

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marília Henn Dutra

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E INDICADORES DE  
QUALIDADE NA GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR EM  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA – RS**

Santa Maria, RS  
2022

**Marília Henn Dutra**

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL E INDICADORES DE QUALIDADE NA GESTÃO  
EDUCACIONAL/ESCOLAR EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA – RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andressa Aita Ivo

Santa Maria, RS  
2022

Dutra, Marília

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E INDICADORES DE QUALIDADE NA GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA - RS / Marília Dutra.- 2022.

96 p.; 30 cm

Orientadora: Andressa Aita Ivo

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2022

1. SAEB 2. Gestão educacional e escolar 3. Qualidade  
I. Aita Ivo, Andressa II. Título.

**Marília Henn Dutra**

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL E INDICADORES DE QUALIDADE NA GESTÃO  
EDUCACIONAL/ESCOLAR EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA – RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

**Aprovado em 14 de outubro de 2022:**

---

**Andressa Aita Ivo, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Micheli Bordoli Amestoy, Dra. (UFSM)**

---

**Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)**

---

**Leticia Ramalho Brittes, Dra. (IFFAR Campus São Vicente do Sul)**  
(Suplente)

Santa Maria, RS  
2022

## RESUMO

### **O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E INDICADORES DE QUALIDADE NA GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA – RS**

AUTORA: Marília Dutra  
ORIENTADORA: Andressa Aita Ivo

Esta pesquisa se constitui como etapa de conclusão do curso de Mestrado em Educação, inserindo-se na linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas públicas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Este estudo tem o objetivo compreender as repercussões dos indicadores de qualidade que emergem do Sistema de Avaliação da Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental no plano de ações da SMED e das gestões escolares. De maneira mais específica, buscou-se compreender as repercussões das ações da SMED e dos sistemas de avaliação em larga escala no trabalho de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar as ações de planejamento de objetivos e metas da SMED a partir dos índices de avaliação de larga escala e analisar as repercussões dos indicadores no plano de ações das gestões escolares da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Como aporte teórico foram utilizados autores como Willmott (1992), Lück (2009), Ball (2005 e 2010), Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), entre outros. A pesquisa foi realizada em escolas públicas do município de Santa Maria – RS, que participaram e tiveram seus resultados divulgados, nas últimas cinco edições nas avaliações do SAEB relacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental. Se caracteriza como qualitativa e como técnica de construção de dados foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com uma professora e uma gestora de cada escola selecionada para este estudo e uma gestora da SMED. O estado do conhecimento também auxiliou para a compreensão e aprofundamento da temática. Desta forma, pode-se compreender que as tecnologias de controle e performáticas fazem parte da realidade vivenciada por gestores e docentes e perpassam as práticas pedagógicas, que são modificadas e influenciadas para alcançar índices de avaliações externas.

**Palavras-chave:** SAEB. Gestão educacional e escolar. Qualidade.

## **ABSTRACT**

### **SYSTEM OF BASIC EDUCATION ASSESSMENT OF THE ELEMENTARY SCHOOL AND THE QUALITY INDICES ON SCHOOL MANAGEMENT IN MUNICIPAL SCHOOLS FROM SANTA MARIA - RS.**

AUTHOR: Marília Dutra  
ADVISOR: Andressa Aita Ivo

This research constitutes the final level of the Master degree in Education, in the research field "Scholar practices and public policies" of the Postgraduate Program in Education of Federal University of Santa Maria. The study aimed to comprehend how the quality indices emerging on the System of Basic Education Assessment of the elementary school repercutes on the Municipal Secretary of Education's (SMED) action planning and on scholar management. The specific objectives has been to comprehend the actions from SMED and assessment system on the work of Elementary school teachers; to identify SMED's planning actions from the assessment indices; and to analyze the indices' repercussions on the management actions of municipal schools. As theoretical support has been used authors such as Willmott (1992), Lück (2009), Ball (2005 e 2010), Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), among others. The research was realized in public schools from Santa Maria, which had participated and had shown its results related to elementary school on the last five editions of SAEB. It was characterized as a qualitative research and the method for production data was semi-structured interviews with a teacher and a manager of each school, and also a manager from SMED. The state of knowledge also helped thematic understanding and deepening. This way, it has been possible to comprehend that control and performativity technologies as part of reality lived by teachers and managers, as well run through pedagogical practices, which are changed and influenced to reach assessment indices.

