Sendo assim, as evidências levantadas pela autora mostram que a gestão pedagógica e de resultados educacionais da escola é exercida com eficiência, através de um contínuo acompanhamento e monitoramento do trabalho pedagógico desenvolvido pela diretora e pelas especialistas, como também pelo apoio da analista educacional da SRE. A autora da dissertação era a diretora da escola no momento de elaboração da pesquisa, mantendo estreita ligação com o contexto de investigação. A diferença do estudo em relação as demais dissertações abordadas se refere à análise de resultados do Proalfa, e não do Proeb, como também a particularidade em descrever a analisar um caso de sucesso. Dois eixos de análise são enfatizados: “gestão pedagógica” e “gestão de resultados educacionais”. Ressalta-se os conceitos ligados a alfabetização e letramento apresentados sob a ótica de Soares (2004) no eixo “gestão de resultados”. Compreender estes conceitos e fatores relacionados é fundamental para que se interpretar resultados do Proalfa e assim traçar ações pedagógicas necessárias.

Na próxima dissertação, Oliveira (2018) discute os fatores que interferem no desempenho escolar e que vêm causando oscilação nos resultados das avaliações do Proeb, do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual. A justificativa do autor para se investigar essa etapa de escolaridade se ampara na recorrência de resultados ruins da escola, refletindo um problema também identificado no contexto nacional. Neste sentido, para Oliveira (2018), os fatores associados ao baixo desempenho observados nos resultados do Proeb estão relacionados, principalmente, à gestão pedagógica da escola, na qual atua como diretor. Além do eixo “apropriação de resultados”, identifica-se um trabalho teórico, mais aprimorado em comparação as outras dissertações, em torno do conceito de “eficácia escolar”. Para tal, utiliza-se, por exemplo, o referencial de Soares (2004), em que são apresentados os diversos fatores que interferem na eficácia escolar e, portanto, no desempenho dos estudantes e no uso dos resultados das avaliações pela gestão.

O caso de gestão pesquisado por Martins (2018), assim como a maioria das dissertações investigadas, discute os fatores que interferem nos resultados de desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio no Proeb, em Língua Portuguesa e Matemática. A hipótese, assim confirmada, foi a dificuldade dos profissionais da escola, principalmente professores e especialista, em se apropriarem dos resultados do Proeb no processo de gestão e planejamento pedagógico. É importante registrar que a pesquisadora no momento da investigação atuava como diretora da escola, com experiência de sete anos no cargo. Isto a colocou em uma posição de corresponsável pela gestão e pelos resultados da escola. Os eixos de análise delineados foram “apropriação de

resultados” e “gestão pedagógica e de resultados”. Salienta-se a citação de Nogueira (2012), atrelada à “gestão pedagógica”, tratando, mais especificamente, do significado e da importância de projetos pedagógicos interdisciplinares na melhoria da qualidade do ensino ofertado. Nessa seara, a autora avalia os projetos internos desenvolvidos pela escola e as propostas advindas da SEE/MG como os Itinerários avaliativos.

A dissertação de Chaves (2018) propõe investigar os fatores que têm contribuído com o elevado percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental no baixo desempenho, de acordo com os resultados do Proeb em Língua Portuguesa. O pesquisador, que também é o diretor, elenca três fatores relacionados ao desempenho da escola investigada: “a gestão pedagógica; as práticas docentes e a atuação da gestão escolar na interpretação, apropriação e utilização dos resultados do Proeb” (CHAVES, 2018, p.53). Estes fatores foram eleitos como eixos temáticos que nortearam a discussão bibliográfica proposta.

Em prosseguimento, enfatiza-se a dissertação de Andrade (2018), que trata de questões intraescolares que interferem no desempenho em Matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola em que o pesquisador atua como diretor. Neste sentido, ele concentra a investigação em três fatores, também situados como eixos de análise: “organização/gestão escolar”; “formação e práticas pedagógicas”; e “clima escolar”. Diferentemente das outras dissertações, Andrade (2018) considera, além dos resultados do Proeb, o estudo de resultados de outros sistemas de avaliação, como SAEB e PISA.

A produção de Borges (2019) apresentou evidências de como se dava o processo de uso e apropriação dos dados do Simave de Matemática pelos professores da 3ª série do Ensino Médio e pela especialista na organização de estratégias pedagógicas. Estes sujeitos atuavam na escola onde o pesquisador exercia a direção. Dessa forma, levantou-se a hipótese, assim confirmada, de que a gestão colaborativa e de resultados pode contribuir com a promoção da equidade no ensino. No entanto, para tal, é necessário que haja a leitura crítica da política de avaliação em larga escala, em associação as práticas pedagógicas já existentes na escola. Nessa linha, elencou-se como eixos de análise “gestão de resultados”, “apropriação de resultados” e “currículo”.

Costa (2017) procurou investigar os fatores que têm contribuído na baixa proficiência em Matemática, identificada nas avaliações em larga escala realizadas pelo 3º ano do Ensino Médio da escola em que atua como diretor. Como hipótese, acredita-se que as baixas proficiências acontecem devido à ausência de apropriação dos resultados das avaliações externas. Para tanto, o

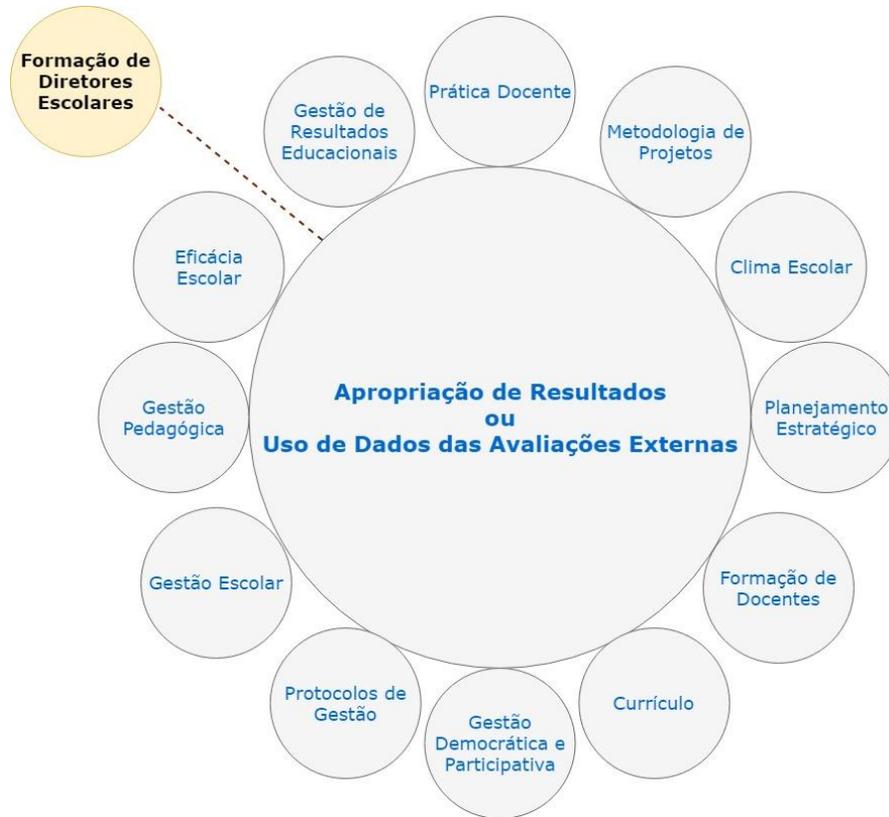
autor elege como eixos “práticas docentes diante dos resultados das avaliações externas” e “gestão”.

Ademais, Silva Júnior (2019, p.67) aborda em seu estudo os fatores que influenciam o baixo desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações externas do Proeb na disciplina de Matemática. O pesquisador que também é diretor da escola investigada trabalha o eixo “apropriação de resultados”, discorrendo sobre a importância da utilização dos dados para “atingir diferentes direcionamentos e estratégias de conduzir o trabalho pedagógico e administrativo de um ambiente escolar.”. O segundo eixo tratado “gestão escolar” é delineado em citações como Lück et al. (2001) para apresentar a importância de estratégias gestoras na consolidação de um ensino de qualidade, a partir da análise e uso de resultados.

Diferente da maioria dos autores das dissertações que trabalham como diretores escolares, Perdigão (2019) atua no CAEd como analista de instrumentos de avaliação, mas realiza a investigação em uma escola estadual onde atua como professora. Seu tema de pesquisa foi delimitado na tentativa de identificar as causas do crescimento do percentual de estudantes no nível baixo de proficiência, nos resultados do Proeb de Matemática do Ensino Médio. Para isso, os dois eixos de análise estipulados foram “apropriação de resultados” e “utilização pedagógica da avaliação”. A autora discute o termo “apropriação de resultados” a partir de autores clássicos no assunto, como Brooke e Cunha (2017); e Alavarse e Machado (2015). Já para o eixo “utilização pedagógica da avaliação”, através de citações como Chevallard (2013) e Menezes (2006), há um enfoque específico na área de didática da Matemática, sobre fenômenos de transposição didática e contrato didático.

Após a leitura e análise dos referenciais teóricos abordados pelas dissertações, organizou-se a Figura esquemática 10, a seguir, na qual são apresentados os eixos de análise trazidos nas pesquisas, em articulação ao eixo “apropriação de resultados”, em posição central. Um novo elemento “formação de diretores escolares” é representado. Apesar de não fazer parte da abordagem teórica das dissertações analisadas, este é um dos enfoques de discussão nesta dissertação.

Figura 10 – Eixo de análise “apropriação de resultados” interrelacionado ao eixo “formação de diretores escolares” (desenvolvido nesta dissertação) e a outros eixos citados pelas 13 dissertações do PPGP



Fonte: elaboração própria, a partir de síntese dos eixos de análise citados pelas 13 dissertações do PPGP e por eixo desenvolvido nesta dissertação.

As 13 dissertações analisadas apresentam fatores ou eixos de análise que interferem no desempenho escolar e, portanto, na qualidade do ensino ofertado. Estes eixos norteiam a discussão bibliográfica, em convergência ao tema central de cada pesquisa. Devido a todas as produções selecionadas abordarem o desempenho dos estudantes nas avaliações externas do Simave e o uso dos resultados por diversos atores educacionais, o eixo de análise “apropriação de resultados” ocupa um lugar de centralidade, sendo citado em todos os textos.

Associados a esse eixo central, verificamos, na Figura 10, outros elementos importantes, alguns deles considerados em nossa análise como “gestão pedagógica” e “gestão de resultados educacionais”. Em destaque, nota-se “formação de diretores escolares” como também sendo um fator associado a “apropriação de resultados”, não abordado nas dissertações estudadas, mas que é considerado e tratado nesta investigação. Partiremos da hipótese de que, para se consolide o

processo de apropriação de resultados do Simave nas escolas, é essencial o estabelecimento de formação continuada eficaz e de qualidade para os diretores escolares.

A partir dessa representação, trataremos das conclusões e principais ações traçadas pelos autores das dissertações no que se refere ao eixo central “apropriação de resultados”, para que assim, possamos consolidar o que dizem as dissertações do PPGP sobre o uso de dados das avaliações externas do Simave. O Quadro 10 sintetiza este trabalho.

Quadro 10 – Principais conclusões e ações traçadas nas 13 dissertações do PPGP

(continua)

Autores	Ano de publicação	Conclusões	Ações delineadas
ALVES, Maria G. de Oliveira	2017	<p>A maioria dos docentes têm expectativas em contribuir na melhoria do desempenho dos estudantes avaliados no Proeb;</p> <p>A escola já compartilha os dados das avaliações do Simave com a sua comunidade escolar;</p> <p>A cultura da apropriação já foi iniciada no âmbito da instituição;</p> <p>A maioria dos docentes considera que os resultados poderiam ser melhores;</p> <p>Culpabilização dos estudantes e de suas famílias pelo insucesso da escola;</p> <p>Descrença no papel diagnóstico das avaliações externas;</p> <p>Falta de clareza acerca do Simave, formação e acompanhamento superficiais oferecidos pelo órgão regional de ensino às escolas;</p> <p>Ausência de planejamento coletivo;</p> <p>Descaso dos estudantes na realização dos testes do Proeb.</p>	<p>Aperfeiçoar o apoio oferecido pela SRE/Muriaé às escolas;</p> <p>Socialização da pesquisa no âmbito da escola e da regional;</p> <p>Avaliação e monitoramento do plano de ação elaborado em 2016 após as análises dos dados e de debates sobre os resultados do Simave;</p> <p>Ações no âmbito da escola, como gestão de projetos e rodas de conversa com os estudantes.</p>
MARQUES, Maria V. de Souza	2017	<p>Necessidade de aprofundar o conhecimento dos elementos que compõem as avaliações do Proeb;</p> <p>Os professores das disciplinas não avaliadas negam a responsabilidade pelos resultados;</p> <p>Ações pouco efetivas voltadas à apropriação e uso de resultados;</p> <p>Reconhecimento pelo grupo da necessidade de implementação da cultura de apropriação de resultados;</p>	<p>Organização de um grupo de trabalho para articular as reuniões de estudo com os professores;</p> <p>Elaboração de um calendário anual de encontros de formação com os professores da escola;</p> <p>Desenvolvimento de oficinas com professores para apropriação dos resultados das avaliações Proeb;</p> <p>Planejamento de propostas de atividades interdisciplinares, considerando os dados estudados.</p>

Quadro 10 – Principais conclusões e ações traçadas nas 13 dissertações do PPGP

(continua)

Autores	Ano de publicação	Conclusões	Ações delineadas
SANTOS, Vanda de Lourdes	2017	<p>O trabalho colaborativo não é uma cultura da escola o que dificulta a apropriação de resultados;</p> <p>A participação das famílias e da comunidade nas ações de apropriação de resultados das avaliações externas precisa ser fortalecida;</p> <p>A discussão em torno dos resultados das avaliações ocorre de maneira mais intensa uma vez ao ano, quando a SEE/MG divulga os resultados;</p> <p>Os resultados das avaliações do Simave têm interferido pouco na prática docente.</p>	<p>Criação de agenda para a análise e interpretação dos resultados da instituição, seguida de proposta de ação, avaliação e monitoramento;</p> <p>Estudo de metodologias de ensino baseadas no trabalho colaborativo;</p> <p>Planejamento e implementação de trabalho interdisciplinar bimestral;</p> <p>Plano de ação referente ao protagonismo da comunidade atendida, com campanhas e pequenos projetos bimestrais.</p>
FREITAS, Ramon dos Reis	2017	<p>A proposta dos itinerários aconteceu sem ter sido realizado previamente um estudo da política proposta pela SEE/MG;</p> <p>As equipes técnicas das SRE não passaram por formação sobre o significado da proposta, bem como sobre como realizar o monitoramento e acompanhamento das escolas;</p> <p>Os itinerários foram planejados com tempo distinto do tempo da escola, muitos itinerários com uma carga horária longa e conteúdos repetidos;</p> <p>Muitos servidores das escolas ainda têm dificuldades em trabalhar com ferramentas tecnológicas.</p>	<p>Apresentação dos resultados das avaliações externas para a SEE/MG, antes da negociação dos itinerários;</p> <p>Criação de um <i>briefing</i> (Coleta de dados anterior à definição e delineamento de uma proposta);</p> <p>Formação de técnicos das SRE para atendimento às escolas;</p> <p>Aplicação de questionário de satisfação sobre utilização da ferramenta;</p> <p>Realização de checklist de acompanhamento das ações das escolas;</p> <p>Redução do número dos itinerários.</p>
OLIVEIRA, Nádia R. Grisson de	2017	<p>O uso de resultados do Proalfa faz parte da cultura de planejamento das ações pedagógicas;</p> <p>Os atores escolares e da regional de ensino (em conjunto) se dedicam à gestão de resultados, por meio da apropriação e utilização dos resultados.</p>	<p>Consolidar capacitações com a equipe gestora, as especialistas e as professoras alfabetizadoras durante as reuniões de Módulo II;</p> <p>Compartilhamento dos fatores e atitudes exitosas, por meio da elaboração do caderno de boas práticas escolares;</p> <p>Elaboração de projetos de leitura, consolidar e expandir seu trabalho diagnosticado como bem-sucedido.</p>

Quadro 10 – Principais conclusões e ações traçadas nas 13 dissertações do PPGP

(continua)

Autores	Ano de publicação	Conclusões	Ações delineadas
OLIVEIRA, Ramon Neves de	2018	Desmotivação de estudantes e professores com o processo de aprendizagem e avaliações; Apropriação de resultados deficitária na escola; Visão distorcida dos docentes sobre o significado e a utilização das avaliações externas; Dificuldades quanto à compreensão e utilização do currículo escolar.	Programa de envolvimento e motivação de alunos e professores do Ensino Médio, com o objetivo de melhorar o relacionamento entre alunos e docentes; Grupo de trabalho para estudo e atuação junto à comunidade escolar, com o objetivo de divulgar e analisar os resultados das avaliações externas; Grupo de trabalho formado por professores, alunos, pais e equipe pedagógica para discussão dos processos de avaliação e funcionamento do currículo na escola.
MARTINS, Carmélia A. de Souza	2018	Dificuldade de analisar, entender e fazer uso pedagógico dos resultados das avaliações externas do Proeb por parte de toda a equipe escolar; Falta de corresponsabilização por parte de muitos profissionais da escola, em relação às avaliações externas; Ausência de um planejamento didático – pedagógico colaborativo, tendo como base os dados do Proeb;	Capacitação dos profissionais da escola, com foco nas avaliações externas do Simave; Promoção de reuniões pedagógicas, com vistas à reflexão das reais necessidades da escola; Fomento ao trabalho colaborativo; Implantação do uso de projetos interdisciplinares; Apoio pedagógico e acompanhamento constante, junto aos professores.
CHAVES, Cleiton R. Pereira	2018	A equipe gestora tem acompanhado e discutido os resultados dos estudantes na escola, porém, não tem surtido efeito; A aprendizagem é o principal assunto das reuniões, mas não ficou clara a dinâmica utilizada nessas reuniões; O acompanhamento familiar praticamente inexistente; Má compreensão da importância do PPP da escola, os professores não sabem como foi e por quem ele foi construído; Não há uma cultura de utilização dos resultados das avaliações após reuniões de repasse.	Reconstrução do PPP com base nos resultados; Levantamento dos problemas de aprendizagem e identificação dos alunos; Definição das ações para sanar os problemas na aprendizagem; Encontros para incentivar a participação das famílias; Oficinas de apropriação e utilização da avaliação do Proeb como ferramenta de intervenção pedagógica; Projetos de leitura, projeto de escrita, projeto de pesquisa.

Quadro 10 – Principais conclusões e ações traçadas nas 13 dissertações do PPGP

(continua)

Autores	Ano de publicação	Conclusões	Ações delineadas
ANDRADE, Sérgio Pereira	2018	São realizadas análises dos resultados das avaliações externas; Alguns professores mudaram as práticas pedagógicas após análise dos resultados das avaliações externas; A escola deve promover formação continuada para os professores após análises dos resultados das avaliações externas e internas; O clima favorável pode ser o responsável pela evolução dos resultados nas avaliações externas; Há uma sensação de ordem e respeito na escola.	Criação de um Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP) para os resultados de desempenho e dados contextuais do Proeb; Fortalecimento dos grupos de tomadas de decisões; Funcionamento do conselho de classe de acordo com a legislação; Seminário de divulgação do estudo sobre os fatores intraescolares e suas influências no desempenho e resultados escolares.
BORGES, Ronaldo Martins	2019	Falta o estabelecimento de uma cultura de apropriação dos resultados no contexto da escolar; Os responsáveis pelo pedagógico da escola possuem informações vagas sobre as avaliações do Simave; O estudo dos resultados se resume à exposição de dados em reunião própria, inexistindo análise e planejamento efetivo a partir dos resultados das avaliações.	Formação continuada para professores e especialistas; Fortalecimento dos projetos interdisciplinares; Monitoramento e avaliação das ações propostas.
COSTA, Deodato Gomes	2019	Docentes atribuem as baixas proficiências de Matemática a defasagem dos alunos que chegam à escola, por exemplo; Os professores de Matemática estão cientes de que pouco mais de 80% dos estudantes estão situados no baixo desempenho, mas continuam usando as mesmas metodologias, agindo de maneira naturalizada.	Proposta de elevação das proficiências dos estudantes, com ações como: planos de aula específicos para cada descritor; reforço escolar, monitoria estudantil e grupos de estudo; Reunião de pais para apresentar informações sobre o desempenho dos filhos em Matemática; Formação continuada com os professores, sobre currículo; matriz de referência de Matemática; estudo de metodologias de ensino (sala de aula invertida, mapas conceituais e aprendizagem significativa); oficina de interpretação pedagógica de escala de proficiência; Elaboração de dinâmicas de motivação e oficinas de autoestima.

Quadro 10 – Principais conclusões e ações traçadas nas 13 dissertações do PPGP

(conclusão)

Autores	Ano de publicação	Conclusões	Ações delineadas
SILVA JÚNIOR, Wilian Nonato da	2019	Os professores têm dificuldades de trabalhar de forma coletiva; Os professores da escola não têm o hábito de acessar o Portal Simave, por desconhecimento ou falta de interesse; A maioria dos professores da escola não compreende de forma apropriada a definição das avaliações externas e suas respectivas intencionalidades; A aplicação da avaliação restrita a um simples rito burocrático da educação.	Capacitação dos educadores para apropriação eficiente dos dados das avaliações externas; Conscientização dos estudantes sobre a importância das avaliações do Proeb para a formação escolar; Planejamento coletivo das reuniões pedagógicas e dos encontros de formação continuada.
PERDIGÃO, Cecília C. Cunha	2019	Os professores apresentam uma visão da avaliação apenas como retrato; Existe a preocupação em preparar os alunos para as avaliações externas em alguns casos; Os estudantes não querem fazer os testes e não o fazem com verdade e empenho; Carência de formação para a utilização dos resultados; Falta de acesso a orientações oficiais sobre a interpretação dos resultados; A função pedagógica dos testes para os professores se resume à utilização de questões em sala de aula ou da matriz de referência para inspirar o planejamento; A ideia da avaliação como política pública não surgiu na fala de nenhum dos entrevistados.	Ciclo de oficinas de apropriação de resultados; Grupo de estudos sobre os fenômenos didáticos; Desconstrução da matriz de referência do Proeb; Planejamento conjunto de aulas dos temas elencados na desconstrução, buscando uma concepção pedagógica diferenciada.

Fonte: elaboração própria, após leitura e análise das 13 dissertações do PPGP selecionadas

Portanto, sobre as conclusões apresentadas no Quadro 10, é interessante ressaltar alguns aspectos. O primeiro deles se refere à falta de clareza que os atores escolares dizem possuir sobre conceitos que envolvem o Simave, devido à falta de acesso ou de carência no estudo dos resultados, através de reuniões próprias, inexistindo análise e planejamento efetivo a partir dos resultados das avaliações, conforme elencado por Silva Júnior (2019); Perdigão (2019); Alves (2017); Santos (2017); e Borges (2019).

Em virtude disso, é válido destacar a importância da atuação dos gestores escolares, como os diretores, e profissionais das regionais de ensino na formação e esclarecimento sobre o Simave. Os diretores escolares devem assumir seu papel na gestão pedagógica e de resultados da escola, agindo com autonomia e liderança na implementação de ações que envolvem a política de avaliação estadual, e os atores regionais, por sua vez, são essenciais ao prestar suporte, orientação e formação a estes gestores, a fim de auxiliá-los nessa demanda.

Algumas ferramentas são disponibilizadas pela SEE/MG para auxiliar neste processo, como os Itinerários avaliativos. Entretanto, Freitas (2017) elenca algumas falhas na implementação dos itinerários, também descritas no capítulo 2. Por exemplo, as equipes técnicas das SRE não receberam formação sobre o significado da proposta e acerca de como realizar o acompanhamento das escolas, dificultando o esclarecimento sobre conceitos e aplicação dos protocolos. Essa falta de direcionamento sobre o papel das SRE repercutiu nas escolas, como relatado por Alves (2017, p.76). “Na SRE, não havia um agente mediador para orientar (...) tudo era realizado via plataforma, por meio da qual os cursistas eram monitorados pelo número de acessos. Ao final, foi elaborado um plano de ação, que, como os outros, não foi monitorado.”

As principais ações traçadas nos planos de ação educacional das dissertações, a fim de colaborar na resolução do problema acima descrito, estão no sentido de realização de cursos de formação continuada a professores e especialistas, geridos pelos diretores e/ou autores das dissertações. Os formatos dos cursos que se sobressaem são oficinas, organização de grupos de estudo e seminários, utilizando-se da carga horária de estudos extra classe (Módulo II). É importante frisar a necessidade do órgão regional em auxiliar os diretores escolares, capacitando-os e oferecendo o suporte necessário, para que assim tenham conhecimento e segurança na coordenação de formações sobre o tema em suas escolas, e do órgão central da SEE/MG em apresentar com clareza os pressupostos da política e a definição de atribuições dos profissionais que atuam na regional.

Em adendo ao argumento anterior, a carência de formação de diretores escolares em apropriação de resultados foi apontada em algumas dissertações, como em Alves (2017), que descreve os encontros das escolas com a SRE como limitados a repasses sobre o processo de aplicação das avaliações do Simave e divulgação de resultados. Alves (2017, p.74) também enfatiza que o que colaborou para que ela aprimorasse seu trabalho no uso dos resultados do Simave foi seu ingresso no Mestrado Profissional do PPGP/CAEd-UFJF, onde ela ampliou “a busca por um entendimento maior acerca das avaliações sistêmicas.” Neste sentido, afirmamos a importância do desenvolvimento e aprimoramento da formação de diretores escolares para o uso de dados das avaliações do Simave, sob a coordenação dos órgãos regionais de ensino, sendo que a oportunidade de formação através de cursos, como o referido mestrado, é limitada a um número restrito de diretores da rede estadual de Minas Gerais.

Para mais, sinaliza-se a falta de trabalho colaborativo na gestão como aspecto que dificulta a apropriação de resultados. Tal questão foi abordada nas dissertações de Santos (2017); Alves (2017); Martins (2018); e Borges (2019). Devido a isso, os sujeitos não se sentem corresponsáveis pelos resultados de desempenho dos estudantes, como identificado na pesquisa de Marques (2017), em que professores das disciplinas não avaliadas negam responsabilidade com os resultados. As ações delineadas no PAE como alternativa ao problema são, por exemplo, a elaboração de planejamento coletivo das reuniões pedagógicas e realização de projetos interdisciplinares. É interessante notar que a proposta dos Itinerários avaliativos, construída de acordo com a metodologia *Data Wise*, tem como um dos princípios o estabelecimento da cultura de uso de dados das avaliações a partir de uma lógica de trabalho colaborativo (FREITAS, 2017). Ou seja, as escolas da rede estadual de Minas Gerais já vêm sendo incentivadas a utilizar uma ferramenta elaborada para ajudar a sanar esse entrave.

Além disso, identificou-se, como aspecto que interfere no uso de dados do Simave, a posição dos professores frente aos resultados. Houve pesquisa que identificou que um grupo de professores reconhecia a necessidade de estabelecimento da cultura de apropriação de resultados dentro da escola (MARQUES, 2017). Outra conclusão foi que os professores até entendem e aceitam os resultados da escola, mas continuam com a mesma metodologia (COSTA, 2019). Uma terceira conclusão é de que os professores direcionam constantes críticas ao sistema de avaliação, descredibilizando os dados e o processo de aplicação (PERDIGÃO, 2019). Uma das ações propostas, muito interessante, foi construída por Perdigão (2019) de “desconstrução” da matriz de

referência do Proeb. A autora propôs um trabalho coletivo com os professores de buscar entendimento minucioso sobre a matriz de referência, em associação aos resultados da escola nas avaliações do Simave e ao currículo.

Contudo, a partir do levantamento das dissertações acerca de tópicos que margeiam o tema de investigação aqui proposto, ficou mais nítido o delineamento dos eixos de análise dessa pesquisa, sendo eles: 1 – O uso dos dados das avaliações externas do Simave; 2 – A Gestão pedagógica; 3- A Gestão de resultados educacionais; e 4 – A Formação de diretores escolares para o uso de dados. Estes eixos serão tratados com mais detalhes nos tópicos que se seguem, com a apresentação de outros referenciais teóricos, como também com o desenvolvimento e a construção metodológica.

3.2 DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE O USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A fim de ampliar e aprofundar a discussão teórica, recorreremos diretamente a obras de autores com trabalhos consolidados no assunto, alguns deles citados pelas pesquisas do PPGP. Assim, para um estudo mais específico sobre o eixo de análise “o uso de dados das avaliações externas”, foram utilizados como base da discussão teórica os autores Boudett et al. (2020); Wayman et al. (2012); Kellaghan e Greaney (2001 apud UNESCO, 2019) e Unesco (2019); e Brooke e Cunha (2011).

Para iniciar, é importante dizer que dados significam quaisquer informações originais às quais os educadores ou gestores recorrem para terem conhecimento sobre a aprendizagem dos estudantes (WAYMAN et al., 2012). Em paralelo, a obra de Boudett et al. (2020) assume o termo “dados” como uma ampla variedade de informações sobre habilidades e conhecimentos dos estudantes, em muitos casos, disponíveis nas secretarias e nas escolas. Especificamente, os autores consideram as dificuldades dos atores escolares na utilização dos dados sobre o desempenho estudantil em planos de ação, que objetivem a efetivação do ensino e aumento da aprendizagem.

Neste sentido, Boudett et al. (2020) desenvolvem a metodologia *Data Wise*, que significa literalmente “dados sábios”. Dessa forma, defende-se o uso instruído e prudente das evidências produzidas na escola, pela busca por melhoria do ensino e aprendizagem, sem, no entanto, culpabilizar os professores pelos maus resultados. O *Data Wise* é um meio de organizar e apresentar

coerência para as ações planejadas, tendo como suporte dados quantitativos e qualitativos que representam a realidade.

Os estudos sobre o *Data Wise* apontam que organizar o planejamento colaborativo por meio de protocolos, com passos gerenciáveis, colabora para que os sujeitos escolares se tornem mais confiantes e proficientes no uso de dados. Essa metodologia inclui oito atividades distintas, divididas em três categorias: preparar, investigar e agir, conforme ilustrado pela Figura 11.

Figura 11 – Modelo representativo do processo *Data Wise*



Fonte: Boudett et al. (2020, p.5).

A primeira categoria do processo é o “preparar”. Nela, em um primeiro momento, tem-se a organização do trabalho colaborativo, com o estabelecimento de equipes na busca pelo entendimento dos dados e a organização de estrutura, como distribuição de tarefas e separação de materiais que deem suporte para os momentos de análises desses dados. O segundo ponto é a construção do letramento em avaliação. Parte-se do pressuposto que o coletivo da escola deva agir com base em variados tipos de dados, dedicando-se regularmente um determinado tempo para prática, leitura e interpretação dos dados, reunidos na forma de gráficos e relatórios (BOUDETT et al. , 2020).

A etapa se refere ao “investigar”, que abarca “a aquisição do conhecimento necessário para decidir como aumentar a aprendizagem do estudante.” De início, cria-se um panorama geral dos dados, através, por exemplo, de gráficos que permitam aos professores verificarem mais facilmente as semelhanças ou diferenças entre os resultados das avaliações externas. Na sequência, aprofunda-se nos dados dos estudantes, a princípio em uma única fonte, para, posteriormente, serem utilizadas outras fontes de dados, a fim de compreender um “problema centrado no aprendiz”. Por fim, avalia-se o ensino para compreender como é a prática do momento e qual sua relação com o problema centrado no aprendiz (BOUDETT et al., 2020, p.6).

A terceira etapa trata do “agir”. Nela, são traçadas ações necessárias para melhoria do ensino, como também se avalia o que mudou e quais as repercussões das mudanças promovidas. Para iniciar, deve ser realizada a descrição de atividades para um plano de ação efetivo. Ao mesmo tempo, elabora-se o planejamento de como verificar se os estudantes aprenderam mais. De último, orienta que se faça uma descrição das atividades incluídas em um plano de ação para aplicação em sala de aula. Não se deve deixar de avaliar a implementação no decorrer do percurso (BOUDETT et al., 2020).

Freitas (2017) relaciona a Metodologia *Data Wise* com a proposta dos “Itinerários avaliativos”, produzida pela SEE/MG, em parceria com o CAEd/UFJF. Para o autor, os itinerários são protocolos de gestão, ou seja, um passo a passo para o gestor, de forma individual, e para toda a comunidade escolar, coletivamente, na compreensão da realidade escolar, através da apropriação de resultados do Simave, possibilitando a criação de ações pedagógicas direcionadas em cima das habilidades e conteúdos ainda não apreendidos pelos estudantes. Em outras palavras, os protocolos de gestão pretendem firmar um elo entre gestão escolar e avaliação externa para melhoria da qualidade do ensino ofertado.

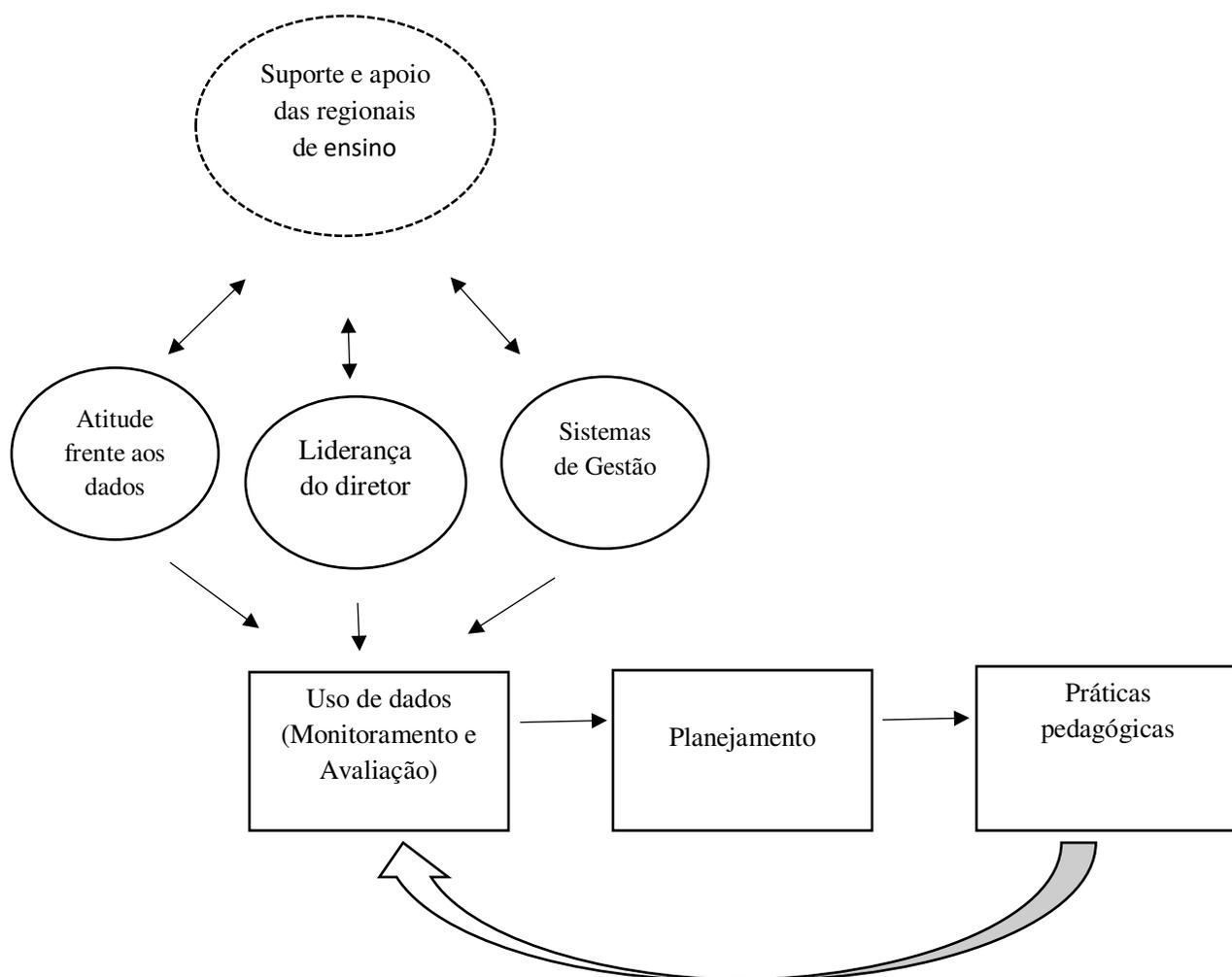
Ainda de acordo com este autor, conceitos como “a escala de proficiência, Teoria Clássica dos Testes (TCT), Teoria de Resposta ao item (TRI), padrões de desempenho, matrizes de referência, habilidades e competências” podem ser considerados de difícil entendimento. Portanto, o passo 2 do *Data Wise*, “construir um letramento em avaliação”, é importante, uma vez que trata da necessidade de se construir a formação de atores escolares, centrada em dados e conceitos relacionados às avaliações externas (FREITAS, 2017, p.70).

Em complementariedade ao referencial de Boudett et al. (2020), a pesquisa de Wayman et al. (2012) apresenta três fatores relevantes que podem interferir no uso de dados dentro das escolas.

São eles: atitudes em relação a dados, liderança do diretor e sistemas de dados de computador. Os autores consideram, na análise, a interferência dos fatores na utilização de dados educacionais gerais, de procedência variada, o que inclui informações de avaliações externas, como as do Simave.

Os três fatores intervenientes no uso de dados ou na ineficácia do uso, a depender das atitudes, são representados por Wayman et al. (2012) em um esquema, aqui adaptado para o nosso foco de investigação. Essa adaptação pode ser vista na Figura 12.

Figura 12 – Estrutura conceitual de análise dos fatores que interferem no uso de dados das avaliações externas do Simave nas escolas



Fonte: Adaptado de Wayman et al. (2012, p.4).

Na representação esquemática, vemos que o uso de dados produzidos pelo Simave faz parte do processo de monitoramento e avaliação das práticas pedagógicas escolares. Este uso, por sua vez, gera um *feedback*⁸ essencial à correção de rumos do planejamento institucional da escola.

Com ligação direta ao “uso de dados”, são ilustrados os três fatores que, para Wayman et al. (2012), interferem neste processo. O primeiro, “atitude frente aos dados”, está relacionado à cultura de uso de dados. O contexto ou ambiente de escola favorável ao uso de dados, no qual os dados são utilizados frequentemente e com qualidade pelos professores, influencia positivamente outros professores ou profissionais da escola a também adotarem esta prática. Isto contribui na aceitação coletiva de que essa prática pode interferir em benefício da aprendizagem dos estudantes.

O segundo fator “liderança do diretor” é fundamental, pois esse sujeito assume um papel central de esclarecer, orientar e motivar os professores no sentido de utilização dos dados do Simave no processo de planejamento. O conceito de liderança não foi diretamente tratado na coleta de dados desta pesquisa. No entanto, consideramos importante o entendimento desse aspecto, uma vez que se relaciona com o nível de envolvimento do diretor com o processo de gestão e, conseqüentemente, com o uso pedagógico de dados das avaliações.

Vale reforçar que apresentaremos, em outro momento, o que dizem os autores Soares et al. (2002) e Lück (2009) sobre a importância do exercício da liderança pelos diretores, principalmente da liderança pedagógica na construção de escolas eficazes. Acrescenta-se que o exercício dessa liderança é solicitado aos diretores vinculados à SEE/MG, no termo de compromisso assinado por eles (Resolução de Nº 4.127/2019, explanada no capítulo 1), para que assim assumam e conduzam a gestão pedagógica, baseando-se em resultados das avaliações.

Já o terceiro fator destacado “Sistemas de Gestão” significa sistemas informatizados que reúnem dos dados educacionais disponíveis aos gestores e professores. Além disso, dependendo da qualidade do funcionamento, podem colaborar ou não com o processo de uso de dados. No caso em investigação, podemos citar o Portal Simave, os Itinerários avaliativos e o Sistema de Monitoramento da Aprendizagem como exemplos de plataformas que hospedam dados sobre as avaliações externas estaduais. Eles podem ser acessados e utilizados pelos sujeitos escolares no processo de gestão. Não é o foco da nossa pesquisa avaliar o funcionamento e a eficácia desses sistemas, mas sim reconhecê-los como ferramentas que, mesmo com os seus limites, auxiliam a

⁸ Termo em inglês que tem o significado de “retorno da informação ou do processo, obtenção de uma resposta” (SÃO PAULO, 2005).

gestão. Mas para isso, é necessário a reunião de esforços, a fim de estreitar e qualificar o processo de utilização.

Interligado a estes três fatores elencados por Wayman et al. (2012), adaptamos ao esquema original o *staff*⁹ “suporte e apoio das regionais de ensino”. O intuito é considerar como fundamental que os órgãos regionais de ensino forneçam acompanhamento e formação técnico-pedagógica aos profissionais das escolas, através de atividades que levem ao fortalecimento desses fatores que influenciam o uso de dados.

Em consonância com Wayman et al. (2012), considera-se o que afirma o texto da Unesco (2019, p.53-55), particularmente sobre as limitações associadas às avaliações em larga escala, que em sua maioria, “decorrem diretamente do uso, ou da falta de uso, dos dados resultantes”. Nesse sentido, é apontado que, apesar dos formuladores de políticas e pesquisadores já utilizarem significativamente os dados produzidos pelas avaliações externas, o mesmo não acontece com outros sujeitos que também têm interesse nas informações, como: diretores de escolas, pais, professores e formadores de professores, sendo que estes podem usar e se valer dos dados produzidos de diferentes formas.

Ademais, é interessante notar que alguns fatores determinantes na subutilização dos dados das avaliações em larga escala pelas partes interessadas na educação são apresentados por Kellaghan e Greaney (2001 apud UNESCO, 2019). São eles: o conhecimento reduzido que possuem sobre o tema; a confiabilidade reduzida a respeito dos dados; as análises superficiais realizadas; e as apresentações inapropriadas dos dados feitas pelos órgãos responsáveis.

É importante reafirmar que o efetivo uso dos dados, como os dados fornecidos pelas avaliações do Simave, pode influenciar positivamente na gestão da escola e, portanto, nas práticas pedagógicas. “Mas essa hipótese só poderá ter sentido se os contextos motivarem o uso dos dados via formações continuadas e implementação de políticas públicas que motivem um uso pedagógico das informações” pela gestão da escola (VILARDI; CARVALHO, 2019, p.120).

Tendo em vista a relevância de se utilizar dos dados produzidos pelos sistemas de avaliação no processo de gestão educacional, é fundamental compreender as três funções desses sistemas e,

⁹ *Staff*: termo em inglês que significa equipe de profissionais que atuam em determinada área. O termo é muito utilizado em administração para representar o papel de determinado grupo de funcionários no apoio e suporte a alguns setores dentro da estrutura organizacional.

consequentemente, as suas ferramentas, conforme anunciado por Soares (2002 apud BROOKE; CUNHA, 2011, p.3).

[...] **função métrica**, de medir onde se situam os sistemas de educação em comparação com algum parâmetro para responder perguntas sobre possíveis avanços; **função analítica** oferecer subsídios aos pesquisadores e gestores no seu trabalho de investigar o funcionamento do sistema; a **função pedagógica**, que trata do uso da avaliação como instrumento para a melhoria do ensino.

Entretanto, Brooke e Cunha (2011) ampliam essa concepção apresentando a classificação dos usos dos sistemas de avaliação educacional baseada em uma lógica que considera diversas políticas de fato implementadas. Assim, os autores apresentam a seguinte classificação dos usos das avaliações externas: i- como instrumento de gestão educacional nos estados; ii - para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada; iii- para informar ao público; iv para a alocação de recursos; v- para políticas de incentivos salariais; vi- como componente da política de avaliação docente; e vii- para a certificação de alunos e escolas.

Diante da classificação apresentada por tais autores, pode-se delimitar três níveis de uso dos dados das avaliações externas do Simave. O primeiro se refere à atuação do órgão central da SEE/MG; o segundo nível, ao trabalho dos órgãos regionais de ensino (SREs); e o terceiro nível se relaciona às instituições escolares e seus respectivos gestores pedagógicos, especialistas da educação básica e diretores escolares. No decorrer desta pesquisa, a interação entre os três níveis é considerada. No entanto, nosso enfoque maior é analisar o terceiro nível de uso de dados, ressaltando, para tanto, a atuação dos diretores escolares.

Nessa perspectiva, em conformidade com a classificação de Brooke e Cunha (2011), o enfoque da pesquisa é o uso dos dados das avaliações externas do Simave pelas escolas, como instrumento de gestão educacional, bem como estratégia de se buscar reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes.

Em síntese, mediante o referencial até então apresentado, consideramos que o uso de dados das avaliações se efetiva através do exercício da gestão pedagógica alinhada com a gestão de resultados educacionais. Neste aspecto, é fundamental refletir sobre importância do papel dos diretores escolares. É sobre este assunto que trataremos no subtópico a seguir.

3.2.1 A gestão de resultados educacionais, a gestão pedagógica e o papel do diretor na construção de escolas eficazes

Partimos da compreensão de que a gestão pedagógica e a gestão de resultados educacionais são os meios pelos quais o uso de dados das avaliações externas se estabelece. Diante disso, consideramos essas dimensões da gestão como eixos de análise subjacentes ao primeiro eixo, uso de dados das avaliações externas. Para o arranjo teórico proposto neste subtópico, elencamos e correlacionamos o referencial de Lück (2009); Lelis e Hora (2019); Paro (2007); Soares (2004) e Soares et al. (2002). Sobre esta discussão teórica, discorreremos nos próximos parágrafos.

Dentre as dimensões da gestão escolar consideradas por Lück (2009), são enfatizados dois campos fundamentais para a consecução das ações voltadas ao uso de dados das avaliações externas, sendo eles: a gestão de resultados educacionais e a gestão pedagógica. Nestes dois casos, a autora firma o papel do diretor escolar como protagonista do processo, exercendo sua liderança baseada na centralidade pedagógica.

No caso da gestão de resultados educacionais, parte-se do pressuposto que a função primordial da escola é promover a aprendizagem e a formação dos discentes. Portanto, tal campo da gestão se baseia no monitoramento e avaliação dos resultados de desempenho da escola, decorrentes da aprendizagem dos estudantes (LÜCK, 2009).

Segundo Lück (2009), diretores escolares competentes são os que impulsionam em suas escolas um constante processo de monitoramento e supervisão dos resultados escolares, sendo eles produzidos interna ou externamente. A partir disso, enfatiza-se a importância dos dados gerados pelas avaliações externas na produção de um diagnóstico objetivo sobre o desempenho da escola e de seus estudantes.

Destaca-se, ainda, que, conforme Lück (2009), as estatísticas educacionais não são meros itens burocráticos. Nesse sentido, elas precisam ocupar seu espaço dentro da gestão escolar, e o papel do diretor é indispensável para tanto. Mas para isso, é preciso que os diretores escolares desenvolvam conhecimentos e habilidades referentes aos conceitos e as funcionalidades que fazem parte dos sistemas de avaliação, o que irá colaborar para o domínio dos resultados e de sua apropriação.

Para descrever como se dá utilização desses sistemas, em âmbito estadual e regional, no capítulo 2, foi feita uma explanação das avaliações externas do Simave, bem como de suas

políticas, Itinerários avaliativos e Gestão pela Aprendizagem. Ali, foram abordados conceitos e procedimentos inerentes à gestão de resultados educacionais, como a orientação dada pelo itinerário de número 5, de que os sujeitos escolares promovessem a exploração dos dados de desempenho de estudantes na avaliação do Simave e de seus dados de frequência e rendimento.

Outra ação característica da gestão de resultados foi proposta pelo Programa Gestão pela Aprendizagem, ao orientar que os órgãos regionais e as escolas traçassem estratégias e ações baseadas em indicadores de participação nas avaliações, indicadores de desempenho na aprendizagem e indicadores de equidade na aprendizagem.

Ao apresentar as características da gestão de resultados educacionais, Lück (2009) traça diversas competências, inerentes à atuação do diretor escolar. Dentre estas competências, enfatiza-se: a análise comparativa de indicadores escolares; a definição de padrões de desempenho de qualidade; a aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos; informação à comunidade escolar e local sobre as estatísticas ou indicadores produzidos por avaliações externas; adoção de sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados; e promoção na escola do compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem.

Outra importante dimensão da gestão escolar para se analisar o processo de uso de dados das avaliações externas é a gestão pedagógica. Pode-se considerar que na gestão de resultados, acima descrita, integra-se a gestão pedagógica, quando esta utiliza indicadores e dados de desempenho mensuráveis para produzir diagnósticos concretos sobre a realidade escolar. Estes, por sua vez, contribuem na definição de práticas pedagógicas.

Isto posto, salienta-se que a gestão pedagógica, dentre todas as dimensões da gestão escolar explanadas por Lück (2009), é considerada por esta autora como a mais importante. Neste caso, a pesquisa aqui desenvolvida coaduna com tal afirmativa, pois consideramos que a gestão pedagógica é aquela mais diretamente relacionada à atividade fim da escola, que é promover a aprendizagem e a formação dos estudantes, em aspectos cognitivos e socioemocionais.

Seguindo este entendimento, as autoras Lelis e Hora (2019, p.73) apresentam a gestão pedagógica como:

[...] o conjunto de ações educativas – mediação, articulação e formação – desenvolvidas no ambiente escolar, com vistas à melhoria dos processos de ensinoaprendizagem e ao desenvolvimento humano. Muito embora, essas três

principais dimensões das ações educativas simbolizem a essência do trabalho pedagógico, não são exclusivas dos coordenadores pedagógicos, mas também dos diretores escolares.

Ainda por definição, Lelis e Hora (2019, p.75) consideram a gestão pedagógica como à ação de gestores, diretores e especialistas, “na organização do trabalho escolar, articulada com a atividade do professor que acontece dentro e fora da sala de aula, ambas objetivando a produção do conhecimento”. Para isso, as ações dos gestores se justificam em função da aprendizagem, relacionada mais estreitamente com o trabalho dos professores.

Em aspectos mais amplos, a ação gestora, referente ao trabalho pedagógico, consolida-se através de ações e atividades intencionalmente estruturadas e coordenadas, envolvendo todos os atores que fazem parte do espaço escolar “nas atividades de planejamento, discussão do projeto pedagógico, currículo, planos de ensino e avaliação” (LELIS; HORA, 2019, p.73). Neste caso, enfatizamos que é no desenvolvimento dessas atividades que se estabelece o ponto de encontro entre a gestão pedagógica e a gestão de resultados educacionais.

Desse modo, a gestão pedagógica é aquela à qual todas as demais (financeira, administrativa e de pessoal) se subordinam, já que esta trata do objetivo principal da escola, que é a atuação organizada e intencional de motivar a aprendizagem dos alunos “como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco” (LÜCK, 2009, p.95).

Paro (2007, p.5), em conformidade com Lück (2009), defende a articulação das atividades administrativas e pedagógicas da escola. Para o autor, costumeiramente, a estrutura administrativa da escola é vista como a “ordenação desta com vistas à realização das atividades de planejamento, organização, direção e controle do pessoal e dos recursos materiais e financeiros”, excluindo do plano administrativo as atividades essencialmente pedagógicas. Dessa forma, diretores escolares e profissionais da secretaria exerceriam funções administrativas, em contraste, e até contrapondo às atividades pedagógicas dos professores junto a seus estudantes.

Neste sentido, Paro (2007) ressalta o cuidado que se deve ter para não atribuir a atividade-fim da escola, o pedagógico, a um segundo plano, burocratizando a estrutura administrativa da escola, fazendo com que ela deixe de servir aos fins da instituição. Assim, o autor defende uma visão ampla e integrada de gestão escolar, por meio da utilização racional de recursos para a realização das finalidades pedagógicas.

Acrescenta-se à abordagem de Lelis e Hora (2019) e Paro (2007) as considerações de Lück (2009), chamando a atenção para que, sendo a gestão pedagógica compartilhada entre diretores e coordenadores pedagógicos, jamais deve ser delegada totalmente a estes últimos. O compromisso para sua prática é do diretor, “cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo” (LÜCK, 2009, p.94).

Sendo assim, é importante aprofundar a discussão, no sentido de apresentar a influência da gestão pedagógica e da gestão de resultados educacionais na construção de escolas eficazes. De acordo com Soares (2004), são muitos os fatores associados ao desempenho dos estudantes, e nenhum deles pode ser considerado isoladamente. Dentre estes fatores, Soares et al. (2002, p.13). destaca: “infraestrutura e fatores externos à escola; governança da escola; professores; relação com as famílias; clima interno; e características do ensino”.

Neste caso, quando a gestão escolar realiza o planejamento, bem como os processos de monitoramento e avaliação, é importante que sejam considerados os fatores que interferem na eficácia escolar. Esta é a proposta de ferramentas e programas como os Itinerários avaliativos e o Programa Gestão pela Aprendizagem: conduzir os gestores na realização de um planejamento estratégico, mediante análise e reflexão coletivas que considerem a escola em sua complexidade.

Em todo este processo conduzido pela gestão pedagógica e de resultados, a utilização de dados educacionais é fundamental, estando presente em etapas, como: coleta de dados; registro e sistematização de dados; análise e interpretação de dados; e utilização de resultados na reformulação de ações e planos (LÜCK, 2009). É importante notar, ainda, que não é possível solucionar problemas apenas com boas ideias, soltas e desconectadas, se estas não vierem acompanhadas de um diagnóstico com dados mais próximos da realidade, que resultem em planejamentos factíveis e em ações pedagógicas concretas.

Assim, o uso de dados das avaliações externas pela gestão pedagógica e de resultados auxilia na identificação da evolução da aprendizagem, o que pode funcionar como um gatilho, ensejando a discussão em torno das diversas variáveis que a influenciam e que contribuem para a eficácia escolar. Nessa seara, é importante considerar que a qualidade educacional não é aferida tão só por indicadores de aprendizagem, também envolve múltiplas evidências relativas a fatores internos e externos à escola.

Neste ponto, o papel de incentivo ao uso de dados de avaliações externas pelas escolas não é o de limitar a análise da escola sobre seu contexto e seus resultados, mas de instigá-las a “se pensar e se transformar a partir das condições objetivas dadas, “(...) como mecanismo indutor de mudanças. Espera-se que, confrontadas com os resultados de seus alunos, examinem suas políticas e práticas internas, procurando formas de superação dos problemas” (SOARES, 2004, s.p.).