**Keywords:** SAEB. School management. Quality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trabalhos encontrados divididos por temas .....	41
Figura 2 – Número de trabalhos encontrados .....	42

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Histórico SAEB.....	27
Tabela 2 – Resultados e metas.....	35
Tabela 3 – Número de alunos matriculados por escola .....	36
Tabela 4 – Trabalhos encontrados na IBICT.....	39
Tabela 5 – Relação de quantidade de trabalhos analisados por ano.....	43
Tabela 6 – Autores mais citados .....	43



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ARESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FIPE	Fundo de Incentivo à Pesquisa
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLICEN	Programa Bolsas de Licenciatura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>16</b>
2.1	GESTÃO: EDUCACIONAL, ESCOLAR E DEMOCRÁTICA.....	16
<b>2.1.1</b>	<b>Histórico da gestão</b> .....	<b>18</b>
2.2	GERENCIALISMO, NOVA GESTÃO PÚBLICA E PERFORMATIVIDADE	20
<b>2.2.1</b>	<b>Accountability</b> .....	<b>23</b>
2.3	HISTÓRICO DO SAEB .....	24
<b>2.3.1</b>	<b>ANA</b> .....	<b>28</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Prova Brasil</b> .....	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>32</b>
3.1	APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	32
3.2	TIPO DE PESQUISA.....	33
3.3	PRODUÇÃO DE DADOS.....	33
3.4	CONTEXTO DA PESQUISA .....	34
3.5	SUJEITOS DA PESQUISA .....	37
<b>4</b>	<b>ESTADO DO CONHECIMENTO: PROVA BRASIL; AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA; QUALIDADE E GESTÃO EDUCACIONAL</b> .....	<b>38</b>
4.1	ANÁLISE A PARTIR DO ESTADO DE CONHECIMENTO .....	38
4.2	ANÁLISE GERAL DOS DADOS .....	39
4.3	ANÁLISE QUALITATIVA POR TÓPICOS.....	42
<b>4.3.1</b>	<b>Prova Brasil</b> .....	<b>44</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Qualidade da Educação</b> .....	<b>47</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Prática Pedagógica</b> .....	<b>49</b>
4.4	PERCEPÇÕES A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO .....	53
<b>5</b>	<b>REPERCUSSÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS</b> .....	<b>55</b>
5.1	REPERCUSSÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO TRABALHO DOCENTE ...	55
5.2	REPERCUSSÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA GESTÃO ESCOLAR .....	67
5.3	REPERCUSSÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA GESTÃO EDUCACIONAL .....	77

<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>84</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE DADOS – ROTEIRO PARA ENTREVISTA .....</b>	<b>94</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE DADOS – ROTEIRO PARA ENTREVISTA .....</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE DADOS – ROTEIRO PARA ENTREVISTA .....</b>	<b>96</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas e em larga escala, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados dessas avaliações juntamente com o índice de abandono escolar e as taxas de aprovação e reprovação dos estudantes integram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>1</sup> (IDEB).

Perboni (2016) compreende as “avaliações externas e em larga escala” de forma integrada “[...] na configuração como são formuladas na atualidade se caracterizam como algo concebido externamente à escola e aplicadas a um grande contingente de alunos” (PERBONI, 2016, p. 18-19).

A criação e a reestruturação do SAEB ao longo dos anos sofreu influências de organismos internacionais. No ano de 1990 o Banco Mundial ofereceu um *grant* ao ministério da educação para ser investido no projeto Nordeste, que tinha como objetivo melhorar a gestão educacional daquela região. Uma das condições para esse empréstimo era a criação de um sistema nacional de avaliação em larga escala, que mais tarde se tornou o SAEB.

Segundo Lima e Gandin (2019), no contexto educacional brasileiro, inicialmente, os organismos internacionais desempenharam um importante papel na implementação das avaliações externas de larga escala. Financiados pelo Banco Mundial, diversos especialistas e recursos foram disponibilizados ao nosso país e influenciaram na criação do sistema. Nesta época os organismos internacionais estavam mais próximos do Brasil com a intenção de convencer o país sobre a importância das avaliações e quando finalmente entendeu-se a necessidade dessas políticas, firmou-se um discurso hegemônico, deixando de haver necessidade de uma narrativa externa contínua.

Os autores também trazem diferentes explicações em relação à importância da utilização das avaliações externas em larga escala no Brasil, uma delas é a ideia de transparência, já que por meio dela é possível mensurar de alguma forma a qualidade

---

<sup>1</sup> O Ideb é um indicador de qualidade da educação de escolas públicas e privadas, criado pelo governo federal no ano de 2007.

da educação<sup>2</sup> nas escolas, a transparência se fez muito importante naquela época, em meados dos anos noventa, levando em conta que o Brasil estava saindo do período da ditadura militar. Outra explicação é que dessa maneira seria facilmente traduzida a educação em números, se tornando mensurável para a população e de fácil compreensão a todos.

Schneider (2015) reforça que com a presença de organizações internacionais no campo da educação faz avançar o “corporativismo avaliador”, segundo Afonso (2013) sendo marcado pelo grande crescimento de formas de avaliação e comparação, supostamente buscando contribuir para a qualidade da educação.

Esse trabalho tem como temática geral os indicadores de qualidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental na gestão educacional/escolar das escolas públicas de Santa Maria - RS. Durante minha formação passei a questionar: qual o papel das políticas públicas no contexto educacional? Como as políticas públicas no âmbito da avaliação de larga escala, podem contribuir para a melhoria do processo ensino e aprendizagem dos meus alunos? Como a gestão educacional e escolar faz a leitura dos resultados das avaliações de larga escala? Como esses resultados podem contribuir para a qualidade do planejamento escolar?