Ademais, para Soares et al. (2002), no estudo desenvolvido pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dentre os diversos fatores que indicam a eficácia escolar, a “governança da escola” é um aspecto importante de interferência no desempenho dos estudantes e da escola.

Neste caso, os autores defendem que o fator “governança da escola” tem influência significativa no desempenho das instituições que os diretores escolares lideram, tanto na realização das funções administrativas, quanto das funções pedagógicas. Entretanto, é no envolvimento com as questões pedagógicas que os diretores escolares têm sua habilidade de liderança averiguada. A característica do diretor em construir projetos pedagógicos, metas de ensino baseadas em indicadores, além da sua capacidade de agregar os professores nos processos decisórios de planejamento escolar são essenciais para que a direção seja classificada como eficaz em seu papel (SOARES et al., 2002, p.14).

Soares (2004) ainda ratifica que os processos administrativos, como planejamento financeiro, organização da limpeza, trabalhos relacionados a recursos humanos e a comunicação com os diversos grupos internos e externos à escola, são atividades importantes para a eficácia escolar, porém, são processos secundários. Dessa forma, é importante que o diretor assuma sua função pedagógica como eixo central, e isso implica em ter um conhecimento contundente do que acontece em sala de aula, nas boas estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, nos métodos de verificação do progresso dos alunos e na construção curricular.

Dessa maneira, um dos argumentos centrais da nossa pesquisa é a relevância da atuação do diretor escolar na dimensão da gestão pedagógica, em associação a gestão de resultados educacionais. Por conseguinte, frisa-se que a utilização pedagógica dos dados das avaliações do Simave tem como objetivo contribuir com a eficácia escolar e, assim, com a qualidade do ensino ofertado. Mas, para tanto, é essencial que os diretores sejam auxiliados, recebam suporte, como através de iniciativas de formação continuada. Dessa forma, sobre a formação de diretores escolares e sua contribuição para o uso de dados das avaliações, expomos o próximo tópico.

3.2.2 A formação de diretores escolares para o uso de dados das avaliações externas

Na década de 1990, durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), houve a implantação de algumas inovações institucionais propostas pelo então Ministro Bresser, como o gerencialismo, modelo de gestão pública voltado para resultados e metas em combate a rigidez e o formalismo da burocracia (ABRÚCIO, 2007). Alguns aspectos do gerencialismo podem ser notados no sistema educacional da década de 90, como o fortalecimento da descentralização da gestão da escola pública, fundamentado através do novo arcabouço jurídico, advindo com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996).

Segundo Filho e Marinho (1993), essa nova legislação fundamentou o princípio da descentralização do sistema nacional de educação. Para tanto, a LDBN (BRASIL, 1996), em seu Artigo 15, apresenta que "Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira". Essa normatização leva à descentralização dos processos de decisão e de execução às unidades escolares.

Contudo, Teixeira (2000, apud TEIXEIRA; MALINI, 2012) considera que os processos de descentralização do sistema educacional brasileiro, que se sobressaem neste contexto, através do deslocamento de responsabilidades dos órgãos centrais para as unidades escolares, passaram a requerer muitas providências e execução de demandas das equipes escolares. Assim, há uma mudança no papel dos diretores escolares.

Desse modo, Teixeira e Malini (2012, p.2) argumentam que:

O diretor não é mais apenas um encarregado de cumprir ordens dos órgãos centrais da educação. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação fez da escola um lugar de "interpretação", além da mera implementação das políticas educacionais (...). A associação entre a formação dos diretores, sua atividade e a "eficácia" da escola tem se mostrado relevante.

Com isso, os autores discorrem que o diretor de escola, atualmente, é muito requisitado nas variadas competências que deve exercer. Assim, precisa possuir conhecimentos sobre legislação educacional, administração pública, além de práticas de implementação de políticas públicas, interpretando à margem de flexibilidade ou centralidade das propostas; e também "precisa ser

capaz de liderar um processo de debate pedagógico que coloque professores, pais e alunos a cooperar por um projeto de educação pactuado” (TEIXEIRA; MALINI, 2012, p.11).

Entretanto, no que se refere ao processo de descentralização administrativa das redes de ensino e ao direcionamento crescente de responsabilidades à cargo dos diretores escolares, é necessário frisar que a ampliação da autonomia colabora com a eficácia escolar, desde que haja um acompanhamento desses diretores, através, por exemplo, de momentos de formação continuada¹⁰.

Os achados da pesquisa de Gatti e Novaes (2007) aprofundam a discussão, através de estudo sobre o impacto do Progestão (Programa de Capacitação à distância de Gestores Escolares). Idealizado no Brasil pela Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), em 2001, o Progestão objetivava capacitar gestores escolares diversos (diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área e professores líderes), tendo alcançado em todos os estados brasileiros, até o ano de 2006, um total de 128.764 gestores. Os resultados da investigação mostram que, especificamente, os diretores de escola que participaram do curso mudaram a visão restritiva que possuíam sobre gestão escolar. Assim, abandonaram uma atitude burocrática e centralizadora e passaram a assumir o papel de liderança no espaço da escola.

Além da significativa relevância do carácter de acompanhamento e ampliação do conhecimento dado aos programas de capacitação (como o Progestão), é importante enfatizar a essencialidade de tais iniciativas, com o objetivo de suprir uma formação inicial precária obtida pelos profissionais durante a realização dos cursos de licenciatura e pedagogia. Segundo Gatti (2007, p.58):

Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação.

¹⁰ 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, 2008, p. 227).

Desse modo, pode-se inferir que os cursos na área da educação, como pedagogia e licenciaturas, não preparam os futuros profissionais para uma série de atividades práticas presentes no cotidiano da escola, como o exercício da gestão escolar. Daí, a importância de as redes investirem na formação continuada de profissionais, como de diretores escolares. Tal aspecto foi apontado pela pesquisa da Fundação Victor Civita “Gestão escolar de qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas públicas paulistas”, coordenada por Fernando Abrúcio, em 2009.

É válido destacar que, embora esta pesquisa trate de um recorte da realidade de algumas escolas de São Paulo, sendo difícil a generalização dos resultados alcançados, estes podem ser utilizados para clarificar ou elucidar as evidências levantadas por outros estudos aqui tratados e, até mesmo, as constatações identificadas nesta dissertação. Em suma, a pesquisa da FGV, coordenada por Abrúcio, identificou dois fatores estreitamente ligados à nossa análise, relacionados à gestão escolar com influência sobre os resultados das escolas.

O primeiro fator é a qualidade do grupo de gestores, especificamente dos diretores. Escolas com melhor desempenho são as que participaram de formações periódicas entre os diretores e a rede. Ou seja, a qualidade do grupo de gestores, em especial do diretor, define uma liderança com forte capacidade de gestão, sendo que é o “aspecto formativo que possibilita, em boa medida, o exercício da liderança (...) é preciso formar melhor os líderes, em vez de esperar que os diretores tenham este dom natural” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010a, p.253).

O segundo fator é a capacidade de dar importância e de utilizar as avaliações externas como parâmetro para a escola. Para tanto, o diretor precisa assumir o papel de convencer os professores quanto à relevância da avaliação externa, sendo esta função facilitada quando o diretor recebe auxílio e acompanhamento de órgãos regionais ou centrais das secretarias (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010a),

Com isso, a pesquisa dirigida por Abrúcio vai ao encontro dos apontamentos até então apresentados, de que o uso dos dados das avaliações externas pelos diretores serve como indicativo acerca de se a escola vem agindo de acordo com as orientações propostas pela rede, como também colabora com a reflexão sobre a situação da escola e sobre o planejamento de ações capazes de interferir positivamente no desempenho dos estudantes. Entretanto, para efetividade desse arranjo, é necessário que os diretores escolares sejam acompanhados, através de momentos de formação, por exemplo.

Outra pesquisa patrocinada pela Fundação Victor Civita e realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), intitulada de “Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública”, também foi desenvolvida em 2009. A metodologia ocorreu através da aplicação de questionário a 400 diretores de 13 capitais brasileiras. Alguns dados indicaram que, no dia a dia do exercício da direção, as ações que mais demandam tempo são administrar a “merenda, saída de alunos da classe, acompanhamento do atendimento dos pais, organização e limpeza das classes (...) recepção de alunos e a garantia de material escolar.” Assim, resta pouco tempo para “conversar com professores, prestar atenção nas aulas e buscar a melhoria do ensino, a meta essencial da escola”. Ou seja, os diretores se dedicam pouco a aspectos mais ligados à gestão pedagógica. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010b, p. 221-222)

Nesta mesma pesquisa, os diretores opinaram sobre a formação recebida. Dos investigados, 93% consideraram a sua primeira formação como boa ou excelente, mas só 15% avaliaram que o curso superior realizado (Pedagogia ou licenciaturas) os preparou para o exercício da função de diretor. Dessa forma, estabeleceu-se uma contradição, já que a maioria dos diretores avaliaram como boa a faculdade cursada, no entanto, esta formação inicial não subsidia o que acontece no cotidiano das escolas (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010b).

Sobre as avaliações externas, muitos diretores disseram conhecê-las, porém, mais de um terço dos respondentes consideraram desconhecer o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da própria escola onde atuavam (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010b). Isto demonstra a necessidade desses sujeitos aprofundarem seus conhecimentos sobre aspectos relacionados às avaliações em larga escala e aos produtos por elas gerados.

O segundo ponto verificado se refere à opinião dos diretores sobre a responsabilidade quanto aos resultados da Prova Brasil. Para eles, o desempenho ruim dos estudantes brasileiros nessa avaliação externa tem como primeiro responsável o “governo”; seguido da “comunidade” e do “professor”, como responsáveis secundários, e somente 2% dos diretores assumem que tem responsabilidade sobre os resultados insatisfatórios dos estudantes (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010b, p.239).

Estes dados comprovam a relevância em se realizar momentos de formação com os diretores de escola, no sentido de ampliar a compreensão desses sujeitos sobre a gestão pedagógica e de resultados educacionais, de modo a colaborar no aumento do senso de responsabilidade por

parte dos diretores sobre a significativa influência da gestão nos resultados de desempenho da escola.

Uma terceira pesquisa patrocinada pela Fundação Victor Civita (FVC) “Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares” foi desenvolvida no ano de 2010 pelo Centro de desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap), sob coordenação de Heloisa Lück. Ao todo, os dados foram coletados em 24 Secretarias Estaduais de Educação e 11 Secretarias Municipais de capitais, através de questionários, e realizados grupos focais com diretores de oito sistemas estaduais de ensino e seis sistemas municipais para coleta de relatos sobre suas práticas (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011).

Comparativamente à pesquisa levantada pelo Ibope, que apresenta dados mais quantitativos sobre a importância dos cursos de formação continuada para o exercício da gestão, já que os cursos de graduação se mostram deficitários, o estudo coordenado por Heloísa Lück aprofunda a discussão, ao apresentar que para além de ampliar a oferta de cursos de capacitação de diretores, é necessário pensar na qualidade desses produtos. Nesse sentido, segundo o estudo:

Sabe-se que os diretores escolares interpretam os desafios do seu trabalho e o seu próprio papel em relação a esses desafios, com base em conhecimentos, crenças e teorias que dominem e habilidades que possuam. Logo, suas ações serão tão largas ou estreitas, tão sólidas ou fracas, tão consistentes ou frágeis, quanto o forem seus conhecimentos e suas habilidades, evidencia-se como de significativa relevância para melhorar o desempenho de diretores escolares, a atenção com a qualidade e consistência de cursos de capacitação, daí porque ser necessário examinar a política de capacitação de diretores e quais as condições para melhorar os cursos e iniciativas nesse sentido. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p.181).

A pesquisa enfatiza que, devido às atividades dos diretores escolares demandarem competências específicas, o que engloba habilidades, conhecimento e atitudes diferentes das ações dos docentes na sala de aula, é indispensável que haja tanto uma preparação inicial, quanto uma formação contínua, que atualize o aprendizado por meio de capacitação continuada e em serviço (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011).

O principal ponto de melhoria acerca dos cursos de formação continuada, oferecidos aos diretores, estão relacionados ao distanciamento dos conteúdos e das metodologias dos cursos com as demandas inerentes à rotina da escola. Dessa forma, existe “no Brasil uma falta de articulação entre as instituições formadoras e as demandas de trabalho do diretor”. Seguindo este argumento, a pesquisa revela como limitação dessas formações o “caráter conteudista genérico”, distanciando

a teoria da prática. Além disso, existe também uma falha em demonstrar que os cursos são investimentos “capazes de contribuir para que os profissionais que os recebem melhorem o seu desempenho profissional” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p.183). Os resultados da pesquisa ressaltaram dessa avaliação, o Progestão, que segundo os diretores investigados, apresenta metodologia que pressupõe a integração entre teoria e prática. A mesma conclusão é apresentada no referencial de Gatti e Novaes (2007), já explanada em parágrafos anteriores.

Para mais, a investigação aponta alguns tópicos a serem considerados pelos cursos de formação de diretores, quais sejam: construção de competências profissionais; metodologias participativas e investigativas; avaliação qualitativa e formativa; visão interdisciplinar e interacional na análise e no apontamento de soluções dos problemas; articulação teoria e prática; e a realização de trabalho de campo (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011).

Neste enfoque, devido à multiplicidade de competências e à constante diversidade de situações, que suscitam permanentes desafios aos gestores escolares, não se pode deixar de considerar como essencial, para a formação de diretores, a abordagem de temas diversos e específicos (LÜCK, 2009).

Dentre estes temas, é importante considerar como abordagem a apropriação de resultados das avaliações externas pela gestão pedagógica, pois, de acordo com Soligo (2010), para que as avaliações externas sejam consideradas como projeto pedagógico das escolas, a formação de gestores e docentes é fundamental. Neste sentido, faz-se necessária a construção de cursos, estudos dirigidos, palestras com conhecedores do assunto e reuniões coletivas de estudo. Com isso, não é suficiente informar sobre os dados gerados pelas avaliações, é importante “formar opiniões e indivíduos capacitados para problematizar o processo e os resultados” (SOLIGO, 2010, p.7).

Neste caso, enfatiza-se que a formação de diretores escolares, oferecida e liderada pelo órgão regional de educação em contato direto com estes gestores, surge como mecanismo para complementação e aprimoramento da implementação de políticas e programas que tratem do uso dos dados das avaliações externas do Simave, como os Itinerários avaliativos e o Programa Gestão pela Aprendizagem.

Na seção seguinte, trataremos do percurso metodológico seguido na investigação, tanto no momento de descrição das evidências no capítulo 2, através da apresentação de documentos, legislação e bibliografia; como também no momento da discussão teórica, construção e aplicação de questionário, no capítulo 3.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em apreço se trata de um estudo de caso. Segundo Lüdke e André (1986), os estudos de caso objetivam a descoberta de determinado fenômeno, enfatizando a interpretação do contexto; além disso, buscam apresentar a realidade de modo integral e profundo, ao se valer de diversas fontes de informação. Os estudos de caso também revelam experiências profissionais e de vida, por meio de associações com evidências levantadas na investigação.

Após o delineamento do problema de pesquisa e a definição de seus objetivos, optou-se por uma metodologia qualitativa alinhada com uma quantitativa. Típica de investigações no campo das ciências sociais, a metodologia qualitativa se desenvolve em uma situação natural, rica em dados descritivos, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Dessa forma, partimos de uma observação atenta, com análise e registro das interações entre as pessoas, e entre estas e a instituição na qual se inserem. Mas também nos dedicamos a obter dados quantitativos fornecidos através da aplicação de questionário e sistematizados em gráficos e tabelas. Para Martins e Ramos (2013), a investigação quantitativa é necessária em situações em que existe a necessidade de extrair e evidenciar um número maior de dados, envolvendo uma população considerável de pesquisados.

Diante disso, iniciamos o trabalho com o delineamento do problema de pesquisa e, portanto, do caso de gestão que se propunha investigar. Para essa tarefa, valemo-nos de múltiplas evidências, detectadas a partir da minha experiência profissional como analista educacional da Divep, atuante no contexto de investigação que envolve a SRE de Manhuaçu. Mas, para além do olhar profissional e pessoal, foi necessário lançar mão de indícios, através de informações coletadas em documentos oficiais, leis, decretos, resoluções e manuais do Portal do Simave; comunicados oficiais estabelecidos através de e-mails e videoconferências com o órgão central da SEE/MG; e bibliografia sobre o tema, que proporcionou um conhecimento mais aprofundados sobre o Simave, os Itinerários avaliativos, a gestão pedagógica, a gestão de resultados e a formação de diretores.

Contudo, foi apresentada uma gama variada de evidências em um encadeamento lógico de informações, considerando que quaisquer informações de “questões iniciais da pesquisa leve às conclusões finais do estudo de caso” (YIN, 2001, p.25). Dessa forma, a construção lógica e sequencial de tais evidências foi essencial para fundamentar a compreensão e construção acerca do objeto deste estudo.

Outro aspecto importante da construção da metodologia foi a elaboração do questionário direcionado aos 69 diretores das escolas da SRE de Manhuaçu, que realizam as avaliações do Proalfa e Proeb. Este instrumento teve a finalidade de ampliar a compreensão da problemática aqui abordada, tal como levantar informações essenciais para a elaboração de um Plano de Ação Educacional, que se relacionasse ao contexto e aos interesses e necessidades dos atores envolvidos na investigação. O instrumento contou com questões abertas e fechadas e foi disponibilizado aos respondentes, presencialmente, através de cópias impressas e, virtualmente, por meio do e-mail institucional.

De acordo com Vergara (2009, p.39), o questionário é um método de coletar dados no campo que permite:

[...] interagir com o campo composto por uma série ordenada de questões a respeito de variáveis e situações que o pesquisador deseja investigar. Tais questões são apresentadas a um respondente por escrito para que ele responda também dessa forma, independente de ser a apresentação e a resposta em papel ou em um computador. A escolha do meio é sempre do pesquisador.

Desse modo, para Vergara (2009), os questionários são recomendáveis quando se quer coletar informações de muitos respondentes, estando eles distantes e dispersos espacialmente. Essa foi a principal justificativa para a escolha desta ferramenta de pesquisa. Os 69 diretores escolares que pretendíamos aplicar os instrumentos atuam em 18 municípios distintos, dentro da regional de ensino, alvo da investigação. Outro motivo para a escolha se deve ao fato de que o questionário permitiria coletar informações de um número maior de sujeitos.

Desse modo, o questionário desenvolvido para esta investigação é do tipo “misto”, sendo composto por questões abertas e fechadas, divididas em quatro blocos. Para direcionar a construção desse instrumento, utilizou-se como referencial o “Questionário – Diretor”, produzido pelo grupo de pesquisa Gestão e Qualidade da Educação - GESQ/PUC-Rio. O instrumento pode ser verificado, em detalhes, no Apêndice A desta produção.

Assim, o primeiro bloco de perguntas apresenta itens que tratam da descrição geral da escola e dados dos diretores; o segundo bloco aborda questões sobre a identificação do diretor escolar com a dimensão pedagógica; o terceiro trata da atuação dos diretores na gestão de resultados educacionais; por fim, o quarto bloco visa ao levantamento de informações sobre as necessidades

de formação para o uso de dados, bem como a melhor organização de proposta de capacitação neste assunto.

Vale enfatizar que esta organização está embasada nos eixos de análise propostos, a gestão pedagógica, a gestão de resultados educacionais e a formação de diretores para o uso de dados das avaliações. No que se refere ao eixo uso de dados das avaliações, como o consideramos centro da investigação, essa temática está imbuída nos demais eixos e, portanto, será averiguada junto a eles.

A aplicação presencial ocorreu nos dias 19, 20 e 21 de fevereiro de 2020. Nestas datas, houve a entrega dos termos de consentimento e dos questionários impressos a 35 diretores que estiveram presentes na SRE para receberem atendimento dos analistas educacionais da Divep no trabalho inicial de revisão dos PPP, elaborados em 2019 por meio dos Itinerários avaliativos. Aproveitamos essa oportunidade em que os diretores se fariam presentes na SRE, mesmo que com outro objetivo, para abordá-los e fazer o convite para participarem da pesquisa.

Cada um dos 5 analistas da Divep esteve durante estes três dias atendendo individualmente aos gestores das escolas (diretores e/ou especialistas) que fazem parte do seu grupo de atendimento. A orientação direcionada a cada escola teve duração aproximada de 1 hora e 30 minutos. Os diretores atendidos por mim, tão logo encerrado o trabalho de revisão, eram convidados a contribuírem com a pesquisa. À medida que se encerravam os atendimentos dos colegas analistas, estes pediam que os diretores me procurassem e, assim, explicava-se o objetivo da pesquisa e fazia-lhes o convite.

Após o aceite, eles eram conduzidos até uma sala reservada e recebiam o questionário e o termo de consentimento. Eu os deixava nesta sala e pedia que assim que finalizassem o preenchimento, colocassem o questionário em uma caixa azul e o termo em um envelope pardo, separadamente. Assim, o questionário foi preenchido sob autoadministração dos investigados e sem interferência da pesquisadora. Vale salientar que nesta fase não houve nenhuma negativa de contribuição. Muitos até agradeceram a oportunidade de poderem participar e relatar as dificuldades encontradas no trabalho como diretor.

Em prosseguimento ao trabalho de coleta de dados com a finalidade de alcançar um maior número de respondentes, realizou-se a aplicação virtual, entre os dias 28 de fevereiro e 20 de março/2020. Ainda restavam 34 diretores para serem convidados a fazer parte da investigação. Estes diretores ou não estiveram presentes no acompanhamento de revisão dos PPP ou não consegui abordá-los após a reunião com os colegas analistas. Para tais diretores, encaminhei os

questionários e o termo de consentimento via e-mail institucional, em três datas: no dia 28 de fevereiro; no dia 03 de março; e no dia 09 de março de 2020.

Para o e-mail encaminhado na primeira data (28/02/2020), obtive 06 respostas; para a mensagem enviada na segunda data (03/03/2020), houve 09 respondentes; e, na terceira e última data (09/03/2020), recebi 04 respostas. Dessa forma, foi finalizado o processo de aplicação dos questionários, com um total de 54 respondentes. Vale evidenciar que, a fim de reforçar a importância da participação dos diretores na pesquisa, além dos e-mails, foram enviadas mensagens de voz e texto via aplicativo WhatsApp e realizadas ligações telefônicas.

Essas foram as últimas atividades relacionadas ao procedimento de aplicação do questionário. Adiante, trataremos da análise qualitativa dos dados obtidos, cuja finalidade é de levantar quais os empecilhos e as possibilidades para que os diretores escolares se dediquem à gestão pedagógica e à gestão de resultados educacionais, a partir do uso dos dados gerados pelas avaliações do Simave. Além disso, propusemos a identificar como tais atores consideram a necessidade de formação para uso de dados e de como gostariam que fossem organizados estes momentos, a fim de auxiliá-los na superação dos possíveis desafios identificados.

3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

As análises que serão explanadas nesta seção estão de acordo com os quatro blocos pré-definidos no questionário aplicado aos 54 diretores escolares, detalhes do material no Apêndice A. Assim, na subseção 3.4.1, trataremos dos dados gerais da escola e do diretor; na subseção 3.4.2, serão enfatizados os desafios postos aos diretores no exercício da gestão e que influenciam suas atuações no campo pedagógico; no subtópico 3.4.3, serão evidenciadas as potencialidades e dificuldades dos diretores na gestão de resultados educacionais; por fim, na seção 3.4.4, serão apontados elementos importantes de serem considerados em formação de diretores para uso de dados do Simave.

3.4.1 Dados gerais das escolas e dos diretores sujeitos da pesquisa

Das 54 escolas estaduais da SRE investigada, dirigidas pelos diretores escolares que se prontificaram a responder ao questionário, 37% oferecem as três etapas de ensino (Ensino Médio

e Ensino Fundamental I e II); 20% ofertam Ensino Fundamental I e II; outros 20% trabalham com Ensino Fundamental II e Médio; 15% oferecem apenas o Ensino Fundamental I; 4% apenas o Ensino Médio; e 4% dedicam-se somente ao Ensino Fundamental II. Nota-se uma maioria de escolas (37%) com maior complexidade quanto à oferta do número de níveis de ensino, tendo estas as três etapas de ensino.

Neste caso, vale considerar o que Alves e Soares (2013, p.9) dizem sobre escolas que reúnem estudantes de diferentes níveis e modalidades de ensino como sendo “mais complexas porque necessitam de mais espaço físico, mobiliário e equipamentos adaptados aos alunos de diferentes faixas etárias e necessidades específicas, bem como um número maior de profissionais e apoios variados.” Isto pode impactar no trabalho dos diretores, no sentido de tornar a gestão da escola mais intrincada.

Outro dado importante de se avaliar se refere ao número de estudantes atendidos pelas escolas investigadas. A maioria das escolas (72%) apresenta um número inferior a 600 estudantes. Já 15% possuem porte mediano, no atendimento de 601 a 800 estudantes. Com maiores portes, têm-se 6% das escolas, com um número de estudantes entre 801 e 1000; e 7% ofertam seus serviços a mais de 1000 estudantes.

No que se refere ao perfil e características dos diretores respondentes, quanto ao nível de escolaridade, 78% possuem nível superior com pós-graduação *lato sensu*; 17% apenas nível superior completo; 5% têm mestrado; e nenhum diretor apresenta doutorado. Ou seja, uma considerável parcela de 83% dos diretores buscou qualificação e formação por meio de cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

Já quanto ao tipo de graduação, 79% apresentam licenciatura plena; 13% o curso de pedagogia; 6% acumulam curso de licenciatura com pedagogia; e, por fim, 2% são graduados em outros cursos de nível superior. Vale frisar também que a maioria (63%) é formada por diretoras escolares (sexo feminino), e o percentual de 37% é composto por respondentes do sexo masculino.

Quando perguntados sobre o tempo de experiência na função de diretor escolar, dos respondentes, 20% disseram ter 11 anos ou mais de experiência; 22%, entre 6 e 10 anos de experiência; 24%, entre 1 e 5 anos; e 35%, menos de 1 ano de experiência como diretor.

Dessa forma, salienta-se que 35% dos diretores disseram ter menos de um ano de experiência. Este é um número considerável, o que nos leva a ter mais atenção quanto à necessidade de suporte e orientação a estes profissionais com pouca prática na gestão das escolas. Em contraste,

identificou-se que uma notável parcela de 91% dos diretores afirmou já ter feito/concluído curso de formação em gestão escolar, sendo que apenas 9% disseram não ter realizado. Em geral, tal dado revela que mesmo diretores com pouca experiência prática já passaram por alguma formação teórica no campo da gestão.

Atrelada à esta informação, identificou-se que, dos 91% dos diretores que concluíram curso de formação em gestão escolar, 24% realizaram apenas 1 curso; 34% concluíram 2 cursos; 20% dos diretores participaram de 3 cursos; e outros 20% fizeram mais de 3 cursos. Sendo assim, significativos 40% desses profissionais vêm se dedicando aos estudos em sua área de atuação, através da realização de 3 ou mais de 3 cursos. Apesar da quantidade de formações não significar qualidade, os dados mostram o interesse ou a necessidade dos diretores em buscarem por qualificação.

Em detalhamento à pergunta anterior, os diretores foram questionados se já haviam realizado curso de gestão com ênfase na gestão pedagógica. Neste caso, 66% responderam que sim e 34% que não. Vejam que, se comparado aos 91% que afirmam terem feito curso em gestão escolar, o número reduz para 66% dos que afirmam terem feito curso com ênfase pedagógica. Ou seja, os diretores se dedicam mais a formações mais genéricas sobre gestão escolar, do que a formações que sejam direcionadas, especificamente, a uma das dimensões da gestão (a pedagógica).

Vale enfatizar que, no ano de 2019, a SEE/MG, por meio da plataforma da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, ofereceu curso de formação em gestão escolar, na modalidade EAD, a todos os diretores escolares da rede estadual de Minas Gerais. Tal formação tinha caráter obrigatório e se subdividiu em três módulos: Módulo I – Gestão Administrativa e Financeira da Caixa Escolar; Módulo II – Gestão Pedagógica; e Módulo III – Gestão de Pessoas. O material de estudo foi disponibilizado em PDF e slides interativos (MINAS GERAIS, 2019a). Infere-se que a capacitação oferecida recentemente colaborou para elevar o número de profissionais que afirmam ter realizado curso em gestão escolar e gestão pedagógica. No módulo sobre gestão pedagógica, houve uma unidade específica que tratava da “Garantia do Direito à Aprendizagem”. Nela, foram discutidos de maneira sucinta vários tópicos referentes ao Simave, como os elementos utilizados para leitura e análise dos resultados das avaliações externas (proficiências, taxa de participação e matrizes de referência); e o significado e função do Proalfa e

do Proeb. Isto mostra que a SEE/MG vem se atentando à necessidade de formação de diretores neste assunto.

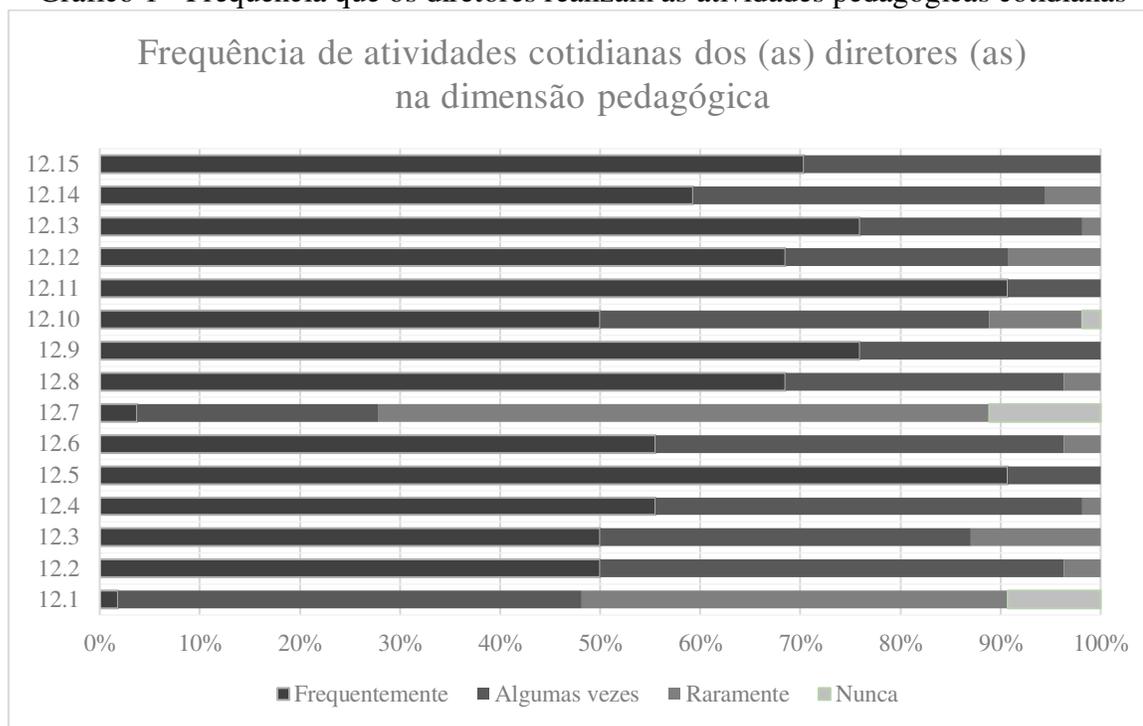
Em continuidade, realizar-se-á análise sobre as respostas dos 54 diretores escolares da SRE, no que se refere à identificação desses sujeitos com a dimensão pedagógica da gestão escolar.

3.4.2 A atuação dos diretores escolares da regional de ensino investigada na dimensão da gestão pedagógica

A primeira questão do bloco 02 (item 12 do questionário, Apêndice A) possibilitou analisar e refletir sobre o nível de envolvimento dos diretores escolares com a gestão na sua dimensão pedagógica. Os subitens da questão, para os quais os respondentes sinalizaram se os realizam “frequentemente”, “algumas vezes”, “raramente” ou “nunca” são: 12.1) Eu assisto às aulas dos professores, integralmente ou parte delas; 12.2) Eu acompanho o planejamento pedagógico do professor; 12.3) Eu acompanho a aplicação de provas; 12.4) Eu dou sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas; 12.5) Eu diálogo com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas; 12.6) Eu informo os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho na escola; 12.7) Eu dou aulas quando algum professor falta; 12.8) Eu acompanho a escolha do material didático adotado pelos professores na escola; 12.9) Eu discuto com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações internas; 12.10) Eu coordeno reuniões pedagógicas de Módulo II; 12.11) Eu coordeno o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola; 12.12) Eu coordenei os Itinerários avaliativos na Escola junto à Comissão Representativa; 12.13) Eu participo da organização do processo de intervenção pedagógica da Escola; 12.14) Eu conduzo reuniões dos Conselhos de Classe na Escola; e 12.15) Eu lidero a implantação e construção da proposta curricular da Escola.

O Gráfico 1 consolida as respostas dos diretores para cada subitem.

Gráfico 1 - Frequência que os diretores realizam as atividades pedagógicas cotidianas



Fonte: elaboração própria, mediante dados obtidos com aplicação de questionário a 54 diretores escolares da SRE de Manhuaçu.

É interessante notar que aproximadamente 91% dos diretores consideram estar frequentemente envolvidos na coordenação do processo de elaboração do PPP e no diálogo com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas. Este é um aspecto positivo, pois, mesmo com os desafios cotidianos impostos pela gestão, os diretores se mostram comprometidos com o planejamento estratégico da escola, através da elaboração do PPP, como também em compreender o que acontece na sala de aula junto aos professores.

Este engajamento dos diretores vai ao encontro do que Soares (2004, s.p) argumenta sobre a eficácia escolar estar relacionada a atuação do diretor no “conhecimento amplo do que acontece na escola e na sala de aula”, e que o “principal resultado de várias estruturas internas das escolas é o apoio ao trabalho dos professores”.

No Gráfico 1, também chama atenção um subitem com maior porcentagem de repostas “raramente” e “nunca”, sendo ele: “Eu assisto às aulas dos professores, integralmente ou parte delas (12.1)”. Isto sinaliza que, apesar dos diretores dialogarem com os professores sobre as situações que acontecem em aula, poucos têm contato mais profundo com o processo de aprendizagem dentro da sala de aula. Algumas explicações são apontadas, a seguir, mediante o conjunto de repostas

apresentadas pelos diretores, ao serem questionados sobre qual o maior desafio do trabalho da direção escolar.

Para melhor representar as 54 respostas abertas atribuídas ao questionamento sobre o maior desafio do trabalho dos diretores escolares, organizamos duas representações. Uma nuvem de palavras¹¹, Figura 13, na tentativa de verificar em um diagrama as principais palavras utilizadas pelos diretores ao responderem à questão; e uma tabela, Tabela 2 com as respostas categorizadas¹² em 6 fatores, selecionados a partir de análise e síntese das situações relatadas.

Figura 13 - Nuvem de palavras representando os maiores desafios do trabalho da direção escolar



Fonte: elaboração própria, utilizando-se do software *Knime*.

¹¹ Diagrama que apresenta uma lista de palavras hierarquizadas visualmente.

¹² Para a categorização e apreciação das questões abertas, recorremos à técnica da análise de conteúdo baseado em Franco (2008). Segundo essa autora, elaboram-se as categorias a partir da análise da resposta escrita no questionário. A elaboração das categorias não definidas a priori são aquelas que “emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (FRANCO, 2008, p.53). Essa opção possibilita encontrar dados novos e diversificados.

Nesta representação, o tamanho das palavras varia de acordo com a frequência que elas foram citadas. Dessa forma, verifica-se que “tempo” é a palavra mais citada pelos diretores, sendo a sua gestão um relevante desafio. Assim, grande parte dos diretores disse não poder dedicar com mais afinco às questões pedagógicas por falta de tempo, devido às diversas outras atribuições que possuem. Sobressaiu-se a frequência de afirmativas do tipo “*Conciliar o tempo que dedicamos à parte administrativa/ financeira com o tempo que devemos dedicar à parte pedagógica. Há uma sobrecarga de demandas de serviços*”. Já os termos “financeiro” e “pedagógico” apresentam suas diferenças de tamanho, acompanhadas do grau de dedicação que os diretores relatam empenhar em cada dimensão, conforme dito: “*Nosso maior desafio, hoje, é conciliar a gestão pedagógica com a parte financeira, administrativa e pessoal, pois essas demandam muito tempo e conseqüentemente o pedagógico fica a desejar*”. Estes argumentos podem ser mais bem elucidados com a sistematização apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 - Porcentagem de respostas associadas aos fatores considerados como de maior desafio no trabalho da direção escolar

Fatores considerados como de maior desafio no trabalho da direção escolar	% de respostas associadas
1. Administrar o tempo e/ou conciliar as dimensões da gestão	46,2
2. Coordenar a equipe de trabalho e mediar conflitos (gestão de pessoas)	36,9
3. A gestão pedagógica, monitorar e acompanhar a aprendizagem	18,5
4. Controle financeiro	16,6
5. A gestão democrática, envolver a família e a comunidade	12,9
6. Atender a demanda dos órgãos externos	9,2

Fonte: elaboração própria, a partir das respostas dos diretores sobre o questionamento: “Do seu ponto de vista qual, é o maior desafio do trabalho da direção escolar?”

Fica evidente que administrar o tempo e/ou conciliar as dimensões da gestão (administrativa, financeira e pedagógica) é um significativo desafio enfrentado pelos diretores, sendo que 46,2% das respostas apresentaram conteúdo neste sentido. Assim, o recurso tempo é difícil de ser gerido e é escasso para os diretores escolares da SRE de Manhuaçu, pelo volume e diversidade de funções que exercem. A gestão escolar é complexa, porque a escola é complexa. É o que considera Fundação Victor Civita (2010a, p.270), ao afirmar que a capacidade de articulação entre todos os pontos e dimensões que envolvem a gestão é muito difícil, por ser “a escola uma instituição extremamente complexa”.

Analisando essa condição, identificamos que os diretores têm dificuldades de utilizarem o planejamento como ferramenta a seu favor, que colabore na organização do tempo de trabalho. Esse aspecto fica comprovado no próprio relato dos diretores, ao sinalizarem que o maior desafio da gestão é a *“Gestão financeira e gestão pedagógica: aliar ao tempo disponível de forma a conciliar e priorizar o melhor desempenho dos alunos”*; como também *“Conseguir gerir ao mesmo tempo o pedagógico e o administrativo”*; e *“A organização de todo o trabalho no devido tempo”*.

Aliado a isso, são apontados desafios na realização de atividades que envolvem a gestão de pessoas, como a coordenação da equipe de trabalho e a mediação de conflitos (36,9%). Este tipo de função se relaciona a diversos campos de atuação do diretor, inclusive a coordenação do pedagógico e o uso de evidências no planejamento. É importante, assim, considerar que a entrada dos resultados das avaliações externas na escola acontece por meio do diretor. Para isso, divulgar os dados na escola, pensar em como utilizá-los no planejamento, envolvendo coletivamente os professores na definição de metas, requer habilidades na gerência de reuniões coletivas de trabalho e estudo. Portanto, requisita a atuação efetiva do diretor na dimensão da gestão de pessoas.

Essas atribuições da direção estão estreitamente ligadas a metodologia *Data Wise*. Nela, nota-se a importância da organização do trabalho colaborativo, por meio do estabelecimento de equipes, na busca pelo entendimento dos dados e na organização de reuniões de estudo. Como exemplo, destaca-se a fase do *“letramento em avaliação”*, na qual a escola deve atuar coletivamente, dedicando-se regularmente um determinado tempo para prática, leitura e interpretação dos dados reunidos na forma de gráficos e relatórios (BOUDET et al., 2020).

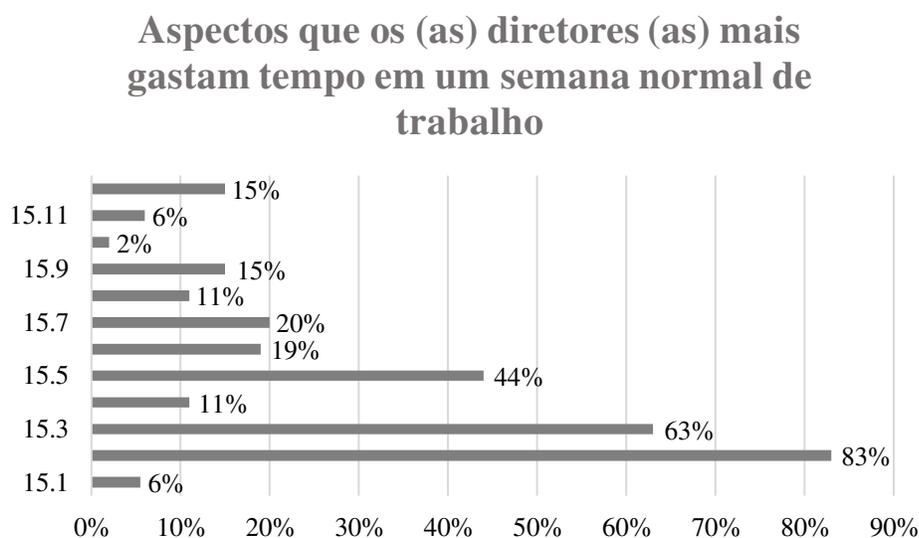
Outro desafio posto aos diretores é o exercício da gestão pedagógica, em atividades como monitoramento e acompanhamento da aprendizagem. Um motivo muito citado pelos respondentes para esse desafio é a falta de tempo devido às exigências relacionadas ao controle financeiro. Como relata um dos diretores: *“Uma vez que a minha formação profissional é licenciatura, gostaria de me dedicar mais a gestão pedagógica, participar mais das aulas, do planejamento, desse acompanhamento, no entanto o financeiro toma muito tempo.”*

Logo, exercer a gestão pedagógica e o monitoramento da aprendizagem a ela associada tem como importante impeditivo o pouco tempo que resta aos diretores, diante de tantas exigências da função. Essa explanação fica mais clara e contundente com as informações obtidas por meio do Gráfico 2, que representa os aspectos que os diretores declaram gastar mais tempo em uma semana normal de trabalho, quais sejam: 15.1 Controle de faltas, dos atrasos e das licenças; 15.2 Controles

financeiros; 15.3 Supervisão do trabalho dos profissionais da escola; 15.4 Reuniões individuais com os professores; 15.5 A disciplina dos alunos; 15.6 Conversas com a equipe de direção; 15.7 Reuniões com as famílias; 15.8 Avaliação dos resultados dos estudantes; 15.9 Supervisão do trabalho dos professores; 15.10 Reuniões com agentes/parceiros externos à escola; 15.11 Reuniões com os órgãos superiores; e 15.12 Reuniões com os professores.

No gráfico 2, verifica-se que 83% dos respondentes disseram gastar mais tempo com os controles financeiros. Em contraponto, em se tratando de atividades que envolvem a gestão pedagógica, como “reuniões com os professores” e “avaliação dos resultados dos estudantes”, um percentual menor de diretores dizem dedicar mais tempo a tais atribuições, respectivamente 15% e 11%. Esse resultado vai ao encontro do dado da Tabela 2 acerca dos diretores que consideram como um desafio o pedagógico. Assim, comprova-se que os diretores, em geral, tal qual se dedicam menos tempo à gestão pedagógica, apresentam dificuldades em exercê-la. Sendo este um ponto importante de diagnóstico para essa pesquisa. Os diretores escolares da SRE encontram empecilhos para dedicarem ao pedagógico. Firma-se, como isso, a importância do suporte e orientação dada pelo órgão regional, no sentido consolidar a liderança desses sujeitos em atividades como o monitoramento e avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 2 - Aspectos que os diretores mais gastam tempo em uma semana normal de trabalho



Fonte: elaboração própria, mediante dados obtidos com aplicação de questionário à 54 diretores escolares da SRE de Manhuaçu.

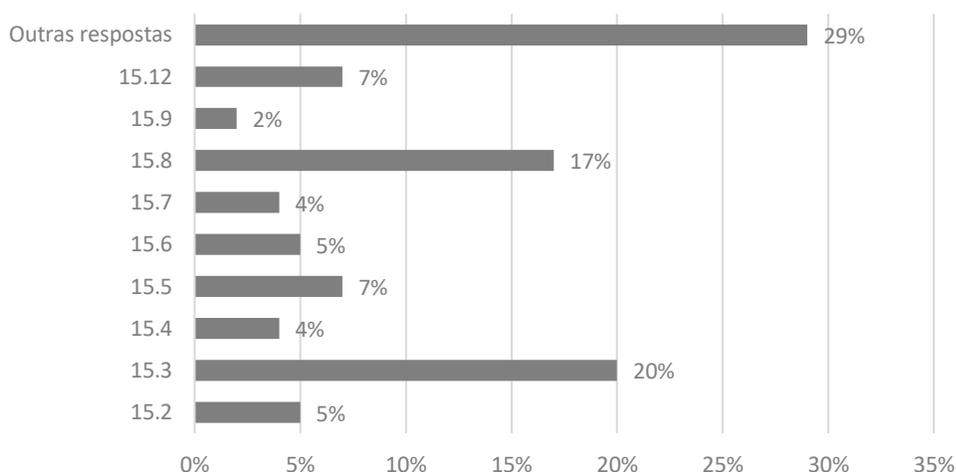
Fundação Victor Civita (2010a, p.264) considera que dificuldades para se conciliar as diversas ramificações da gestão existem e são normais. A escola é uma instituição complexa, que sofre a interferência de diversos fatores internos e externos. Entretanto, é preciso que os diretores saibam “articular bem um número maior de atividades gerenciais da unidade escolar (...) isso significa, em termos práticos, ter uma visão mais clara do todo e não uma concepção fragmentada de gestão.” Essa articulação equilibrada, segundo o autor, implica na necessidade de os diretores não dedicarem um tempo excessivo com atividades burocratizantes, por exemplo. Alerta que isso pode criar uma “perversão” e a “direção começar a achar que isso é mais importante que todo o trabalho pedagógico e de gestão da aprendizagem.”

Diante disso, sustenta-se que é preciso que os diretores escolares saibam dosar, distribuir o tempo dedicado às diversas ramificações da gestão. Este, de acordo com os dados até então apresentados, é um grande desafio imposto aos diretores participantes da pesquisa. Novamente, como estratégia, salienta-se que o desenvolvimento do trabalho colaborativo dentro da escola pode ser utilizado no compartilhamento de responsabilidades entre os sujeitos. Isso colabora na descentralização de tarefas e na formação de novas lideranças, o que pode contribuir para reduzir a sobrecarga de trabalho dos diretores, como também para dar mais legitimidade às ações que passam a contar com o respaldo coletivo.

Em continuidade, após a pergunta sobre em quais aspectos os diretores gastam mais tempo, eles foram indagados sobre quais desses eles consideram como mais importantes. Durante a apuração e análise das respostas, surpreendemo-nos com um número considerável de “outras respostas”, um total de 29%, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Fatores que os diretores consideram mais importantes

Do seu ponto de vista qual o item da questão 15 é o mais importante?



Fonte: elaboração própria, mediante dados obtidos com aplicação de questionário à 54 diretores escolares da SRE de Manhuaçu

Mas essa surpresa ocasionada pelo número de “outras repostas” foi acompanhada de uma interpretação interessante para este resultado. Como a pergunta era aberta, a maioria das “outras respostas” apresentaram conteúdo semelhante a: i - *“Não sei indicar. Todos têm a sua relevância.”* ii- *“Acredito que não há um mais importante. Gestão inclui todos os itens acima.”* iii - *“Num todo fica difícil dizer pois todos estão atrelados e a escola precisa que todos estejam funcionando bem.”* iv – *Todos, não podemos deixar de acompanhar nenhum.”* Esses diretores apresentam uma visão total da gestão, não compartimentada, o que é positivo, pois consideram que todos os aspectos da gestão são importantes e, por isso, devem buscar dividir a atenção de maneira mais equitativa.

Em suma, esses dados revelam que uma porcentagem significativa dos diretores da SRE de Manhuaçu apresenta uma visão abrangente da gestão. Outra porcentagem, mesmo se dedicando demasiadamente ao controle financeiro, não considera esta atividade como a mais importante, compreendendo sua função auxiliar. Neste caso, é importante frisar que, embora 83% dos diretores dediquem mais tempo ao controle financeiro, apenas 5% consideram este aspecto o mais importante na gestão. Para esse tópico, é fundamental apresentar o que diz Soares (2004, s.p.):

Processos secundários como a limpeza, o desempenho da secretaria, o planejamento financeiro, a comunicação com os grupos internos e externos

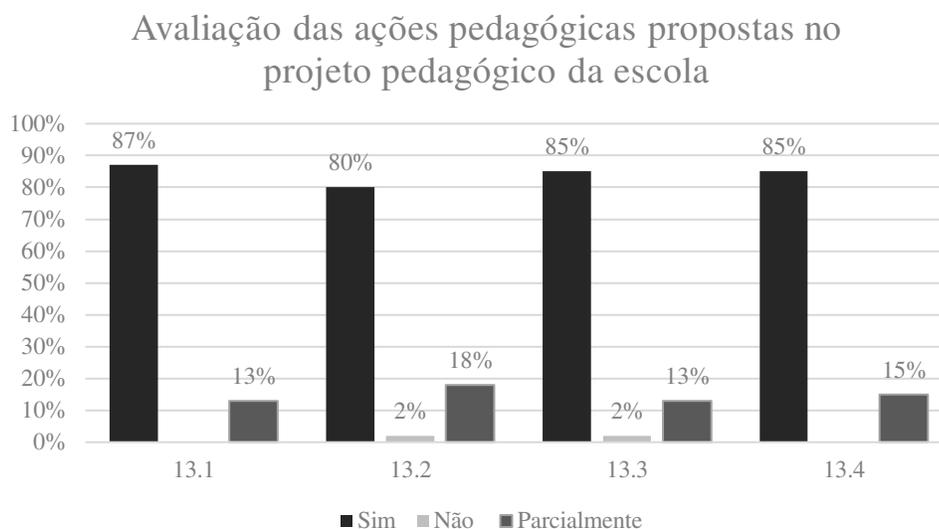
também são importantes para o funcionamento da escola. A experiência acumulada no âmbito da administração de empresas prestadoras de serviço contribui muito para a sua gerência. No entanto, a facilidade de administração e otimização desses processos secundários tem levado à proposição de modelos inadequados de administração escolar, que maximizam a importância desses processos, esquecendo-se de seu caráter auxiliar.

Dessa forma, percebe-se que os diretores compreendem a articulação entre os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos no processo educacional. Este é um posicionamento e compromisso essencial para gestores na área da educação de que “atribuições administrativas devem ser sempre assumidas com clareza do vínculo que estabelecem com o serviço pedagógico” (PINTO, 2011, p. 176).

Mais sobre o envolvimento dos diretores com o pedagógico pode ser apontado no Gráfico 4, no qual se registra que mais de 80% dos diretores afirmam que existe coerência das ações pedagógicas com as fragilidades diagnosticadas através de dados concretos (item 13.1); que existe o envolvimento de vários sujeitos na definição das ações pedagógicas (item 13.2); que existe registro das ações no PPP (item 13.3); e que as ações pedagógicas levam em consideração os resultados do Proalfa e Proeb (item 13.4). Como todas essas ações estiveram presentes no percurso dos Itinerários avaliativos de 2019, considera-se que, avaliando o posicionamento dos diretores sobre esses aspectos, a proposta foi assim desenvolvida.

Esse argumento é convergente com o dado de aproximadamente 68% dos diretores que disseram coordenar frequentemente os itinerários junto à Comissão Representativa (Gráfico 1). Porém, ressalta-se que a atuação do diretor escolar nos itinerários era de caráter obrigatório. Assim, a partir desses dados, não é possível afirmar que os diretores estiveram à frente da proposta, por a considerarem importante e/ou por incidir responsabilização. Outra questão válida é que ainda não foi possível realizar uma avaliação dos materiais produzidos pelos Itinerários de 2019, a fim de averiguar se houve qualidade nas atividades realizadas como aqui sinalizado pelos diretores.

Gráfico 4 - Como os diretores avaliam as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico da escola



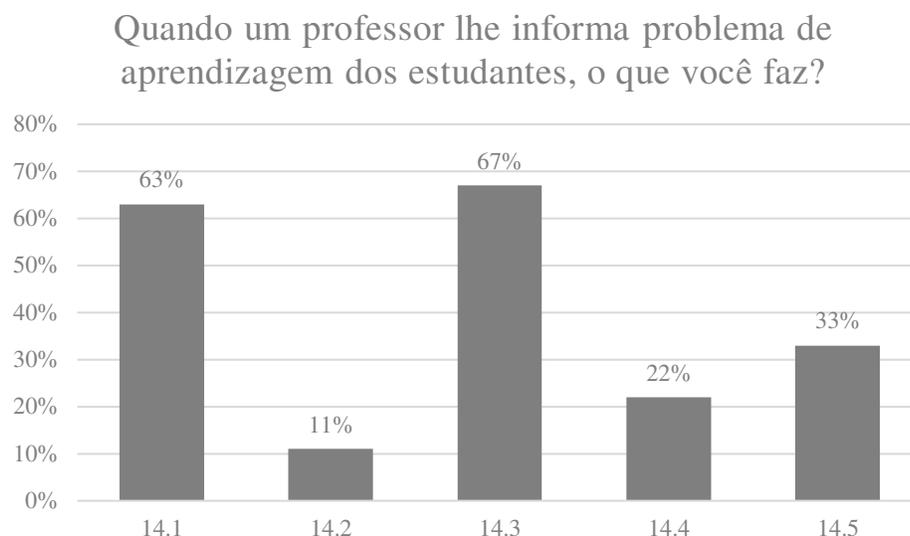
Fonte: elaboração própria, mediante dados obtidos com aplicação de questionário à 54 diretores escolares da SRE de Manhuaçu

Por conseguinte, a fim de identificar o grau de envolvimento dos diretores com o monitoramento e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, eles foram indagados sobre “Quando um professor lhe informa um problema de aprendizagem de seus alunos, o que você faz normalmente?”. As alternativas oferecidas pela questão foram: 14.1 Sugiro alguma estratégia de trabalho a ser realizado; 14.2 Dou autonomia para resolver a situação; 14.3 Encaminho à Coordenação/Supervisão Pedagógica; 14.4 Proponho uma reunião com a Equipe de Gestão; e 14.5 Levo o tema para a reunião de professores.