Assim, esses questionamentos foram balizando minha formação ao longo do curso de Pedagogia a partir do aprofundamento de estudos em sala de aula e experiências de inserção em diferentes contextos escolares, bem como participação do grupo de estudos e pesquisa REDES, em políticas públicas e gestão educacional/UFSM-CNPQ. No ano de 2018 participei como bolsista FIPE do projeto de políticas de *avaliação da educação básica e qualidade na gestão da escola pública* desenvolvendo a pesquisa e também como bolsista PROLICEN no ano de 2019 do projeto *formação continuada e inicial no âmbito da gestão escolar: professores, técnicos educacionais e conselheiros municipais de educação*.

Também, sinalizo o exercício da função de bolsista da Unidade Ipê Amarelo. Nesse espaço gerido por professoras dedicadas, foi possível realizar a primeira aproximação com a pedagogia e aprender um pouco mais da prática docente. Essa

---

<sup>2</sup> Qualidade da educação é aqui entendida segundo Dourado e Oliveira (2009), como um conceito histórico, que se modifica ao longo do tempo e no espaço, sendo assim, um conceito que se vincula as demandas sociais de um dado momento histórico. Envolve dimensões intra e extraescolares, devendo considerar os diferentes atores, dinâmicas e processos de ensino e aprendizagem.

experiência foi um momento ímpar de novas aprendizagens, que me ajudou a sanar dúvidas em relação à minha formação e atuação na Educação Infantil. Ainda, durante as práticas vivenciadas ao longo do curso de Pedagogia, a qual aponto como significativa a experiência do estágio curricular obrigatório em escola pública.

Exalto também meu trabalho de conclusão de curso intitulado “Estado do Conhecimento Acerca das Políticas de Avaliação da Educação Básica: Indicadores de Qualidade e Prova Brasil” que me possibilitou ter um primeiro contato com a avaliação de larga escala Prova Brasil e a construção de um estado do conhecimento acerca do tema, também foi construído um capítulo de livro<sup>3</sup> com esta produção. A avaliação em larga escala citada, refere-se a sua abrangência, sendo uma avaliação realizada dentro da escola, mas produzida fora dela (DURLI; SCHNEIDER, 2010). Agora procuro aprofundar ainda mais essa temática e voltá-la para minha realidade na cidade de Santa Maria, RS. A fim de entender melhor a prática nas escolas públicas da região e ampliar a compreensão das questões que perpassam o universo da pesquisa.

Este estudo tem como justificativa dar continuidade ao meu trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no intuito de ampliar a pesquisa e entender as questões que perpassam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais de Santa Maria – RS, bem como apropriar-se da análise de resultados e as estratégias que as escolas públicas realizam para modificá-los ou não.

É importante ressaltar que a pesquisa apresenta relevância acadêmica porque irá contribuir com os estudos em relação ao Sistema de Avaliação da Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental para, através dele, auxiliar futuramente professores e gestores com o objetivo de repensar as práticas docentes, e consequentemente o desempenho das escolas públicas de Santa Maria – RS.

Esse estudo procura responder a seguinte problemática: quais as repercussões dos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no plano de ações da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria e nas gestões escolares?

---

<sup>3</sup> DUTRA, M. H.; LUNARDI, E. M. Estado do Conhecimento Acerca das Políticas de Avaliação da Educação Básica: Indicadores de Qualidade e Prova Brasil. *In*: RIGUE, F. M. *et al.* (Org.). **Fios Invisíveis em Educação II**. 22. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021. 2 v., p. 243-262.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender e analisar as repercussões dos indicadores de qualidade que emergem do Sistema de Avaliação da Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental no plano de ações da SMED e das gestões escolares.

A partir do objetivo geral, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Compreender as repercussões das ações da SMED e dos sistemas de avaliação em larga escala no trabalho de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Identificar as ações de planejamento de objetivos e metas da SMED a partir dos índices de avaliação de larga escala.
- Analisar as repercussões dos indicadores no plano de ações das gestões escolares da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

A partir dos objetivos estruturamos o trabalho em VI capítulos. Assim, no capítulo II intitulado referencial teórico abordaremos, os seguintes tópicos: gestão educacional, escolar e democrática, gerencialismo, nova gestão pública e performatividade.

O capítulo III destina-se à metodologia da pesquisa que descreve nossas opções teórico-metodológicas para delineamento e realização da pesquisa. No capítulo IV será apresentado um estado do conhecimento referente a temática Prova Brasil, avaliação em larga escala e qualidade e gestão educacional, apresentando um panorama mais completo em relação ao que está sendo estudado, o qual nos servirá de aporte teórico para compreensão das pesquisas já realizadas nesse âmbito.