No Gráfico 5, podemos notar que 67% dizem que encaminham à coordenação/supervisão pedagógica e 63% sugerem alguma estratégia de trabalho a ser realizado. Salienta-se que as porcentagens dessas duas atitudes são muito próximas. Assim, depreende-se que os diretores ora centralizam a orientação pedagógica para eles mesmos, ora descentralizam para a supervisão, tendo o envolvimento coletivo nessas situações um peso menor. É o que notamos, ao verificar que atitudes que buscam a participação coletiva como estratégia para a resolução dos problemas de aprendizagem, como levar o tema para reunião de diretores ou para a reunião com equipe de gestão, são as que apresentam percentuais medianos. Tal aspecto contraria o que diz Soares (2004, s.p.)

sobre: “O diretor deve compartilhar genuinamente as responsabilidades com os outros membros da direção e procurar sempre o envolvimento dos professores nas decisões a serem tomadas.”

Gráfico 5 – O que os diretores fazem quando um professor informa um problema de aprendizagem dos estudantes



Fonte: elaboração própria, mediante dados obtidos com aplicação de questionário à 54 diretores escolares da SRE de Manhuaçu.

Conclui-se essa subseção, afirmando que quanto mais articulada e geral for a visão e atuação do diretor sobre as diversas dimensões da gestão escolar, melhor. No entanto, mesmo que os diretores tenham uma boa formação e sejam dinâmicos, é necessário que descentralizem algumas funções, pois é impossível executar todas elas. O tempo não é suficiente para que conciliem todas as atribuições relativas a todos os campos da gestão. É neste ponto que verificamos que os diretores da SRE investigada se esforçam para se dedicarem às diversas funções, consideram importantes tanto questões pedagógicas, quanto administrativas e financeiras, mas acabam dedicando mais tempo a aspectos de controle financeiro, em detrimento do pedagógico.

Consideramos que a dedicação à gestão pedagógica é o primeiro passo para que se consolide o uso de dados do Simave, já que é através desta dimensão que se realiza atividades de suporte e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. O segundo passo está em um campo da gestão ainda mais específico, em que o uso de dados e evidências tem como objetivo colaborar com um planejamento pedagógico mais concreto e próximo da realidade. Trata-se da gestão de

resultados educacionais. É sobre o envolvimento dos diretores neste campo da gestão que falaremos na próxima subseção.

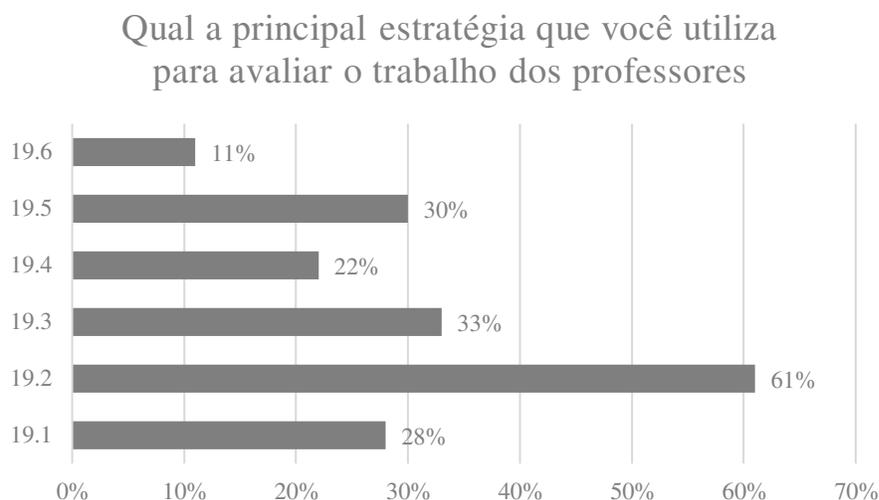
3.4.3 Os diretores da SRE de Manhuaçu e a gestão de resultados educacionais

A primeira questão a se considerar está representada no gráfico 12, que consolida o resultado sobre quais estratégias são utilizadas pelos diretores escolares para avaliarem o trabalho desenvolvido pelos professores. Para isso, foram consideradas as seguintes opções: 19.1) Observo aulas; 19.2) Analiso o resultado dos alunos nas avaliações internas e externas; 19.3) Discuto sobre o desempenho do professor com a equipe de gestão; 19.4) Levo em consideração comentários feitos pelas famílias dos alunos; 19.5) Levo em consideração comentários feitos pelos alunos; e 19.6) Considero as ponderações feitas pelos órgãos superiores de gestão

Em ordem de importância, verifica-se que a maior porcentagem de diretores (61%) afirma que a principal estratégia é o uso de resultados de avaliações internas e externas. Outras formas de coleta de informações para este fim ganham destaque, como levar em consideração comentários feitos pelos estudantes (30%) e discutir o desempenho com a equipe gestora (33%). Entretanto, o uso de dados gerados por meio de instrumentos avaliativos se sobressai. Tal dado comprova que as avaliações assumem a posição de serem a principal fonte de evidências, que podem vir a sustentar o planejamento e as ações relacionadas ao ensino.

Soares (2004, s.p.) corrobora com esse resultado, ao afirmar que a administração profissional deve submeter os processos internos à avaliação de resultados. No caso das escolas, o principal resultado a ser averiguado é o trabalho dos professores. Para tanto, é “preciso ter informação sobre o desempenho dos alunos para se conhecer a qualidade do processo de ensino”, sendo que as avaliações cumprem a função de fornecer esses dados e evidências.

Gráfico 6 - Qual a principal estratégia que os diretores utilizam para avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores



Fonte: elaboração própria, mediante dados obtidos com aplicação de questionário à 54 diretores escolares da SRE de Manhuaçu.

Mesmo que uma considerável porcentagem dos diretores assuma que as avaliações são a principal fonte de informação sobre o trabalho dos professores, identificamos como fundamental aprofundar a análise, refletindo se estes atores admitem ter dificuldades ou não no uso dos dados do Simave na gestão pedagógica. Dessa forma, nos próximos parágrafos, analisaremos o conteúdo da Tabela 3. Nela, estão sintetizados 13 fatores, ou grupos de respostas¹³, obtidas mediante questionamento feito.

Tabela 3 - Porcentagem de respostas associadas aos fatores que apontam as dificuldades apresentadas, ou não apresentadas, pelos diretores no uso de dados do Simave

(continua)

Fatores apontados mediante o questionamento: você considera que tenha dificuldades de fazer uso dos dados do Simave na gestão pedagógica?	% de respostas associadas
1. Não.	22 %
2. Não, os dados ajudam no planejamento e avaliação.	15%
3. Não, os dados apresentados de maneira clara e o assunto é recorrente.	13%
4. Não, a escola trabalha coletivamente.	7%
5. Sim, os professores não colaboram com o estudo ou descredibilizam os dados.	13%
6. Sim, falta preparo e estudo para ajudar a análise.	11%
7. Sim, não há tempo.	6%

¹³ Metodologia utilizada baseada na análise de conteúdo de Franco (2008), já referida em parágrafos anteriores.

Tabela 3 - Porcentagem de respostas associadas aos fatores que apontam as dificuldades apresentadas, ou não apresentadas, pelos diretores no uso de dados do Simave

		(conclusão)
Fatores apontados mediante o questionamento: você considera que tenha dificuldades de fazer uso dos dados do Simave na gestão pedagógica?		% de respostas associadas
8.	Sim, os resultados não são imediatos e são fictícios	4%
9.	Sim, falta interesse dos alunos.	4%
10.	Sim, falta participação dos pais.	2%
11.	Sim, os sistemas não são bons.	2%
12.	Sim, falta empenho coletivo.	2%
13.	Às vezes.	4%

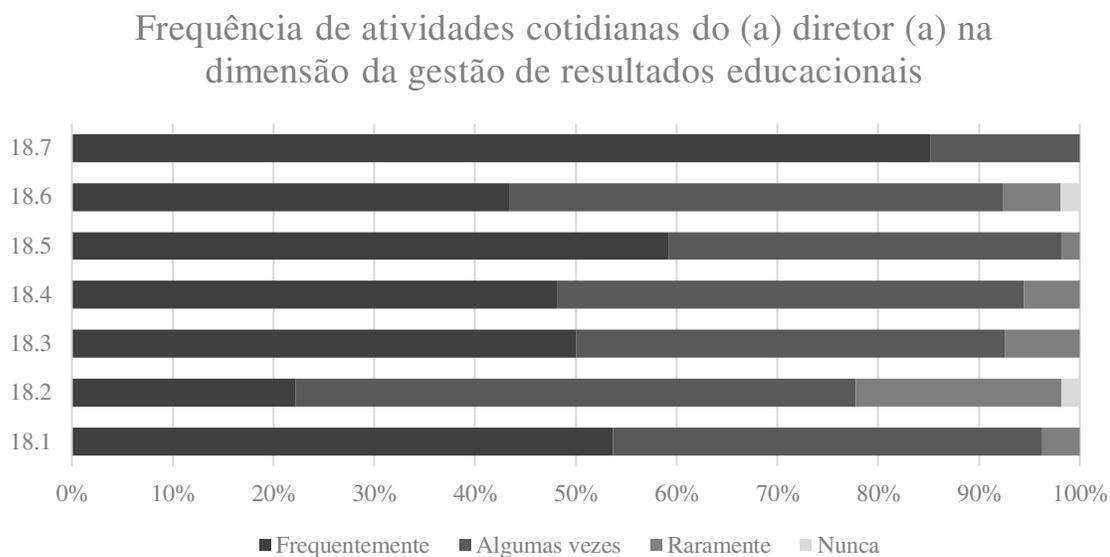
Fonte: elaboração própria, a partir das respostas dos diretores sobre o questionamento: “Você considera que tenha dificuldades para fazer uso dos resultados do Proalfa/Proeb na gestão pedagógica? Por quê?”

O grupo de respostas de 1 a 4 apresenta os fatores associados aos diretores que dizem não possuir dificuldades no uso de dados do Simave; e o segundo grupo, de 5 à 13, é composto por diretores que dizem ter dificuldades em fazer uso dos resultados do Simave. A análise dos resultados consolidados na Tabela 3 será ampliada e aprofundada, concomitantemente, com as informações presentes no Gráfico 7. Ele apresenta a frequência que os diretores realizam as atividades relacionadas à gestão de resultados educacionais listadas a seguir:

18.1) Eu coordeno reunião pedagógica para discussão dos resultados das avaliações do Proalfa/Proeb; 18.2) 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; 18.3) Eu oriento a aplicação de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos; 18.4) Eu analiso comparativamente os indicadores de rendimento da escola e estabeleço metas para a sua melhoria; 18.5) Eu diagnostico diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos estudantes da escola; 18.6) Eu adoto sistema de indicadores educacionais na análise dos processos educacionais e na definição de estratégias; 18.7) Eu promovo na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem.

No Gráfico 7, são elencados os resultados encontrados, a partir dos questionamentos realizados:

Gráfico 7 - Frequência que os diretores realizam atividades cotidianas na dimensão da gestão de resultados educacionais



Fonte: elaboração própria, mediante dados obtidos com aplicação de questionário à 54 diretores escolares da SRE de Manhuaçu

Na Tabela 3, nota-se uma porcentagem total de 57% de diretores que dizem não possuir dificuldades em fazer uso de dados do Simave no processo de gestão. Esse grupo de diretores reúne 22% de respondentes, que não apresentaram justificativa; 15% complementaram a resposta dizendo acreditar no uso dos dados para o planejamento escolar; 13% justificaram não ser o uso um desafio para a gestão, já que os dados são apresentados de maneira clara; e 7% consideram não ter dificuldades, pois a escola trabalha coletivamente o uso de dados.

Os 15% dos diretores que relataram não ter dificuldades em utilizar os dados do Simave e, além disso, salientaram vantagens em adotar esta prática no planejamento escolar, apresentaram afirmativas do tipo: *“Não tenho dificuldades. Os resultados são um “norte” para planejamento, intervenção e avaliação do trabalho. Não são o único recurso utilizado, mas ajuda muito.”* Assim, a visão desses diretores se aproxima do que defende Boudett et al. (2020), sobre o uso instruído e prudente das evidências produzidas na escola ser um meio de organizar e apresentar coerência para as ações planejadas.

A importância dada por esses diretores ao uso de dados do Simave no planejamento mostra que eles dão relevância à gestão de resultados educacionais. Esta posição também é assumida por diretores que dizem realizar frequentemente duas atividades: a análise comparativa dos indicadores

de rendimento da escola e o estabelecimento de metas para a sua melhoria (48%); e a adoção dos sistemas de indicadores educacionais na análise dos processos educacionais e na definição de estratégias (43%). Apesar dessas atividades serem realizadas “algumas vezes” e “nunca” pela maioria dos diretores, as porcentagens daqueles que as desenvolvem frequentemente são significativas e revelam que sistemas de indicadores são utilizados e reconhecidos por boa parte dos diretores.

Embora não tenhamos aprofundado na análise do exercício da “liderança do diretor” como fator que interfere no uso de dados, segundo Wayman et al. (2012), infere-se que o posicionamento desses diretores é um forte indício de que eles assumem um papel de esclarecer, orientar e motivar os profissionais da escola, no sentido de utilização dos dados do Simave e de outros sistemas de avaliações e de coleta de informações no processo de planejamento.

Outra informação que corrobora com esse entendimento é a de que 54% dos diretores dizem coordenar frequentemente reunião pedagógica para discussão coletiva dos resultados das avaliações do Proalfa e do Proeb; e 42% afirmam coordenar algumas vezes essas reuniões. Tudo indica que estes encontros, em algumas escolas, são liderados frequentemente pelos diretores. Em outras, os diretores coordenam algumas vezes, compartilhando a responsabilidade de liderança desses momentos com os demais gestores pedagógicos, como os especialistas.

Ademais, identifica-se que 7% dos diretores afirmaram não apresentar dificuldades para o uso de dados do Simave, pois contam com o envolvimento coletivo dos sujeitos da escola. Nessa mesma perspectiva, 13% dizem não apresentar dificuldades, já que os dados são apresentados de maneira clara e o assunto é recorrente. Para estes dois grupos de diretores, respectivamente: “*O uso dos resultados não é complicado. É preciso atenção, interesse e esforço coletivo e todos colaboram*”; e “*(...) os resultados são bem detalhados, sendo de fácil entendimento*”.

É interessante notar que essas considerações dos diretores estão em conformidade com estudos de Boudett et al. (2020) sobre a metodologia *Data Wise*, que aponta a contribuição da organização do planejamento colaborativo, por meio de passos gerenciáveis, na formação de sujeitos escolares mais confiantes e proficientes no uso de dados. Sabemos que o *Data Wise* inspirou metodologicamente a SEE/MG na implementação, junto às escolas estaduais, da política de incentivo ao uso de dados do Simave, os Itinerários avaliativos. Desse modo, à medida que os diretores investigados fazem menção de aspectos presentes nessa política, nota-se que a proposta vem apresentando resultados e se fazendo presente nas escolas.

No entanto, ao mesmo tempo que o envolvimento coletivo é sinalizado por 7% dos diretores como um facilitador ao uso dos dados do Simave; 2% indicam que a falta de empenho coletivo prejudica o processo. Em vista disso, compreende-se que a participação coletiva é um fator que interfere na apropriação de resultados. Caso esteja presente, colabora em benefício da prática e, se ausente, proporciona um abatimento das ações, tornando-as vazias e sem propósito. Este entrave é notado, principalmente, na etapa do agir, que conforme Boudett et al. (2020), implica em traçar ações necessárias para a melhoria do ensino, executá-las e monitorá-las. A fala a seguir exemplifica: *“Após fazer a análise e propor metas o difícil é a mobilização dos professores para a execução dessas metas. Colocar em prática o que se propôs para a melhoria do desempenho. Falta de motivação.”*

Enfatizaremos agora a análise das respostas que sinalizaram as dificuldades dos diretores no uso de dados do Simave. A princípio, salienta-se que 13% dos diretores relataram como desafio o posicionamento dos docentes em relação aos resultados, de não colaborar com o estudo ou descredibilizar as informações. Este empecilho está associado ao que Wayman et al. (2012) denomina de atitude frente aos dados, mais especificamente a atitude dos professores frente aos dados. Apesar de ser um posicionamento dos professores e não dos diretores, tal aspecto acaba por impactar e dificultar a gestão de resultados conduzida por estes, pois colabora com a criação de uma cultura não favorável ao uso de dados. Escolas nas quais existem profissionais que influenciam negativamente outros profissionais sobre a função das avaliações e de seus resultados reproduzem um ambiente de negação coletiva sobre a relevância do uso de dados em benefício da aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto a salientar é que 11% dos diretores assumem como dificuldade para o uso de dados a falta de estudo e de preparo sobre o tema. As respostas foram no sentido de considerar como um desafio o processo de análise no sentido geral: *“Sinto que falta preparo para a análise dos dados. Acho complexo”*; como também dificuldade de compreender algum conceito específico: *“Sim, porque encontro dificuldade para analisar e entender a proficiência”*. Além disso, houve afirmativas que apontaram a pouca experiência na gestão como um complicador: *“Devido ao pouco tempo como gestor escolar, ainda possuo alguma dificuldade nesse processo”*. Este resultado colabora com a confirmação da hipótese, apresentada nesta investigação, acerca da necessidade de preparação dos diretores escolares para uso de dados das avaliações externas do Simave, por meio de encontros de formação continuada.

No que se refere ao desempenho de atividades relacionadas à gestão de resultados educacionais, que identificam a necessidade de aprimoramento do conhecimento dos diretores para o uso de dados do Simave, chama a atenção (Gráfico 11) o resultado obtido para o item “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”. Para esta atividade, comparando com outras, há uma porcentagem maior de diretores que a realizam raramente (20%) e nunca (2%). Este dado coloca em dúvida o conhecimento e a habilidade de parte dos diretores em aplicarem estes conceitos.

De mais a mais, 6% dos diretores consideram como desafio não possuir tempo para fazerem uso dos dados. É de nosso entendimento que a gestão escolar envolve uma variada gama de atividades e que, portanto, para os diretores, o tempo pode ser um recurso escasso. No entanto, é importante trabalhar na tentativa de ampliar a visão desses gestores na compreensão de que o tempo dedicado à análise de evidências concretas sobre o desempenho dos estudantes pode colaborar para uma tomada de decisão mais assertiva, que evite dilapidação do tempo com sucessivas ações que não surtem resultados satisfatórios, por se basearem, em muitos casos, em pontos de vista passionais, não coerentes com a realidade.

Seguindo este entendimento, coadunamos com a proposta de hábito mental apresentada por Boudett et al. (2020) sobre a necessidade de exercitar e estabelecer nas escolas o “foco implacável em evidências”. Apesar dessa expressão parecer exagerada, ela tenta romper com uma cultura existente nas escolas de os sujeitos basearem as suas decisões em declarações pouco concretas sobre o que veem. Desse modo, muitos profissionais das escolas tendem a fazer uma inferência, um julgamento pessoal sobre as situações, e agirem baseados nestas percepções individuais. Os autores também defendem que quando existem interpretações fundamentadas em fatos e dados, chega-se mais facilmente a um consenso coletivo sobre o problema, bem como em caminhos para solucioná-lo.

Ainda uma pequena porcentagem de diretores (4%) sinalizou como dificuldade para o uso de dados do Simave situações que envolvem a natureza das informações geradas. Estes gestores descredibilizam os dados e consideram que eles são divulgados tardiamente. Para exemplificar, apontamos a seguinte colocação de um diretor: *“Os resultados não são imediatos. Isso causa uma certa descontinuidade e esquecimento das ações a serem tomadas. Também considero os resultados parcialmente fictícios, em virtude do não comprometimento dos alunos em fazerem as*

avaliações com responsabilidade”. Neste caso, é notável o pouco engajamento desses gestores com a política de avaliação estadual, apresentando uma atitude de desconfiança frente aos dados. Isto colabora para uma cultura de negação dos dados no ambiente escolar e, por conseguinte, a compreensão dos demais gestores da escola e do coletivo da escola passa a ser de não abertura para o diálogo sobre quais são as funções, de fato, das avaliações externas, quais são suas características, assim como sobre a necessidade de se trabalhar para um maior envolvimento e participação dos estudantes no processo de aplicação.

Nessa perspectiva, é imprescindível trazer à tona o que diz Soares et al. (2002), ao considerar que em uma direção escolar classificada como eficaz, o papel do diretor precisa ser de assumir a construção de projetos pedagógicos, baseados em metas de ensino, indicadores e dados, aliado a uma atitude de agregar os professores nos processos decisórios de planejamento escolar. Aprofundando a análise, para Fundação Victor Civita (2010a), em escolas com bons resultados, os diretores possuem a capacidade de dar importância e de utilizar as avaliações externas como parâmetro para as ações. Para tanto, o diretor assume o papel de convencer os professores quanto à relevância da avaliação externa e do uso das informações por elas geradas.

A falta de qualidade dos sistemas foi sinalizada por 2% dos respondentes como um fator que dificulta o uso de dados. Embora tenha sido citada por uma pequena porcentagem dos diretores, é interessante referenciar que essa alegação está em conformidade com o enunciado por Wayman et al. (2012) acerca do fator “sistemas de gestão”. Para os autores, a disponibilidade de acesso e a qualidade dos sistemas interferem no uso de dados por facilitarem ou não a prática. Neste sentido, revela-se que poucos são os diretores que consideram os sistemas disponíveis para o uso de dados do Simave um obstáculo para a gestão. Isso mostra que os sistemas disponibilizados para esta finalidade, como a plataforma dos Itinerários avaliativos e do Sistema de Monitoramento da Aprendizagem não são os principais entraves para a utilização das informações geradas pelo Simave.

Para finalizar a análise, ressalta-se que a falta de interesse dos estudantes foi sinalizada como um fator que dificulta o trabalho de 4% dos diretores no uso de dados das avaliações do Simave. A atitude dos estudantes, frente à aplicação das avaliações do Simave e a seus resultados, foi uma questão também considerada por dissertações do PPGP como em Perdigão (2019), que conclui que os alunos não querem fazer os testes e não o fazem com verdade e empenho; e em Costa (2019), que estende a discussão concluindo que os estudantes estão desmotivados, não só

com as avaliações externas, mas também com o próprio processo de aprendizagem. Nessa linha, pode-se inferir que a desmotivação dos estudantes com a aprendizagem, como também com as avaliações, contribui no estabelecimento de um clima escolar adverso ao uso dos resultados, influenciando até na disposição dos professores no desempenho desta tarefa.

Em conclusão, considera-se o que descreve Boudett et al. (2020, p.4):

A forma como as escolas efetivas funcionam não é um mistério. Elas têm um programa de ensino coerente bem alinhado com padrões robustos. Elas têm uma comunidade de adultos comprometidos a trabalhar juntos para desenvolver as habilidades e o conhecimento de todas as crianças. Elas descobriram como arranjar tempo para fazer esse trabalho e estão adquirindo as habilidades para fazê-lo bem.

Diante disso, a análise coletiva de resultados de avaliações dos estudantes pode contribuir para o cumprimento dos objetivos da escola, desde que haja uma atenção meticulosa acerca da qualidade da interpretação e do uso que se faz dos dados. Neste caso, o suporte e a orientação de órgãos regionais de educação, por meio de formações, por exemplo, podem colaborar e facilitar o processo. Partindo dessa premissa, analisaremos os resultados sobre um diagnóstico da relevância desse tema ser tratado em formação junto aos diretores, bem como dos procedimentos mais adequados a esta prática.

3.4.4 A formação para uso dos dados das avaliações externas do Simave na SRE de Manhuaçu

O objetivo desse subtópico é o de apresentar a análise sobre a necessidade e o diagnóstico da melhor forma de se produzir um curso de formação voltado aos diretores escolares da SRE investigada, acerca do uso dos dados das avaliações externas do Simave. Para tanto, serão apresentadas análises das respostas dos diretores sobre a relevância do tema; a modalidade de curso mais interessante; os recursos didáticos mais efetivos; o período necessário para realização do curso; e os principais conhecimentos/conceitos a serem abordados.

A princípio, destaca-se que a maior porcentagem dos respondentes (83%) acham que estudar os conceitos de matriz de referência, percentual de acerto por descritor, padrões de desempenho, escala de proficiência, Teoria de Resposta ao Item, Teoria Clássica dos Testes, taxa de participação dos estudantes nas avaliações do Simave e proficiência os ajudará na condução de

reuniões de formação e planejamento com a equipe da escola. Portanto, pode-se inferir que parte significativa dos diretores considera estes conceitos e assuntos relevantes para a gestão escolar.

Nesse ponto, evidencia-se que o posicionamento dos diretores como favoráveis e abertos à formação voltada ao uso de dados e conceitos do Simave coaduna com o defendido por Fundação Victor Civita (2010a, p.253) acerca da importância da formação contínua desses sujeitos, uma vez que a qualidade do conhecimento dos diretores define uma liderança com forte capacidade de gestão. Nesse sentido, é o “aspecto formativo que possibilita, em boa medida, o exercício da liderança (...) é preciso formar melhor os líderes, em vez de esperar que os diretores tenham este dom natural”. Este mesmo autor também sinaliza como fator importante, ao bom desempenho da gestão escolar, a capacidade dos diretores de dar importância e de utilizar as avaliações externas e os dados por elas produzidos como parâmetro para a escola.

Outro resultado a se destacar se refere à modalidade de curso de formação que os diretores teriam predileção. Através das respostas, identificou-se que 79% dos diretores têm preferência por curso de formação na modalidade presencial; seguido por 13%, que consideram curso de formação semipresencial mais efetivo; e a menor porcentagem (8%) tem a preferência pela modalidade de curso à distância. Segundo Teixeira e Malini (2012), o diretor de escola, atualmente, é muito requisitado nas variadas competências que deve exercer, fazendo com que sua rotina dentro das escolas seja intensa. Nesse aspecto, a escolha pela maioria dos respondentes de um espaço e momento presencial específico para estudo, um pouco distante dos afazeres cotidianos de dentro da escola, pode ser assertiva por proporcionar maior concentração e envolvimento coletivo.

Ademais, para o caso do desenvolvimento de um curso na modalidade EAD, 45% dos pesquisados consideram videoaulas um recurso didático mais efetivo; 33% têm predileção pelas plataformas digitais (salas de aula online); 12% optaram por aulas em PDF; e 10% por *podcast*.

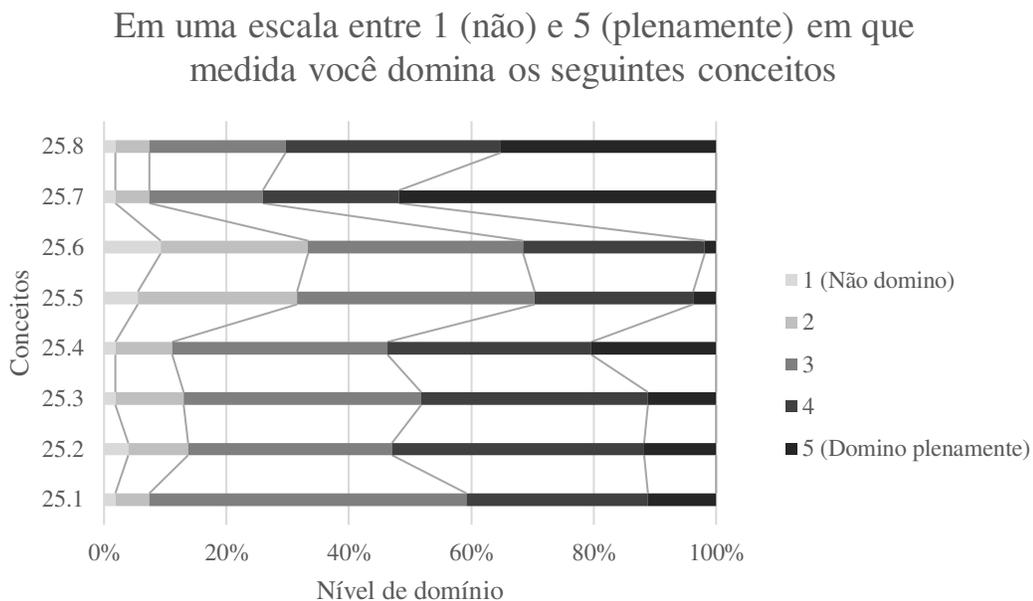
Sobre o tempo de duração do curso, 51% dos diretores avaliam que seja suficiente um período de 2 a 4 meses; sendo que uma parcela considerável dos gestores (26%) julgam que 2 meses seria um tempo suficiente. A menor porcentagem de 17% e 6% dos pesquisados consideram como tempo ideal 6 meses e mais de 6 meses, respectivamente.

Em continuidade à análise, o Gráfico 8 mostra resultados interessantes sobre conceitos a serem considerados na ementa de curso de formação voltado aos diretores escolares da SRE investigada. A questão relacionou como alternativas os seguintes conceitos: 25.1) Matriz de referência; 25.2) Percentual de acerto por descritor; 25.3) Padrões de desempenho; 25.4) Escala de

proficiência; 25.5) TRI (Teoria de Resposta ao Item); 25.6) TCT (Teoria Clássica dos Testes); 25.7) Taxa de participação dos estudantes nas avaliações do Proalfa e Proeb; e 25.8) Proficiência.

Diante disso, nota-se que os conceitos da TRI e da TCT são aqueles que os diretores consideram ter o menor nível de domínio. Do lado oposto, os respondentes avaliam ter maior nível de domínio dos conceitos de Proficiência e de Taxa de participação dos estudantes nas avaliações. Uma explicação seria que estes conceitos são os primeiros a serem abordados nos relatórios de divulgação das avaliações externas do Simave, em contrapartida a TRI e TCT são assuntos pouco tratados nos materiais, bem como em reuniões de apresentação dos resultados.

Gráfico 8 – Em que medida os diretores dominam os conceitos do Simave

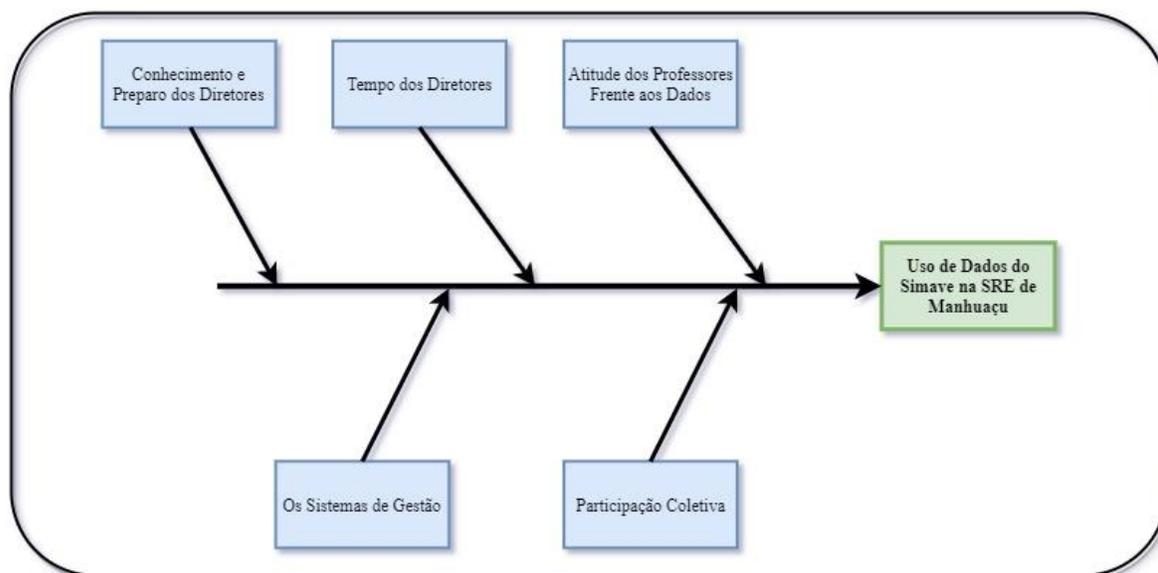


Fonte: elaboração própria, mediante dados obtidos com aplicação de questionário à 54 diretores escolares da SRE de Manhuaçu

Em síntese, ao logo das análises elaboradas, observou-se subsídios interessantes a serem considerados na construção do PAE. O primeiro é que os diretores afirmaram a necessidade de adquirirem mais conhecimento sobre o Simave, seus conceitos e resultados. O segundo se refere a atitude dos professores de não colaborem com o estudo sobre o Simave, descredibilizando os dados. O terceiro aspecto considerado trata da falta de tempo dos diretores, sinalizado como desafio para consecução tanto da gestão pedagógica quanto de resultados. A condição dos sistemas de gestão foi outro aspecto considerado como dificultador na análise e uso de dados. Por fim, há os diretores que sinalizaram a falta de empenho coletivo como um aspecto que dificulta o uso de dados pela

gestão pedagógica. Mediante esses achados e sob influência do referencial de Wayman et al. (2012) e Boudett et al. (2020), propusemos os seguintes fatores intervenientes no uso de dados do Simave nas escolas da SRE de Manhuaçu: i- a atitude dos professores frente aos dados; ii - o tempo dos diretores; iii- o conhecimento e o preparo dos diretores; iv- os sistemas de gestão; e v- a participação coletiva.

Figura 14 - Fatores que interferem no uso de dados do Simave nas escolas da SRE de Manhuaçu



Fonte: elaboração própria, a partir dos resultados da pesquisa.

A partir desses fatores, construímos as ações definidas no PAE e apresentadas em pormenores no Capítulo 4, a seguir.

4 A CONSTRUÇÃO DO PAE

O capítulo 3 apresentou a análise da pesquisa de campo em associação ao referencial teórico trabalhado, seguindo os eixos de análise delineados. Mediante isso, identificamos variados dados da pesquisa, que foram sintetizados em 5 fatores que interferem no uso de dados das avaliações externas do Simave pelos diretores da SRE de Manhuaçu. A partir da definição desses fatores, foi possível elaborar as ações para o Plano de Ação Educacional, e este é o objetivo central do capítulo 4. A correlação entre esses aspectos e uma síntese das respectivas propostas de ação estão organizadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Síntese do Plano de Ação Educacional

(continua)

Eixos ¹⁴ de análise associados	Dados levantados na pesquisa	Fatores intervenientes do uso de dados do Simave	Ações propostas para o PAE
Gestão de resultados educacionais, gestão pedagógica e formação de diretores para o uso de dados do Simave	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 35% dos diretores disseram ter menos de um ano de experiência no cargo, o que nos leva a ter mais atenção quanto à necessidade de suporte e orientação a estes profissionais; ✓ Diretores consideram como um desafio o monitoramento e acompanhamento da aprendizagem; ✓ Diretores assumem como dificuldade para o uso de dados do Simave a falta de estudo e de preparo sobre o tema; ✓ Existe dificuldade dos diretores em utilizar e aplicar conceitos como TRI, Matriz de Referência, TCT, Padrões de desempenho e Descritores; ✓ Diretores descredibilizam os dados e consideram que eles são divulgados tardiamente; ✓ Diretores acham que estudar os conceitos de matriz de referência, percentual de acerto por descritor, padrões de desempenho, escala de proficiência, TRI, TCT, taxa de participação dos estudantes nas avaliações do Simave e proficiência os ajudará na condução de reuniões de formação e planejamento com a equipe da escola; ✓ 79% dos diretores têm preferência por curso de formação na modalidade presencial; seguido por 13%, que consideram curso de formação semipresencial mais efetivo; ✓ Para a modalidade EAD, 45% dos pesquisados consideram videoaulas um recurso didático mais efetivo; 33% têm predileção pelas plataformas digitais (salas de aula online); ✓ 51% dos diretores avaliam que seja suficiente um período de 2 a 4 meses como tempo de duração do curso; ✓ Os conceitos da TRI e TCT são aqueles que os diretores consideram ter o menor nível de domínio. 	1. O conhecimento e o preparo dos diretores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de encontros de formação online e presencial com os diretores escolares; ✓ Inclusão da formação para os diretores sobre uso de dados do Simave como uma das ações estipuladas no Plano de Ação da SRE de Manhuaçu, junto ao Programa Gestão pela Aprendizagem.

¹⁴ O eixo de análise “uso de dados das avaliações externas” foi definido como eixo central dessa investigação e, portanto, ele foi analisado e se faz presente nos outros três eixos delineados: gestão pedagógica, gestão de resultados educacionais e formação de diretores escolares para uso de dados.

Quadro 11 – Síntese do Plano de Ação Educacional

(continua)

Eixos de análise associados	Dados levantados na pesquisa	Fatores intervenientes do uso de dados do Simave	Ações propostas para o PAE
Gestão pedagógica e gestão de resultados educacionais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grande parte dos diretores disse não poder dedicar com mais afinco às questões pedagógicas por falta de tempo; ✓ Diretores têm dificuldades de utilizarem o planejamento como uma ferramenta que colabore na organização do tempo de trabalho; ✓ Diretores consideram como desafio não possuir tempo para fazerem uso dos dados. ✓ Uma reduzida porcentagem de diretores diz dedicar mais tempo a “reuniões com os professores” (15%) e “avaliação dos resultados dos estudantes” (11%). Em contrapartida, 83% dizem dedicar mais tempo às atividades de controle financeiro; 	2. O tempo dos diretores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de encontros de formação presencial com os diretores escolares sobre delegação planejada, elaboração e protocolos e a distribuição do tempo escolar; ✓ Elaboração coletiva de protocolos para condução de reuniões coletivas de apropriação de resultados. O uso de protocolos visa otimizar o tempo e organizar o planejamento das reuniões com os docentes; ✓ Elaboração de banco de protocolos para utilização em reuniões de apropriação de resultados do Simave a serem compartilhados no site da regional.
Gestão pedagógica e gestão de resultados educacionais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diretores relataram como desafio o posicionamento dos docentes em relação aos resultados, de não colaborar com o estudo ou descredibilizar as informações. 	3. Atitude dos professores frente aos dados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de encontros de formação online com os diretores escolares; ✓ Orientações para formação e atuação de comissões escolares do Simave, que atuem com o foco em evidências e dados do Simave.
Gestão de resultados educacionais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A falta de qualidade dos sistemas foi sinalizada por 2% dos respondentes como um fator que dificulta o uso de dados. 	4. Os sistemas de gestão	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Encaminhamento de relatório ao órgão central da SEE/MG sobre as falhas identificadas em relação aos sistemas;

Quadro 11 – Síntese do Plano de Ação Educacional

(conclusão)

Eixos de análise associados	Dados levantados na pesquisa	Fatores intervenientes do uso de dados do Simave	Ações propostas para o PAE
Gestão pedagógica e gestão de resultados educacionais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diretores indicam que a falta de empenho coletivo dificulta o trabalho no uso de dados das avaliações do Simave; ✓ Diretores ora centralizam a orientação pedagógica para eles mesmos, ora descentralizam para a supervisão, tendo o envolvimento coletivo nessas situações um peso menor; ✓ Diretores consideram um desafio a coordenação de equipes de trabalho, o que implica dificuldade na organização do trabalho colaborativo na escola. 	5. Participação coletiva	✓ Este fator será contemplado nas ações dos tópicos anteriores.

Fonte: elaboração própria, a partir da análise dos resultados da pesquisa.

O capítulo segue com quatro subseções, que vão descrever em pormenores os objetivos e procedimentos para cada uma das ações do PAE. Para uma melhor organização e detalhamento das atividades propostas, empregou-se o modelo “5W2H¹⁵”, no qual é apresentado de maneira lógica e prática as ações planejadas. A ferramenta permite organização mais detalhada das ações propostas, apresentadas em quadros. Assim, espera-se que este planejamento possa colaborar com a prática dos servidores da SRE de Manhauçu e dos diretores escolares, influenciando positivamente na realidade diagnosticada nesta pesquisa.

4.1 AÇÕES DE AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO E DE PREPARO DOS DIRETORES ESCOLARES PARA O USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DO SIMAVE

As ações voltadas à ampliação do conhecimento e preparação dos diretores escolares no uso de dados do Simave se darão em duas frentes. A primeira acontecerá por meio de formalização da proposta de formação dos diretores em plano de ação da regional de Manhauçu junto ao Programa Gestão pela Aprendizagem. O objetivo dessa ação é o de firmar compromisso da regional na proposta de desenvolvimento profissional dos diretores sobre o tema. Com isso, pretende-se colaborar no atingimento de metas que visem a melhoria da aprendizagem e, por consequência, a elevação de indicadores educacionais da regional, como: participação nas avaliações e desempenho na aprendizagem.

A segunda frente de atuação será a realização da formação propriamente dita, tendo como finalidade o desenvolvimento de habilidades e de competências pelos diretores, no que se refere ao entendimento e aplicação de conceitos, como: matriz de referência, percentual de acerto por descritor, padrões de desempenho, escala de proficiência, Teoria de Resposta ao Item, Teoria Clássica dos Testes, taxa de participação dos estudantes nas avaliações do Simave e proficiência.

As duas frentes visam aprofundar e qualificar o uso de dados do Simave na gestão pedagógica e de resultados das escolas, partindo do entendimento de que é preciso ressignificar a atuação e liderança dos diretores escolares nesse processo. Colabora com o entendimento a posição

¹⁵ Segundo Franklin e Nuss (2006), a ferramenta 5W2H é conhecida como um plano de ação. Assim, é o resultado de um planejamento que orienta as atividades e ações que deverão ser executadas. O significado da sigla é: What (O quê?); Why (Por quê?); How (Como?); Who (Quem?); Where (Onde?); When (Quando?); How much (Quanto?).

recente da SEE/MG de exigir desses profissionais que se dediquem com mais afinco aos aspectos que envolvem o pedagógico, utilizando-se de indicadores, metas e dados que fundamentem o planejamento e as ações escolares. Ademais, as ações aqui propostas se justificam pelos achados da pesquisa, que identificaram que 35% dos diretores têm menos de um ano de experiência na gestão de escolas; como também que diretores assumem como dificuldade para o uso de dados do Simave a falta de estudo e de preparo sobre o tema; e que diretores sinalizam que estudar os conceitos que envolvem o Simave os ajudará na condução de reuniões de formação e planejamento com a equipe da escola. Assim, apresentamos as duas ações como possibilidades de enfrentamento desses desafios, sendo elas sintetizadas nos Quadros 12 e 13, detalhadas logo na sequência dessas representações.

Quadro 12 – Formalização da proposta de formação dos diretores

What - O que será feito?	Formalização da proposta de formação dos diretores da regional em plano de ação de implementação do Programa Gestão pela Aprendizagem.
Why – Por que será feito?	Para institucionalizar a formação de diretores para o uso de dados como um dos caminhos possíveis no aprimoramento da gestão pedagógica, contribuindo, portanto, com a eficácia e os resultados das escolas.
Who – Quem fará?	Pesquisadora e coordenadora da equipe Simave e analistas da Diretoria educacional (Dire)
Where – Onde fará?	No endereço da SRE de Manhuaçu, caso retornem às atividades presenciais (após o período de isolamento social, devido a pandemia da Covid 19). Ou por contato à distância, através de reunião pelo <i>google meet</i> .
When – Quando fará?	Setembro/2020
How – Como será feito?	Apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE, ressaltando a importância da formação de diretores, com enfoque na gestão pedagógica e de resultados. Em seguida, encaminhamento formal para que a proposta passe a fazer parte do plano de ação da SRE para implementação do Programa Gestão pela Aprendizagem.
How much – Quanto custará?	Para esta ação não há custos.

Fonte: elaboração própria, a partir da análise dos resultados da pesquisa.

A formalização da proposta de formação dos diretores acontecerá por meio do plano de ação que a Diretoria educacional desenvolveu, mediante solicitação da SEE/MG para implementação do Programa Gestão pela Aprendizagem. O modelo deste plano foi apresentado no capítulo 2 (Figura 7). Nele, a SRE se compromete no desenvolvimento de ações e estratégias voltadas à melhoria de indicadores educacionais de suas escolas.

De acordo com o documento do Programa, a partir dos dados de proficiência do Simave (2018-2019), taxa de abandono e taxa de reprovação, as SRE e escolas deveriam elaborar plano de ação, “estabelecendo metas e estratégias para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e consequentemente melhoria dos resultados no SIMAVE e no IDEB” (MINAS GERAIS, 2020, p. 65). Como o objetivo da formação construída nesta investigação vai ao encontro das diretrizes do Programa, será apresentada à direção da SRE a inclusão da proposta em seu plano, como assim esboçado no Quadro 13.

Quadro 13 - Recorte no modelo de plano apresentado no Programa Gestão pela Aprendizagem, com inclusão da proposta de formação do PAE

Plano de Ação 2020 – Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu			
Estratégias e ações da SRE			
Frente	Quais		Resultado a ser alcançado
Gestão pedagógica	Realização de formação junto aos diretores escolares com o objetivo de qualificar o uso de dados do Simave nas escolas, tomando por entendimento de que o papel de liderança desses gestores é fundamental para o alcance de resultados de aprendizagem.		Que os 69 diretores da regional aprofundem as competências e habilidades necessárias à apropriação de resultados do Simave, como também incentivem o uso coletivo de dados no processo de planejamento escolar.
Desdobramento das estratégias			
Instrumento	Como	Responsáveis	Período
Formação/reuniões técnicas	Realização de encontros à distância e presenciais com os diretores para: i- abordagem de conceitos e de resultados relacionados ao Simave; ii- suporte para a construção de protocolos de gestão que os auxiliem na organização e na racionalização dos tempos de reuniões coletivas sobre o Simave; iii – orientações na constituição de comissões de professores que colaborem no fortalecimento da cultura de uso de dados do Simave nas escolas.	Equipe Simave e analistas da Dire	Outubro de 2020 a março de 2021
Desafios para o desenvolvimento das estratégias			
Desafio	Detalhamento	Como será enfrentado	
Período de isolamento social.	O período de isolamento social pode vir a dificultar a realização do período presencial do curso	Adiamento do encontro presencial para depois do período de isolamento social e redução do número de participantes para cada encontro	

Fonte: elaboração própria, a partir da análise dos resultados da pesquisa.

Para tanto, em um primeiro momento, será realizado um encontro com a chefia da Diretoria educacional, apresentando os achados da pesquisa e as propostas de ação relacionadas aos resultados. A partir de então, a proposta de formação aqui construída será colocada à disposição para inclusão no plano de ação da SRE.

A proposta de formação de diretores para o uso de dados do Simave acontecerá em três etapas. A primeira será tratada nesta seção, tendo como objetivo aprofundar o entendimento dos diretores sobre conceitos relacionados ao Simave, de modo a qualificar a leitura e análise de resultados das avaliações e, assim, adotá-los no planejamento escolar. Essa primeira etapa será realizada em quatro encontros à distância com os diretores, por meio de *webinars*. A segunda etapa será detalhada na seção 4.2 sobre as ações que considerem o fator “tempo dos diretores”. Nela, será abordado, em um encontro presencial, o tempo de trabalho na escola e a construção coletiva de protocolos de gestão para reuniões. Já a terceira etapa será apresentada na seção 4.3 e se refere a ações que considerem o fator “atitude dos professores frente aos dados”. Acontecerá através de encontro online pelo *Google meet*, com o objetivo de apresentar orientações para o estabelecimento de comissões escolares do Simave, fortalecendo, assim, a cultura de uso de dados nas escolas.

O Quadro 14 resume a 1ª etapa da formação e será detalhado nos parágrafos que o seguem, como também no cronograma de atividades (Quadro 15), no qual apresentamos os procedimentos de planejamento, execução e de avaliação dessas atividades.

Quadro 14 - Formação de diretores para leitura e análise dos resultados do Simave

What - O que será feito?	Encontros à distância com os diretores escolares no estudo de conceitos e resultados do Simave
Why – Por que será feito?	Para aprofundar o conhecimento dos diretores acerca de conceitos, resultados e metodologias que fazem parte do Simave, colaborando para um planejamento coletivo baseado em evidências e que busque a eficácia escolar e melhores resultados de aprendizagem.
Who – Quem fará?	Pesquisadora e coordenadora da equipe Simave e analistas da Divep
Where – Onde fará?	Os encontros acontecerão por meio de <i>webinars</i> no youtube.
When – Quando fará?	Outubro de 2020 a março de 2021
How – Como será feito?	A coordenação do Simave conduzirá as fases de planejamento, execução e avaliação dos encontros. A fase de planejamento será de preparação dos materiais e organização do curso. A fase de execução será de realização dos quatro módulos do curso junto aos diretores. Por fim, a fase de checagem será para avaliação das atividades e emissão de certificado para os cursistas.
How much – Quanto custará?	Estima-se um custo total de R\$ 400,00 (detalhado no quadro 15)

Fonte: elaboração própria, a partir da análise dos resultados da pesquisa

No mês de julho de 2020, a SEE/MG realizou significativas mudanças no Portal Simave. Agora, o portal conta com um espaço exclusivo para o desenvolvimento profissional dos gestores, com a oferta de um curso EAD para a apropriação de resultados das avaliações externas do Simave, bem como de outros dados que interferem nos resultados de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, já se encontram disponíveis, aos diretores, diversos materiais para estudo sobre dados e conceitos do Simave, em formato de texto. Diante disso, realizaremos nossos encontros de formação por meio de *webinars*¹⁶ como recurso complementar ao conteúdo e à abordagem apresentados na plataforma.

As *webinars* têm sido um recurso muito utilizado e eficiente para permitir o contato entre as pessoas à distância. No contexto de isolamento social, devido à pandemia do Coronavírus, tem havido a substituição dos encontros presenciais em várias situações, tanto de entretenimento, quanto profissionais. Ao final dos encontros, espera-se que os participantes sejam capazes de:

- ✓ Aprofundar o entendimento sobre os conceitos que envolvem o Simave
- ✓ Compreender as diferentes modalidades da avaliação;
- ✓ Relacionar e acompanhar o desempenho do aluno na gestão pedagógica e de resultados educacionais.
- ✓ Rever o Projeto Político Pedagógico, considerando os resultados do Simave;
- ✓ Compreender os fatores associados ao rendimento escolar, embasando-se no entendimento dos resultados das avaliações externas do Simave.

Quadro 15 - Cronograma das atividades de formação diretores escolares para o uso de dados das avaliações externas do Simave

(continua)

Atividades	Data/Duração	Responsáveis	Custo
Elaboração de roteiros das <i>webinars</i> .	Outubro/2020	Coordenação Simave	Sem custo.
Consultar o órgão central da SEE/MG sobre procedimentos e formalidades para certificação.	Outubro/2020	Coordenação Simave e diretora Dire	Sem custo.

¹⁶ *Webinars* é uma transmissão ao vivo de áudio e vídeo na Internet, geralmente feita por meio das redes sociais, como YouTube, Twitter, Facebook e TikTok. Nas lives, os usuários podem fazer comentários e deixar curtidas, além de acompanhar as atividades dos demais espectadores.

Quadro 15 - Cronograma das atividades de formação diretores escolares para o uso de dados das avaliações externas do Simave

(conclusão)

Atividades	Data/Duração	Responsáveis	Custo
Produção de material de divulgação das <i>webinars</i> .	Outubro/2020	Coordenação Simave	R\$50,00 para contratação do serviço da plataforma <i>Canva</i> .
1ª <i>webinar</i> : O que é o Simave. As diferentes modalidades de avaliação: avaliação diagnóstica; avaliação formativa; e avaliação somativa. As avaliações externas do Simave. As ferramentas do Simave: o Portal Simave e os materiais de estudo disponíveis.	Novembro/2021 2 horas	Coordenação Simave	R\$ 100,00 para compra de materiais de áudio e som.
2ª <i>webinar</i> : O significado e a aplicabilidade dos conceitos de proficiência; taxa de participação nas avaliações; distribuição de participantes por padrão de desempenho; matriz de referência, percentual de acerto por descritor; TCT e TRI	Dezembro/2021 3 horas	Coordenação Simave	R\$ 100,00 para compra de materiais de áudio e som.
3ª <i>webinar</i> : A leitura e a análise dos resultados da regional nas avaliações externas do Simave. Os indicadores na gestão de resultados educacionais, significado e aplicação.	Janeiro/ 2021 2 horas	Coordenação Simave	R\$ 100,00 para compra de materiais de áudio e som.
4ª <i>webinar</i> : Como considerar os resultados do Simave na revisão do Projeto Político Pedagógico. O processo de melhoria do <i>Data Wise</i>	Fevereiro/ 2021 3 horas	Coordenação Simave	R\$ 100,00 para compra de materiais de áudio e som.
Avaliação dos encontros através de envio de formulário pelo <i>google forms</i>	Fevereiro/ 2021	Coordenação Simave	Sem custo.
Emissão de certificados	Fevereiro/ 2021	Coordenação Simave	R\$ 250,00 de papel couchê e tinta para impressão

Fonte: elaborado pela autora (2020).

4.2 AÇÕES QUE CONSIDEREM O FATOR “TEMPO DOS DIRETORES”

As ações que consideram o fator “tempo dos diretores” como limitante ao uso de dados do Simave partiram do pressuposto de que os diretores precisam de suporte para otimização e organização de seu tempo. Os resultados da investigação foram enfáticos, no sentido de mostrar que a gestão escolar envolve uma variada gama de atribuições e que, em muitos casos, os diretores não conseguem administrar o tempo de trabalho na realização dessas atividades, por meio do planejamento e da definição de prioridades.

Assumimos, então, que a gestão pedagógica e de resultados devem ocupar um lugar de relevância na agenda dos diretores, pois a liderança desses sujeitos, nos processos de monitoramento e avaliação do desempenho dos estudantes, é fundamental. Mas como encontrar tempo para o pedagógico se as demais dimensões da gestão sufocam os diretores? É possível criar uma rotina planejada com a delegação de algumas tarefas? É possível elaborar uma organização para as reuniões pedagógicas, que permita o trabalho colaborativo e otimização do tempo de reunião? Norteados por esses questionamentos, elaboramos as ações do PAE aqui delimitadas em dois momentos.

Um encontro presencial, que tem como objetivo propiciar, aos diretores, um momento de reflexão sobre como tem sido a organização do tempo de trabalho na escola e, a partir disso, discutir o conceito de delegação planejada e de sua aplicação como estratégia de descentralização e de colaboração entre os atores escolares no desempenho de atividades. Neste encontro, também serão construídos coletivamente, entre os diretores, protocolos de gestão para a condução de reuniões pedagógicas que discorram sobre o uso de dados do Simave no planejamento escolar. O quadro B representa essa ação, explanada em detalhes consecutivamente.

O segundo momento tem como objetivo desenvolver a ação de organização e compartilhamento de um banco de protocolos de gestão para a condução de reuniões que tratem dos conceitos do Simave, bem como da leitura e análise dos resultados de desempenho dos estudantes. Estes protocolos assim socializados serão de autoria dos diretores ou de comissões de professores. No Quadro 16, pode-se verificar uma síntese dessa ação, assim detalhada nos parágrafos que os seguem.