No capítulo V são discutidas as análises das entrevistas semiestruturadas realizadas com duas docentes, duas gestoras escolares e um gestora educacional, sendo possível a observação ampla de todo o processo de ensino envolvendo as avaliações externas. E para finalizar, no capítulo VI são apresentadas as considerações finais em relação à temática estudada.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção são apresentados embasamentos teóricos pertinentes à pesquisa. Para esclarecer o universo da temática estudada buscou-se em diferentes referências bibliográficas e documentos legais para fundamentar e ampliar os conhecimentos acerca do tema.

Em relação à gestão, que será discutida neste trabalho, é possível ressaltar a escrita de Lück (2017, p. 21):

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

Neste estudo será observado a partir dos indicadores de qualidade do SAEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental de que maneira a gestão educacional e escolar se organiza para agir em relação aos seus planejamentos e como acontece a participação dos membros da escola nessas escolhas.

É importante para esclarecer o processo histórico por qual o SAEB se estruturou entender desde a sua criação até os dias de hoje como se constituiu nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Primeiramente serão explicitados alguns conceitos relevantes para a pesquisa, depois será apresentado um histórico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para contextualizar o que vamos discutir posteriormente e para finalizar esta seção será feito um breve relato sobre as avaliações que fizeram parte desse nível de ensino, a Prova Brasil e a ANA.

### 2.1 GESTÃO: EDUCACIONAL, ESCOLAR E DEMOCRÁTICA

A gestão aparece como uma possibilidade para melhorar as práticas em educação e a educação por sua vez é um meio para melhorar a sociedade em que vivemos. Dessa forma o caminho que deve ser trilhado pela gestão para chegar onde objetiva-se passa por muitos obstáculos. A política traduz a intenção do poder público que mais tarde se materializa na gestão e em suas práticas, procurando realizar e resolver tarefas, assim enfrentando dificuldades constantemente.



A organização e a gestão escolar são dimensões que estão articuladas, já que a escola é um todo interligado que busca articular as orientações dos poderes públicos e o pensar pedagógico a sua prática do dia a dia, mediada pelo conhecimento da realidade e pela participação de todos os atores envolvidos no processo educativo. (LIBÂNEO, 2013).

A escola está constantemente em contato com instituições do poder público, como por exemplo, a Secretária Municipal de Educação e é o trabalho dos gestores tanto das escolas como dos órgãos públicos que fará a diferença para a educação. Dessa forma, é importante que esses espaços estejam interligados, com objetivos em comum e buscando apoiar-se um no outro.

Para contextualizarmos a temática é importante esclarecer o termo “gestão educacional” que conforme Vieira (2007, p. 60):

[...] a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado.

A gestão educacional é uma tarefa compartilhada e na prática necessita de condições para ser implementada, com capital para custear gastos, recursos humanos, condições políticas e negociações. Acontece na esfera macro, enquanto a gestão escolar acontece na esfera micro, dentro da escola como o próprio nome sugere.

Fazem parte da gestão educacional educadores que estão inseridos em secretarias da educação, órgãos normativos e outras instituições do sistema educacional. Algumas das suas atividades são: orientação e definições gerais, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Sob o ponto de vista de Lück (2009, p. 25):

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

O gestor precisa estar a todo o momento em constante atualização e formação, pois todos os dias existem desafios para serem ultrapassados e a formação continuada é fundamental para auxiliar nessa tarefa tão importante que o gestor desempenha. Lück (2009) também relata em sua pesquisa que o gestor busca em seu trabalho promover organização, mobilização e articulação das condições materiais e humanas, tendo como objetivo avançar nos processos estabelecidos anteriormente pela instituição.

O professor é um sujeito fundamental para que o processo de aprendizagem aconteça, então deve ser bem orientado, recebendo o suporte necessário. “O papel do professor constitui-se, basicamente, em ajudar o educando a aprender em todos os aspectos, isto é, na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, valores, ideais ou qualquer tipo de aprendizagem [...]” (LÜCK, 2008, p. 13). A gestão também tem o papel de dar esse suporte ao professor, orientando-o para que a escola promova o melhor aprendizado possível.

Os problemas escolares são diversos e necessitam de um sistema articulado entre diferentes sujeitos para enfrentar e superar os obstáculos que aparecem diariamente, e a gestão escolar é entendida como esse sistema. É importante conhecermos como se deu a gestão através do tempo para entender o quanto é importante que ela esteja preparada para desempenhar seu papel.

### **2.1.1 Histórico da gestão**

Ao longo dos anos a gestão foi sofrendo mudanças, que aos poucos modificaram completamente o modo de se fazer educação na escola e na sociedade em geral. Anteriormente era a administração escolar que estava presente nas escolas, isso quer dizer que o diretor era a figura central e muitas vezes era apenas ele quem tomava decisões importantes, tutelado por órgãos centrais.

Como o próprio nome demonstra, a administração escolar tinha um enfoque limitado, com o intuito de administrar a escola. Seus princípios incluíam racionalidade, linearidade, influência estabelecida de fora pra dentro, emprego mecanicista de pessoas e recursos para alcançar os objetivos com sentidos limitados (CAMPOS; SILVA, 2009).