Quadro 16 – Encontro de formação sobre o tempo de trabalho na escola e a construção coletiva de protocolos de gestão para reuniões

What - O que será feito?	Encontro de formação com os diretores, para análise da organização do tempo de trabalho e para construção coletiva de protocolos de gestão que os auxiliem no planejamento e na condução de reuniões com enfoque na gestão de resultados educacionais. Será também abordado o conceito e a aplicabilidade da delegação planejada no processo de gestão.
Why – Por que será feito?	Será realizada com a finalidade de prestar suporte e orientação aos diretores no planejamento e na gestão de seu tempo de trabalho, a fim de que eles se dediquem com mais qualidade à gestão pedagógica e de resultados.
Who – Quem fará?	Coordenação regional do Simave
Where – Onde fará?	Na SRE, sala de reuniões.
When – Quando fará?	Fevereiro de 2021
How – Como será feito?	Os 69 diretores serão distribuídos em 3 grupos. Os grupos se reunirão em dias distintos para um encontro com carga horária de 3 horas e 10 minutos. Será realizada uma dinâmica que busque despertar, nos diretores, uma análise sobre a forma como eles vêm distribuindo o tempo de trabalho e definindo as prioridades. Dando continuidade, será apresentado o conceito de delegação planejada, e os diretores serão instigados a traçarem estratégias neste sentido. Na sequência, será apresentado um modelo de protocolo de gestão que auxilia a condução de reuniões coletivas com os professores no uso de dados das avaliações; e em equipes, os diretores serão conduzidos a elaborarem diversos outros protocolos. Estes três momentos estão organizados em protocolos, construídos especificamente para o encontro presencial.
How much – Quanto custará?	Estima-se um custo total de R\$100,00 para compra de materiais (pincéis, papéis, impressão, cartolina)

Fonte: elaborado pela autora (2020).

O encontro de formação com os diretores sobre a organização do tempo de trabalho na escola e a construção coletiva de protocolos de gestão acontecerá presencialmente, no espaço de reuniões da SRE. Para facilitar a dinâmica, os diretores serão distribuídos em três grupos, com 23 integrantes cada. Cada grupo se reunirá em dias distintos e participará de uma formação com carga horária de 3 horas e 10 minutos. Ao final do encontro, espera-se que os participantes sejam capazes de:

- ✓ Analisar a distribuição do tempo de trabalho na escola e elaborar estratégias de priorização de tarefas;
- ✓ Entender a delegação planejada como estratégia para o compartilhamento de tarefas e o fortalecimento do trabalho colaborativo;
- ✓ Elaborar e socializar protocolos para organização de reuniões pedagógicas de apropriação de resultados das avaliações externas;

- ✓ Envolver os professores nas reuniões sobre o uso pedagógico dos dados do Simave.

A experiência de formação será conduzida pela coordenação da equipe Simave, que utilizará como técnica para desenvolvimento da pauta e realização da reunião protocolos, especificamente produzidos para o momento. Ao total, foram construídos três protocolos. Esta estratégia foi inspirada a partir da leitura do livro “Data Wise: guia para o uso de evidências na educação” de Boudett et al. (2020), que também serviu de referencial teórico no capítulo 3, ao discorrermos sobre a metodologia que constituiu os Itinerários avaliativos. Para os autores, as boas agendas de reunião “costumam incluir estratégias explícitas para ajudar os grupos a trabalharem juntos”, sendo estas estratégias assim definidas como protocolos. Assim, os protocolos são uma maneira de organizar interações entre os integrantes de um grupo de reunião, sendo as discussões conduzidas de uma forma desvolta, mas com a indicação de facilitadores, tomadores de tempo e tomadores de nota, que apresentam com clareza os objetivos da conversa e a definição dos tempos (BOUDETT et al. , 2020, p.24).

No Quadro 17, pode-se visualizar o primeiro protocolo a ser utilizado. Com um tempo de duração estimado de 1 hora e 10 minutos, ele tem por objetivo propiciar aos diretores um momento de reflexão sobre como tem sido a organização do tempo nas escolas. Mediante isso, os participantes serão despertados para levantarem junto com equipe gestora da escola quais são os aspectos que precisam ser modificados e quais são os que precisam ser preservados e fortalecidos. Essa atitude colaborará para a definição de prioridades e de ajustes nos tempos de trabalho, progressivamente, o que pode vir a impactar na melhor distribuição do tempo dedicado às esferas da gestão, incluindo a gestão pedagógica.

Quadro 17 – Protocolo de gestão 01 para encontro presencial com diretores escolares da SRE

(continua)

Protocolo: Reflexões sobre o uso do tempo de trabalho na escola
Autoria do protocolo: Mariana A. de C. Protes, analista e coordenadora do Simave na regional
*Facilitadores: *Tomadores de nota: *Tomadores de tempo: (*Preencher no dia do encontro)
Propósito: Este protocolo permite que os participantes reflitam sobre a organização do tempo de trabalho na escola, para que, a partir disso, consigam junto à equipe gestora, traçar prioridades e definir progressivamente os ajustes necessários à distribuição do tempo de trabalho.

Quadro 17 – Protocolo de gestão 01 para encontro presencial com diretores escolares da SRE

(conclusão)

Protocolo: Reflexões sobre o uso do tempo de trabalho na escola
<p>Notas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Este protocolo leva cerca de 1 hora e 10 minutos para ser realizado. Se necessário, o tempo poderá ser ajustado. ✓ Distribuir os participantes em 3 grupos de 6 pessoas e 1 grupo de 5 pessoas. Esta distribuição pode variar dependendo do número total de presentes. ✓ Dê a cada participante canetas e uma folha em branco para registro de respostas. Distribuir entre os grupos uma cartolina e pincéis. ✓ Apresentar, em áudio, a música “Oração ao Tempo” (de Caetano Veloso) com a letra projetada em <i>data show</i>.
<p>Passos</p> <p>1ª) 10 minutos – Colocar a música “Oração ao tempo” para tocar e realizar a projeção da letra, concomitantemente. Faça uma breve análise da letra. Depois, levante a seguinte questão: Com os versos tocados em métricas organizadas, Caetano expressa na música uma devoção ao tempo, suplicando, por exemplo, “o prazer legítimo e o movimento preciso”. E na escola, qual é a sua relação e a relação das demais pessoas com o tempo?</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Tempo bem dividido, agendo horário para tudo. b) Tempo combinado, com estudantes, professores, funcionários e especialistas, planejando em cooperação o que será realizado em cada período. c) Tempo corrido, repleto de atividades, sem muito espaço para conversar. d) Tempo livre, desordenado em acontecimentos; as ações são realizadas de acordo com a demanda de ocasião. e) Tempo roubado: ações formadoras e prazerosas são realizadas após o horário de trabalho. <p>2ª) 20 minutos - Peça aos participantes que conversem entre si sobre a organização de seu tempo de trabalho, guiados pelas questões acima. Solicite que cada um anote em qual situação ele mais se adequa, podendo acrescentar outras informações. O tomador de nota fará um consolidado das respostas na cartolina, guiado pelo seguinte questionamento: É possível otimizar o tempo de trabalho na escola? Como?</p> <p>3ª) 20 minutos - Os facilitadores de cada grupo apresentarão à plenária este consolidado, 5 minutos de apresentação para cada um.</p> <p>4ª) 10 minutos – A mediadora geral do encontro fará um consolidado das discussões apresentadas e levantará comentário sobre as diferentes formas de organização do tempo listadas, que expressam a maneira como as relações interpessoais, profissionais e de poder estão organizadas dentro das escolas. Por exemplo, tempo sequenciado, com hora marcada, contribui para delimitarmos responsabilidades e direitos, mas também pode inibir iniciativas capazes de solucionar problemas ou imprevistos. Tempo combinado revela a prática de ações coletivas na escola. Mas, saber dosá-lo para acolher pessoas que não podem participar dos momentos de planejamento e deliberação é fundamental. Tempo corrido traduz compromisso com resultados e, também, a permanência de condições precárias de trabalho. Tempo livre, mas desordenado em acontecimentos, traduz uma organização na qual não somos sujeitos. Neste caso, agimos levados pelos acontecimentos ou por obrigações. No tempo roubado, as ações formadoras acontecem, mas os sujeitos são privados de tempos de descanso. Será enfatizado que esta lista pode ser estendida e que o importante é que o diretor conheça como se dá a organização de seu tempo junto com a escola. A organização do tempo nas escolas é o resultado de várias práticas e situações combinadas. Neste caso, sua mudança não se faz de uma só vez. É preciso planejamento e intervenções às vezes pontuais, com alterações graduais de rotinas de trabalho que se perpetuarão em toda a escola.</p>

Quadro 17 – Protocolo de gestão 01 para encontro presencial com diretores escolares da SRE

(conclusão)

Protocolo: Reflexões sobre o uso do tempo de trabalho na escola
Para isso, é preciso uma equipe de gestão coesa, que coordene essas intervenções junto com o diretor, norteadas por dois aspectos: 1) Modificar fatores que dificultam a promoção de ações inovadoras, que visem o alcance de resultados promissores; 2) Preservar e fortalecer fatores que favoreçam a participação e que vêm trazendo bons resultados para a escola.
4ª) 5 minutos – Os diretores serão orientados a realizarem este exercício juntamente com sua equipe de gestão: Levantar dados sobre quais são os fatores na escola que precisamos modificar e quais os que precisamos preservar e fortalecer ? Assim, as prioridades serão definidas e, progressivamente, os tempos de trabalho serão ajustados, a fim de que a gestão pedagógica seja exercida com mais clareza e ocupe a sua centralidade no processo de gestão.
Referencial teórico: Parte desse protocolo foi inspirado em trechos do Caderno de formação do Progestão – Módulo II “Como promover, articular e envolver pessoas no processo de gestão escolar?”. Este material faz parte de uma coletânea elaborada em 2009 pela Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação). Já o formato do protocolo foi adaptado do livro, “Data Wise: guia para o uso de evidências na educação”, de Boudett et al. (2020).

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Logo após a execução do primeiro protocolo, iniciaremos o trabalho com o segundo protocolo, Quadro 18, que tratará do conceito de delegação planejada e de sua aplicação como forma de compartilhar responsabilidades entre os sujeitos, evitando a sobrecarga de trabalho e incentivando o trabalho colaborativo dentro da escola.

Quadro 18 – Protocolo de gestão 02 para encontro presencial com diretores escolares da SRE

(continua)

Protocolo: A delegação planejada como estratégia de organização do tempo
Autoria do protocolo: Mariana A. de C. Protes, analista e coordenadora do Simave na regional
*Facilitadores: *Tomadores de nota: *Tomadores de tempo: (*Preencher no dia do encontro)
Propósito: Este protocolo permite que os diretores conheçam ou aperfeiçoem o conhecimento sobre a estratégia de delegação planejada, a fim de que a utilizem para evitar a sobrecarga de trabalho e para incentivar a participação coletiva dentro da escola.
Notas <ul style="list-style-type: none"> ✓ Este protocolo leva cerca de 40 minutos para ser realizado. Se necessário, o tempo poderá ser ajustado. ✓ Eleja um dentre os participantes para contabilizar o tempo da dinâmica e comunicar quando estiver faltando 2 minutos para encerrar. ✓ Durante a dinâmica de definição do termo delegação planejada, será necessário o uso de uma lousa e pincéis. ✓ Eleja um dentre os participantes para ser o tomador de notas na lousa.

Quadro 18 – Protocolo de gestão 02 para encontro presencial com diretores escolares da SRE

(conclusão)

Protocolo: A delegação planejada como estratégia de organização do tempo
<p>Passos:</p> <p>1^a) 5 minutos – Apresentar o significado de delegação planejada, como sendo: a distribuição de responsabilidades e decisões de um trabalho entre os protagonistas da ação. Para isso, é preciso que os objetivos das ações e a distribuição das tarefas estejam claros. São três os fundamentos da delegação planejada: a disciplina, o respeito e a confiança.</p> <p>2^a) 20 minutos – Fazer uma tabela na lousa com o título “delegação planejada”; e com três colunas com os subtítulos: disciplina, respeito e confiança. Inicie a atividade pedindo aos participantes que digam palavras que eles entendem estarem relacionadas as características assinaladas, uma por vez.</p> <p>3^a) 15 minutos – Conclua a atividade fazendo um consolidado das respostas, no sentido de que, na delegação planejada, a disciplina é necessária não com o significado de inflexibilidade ou autoritarismo, pelo contrário, implica no envolvimento de todos os atores escolares em torno de objetivos comuns, no compartilhamento de responsabilidades. A outra característica da delegação planejada é o respeito, entendido como uma atitude de propiciar um clima de gentileza mútua, de abertura a novas ideias, sem julgamentos, que favoreçam iniciativas que possam vir tanto dos diretores, como dos estudantes ou professores. A última característica da delegação é a confiança, que não deve ser imposta, mas conquistada. Para isso, é preciso que os protagonistas das ações assumam valores morais e éticos, como probidade e retidão. Praticar uma gestão com liderança significa acreditar no potencial dos sujeitos, em sua competência e em desejo de se desenvolver. Assim, a delegação e o compartilhamento gradual de responsabilidades são operados na confiança e no alinhamento com os pressupostos filosóficos da escola. A aplicação do conceito de delegação planejada exige do diretor autoconhecimento e um envolvimento com a equipe, de tal modo que a prática se torne colaborativa entre os pares. Encerre a fala pedindo que os diretores reflitam sobre como tem sido a distribuição de tarefas entre os membros da equipe gestora da escola, de modo que haja um fortalecimento dessa equipe, tornando as ações da escola mais efetivas. Lembrando que o compartilhamento de atividades pode colaborar com a motivação, o envolvimento dos sujeitos com os objetivos da escola, e, portanto, com a otimização do tempo e consideração de aspectos por vezes não tratados ou priorizados.</p>
<p>Referencial teórico: Parte desse protocolo foi inspirado por trechos do Caderno de formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) sobre as Tecnologias de Gestão Educacional (TGE). 2) O formato do protocolo foi adaptado do livro “Data Wise: guia para o uso de evidências na educação”, de Boudett et al. (2020).</p>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Até aqui, serão trabalhados dois protocolos que buscam estimular os diretores a refletirem acerca da organização do tempo na escola e da maneira como as atividades são distribuídas, delegadas. O último protocolo, Quadro 19, objetiva exercitar com os diretores uma forma de organizar o trabalho colaborativo em reuniões de professores, produzindo e estabelecendo um formato-padrão para as agendas de reunião de uso de dados do Simave. Este formato são os protocolos de gestão como os utilizados aqui no PAE, como também aqueles utilizados durante o percurso dos Itinerários avaliativos. Consideraremos que os protocolos podem tornar as reuniões com os professores mais consistentes, com objetivos nitidamente definidos e estratégias que garantam a participação e envolvimento dos sujeitos.

Quadro 19 – Protocolo de gestão 03 para encontro presencial com diretores escolares da SRE

Protocolo: Otimizando o tempo de reuniões com o uso de protocolos	
Autoria do protocolo: Mariana A. de C. Protes, analista e coordenadora do Simave na regional	
*Facilitadores: *Tomadores de nota: *Tomadores de tempo: (*Preencher no dia do encontro)	
Propósito: Este protocolo permite que os diretores conheçam a estrutura de um protocolo de gestão e que os construam coletivamente com a temática voltada ao uso de dados do Simave em reuniões com os professores.	
Notas <ul style="list-style-type: none"> ✓ Este protocolo leva cerca de 1 hora e 20 minutos para ser realizado. Se necessário, o tempo poderá ser ajustado. ✓ Distribuir os participantes em 5 grupos de 4 pessoas e 1 grupo de 3 pessoas. Esta distribuição pode variar dependendo do número total de presentes. O importante é que os grupos sejam menores para facilitar a interação. ✓ Dê a cada participante canetas e uma folha com a estrutura de um protocolo de gestão como o aqui utilizado, porém, sem conteúdo, com espaços em branco. ✓ Disponibilizar computadores para que os diretores acessem os resultados das escolas e conceitos relacionados às avaliações externas no Portal Simave. 	
Passos <p>1ª) 15 minutos – Apresentar o significado de protocolo de acordo com o livro <i>The power of protocols: an educator's guide to better practice</i>, de Joseph McDonald. Este livro foi utilizado por Boudett et al. (2020) para a definição e organização de protocolos voltados ao uso de dados e evidências no processo de planejamento escolar. Dizer que os protocolos são ferramentas que auxiliam a otimização dos tempos de reunião, ao mesmo tempo que proporcionam a realização do trabalho colaborativo entre os professores e a equipe gestora. No processo de apropriação de resultados das avaliações externas, bem como no uso de outros dados e indicadores, os protocolos possibilitam uma interação entre os sujeitos na leitura e análise das informações, evitando atitudes de culpabilização de determinados atores pelos resultados. O foco são os dados e os problemas ou soluções que os envolvem, mas é importante que esses dados sejam utilizados pela gestão pedagógica em cooperação com os professores.</p> <p>2ª) 30 minutos – Distribuir, aos grupos, as folhas com a estrutura de protocolos sem preenchimento. Explicar cada campo e sua importância: o título; o espaço para indicação da autoria; o campo para indicação de facilitadores, tomadores de nota e tomadores de tempo; a definição do propósito; o campo para indicação das notas; a delimitação dos passos de realização da reunião, distribuídos em períodos de tempo; e, por fim, o espaço para indicação das referências. Em seguida, pedir aos grupos que, a partir do conhecimento desenvolvido nas <i>webinars</i> sobre conceitos e resultados do Simave, eles elaborem protocolos para reuniões coletivas de professores. Será produzido um protocolo por grupo. Os participantes poderão consultar os conceitos e resultados das avaliações externas no Portal Simave, através de computadores assim disponibilizados.</p> <p>3ª) 30 minutos – O facilitador de cada grupo, em plenária, apresentará a proposta de protocolo.</p> <p>4ª) 5 minutos – Os protocolos produzidos serão recolhidos e será apresentada a proposta de organização de um banco de protocolos de gestão, compartilhado pela SRE com todos os diretores em uma pasta do drive. Dizer que os analistas da Divep farão uma análise e seleção dos protocolos para divulgação no site. Será estipulada uma data para que enviem outros protocolos sobre o tema, que assim tenham produzido e aplicado na escola</p>	
Referencial teórico: “Data Wise: guia para o uso de evidências na educação” de Boudett et al. (2020).	

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Finaliza-se, assim, a apresentação da organização do encontro presencial, como primeira ação voltada a tratar o “tempo do diretor”, como fator interveniente no uso de dados da Simave na regional de ensino investigada. A próxima, e última ação, associada a este fator, refere-se à organização do banco de protocolos para reuniões coletivas de uso de dados do Simave, sintetizada no Quadro 20.

Quadro 20 – Organização do banco de protocolos para reuniões coletivas de uso de dados do Simave

What - O que será feito?	Elaboração de banco de protocolos de gestão de resultados do Simave, a serem compartilhados em pasta do <i>google drive</i> e disponibilizados no site da regional para uso dos gestores.
Why – Por que será feito?	Será realizado com o propósito de compartilhar protocolos de gestão desenvolvidos pelos próprios diretores ou comissões de professores, a fim de socializar experiências bem sucedidas na condução de reuniões sobre o tema.
Who – Quem fará?	Coordenação regional do Simave e equipe do setor pedagógico da SRE
Where – Onde fará?	Os protocolos serão hospedados em pasta compartilhada do <i>google drive</i> , como também em aba específica no site oficial da SRE.
When – Quando fará?	Março e abril de 2021
How – Como será feito?	Serão recolhidos os protocolos desenvolvidos durante o encontro presencial, bem como outros que os diretores ou comissões de professores desenvolverem durante a prática de planejamento e execução de reuniões na escola. Posteriormente, o material será analisado pela equipe pedagógica da SRE e serão disponibilizados nas plataformas.
How much – Quanto custará?	Estima-se um custo total de R\$ 20,00 para impressão de materiais.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Essa ação visa compartilhar protocolos de reuniões coletivas com os professores sobre apropriação de resultados do Simave. A troca desse material permitirá que os diretores se inspirem em experiências de formação estruturadas por outras escolas, como também que suas experiências sirvam de inspiração. Mas antes de disponibilizar os protocolos, é necessário que haja os procedimentos de coleta, análise e seleção.

A primeira coleta acontecerá durante a reunião presencial e servirá apenas para termos um primeiro contato com as produções. Como neste momento os diretores não tiveram a oportunidade de testar o protocolo junto aos professores, agendaremos uma data para que realizem a reunião fazendo uso do protocolo, para que, então, avaliem a prática, adequem a proposta (se necessário) e encaminhem para o e-mail institucional do Simave da regional o documento. Logo do recebimento

dos protocolos, eles serão organizados em pastas no *Google Drive* e compartilhados com os analistas da equipe pedagógica da SRE.

Serão definidas reuniões com a equipe de analistas da SRE para que avaliem os protocolos de acordo com os seguintes critérios: i – adequação conceitual; ii – metodologia empregada; iii – envolvimento coletivo dos professores; iv – adequações gramaticais e ortográficas. Feita a análise, os autores dos protocolos selecionados serão contactados para que assinem termo de autorização da publicação do material no site da regional. Por fim, as produções serão publicadas, e a equipe da regional se prontificará a receber protocolos produzidos, a posteriori, por diretores, professores ou por especialistas.

4.3 AÇÃO QUE CONSIDERE O FATOR “ATITUDE DOS PROFESSORES FRENTE AOS DADOS”

Nesta seção, apontaremos ação que trate da atitude dos professores frente aos dados do Simave. Essa ação se justifica pelos apontamentos identificados na pesquisa de que o posicionamento dos docentes, em relação aos resultados do Simave, é, em alguns casos, de não colaborar com o estudo ou de desacreditar as informações.

No entanto, a atitude dos docentes de negação, de dúvida e de pouco interesse e compreensão acerca dos dados produzidos pelo Simave pode ser trabalhada pelos diretores escolares através da formação de um coletivo de professores focados na análise, leitura e aplicação de dados do Simave. A participação ativa desses sujeitos, organizados em comissão, fará com que os docentes se sintam mais incluídos e motivados no processo de apropriação dos resultados, o que pode influenciar positivamente na atitude de outros docentes frente aos dados. Essa influência positiva colaborará na construção de uma cultura escolar que favoreça a gestão pedagógica focada em resultados educacionais.

Desse modo, o objetivo da ação aqui proposta é de apresentar, aos diretores, instruções para formação de comissão de professores com a função de aprofundar os estudos sobre os dados do Simave e de exercer o protagonismo na condução de reuniões coletivas de professores sobre o tema. Será proposta uma agenda anual de encontros da comissão e das reuniões de professores, a ser adaptada por cada escola de acordo com o seu calendário escolar. No Quadro 21, pode-se visualizar a organização da ação.

Quadro 21 – Encontro virtual com diretores sobre a importância do trabalho colaborativo no uso de dados do Simave

What - O que será feito?	Encontro virtual com os diretores sobre a importância de se estabelecer nas escolas o trabalho colaborativo da equipe de professores para o uso de dados do Simave.
Why – Por que será feito?	Por falta de compreensão de docentes sobre o significado do processo avaliativo externo, acaba se criando uma cultura escolar hostil ao uso de dados e evidências no planejamento. Assim, o incentivo ao trabalho colaborativo é uma forma de envolver os professores no entendimento sobre o real significado e a finalidade das avaliações.
Who – Quem fará?	Coordenação regional do Simave.
Where – Onde fará?	Através de encontro online pelo <i>Google Meet</i> .
When – Quando fará?	Fevereiro de 2021
How – Como será feito?	Serão apresentadas instruções para formação de comissão de professores nas escolas, com a função de aprofundar a leitura e a análise dos resultados das avaliações e, portanto, do uso de evidências no planejamento da escola e das aulas. Essa comissão liderará reuniões sobre o tema junto aos demais professores. Será proposta uma agenda anual de encontros da comissão e das reuniões de professores, a ser adaptada por cada escola de acordo com o seu calendário escolar.
How much – Quanto custará?	Ação sem custo.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

O encontro com os 69 diretores, sobre a formação de comissões de professores para uso de dados do Simave na escola, acontecerá virtualmente, por meio do *Google Meet*, com uma carga horária de 2 horas. Ao final de tal momento, espera-se que os participantes sejam capazes de:

- ✓ Promover o trabalho colaborativo de forma a aumentar a confiança dos professores na utilização de dados produzidos pelo Simave.
- ✓ Instituir comissão de professores para o uso de dados do Simave na escola.
- ✓ Estipular no calendário escolar encontros da comissão e reuniões com os professores sobre o uso de dados do Simave.

O envolvimento dos docentes no trabalho colaborativo para o uso de dados e evidências no planejamento escolar é o primeiro ponto tratado pelo percurso *Data Wise* em “preparar”, “organizar-se para o trabalho colaborativo”. Nessa etapa, os autores Boudett et al. (2020, p.17) orientam a formação de uma “equipe de liderança de ensino”, cujo compromisso é de liderar a melhoria do desempenho dos estudantes e dos processos de ensino. Assim, essa equipe deve ser representativa com a participação do diretor, das especialistas e de professores das diferentes áreas do conhecimento. No nosso caso, será proposto que essa equipe se constitua no que chamaremos de “Comissão Escolar do Simave”.

Assim sendo, será apresentado, aos diretores, a importância de se estabelecer condições organizacionais de envolvimento das pessoas em reuniões pedagógicas, rompendo com o trabalho individualizado, pouco motivador e colaborativo. Para que isso se estabeleça, deve-se observar instruções, como: i – Apresentação da proposta da comissão aos docentes, com apresentação dos objetivos e propósitos; ii - Definição da composição da comissão, como sugestão de membros: o diretor, o especialista e um professor de cada área do conhecimento; iii – Definição da melhor forma de escolha dos membros, se por eleição ou indicação; iv - Realização de uma agenda de reuniões, com pautas definidas coletivamente; v - Disponibilização de horário e espaço adequados para que os membros da comissão se encontrem; vi – Formalização da comissão no PPP da escola; vi – Definição de funções dos membros e da materiais para registro dos encontros.

Como sugestão, apresentaremos uma agenda que contemple reuniões mensais entre os membros da comissão e reuniões pedagógicas bimestrais com os demais professores, sob liderança dos membros da comissão. No Quadro 22, é apresentada uma sugestão de agenda para estes encontros.