Com o início da industrialização na década de 1930 houve uma intensificação da administração escolar no Brasil, sendo parte do aumento da demanda escolar e da preparação de profissionais para atuarem nesses espaços.

Drabach e Mousquer afirmam que:

O campo da administração escolar, embora tão em voga atualmente em virtude das inúmeras reformas educacionais, nem sempre foi alvo de atenção na produção acadêmica dos intelectuais na História da Educação. Em uma trajetória educacional de mais de 500 anos, a administração escolar estrutura-se como campo de estudos acadêmicos há menos de um século. Os primeiros escritos teóricos no Brasil reportam-se à década de 1930. Isto não significa dizer que a prática administrativa era inexistente na educação. (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 259-260).

Vieira e Bussolotti (2019) afirmam que apenas após a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 começou a ser discutido na escola outras formas de gestão que incluíam a democratização, autonomia e a descentralização do poder. A gestão escolar passa então a ser compreendida como a organização e a orientação do trabalho da educação (VIEIRA; BUSSOLOTTI, 2019).

Conforme exposto no Art. 206, Inciso VI da Constituição Federal de 1988 tem-se a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” como um de seus princípios. Desde então a gestão democrática é abordada como parte fundamental no cotidiano escolar, uma vez que gestores, educadores, funcionários e a comunidade escolar precisam estar em sintonia para que a escola funcione da melhor forma possível, cada um com seu papel, mas todos juntos, apoiando uns aos outros e tomando decisões democráticas.

No discurso pedagógico, a *gestão democrática da educação* está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimentos; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação. (MEDEIROS; LUCE, 2006).

Tanto na gestão escolar, como na gestão educacional, o conceito de gestão democrática está presente, pois assim como na escola é importante que todos estejam em harmonia para um melhor funcionamento escolar, nas instituições e órgãos normativos acontece da mesma maneira e todos devem trabalhar juntos para alcançar os objetivos da gestão educacional.

Diante do exposto é possível perceber a importância de se discutir a gestão educacional e escolar, para a partir delas pensar na qualidade de ensino. Essa pesquisa busca por meio de entrevistas com gestores escolares e educacionais refletir questões voltadas para o aprimoramento deste ofício.

## 2.2 GERENCIALISMO, NOVA GESTÃO PÚBLICA E PERFORMATIVIDADE

As políticas públicas vêm passando por mudanças com o intuito de ter mais efetividade na sua implementação, o planejamento de tais políticas assume diversos delineamentos com a criação de órgãos e instituições para desenvolverem novos modelos de gestão.

Princípios da gestão privada cada vez mais vão sendo incorporados à gestão pública, “planejamento estratégico, eficiência e eficácia, controle social, responsabilização, vão se constituindo em pilares orientadores dessa nova gestão pública” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 212). As novas tecnologias também são um importante pilar desse novo modelo de gestão, agregadas às áreas de informação e comunicação.

Pensando na eficiência, o modelo da Nova Gestão Pública (NGP) estabelece a ideia de que privatizar serviços públicos seria a melhor estratégia, visando que muitas vezes o Estado não dá conta de todas suas demandas. Dessa maneira buscando mudar os papéis e passando o controle para iniciativas privadas. Paula (2005) destaca a privatização de estatais, terceirização de serviços públicos, descentralização do Estado e o uso de ideias e ferramentas do setor privado como algumas características da NGP.

As agências reguladoras surgem como parte do Estado para controlar os serviços, nesse contexto Valente aponta que:

Atualmente a avaliação tem-se configurado como um dos principais eixos da regulação da educação, uma vez que se constitui em mecanismo de controle de distribuição de recursos, pois o Estado tem atrelado o financiamento aos resultados dos índices alcançados nos testes. (VALENTE, 2011, p. 96).

Na educação já está aparecendo marcas dessa regulação, nas avaliações, nas políticas e até mesmo nas práticas em sala de aula, que cada vez mais se modificam

em busca de melhores resultados nas avaliações em larga escala. Dessa forma a qualidade também acaba atravessada com a lógica da competição.

A NGP surge como uma das faces do gerencialismo e seus desdobramentos aparecem no campo da educação. Tais mudanças acontecem de acordo com o avanço do pensamento neoliberal, chegando também no âmbito da educação.

Nos anos de 1990, concomitante com as reformas sociais e educacionais implementadas nesse período, se delineou a chamada Reforma do Estado, o que implicou profundas mudanças no papel e nas formas de atuação do Estado frente à sociedade e deixou suas marcas até os dias atuais. O processo de Reforma do Estado brasileiro, na década de 1990, se desenvolveu no contexto da concretização da política neoliberal em diferentes países da América Latina. (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 213).

De acordo com Anderson (1995) a privatização dos serviços é uma característica das políticas neoliberais e cada vez mais pode-se perceber traços de instituições privadas em serviços públicos. Desta maneira aparece a competição e com ela surge o gerencialismo nas instituições públicas. Segundo Machado (1994, p. 20), “[...] o gerenciamento constitui a base do controle da qualidade total, pois visa não só estabelecer e manter, mas melhorar os padrões.”

O gerencialismo é um processo que muitas vezes acaba atravessado com a gestão, Ball (2005) fala que este é um movimento no setor público de uma nova forma de poder, que busca por meio da competição estimular melhores resultados e performance de escolas e professores. As avaliações de larga escala desempenham o papel de salientar a responsabilização dos sujeitos pelos maus resultados obtidos, “o gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador.” (BALL, 2005, p. 545).

Desta forma, percebe-se que a performatividade é um conceito importante de se trazer neste estudo e que muito tem a ver com o que estamos discutindo, entendida como um método de regulação, uma forma de julgar e comparar, buscando dessa forma mudanças, controle e conflito dos indivíduos e das organizações. Ball diz que “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulamentação que emprega julgamento e comparação como meio de incentivo, controle, atrito e mudança baseados em recompensas e sanções” (BALL, 2003, p. 216).

Fica nítido que a performatividade está presente dentro das escolas e as avaliações de larga escala se tornam mais um componente para salientar essas relações. “No âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos

relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver.” (BALL, 2005, p. 11). Os professores muitas vezes se tornam os únicos responsáveis, tanto pelo fracasso, quanto pelo sucesso de seus alunos e ficam ocultos todos os outros fatores que fazem parte desse processo, como o meio, a família e o próprio aluno que é o principal autor da sua aprendizagem.

Neste sentido, “o novo trabalhador performático é um sujeito empreendedor com paixão pela excelência” (BALL, 2003, p. 215). Os docentes estão cada vez mais esgotados e cada vez mais a competição está presente nos espaços escolares, assim como comparações hediondas entre escolas, que exigem metas muitas vezes inalcançáveis.

A performatividade acontece e está presente em diversos lugares, até mesmo no próprio ser humano, Willmott (1992) faz uma reflexão em relação ao que acontece conosco nessa situação, a performatividade ocorre de dentro para fora, quando está atrelada à ideia de orgulho do seu próprio produto e a satisfação de superar seus concorrentes, mas também ocorre de fora para dentro quando a pressão pelos resultados é tão forte que acaba instigando sentimentos de angústia, culpa e incerteza, tudo se torna duvidável e você mesmo começa a desconfiar da qualidade do seu trabalho. As relações sociais se tornam cada vez mais rasas e são substituídas pelo julgamento e a valorização da produtividade.

Lyotard (1984) faz uma observação sobre a contradição que existe na performatividade, de um lado há um aumento das atividades, a busca pela excelência e de outro lado, o monitoramento que acontece constantemente consome muito da energia que poderia ser usada para melhoria no próprio trabalho daquele que está fiscalizando o trabalho do outro. Assim, a performatividade acaba atrapalhando sua própria ideia de performance ideal.

Por mais conflitante que seja, nós estamos todos imersos na performatividade, vezes na vida acadêmica, profissional ou até mesmo pessoal, Ball (2010) fala que contamos “ficções necessárias” a nós mesmos, como um meio para justificar o envolvimento nos rituais de performance.

### 2.2.1 *Accountability*

O conceito de *accountability* também está presente e permeia as discussões realizadas nesta pesquisa, então serão apresentados alguns autores que dissertam sobre tais questões.

A tradução literal de *accountability* significa “responsabilização”, nesse sentido Afonso (2009) diz que “remete para políticas, sistemas, modelos, dimensões, agências, práticas e actores também diversificados”, Mulgan (2000) traz como “um conceito em expansão”, Schneider (2015) diz que este conceito contempla pelo menos duas dimensões “a de obrigação – por parte de quem presta contas – e, a de direito – por parte de quem solicita determinada informação”. Fica nítido a dificuldade de encontrar um conceito para este termo, levando em consideração sua amplitude e imprecisão.

Schedler (1999) apresenta três dimensões que estruturam esse termo, a informação, a justificação e a imposição ou sanção. A prestação de contas aparece como um pilar que sustenta pedir informações e exigir justificação, como um dever de responder as indagações. Já a responsabilização, o terceiro pilar deste modelo que inclui a sanção, compreende a recompensa, persuasão e imposição. É importante lembrar que devido à grande variedade de situações, nem sempre é preciso que os três termos estejam presentes para legitimar *accountability*, apenas com a presença de um deles já é possível constatar (SCHEDLER, 1999, p. 18).

Afonso (2009) vai além e acrescenta o pilar da avaliação:

a avaliação pode anteceder a prestação de contas; pode ocorrer, posteriormente, entre a fase da prestação de contas e a fase da responsabilização; ou pode, ainda, ela própria, desenvolver-se autonomamente através de estudos ou relatórios elaborados por entidades internas e/ou externas, assumindo-se assim como instrumento estruturante da prestação de contas (integrável ou não num modelo ou sistema mais amplo de *accountability*). (AFONSO, 2009, p. 59-60).

É possível observar quantos fatores estão relacionados ao sistema de *accountability* e como estas práticas vão se moldando conforme a situação que está inserida, tornando-se um conceito em transformação.