Quadro 22 – Agenda anual de reuniões para o uso de dados do Simave nas escolas

Reuniões da “Comissão Escolar do Simave”			Reuniões pedagógicas sob liderança da Comissão		
Mês	Data do encontro	Sugestão de pauta	Bimestre	Data do encontro	Sugestão de pauta
Fevereiro	08/02/2021	1.O que é o Simave? 2.Os tipos de avaliações (formativa, somativa e processual)	1º bimestre	15/03/2021	1. O que é o Simave? 2. Os tipos de avaliações Estudo sobre as TRI, TCT, proficiência, taxa de participação e padrões de desempenho.
Março	08/03/2021	1.Estudo sobre as TRI, TCT, proficiência, taxa de participação e padrões de desempenho			
Abril	05/04/2021	1. Estudo sobre matriz de referência e percentuais de acerto por descritores	2º bimestre	17/05/2021	1. Estudo sobre matriz de referência e percentuais de acerto por descritores 2. Leitura e análise de resultados Proalfa/Proeb da escola divulgados em Abril/2021
Maio	10/05/2021	1. Leitura e análise de resultados Proalfa/Proeb da escola divulgados em Abril/2021			
Junho	07/06/2021	1. Os dados das avaliações externas e fatores associados à eficácia escolar: associação a outros indicadores como Índice Socioeconômico (ISE), por exemplo.	3º bimestre	16/08/2021	1. Os dados das avaliações externas e fatores associados à eficácia escolar: associação a outros indicadores, como Índice Socioeconômico (ISE), por exemplo. 2. Do estudo dos conceitos do Simave ao planejamento: uso de dados no PPP e nos planos de aula
Agosto	09/08/2021	1. Do estudo dos conceitos do Simave ao planejamento: uso de dados no PPP e nos planos de aula			
Setembro	06/09/2021	1. Do planejamento à prática: estudo sobre práticas de intervenção pedagógica	4ª bimestre	25/10/2021	1.Do planejamento à prática: estudo sobre práticas de intervenção pedagógica 2. Da prática ao monitoramento/ nova avaliação: a aplicação das avaliações do Simave; o rigor na aplicação, e a importância da participação dos estudantes.
Outubro	04/10/2021	1. Da prática ao monitoramento/ nova avaliação: a aplicação das avaliações do Simave; o rigor na aplicação, e a importância da participação dos estudantes.			
Novembro	08/11/2021	1. Todos motivados e envolvidos com a aplicação do Proalfa/Proeb.			

Fonte: elaborado pela autora (2020).

A agenda para apropriação dos dados do Simave pela escola foi construída considerando lógica descrita a seguir. Os encontros da comissão nos meses de fevereiro, março e abril serão para estudo dos conceitos que envolvem o Simave. Já os encontros de maio e junho serão voltados à leitura e análise dos resultados da escola. Em agosto, setembro e outubro, serão abordados o uso dos dados no planejamento estratégico da escola (PPP), nos planos de aula, e a transposição das ações planejadas em práticas docentes. Por fim, nos meses de outubro e novembro, o foco será o envolvimento de todos no processo de aplicação do Proalfa e do Proeb.

O repasse de todos os estudos realizados pela comissão será realizado bimestralmente aos demais professores. A carga horária dos encontros será definida por cada escola. Da mesma forma, as datas e as pautas são sugestões, devendo a escola se adequar ao seu calendário escolar e aos assuntos levantados pelos membros da comissão como mais relevantes para a escola. Como metodologia a ser utilizada nas reuniões bimestrais de repasse aos professores, orientamos que sejam utilizados protocolos. Para tanto, os diretores deverão repassar à comissão o que significam os protocolos e como utilizá-los. Os protocolos produzidos pelas comissões escolares do Simave podem vir a fazer parte do banco de protocolos da regional, devendo a escola fazer o encaminhamento do material à coordenação regional do Simave.

Essa proposta de agenda de reuniões complementa a proposta dos Itinerários avaliativos no sentido de buscar fortalecer a atuação de uma comissão de professores especificamente formada para a condução de reuniões com os seus pares. Nos itinerários, também não se considerou a importância de se realizar um trabalho de envolvimento dos sujeitos no processo de aplicação do Proalfa/Proeb. Ademais, os itinerários estiveram mais voltados à análise e à leitura dos resultados, do que para o estudo dos conceitos que fazem parte do Simave. Esta estratégia pode vir a aprimorar a análise e uso dos dados no processo de planejamento.

4.4 AÇÕES DE APRIMORAMENTO DOS “SISTEMAS DE GESTÃO” ASSOCIADOS AO SIMAVE

Para Wayman et al. . (2012), a condição dos sistemas de gestão é considerada como fator que interfere no uso de dados pelas escolas. Como resultado desta pesquisa, identificamos que uma pequena porcentagem dos diretores (2%) considerou que este fator influencia o uso de dados do Simave pelas escolas. Isso mostra que este não é o principal entrave para que se estabeleça uma

cultura de uso de dados e evidências no processo de monitoramento e avaliação do desempenho dos estudantes. Todavia, considera-se que realizar o acompanhamento e fazer uma avaliação do funcionamento das ferramentas disponível pelo Simave contribuirá para o aperfeiçoamento do uso e da melhoria do serviço.

Diante disso, apresentamos como proposta o encaminhamento de relatório semestral ao órgão central da SEE/MG sobre as falhas identificadas em relação aos seguintes sistemas do Simave: Portal Simave; Painel de monitoramento e acompanhamento dos PPPs; e Banco de Itens. A seguir, no Quadro 23, há um compilado da ação a ser realizada.

Quadro 23 – Organização e encaminhamento de relatório sobre as falhas identificadas nos sistemas que envolvem o uso de dados dos Simave

What - O que será feito?	Elaboração de relatórios semestrais com registro das falhas identificadas pelas escolas e pela regional no uso de sistemas de gestão do Simave.
Why – Por que será feito?	Para que o órgão central da SEE/MG tome ciência e corrija possíveis falhas identificadas junto às escolas nos sistemas disponibilizado para a apropriação de resultados do Simave, como o Portal Simave e os Itinerários Avaliativos.
Who – Quem fará?	Coordenação regional do Simave.
Where – Onde fará?	Na SRE de Manhuaçu
When – Quando fará?	A cada seis meses.
How – Como será feito?	Semestralmente, serão reunidas, em relatório, todas as inconsistências identificadas no trabalho com as escolas, utilizando-se das ferramentas do Simave, e que não são possíveis de serem solucionados pela regional. Este relatório será encaminhado via e-mail institucional para a Diretoria de Avaliação Educacional da SEE/MG.
How much – Quanto custará?	Ação sem custos.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Diante de todas as ações aqui apresentadas espera-se que este Plano de Ação Educacional contribua para o fortalecimento da cultura de uso de dados e evidências no processo de planejamento das escolas, a partir do suporte e acompanhamento da regional na busca por um maior envolvimento dos diretores com a gestão pedagógica. Afinal, garantir uma educação com mais qualidade aos estudantes requer um aprimoramento contínuo de diretores escolares sobre procedimentos e conceitos que os auxiliem no monitoramento da aprendizagem, bem como na condução coletiva desse processo.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. spe, p. 67-86, 2007. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2738>. Acesso em: 18 mai. 2020.

ALVES, Maria Gilda de Oliveira. **A apropriação dos resultados do programa de avaliação da educação básica (Proeb) em uma escola de ensino médio de São Sebastião da Vargem Alegre – Minas Gerais**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

ANDRADE, Sérgio Pereira. **O baixo desempenho em Matemática e os fatores intraescolares: estudo de caso em uma escola estadual de Ladainha (MG)**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

BORGES, Ronaldo Martins. **A apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) no ensino médio: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

BOUDETT, Kathryn Parker; CITY, Elisabeth; MURNAME, Richard. **Data Wise: guia para o uso de evidências na educação**. Tradução de Rafael Faermann Korman. Porto Alegre: Penso, 2020.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BORGES, Ronaldo Martins. **A apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) no ensino médio: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270>. Acesso em: 10 jun. 2019

BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. 1. Ed. Belo Horizonte-MG: Fino Traço, 2015, p. 381-386.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita, Belo Horizonte, 2011. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.

CHAVES, Cleiton Roberto Pereira. **Desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa no Proeb em uma escola estadual de Minas Gerais**. 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.132. 2018.

COSTA, Deodato Gomes. **Baixo desempenho em matemática e práticas de ensino: inquietações necessárias, explicações possíveis**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

COSTA, Rosilene Gresse Dias. **O monitoramento pedagógico na atuação do Analista Educacional do Setor Pedagógico da Regional Teófilo Otoni**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FERNANDES, Neimar da Silva; FERRAZ, Mariana Santos Botarro; CALIFE, Mariana; SOARES, Tufi Machado; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. Análise contextual do Proeb. In: Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional, 40., 2008, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa, 2008. Disponível em: <<http://www.din.uem.br/sbpo/sbpo2008/pdf/arq0060.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FILHO, C P; Rezende, F ; MARINHO, G. Descentralização. Valorização da Esfera Pública?. In: **Anais** do V Encontro Nacional da AMPUR, n. 1 : 420-430,1993.

FRANCO, Carla Oliveira; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O Simave à luz das três gerações da avaliação da educação básica. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 28, n. 67, p.132-159, jan./abr.2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/3826/3345>. Acesso em: 28 ago. 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber, 2008.

FRANKLIN, Yuri.; NUSS, Luis Fernando. **Ferramenta de Gerenciamento**. Resende/RJ: AEDB, Faculdade de Engenharia de Resende, 2006.

FREITAS, Ramon dos Reis. **Protocolos de Gestão no contexto escolar: o uso de ferramentas para apropriação de resultados das avaliações externas**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas**. Relatório de Pesquisa. 2010a. Disponível em: <https://fvc.org.br/especiais/estudos-e-pesquisas/>. Acesso em: 23 abr. 2020

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista**. Relatório de Pesquisa. 2010b. Disponível em: <https://fvc.org.br/especiais/estudos-e-pesquisas/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. Relatório de Pesquisa. 2011. Disponível em: <https://fvc.org.br/especiais/estudos-e-pesquisas/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

GATTI, Bernadete; Novaes, G. T. F. **Avaliação do Progestão**. CONSED, 2007.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo**. Tese (Doutorado em Política Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/604/585>. Acesso em: 20 out. 2016.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; HORA, Dinair Leal da. A gestão pedagógica no contexto das avaliações externas e em larga escala. *Dialogia*, São Paulo, n. 33, p. 72-85, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n33.13782>. Acesso em: 23 mai. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Gabriela dos Santos Pimenta. **Avaliando a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/alfabetização no tempo certo (PIP/ATC): estudo de caso da SRE “Zona da Mata”**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, p. 70-82, 2012.

MACHADO, Cristiane; FREITAS, Pâmela Félix. Gestão escolar e avaliação externa: Experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. **Revista eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014.

MARQUES, Maria Vanderli de Souza. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio: limites e possibilidades de ações gestoras**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MARTINS, Carmélia Aparecida de Souza. **Desafios para o progresso do desempenho de uma escola estadual de Minas Gerais no Simave/Proeb: um caso de gestão**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos**. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2000. Resolução nº 104, de 14 de julho de 2000: Reedita com alterações a Resolução nº 14 de 3 de fevereiro de 2000 que instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. **Diário oficial do Estado de Minas Gerais**. 19 de julho de 2000. Disponível em: <http://www.iof.mg.gov.br/>. Acesso em: 05 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2004. **Lei nº 15293 de 2004, de 05 de Agosto de 2004**: Dispõe sobre o plano de carreira dos profissionais de educação básica do Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/index.html>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2009. **Resolução nº 457 de 2009, de 30 de setembro de 2009**: Dispõe sobre a inspeção escolar na educação básica no sistema estadual de ensino de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2011. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011: Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. **Diário Oficial Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/index.html>. Acesso em: 01 fev. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2019a. **Diretores e vice-diretores de escolas estaduais participam de curso de capacitação oferecido pela SEE**. Belo Horizonte, MG, 2019. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10528-diretores-e-vice-diretores-de-escolas-estaduais-participam-de-curso-de-capacitacao-oferecido-pela-see>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2019a. **Governo de Minas anuncia Programa Gestão pela Aprendizagem**. Belo Horizonte, MG, 2019. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10471-governo-de-minas-anuncia-programa-gestao-pela-aprendizagem>. Acesso em: 01 out. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2019b. **Lei nº 23.304, de 30 de maio de 2019**: Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2019c. **Organograma das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais**. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2019d. **Resolução nº 4.127, de 24 de abril de 2019**: Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2019e. Portal do Simave. **Itinerários Avaliativos**. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2019f. Portal do Simave. **Revista Eletrônica**. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2019g. **Portal do Simave. Sistema de Monitoramento da Aprendizagem**. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2020. **Programa Gestão pela Aprendizagem**. Disponível em: Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

NUNES, Graciele Aparecida; GUEDES, Wallace Andrioli; TAVARES JÚNIOR, Fernando. Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no desempenho dos alunos de anos iniciais em três escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Patrocínio. **Casos de gestão**, 2014, Juiz de Fora, MG, v.1, n. 1, p. 199-209.

OLIVEIRA, Nádia Ramos Grisson de. **Análise de ações escolares e resultados do Proalfa**: estudo de caso de uma escola de sucesso em Governador Valadares. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

OLIVEIRA, Enildo Beltrão de. **O Projeto Político Pedagógico como instrumento de gestão pedagógica, democrática e de participação para uma escola estadual do Amazonas**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

OLIVEIRA, Ramon Neves de. **Ações de gestão pedagógica e os resultados obtidos pelo Proeb no terceiro ano do ensino médio numa escola estadual de Minas Gerais**. 2018.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

ORAÇÃO ao tempo. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: C. Veloso. In: Cinema Transcendental. Intérprete: Caetano Veloso [S. l.]: Philips/PolyGram, 1979. LP, faixa 2.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. **Anais**. Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08>. Acesso em: 10 abr. 2020.

PEQUENO, Maria Iaci Calvalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p.p. 128-134, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://rbep.INEP.gov.br/index.php/rbep/article/view/964>. Acesso em: 23 ago. 2016.

PERDIGÃO, Cecília Cavedagne Cunha. O desempenho dos estudantes no PROEB e os fenômenos didáticos na sala de aula em uma Escola Estadual Mineira. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

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

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação de perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Gerês: estudo longitudinal geração escolar 2005 – Pólo Rio de Janeiro**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, Carmelita dos Santos. **A atuação do inspetor escolar no programa de intervenção pedagógica/alfabetização no tempo certo**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SANTOS, Vanda de Lourdes. **O baixo desempenho em Matemática no Ensino Médio: conhecendo uma realidade mineira**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SÃO PAULO. Michaelis. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. 2005. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SILVA JÚNIOR, Wilian Nonato da. **Desempenho dos estudantes da Escola Estadual Olegário Maciel nas avaliações externas do Proeb/Simave na disciplina de matemática no período de 2012 a 2017**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SOARES, José Francisco et al. . **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, FAE, GAME: Fundação Ford, 2002.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120207>. Acesso em: fev. 2020.

SOARES, José Francisco. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p.p. 141-152, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/273>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso: em 12 nov. 2019.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Revista Eletrônica da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP** [online]. Araraquara, SP, 2010. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto; MALINI, Eduardo. **Formação de diretores**: Exigência à melhoria da gestão escolar. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. 2012. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html>. Acesso em: 21 mai. 2020.

UNESCO. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala**: Reconhecer os limites para desbloquear oportunidades. 2019. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. Questionário. In: **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estud. av.**, v. 21, n. 60, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142007000200004. Acesso em: 28 out. 2019.

VILARDI, Luísa; CARVALHO, Cynthia Paes de. 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: 12 fev. 2020.

WAYMAN, Jeffrey.; CHO, Vincent.; JIMERSON, Jo B.; SPIKES, Daniel.. District-wide effects on data use in the classroom. **Education Policy Analysis Archives**, v. 20, n. 25, ago. 2012.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A – Questionário a ser aplicado aos diretores escolares da SRE de
Manhuaçu**

Este questionário é parte do projeto de pesquisa de mestrado da pesquisadora Mariana Aguiar de Carvalho Protes, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd-UFJF). Esta pesquisa versa sobre o uso de dados das avaliações externas do Simave pela gestão pedagógica das escolas circunscritas à SRE de Manhuaçu. Sua participação é voluntária. Os dados serão utilizados para a fundamentação da pesquisa, complementando o referencial bibliográfico e documental levantado sobre o assunto. Neste questionário não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante que a informação esteja condizente com a realidade. É assegurado a confidencialidade das respostas que nos serão fornecidas. Os dados serão utilizados apenas com finalidade científica, sem identificação individual dos participantes ou das escolas em que trabalham.

Desde já agradecemos sua contribuição. Ela é muito importante!

Bloco 01 – Dados gerais da escola e do diretor
<p>1) Modalidade da escola em que atua:</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Fundamental II</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Médio</p>
<p>2) Número de alunos(as) matriculados(as) na escola no 2º semestre de 2019</p> <p><input type="checkbox"/> Até 200</p> <p><input type="checkbox"/> De 201 a 400</p> <p><input type="checkbox"/> De 401 a 600</p> <p><input type="checkbox"/> De 601 a 800</p> <p><input type="checkbox"/> De 801 a 1000</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 1000</p>
<p>3) Qual a seu nível de escolaridade</p> <p><input type="checkbox"/> Superior completo</p> <p><input type="checkbox"/> Superior com pós graduação <i>lato sensu</i></p> <p><input type="checkbox"/> Superior com mestrado</p> <p><input type="checkbox"/> Superior com doutorado</p>
<p>4) Possui graduação em qual área</p> <p><input type="checkbox"/> Licenciatura. Qual? _____</p>

<p><input type="checkbox"/> Pedagogia</p> <p><input type="checkbox"/> Licenciatura e Pedagogia</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
<p>5) Há quanto tempo exerce a função de diretor (a) escolar, considerando a gestão em outras escolas se for o caso.</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 1 ano</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 1 e 5 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 6 e 10 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 11 e 15 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 15 anos.</p>
<p>6) Qual o seu sexo:</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino</p> <p><input type="checkbox"/> Prefiro não declarar</p>
<p>7) Em qual o tipo de instituição obteve o diploma de nível superior?</p> <p><input type="checkbox"/> Pública</p> <p><input type="checkbox"/> Privada</p>
<p>8) Você fez (concluiu) curso de formação/qualificação em gestão escolar?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
<p>9) Caso a resposta anterior seja afirmativa, qual o número de cursos de formação sobre gestão escolar você já realizou?</p> <p><input type="checkbox"/> 1</p> <p><input type="checkbox"/> 2</p> <p><input type="checkbox"/> 3</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 3 cursos</p>
<p>10) Você faz curso de formação/qualificação em gestão escolar com ênfase na gestão pedagógica?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
<p>11) Caso a resposta anterior seja afirmativa, qual o número de cursos de formação sobre gestão pedagógica você já realizou?</p> <p><input type="checkbox"/> 1</p> <p><input type="checkbox"/> 2</p> <p><input type="checkbox"/> 3</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 3 cursos</p>

Bloco 02 – O(A) diretor(a) e a dimensão pedagógica				
12.Indique com qual frequência você realiza as atividades descritas no seu trabalho cotidiano como diretor:	Freque mente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
12.1 Eu assisto às aulas dos professores, integralmente ou parte delas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.2 Eu acompanho o planejamento pedagógico do professor.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.3 Eu acompanho a aplicação de provas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.4 Eu dou sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.5 Eu diálogo com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.6 Eu informo os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho na escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.7 Eu dou aulas quando algum professor falta.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.8 Eu acompanho a escolha do material didático adotado pelos professores na escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.9 Eu discuto com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações internas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.10 Eu coordeno reuniões pedagógicas de Módulo II.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.10 Eu coordeno o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.11 Eu coordenei os Itinerários Avaliativos na Escola junto à Comissão Representativa.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.12 Eu participo da organização do processo de intervenção pedagógica da Escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.13 Eu conduzo reuniões dos Conselhos de Classe na Escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.13 Eu lidero a implantação e construção da proposta curricular da Escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

13. Como você avalia as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico de sua escola	Sim	Não	Parcialmente
13.1 Existe coerência com fragilidades diagnosticadas através de dados concretos.			
13.2 Existe o envolvimento de vários sujeitos na definição das ações pedagógicas.			
13.3 Existe registro das ações pedagógicas no PPP.			
13.4 As ações pedagógicas levam em consideração os resultados do Proalfa e Proeb.			

14. Quando um professor lhe informa um problema de aprendizagem de seus alunos, o que você faz normalmente?

14.1		Sugiro alguma estratégia de trabalho a ser realizado.
14.2		Dou autonomia para resolver a situação.
14.3		Encaminho à Coordenação/Supervisão Pedagógica
14.4		Proponho uma reunião com a Equipe de Gestão.
14.5		Levo o tema para a reunião de professores.

15. Entre os aspectos abaixo, escolha os três com os quais você gasta mais tempo em uma semana normal de trabalho?

15.1		Controle das faltas, dos atrasos e das licenças
15.2		Controles financeiros
15.3		Supervisão do trabalho dos profissionais da escola
15.4		Reuniões individuais com professores
15.5		A disciplina dos alunos
15.6		Conversas com a equipe de direção
15.7		Reuniões com as famílias
15.8		Avaliação dos resultados dos estudantes
15.9		Supervisão do trabalho dos professores
15.10		Reuniões com agentes/parceiros externos à escola
15.11		Reuniões com órgãos superiores
15.12		Reuniões com os professores

16. Do seu ponto de vista, qual é o mais importante?

17. De seu ponto de vista, qual é o maior desafio do trabalho da direção escolar?

18. Indique com qual frequência você realiza as atividades descritas no seu trabalho cotidiano como diretor:	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
18.1 Eu coordeno reunião pedagógica para discussão dos resultados das avaliações do Proalfa/Proeb				
18.2 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				
18.3 Eu oriento a aplicação de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos				
18.4 Eu analiso comparativamente os indicadores de rendimento da escola (IDEB, Resultados Proalfa e Proeb) e estabeleço metas para a sua melhoria.				
18.5 Eu diagnostico diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos estudantes da escola.				
18.6 Eu adoto sistema de indicadores educacionais na análise dos processos educacionais e na definição de estratégias				
18.7 Eu promovo na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem.				

19. Qual é a principal estratégia que você utiliza para avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores?

19.1	Observo as aulas.
19.2	Analiso os resultados dos alunos nas avaliações internas e externas
19.3	Discuto sobre o desempenho do professor com a equipe de gestão.
19.4	Levo em consideração comentários feitos pelas famílias dos alunos.
19.5	Levo em consideração os comentários feitos pelos alunos.
19.6	Considero as ponderações feitas pelos órgãos superiores de gestão.

20. Você considera que tenha dificuldades para fazer uso dos resultados do Proalfa/Proeb na gestão pedagógica? Por quê?

Bloco 04 – Formação para o uso pedagógico de dados de avaliações externas do Simave
21. 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 e planejamento junto a equipe escolar? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Talvez
22. Qual modalidade de curso de formação você considera mais interessante ou efetiva:

<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> À distância <input type="checkbox"/> Semi presencial
23. Quais recursos didáticos você considera mais efetivos em um processo de formação EAD: <input type="checkbox"/> Podcast <input type="checkbox"/> Vídeo aulas <input type="checkbox"/> Plataformas online <input type="checkbox"/> Aulas em PDF
24. Quanto tempo você considera ser suficiente para um curso de formação voltado a abordar o uso pedagógico dos dados das avaliações do Simave. <input type="checkbox"/> 2 meses <input type="checkbox"/> 2 a 4 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> Mais de 6 meses

25. Em uma escala de 1 (não) e 5 (plenamente) em que medida você domina os seguintes conceitos	Não Plenamente				
25.1 Matriz de referência	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
25.2 Percentual de acerto por descritor	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
25.3 Padrões de desempenho	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
25.4 Escala de proficiência	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
25.5 TRI (Teoria de Resposta ao Item)	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
25.6 TCT (Teoria Clássica dos Testes)	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
25.7 Taxa de participação dos estudantes nas avaliações do Proalfa e Proeb	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
25.8 Proficiência	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()

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 GESQ – Diretor

**ANEXO A – Formulário para orientação do estudo referente ao Itinerário Avaliativo 5 -
questões que abordam dados sobre desempenho**

ITINERÁRIO 5
FORMULÁRIO DA ESCOLA

DADOS GERAIS

- 1** Data real da realização da reunião: ____/____/____.
- 2** Quantitativo de participantes ____.
- 3** Membros da comissão representativa que participaram da reunião:
- (A) Segmento de professores
 - (B) Segmento de estudantes
 - (C) Demais funcionários da escola
- 4** Perfil dos demais participantes da reunião:
- (A) Diretor(a)
 - (B) Vice-diretor(a)
 - (C) Especialista em educação básica
 - (D) Professor(a)
 - (E) Estudante
 - (F) Responsável
 - (G) Demais funcionários da escola

FORMULÁRIO DA ESCOLA

PROFICIÊNCIA/DESEMPENHO (GRUPO 1)

- 1** Considerando a evolução da proficiência/desempenho dos estudantes da escola, por etapa de ensino e componente curricular, nas últimas quatro edições das avaliações externas do SIMAVE (PROEB e/ou PROALFA):

- 1** Faça uma análise descritiva (a proficiência aumentou, diminuiu ou se manteve ao longo dos anos?):

- 2** Indique quais as possíveis causas para essa variação ou manutenção da proficiência.

2 Quais ações foram implementadas para a melhoria da proficiência/desempenho dos alunos?

3 A partir da evolução da taxa de participação dos estudantes da escola, por etapa de ensino e componente curricular, nas últimas quatro edições das avaliações externas do SIMAVE (PROEB e/ou PROALFA):

a Faça uma análise descritiva (a participação aumentou, diminuiu ou se manteve ao longo dos anos?):

b Indique como a taxa de participação se correlaciona com a proficiência observada.

c Aponte as possíveis causas para essa variação ou manutenção da taxa de participação.

4 A partir da evolução da distribuição dos estudantes da escola por padrão de desempenho, por etapa de ensino e componente curricular, nas últimas quatro edições das avaliações externas do SIMAVE (PROEB e/ou PROALFA):

a Faça uma análise descritiva (o percentual de estudantes alocados nos padrões abaixo do recomendado – baixo e intermediário – aumentou, diminuiu ou se manteve?):

- 1** Indique o que essa variação ou manutenção do percentual de estudantes nos padrões abaixo do recomendado – baixo e intermediário – representa em termos de equidade da aprendizagem na escola.

- 2** Aponte as possíveis causas para essa variação ou manutenção do percentual de estudantes nos padrões abaixo do recomendado (baixo e intermediário).

- 3** Compare a distribuição dos estudantes de sua escola pelos padrões de desempenho, nas duas últimas edições das avaliações externas do SIMAVE (PROEB e/ou PROALFA), com a distribuição dos estudantes do município, da regional e do estado, por etapa de ensino e componente curricular. Use o Filtro de Pesquisa, localizado na lateral direita da página “Desempenho Escolar” do Sistema de Monitoramento da Aprendizagem, e selecione a opção “Tempo” como critério de comparação:

- a** Como está o percentual de estudantes da escola alocados nos padrões abaixo do recomendado – baixo e intermediário – em relação ao município, à regional e ao estado?

- b** Como a escola tem se articulado com a Superintendência Regional de Ensino para analisar e reduzir o percentual de estudantes nos padrões abaixo do recomendado – baixo e intermediário?

PERCENTUAL DE ACERTO POR DESCRITOR (GRUPO 2)

- 2** Para cada componente curricular, nas duas últimas edições das avaliações externas do SIMAVE (PROEB e/ou PROALFA), selecione o botão “Clique aqui para ver Padrões de Desempenho e TCT”, na parte superior da página “Desempenho Escolar” do Sistema de Monitoramento da Aprendizagem. Para cada etapa de ensino com dados de TCT (Teoria Clássica dos Testes) disponíveis:

ITINERÁRIO 5 - FORMULÁRIO DA ESCOLA 3

- A** Identifique os descritores com maiores percentuais de acerto e, em seguida, formule hipóteses sobre as iniciativas de ensino bem-sucedidas, que possivelmente promoveram o alcance desses resultados.

- B** Identifique os descritores com menores percentuais de acerto e, em seguida, formule hipóteses sobre os fatores escolares que possivelmente contribuíram para a obtenção desses resultados.