Schneider (2015) afirma que “como parte do discurso político-ideológico que anuncia preocupação com a qualidade dos serviços públicos, o uso da *accountability* na educação vem adquirindo maior consistência”. Neste contexto a nova gestão

pública aparece favorecendo discursos vinculados às avaliações em larga escala, uma vez que se pode perceber nestas políticas a prestação de contas, responsabilização pelos resultados obtidos e recompensas ou sanções.

“Pressupostos da qualidade total, da competitividade, da eficiência e eficácia foram importados do sistema econômico para as práticas educativas e pedagógicas.” (SCHNEIDER, 2015, p. 63). Cada vez mais vemos conceitos e estratégias no setor privado na esfera pública e a Nova Gestão Pública enfatiza ainda mais estes sistemas, sendo “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos.” (AFONSO 2009, p. 49).

Dessa forma, é possível perceber que os conceitos de *accountability*, nova gestão pública, gerencialismo e performatividade estão cada vez mais entrelaçados, permeando o contexto da educação pública e estimulando a competição neste meio.

### 2.3 HISTÓRICO DO SAEB

Para debatermos o SAEB é importante compreender o processo histórico e as mudanças que sofreu ao longo dos anos, desde sua criação em 1990 até os dias de hoje. As informações trazidas aqui foram extraídas do site do Ministério da Educação<sup>4</sup>, contando com sua legitimidade em relação aos fatos.

Na sua primeira edição no ano de 1990, o SAEB busca avaliar uma pequena amostra de escolas públicas, sendo o público-alvo as turmas de primeira, terceira, quinta e sétima série do Ensino Fundamental e as disciplinas avaliadas são: português, matemática, ciências naturais e redação. No ano de 1993 acontece a segunda edição buscando aprimorar essa estratégia de avaliação, com o mesmo público-alvo e disciplinas avaliadas.

Em 1995 surge uma nova metodologia, agora já era possível realizar comparações entre as avaliações dos anos anteriores e aparecem os questionários para levantamento do contexto das escolas. O público-alvo se modifica, com foco na quarta e oitava série do Ensino Fundamental e terceira série do Ensino Médio, nesse momento a avaliação se expande, abrangendo não só as escolas públicas, mas

---

<sup>4</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>.



também as privadas de forma amostral e as áreas do conhecimento avaliadas se detêm a português e matemática.

Em sua edição de 1997 modifica-se novamente sua estrutura e as avaliações são realizadas através dos níveis de escalas de proficiência, os professores definiram relações entre os ciclos escolares e seus respectivos desempenhos mínimos e os níveis de proficiência da escala. O público-alvo se manteve o mesmo, assim como a abrangência das avaliações e nas disciplinas acrescentou-se novamente ciências (física, química e biologia). Em 1999 a novidade é que são incluídas as disciplinas de história e geografia nas áreas de conhecimento.

Em sua sexta edição, no ano de 2001 o sistema é reestruturado e agora apenas as disciplinas de português e matemática são avaliadas nas turmas de quarta e oitava série do Ensino Fundamental e terceira série do Ensino Médio. No ano de 2003 o formato permanece o mesmo do ano anterior, consolidando o modelo.

Na sua oitava edição, em 2005, ocorreu uma nova reestruturação, pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, separando e nomeando as avaliações. Assim, surge a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) responsável pela avaliação da terceira série do Ensino médio, com foco na gestão da educação, nas turmas com no mínimo dez alunos matriculados em escolas públicas e privadas. E a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, encarregada de avaliar as turmas de quarta série/quinto ano e oitava série/nono ano do Ensino Fundamental, com no mínimo trinta estudantes matriculados em escolas públicas. Começam a aparecer documentos com dados censitários do IDEB e as disciplinas permanecem as mesmas.

A partir da edição de 2007 é possível realizar uma média em relação aos dados obtidos pelas avaliações, incluindo a taxa de aprovação, reprovação e abandono escolar, dessa maneira é possível calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e nasce o IDEB. Nas duas edições seguintes, em 2009 e 2011 o formato se mantém o mesmo.

No ano de 2013 surge a Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 e a alfabetização está em foco, a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passa a compor as avaliações do SAEB. De forma experimental é incluída a avaliação de ciências para alunos do nono ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas de forma amostral, mas não tiveram seus resultados divulgados. Com isso o público alvo se tornou alunos da terceira e quarta

série do Ensino Médio, em escolas públicas e privadas de forma amostral, também alunos do quinto e nono ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas de forma censitária, pois a Prova Brasil realizava esse levantamento há algum tempo e nas escolas privadas de formas amostral, em ambas as turmas as disciplinas avaliadas eram português e matemática.

No ano de 2015 é criada a Plataforma Devolutiva Pedagógica, com o objetivo de aproximar o público, professores e gestores dos resultados obtidos a partir da Prova Brasil, comentados por especialistas e se baseando não só na avaliação, mas também no contexto escolar. O público-alvo, a abrangência e as disciplinas avaliadas permanecem os mesmos.

Em 2017 a terceira série do Ensino Médio também aderiu a forma censitária, é proporcionada as escolas privadas a possibilidade de aderir a esse formato e terem seus resultados no IDEB.

Na edição de 2019 é feita uma nova reestruturação, buscando se adequar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vem para nortear o currículo da educação. As siglas ANEB, ANRESC (Prova Brasil) e ANA são extintas e agora todas as avaliações são denominadas SAEB, como era inicialmente. Agora são diferenciadas pelas etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos. De forma amostral a avaliação de alfabetização passa a ser feita no segundo ano do Ensino Fundamental, é realizado um estudo piloto sobre uma avaliação da Educação Infantil, por meio de questionários para professores e gestores, assim como secretários municipais e estaduais e começam a responder questionários online.

Para concluir o processo histórico, é importante esclarecer como o SAEB foi estruturado até suas últimas edições. Foi executado um estudo piloto em creches e pré-escolas de forma amostral, baseado nos conhecimentos que estão presentes na BNCC. No Ensino Fundamental foram aplicadas avaliações no segundo ano de forma amostral em escolas públicas e privadas, no quinto e nono ano em escolas públicas de forma censitária e nas escolas particulares de forma amostral, ambas avaliaram as disciplinas, português e matemática e no nono ano foi avaliada ciências da natureza e ciências humanas de forma amostral em escolas públicas e privadas. No Ensino Médio as avaliações aconteceram na terceira e quarta série em escolas públicas de maneira censitária e nas privadas como uma amostra, avaliando português e matemática.

Em sua última edição, realizada em 2021, as características da avaliação do ano anterior se perpetuam, com o acréscimo da implementação da avaliação da educação infantil de forma amostral.

A Tabela 1 foi construída com o intuito de organizar e visualizar as informações relacionadas ao histórico do SAEB, tornando os dados mais acessíveis e ágeis para consulta, levando em conta o ano, avaliação, abrangência, público-alvo e disciplinas avaliadas.

Tabela 1 – Histórico SAEB

<b>Ano</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Escola</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Áreas Avaliadas</b>
<b>1990 e 1993</b>	SAEB	Públicas	1º, 3º, 5º e 7º série do E. F.	Português, matemática, ciências da natureza e redação
<b>1995</b>	SAEB	Públicas e privadas	4º e 8º série do E. F. e 3º série do E. M.	Português e matemática
<b>1997</b>	SAEB	Públicas e privadas	4º e 8º série do E. F. e 3º série do E. M.	Português, matemática e ciências da natureza
<b>1999</b>	SAEB	Públicas e privadas	4º e 8º série do E. F. e 3º série do E. M.	Português, matemática, ciências da natureza, história e geografia
<b>2001 e 2003</b>	SAEB	Públicas e privadas	4º e 8º série do E. F. e 3º série do E. M.	Português e matemática
<b>2005</b>	ANEB e ANRESC	Públicas e privadas	4º e 8º série do E. F. e 3º série do E. M.	Português e matemática
<b>2007, 2009 e 2011</b>	IDEB, ANEB e ANRESC	Públicas e privadas	4º e 8º série do E. F. e 3º série do E. M.	Português e matemática
<b>2013</b>	IDEB, ANEB, ANREC, ANA	Públicas e privadas	5º e 9º ano do E. F. e 3º e 4º série do E.M.	Português, matemática e ciências da natureza
<b>2015 e 2017</b>	IDEB, ANEB, ANRESC, ANA	Públicas e privadas	5º e 9º ano do E. F. e 3º e 4º série do E.M.	Português, matemática
<b>2019 e 2021</b>	IDEB, SAEB	Públicas e privadas	2º, 5º e 9º ano do E. F. e 3º e 4º série do E. M.	Português, matemática, ciências humanas e da natureza / Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em 08 de janeiro de 2021 foi publicada a portaria nº 10 que estabelece novas diretrizes para a implementação do SAEB, dentre elas:

- I - a progressiva realização de aplicação eletrônica, tantos dos testes cognitivos, como dos questionários a serem aplicados a estudantes, professores, diretores de escola e secretários de educação;
- II - a realização do Saeb censitário, anual e para as quatro áreas do conhecimento da educação básica;
- III - a aplicação de instrumentos de medida às escolas de ensino regular e às de ensino médio integrado;
- IV - a ampliação gradativa da população de referência da avaliação e das condições de acessibilidade dos testes e dos questionários;
- V - a definição do escopo avaliativo do Ensino Médio, que também passará a oferecer um exame alternativo de ingresso ao ensino superior; e
- VI - a definição das matrizes de referência dos testes cognitivos, considerando-se o disposto na BNCC, nas DCNs e em estudos técnicos sobre os currículos estaduais do ensino fundamental e do ensino médio. (BRASIL, portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021).

Este plano de ações terá o ano de 2026 como referência para sua conclusão e mais uma vez acompanharemos as mudanças em torno desta avaliação externa ao longo deste período.

É possível observar a grande quantidade de alterações que ocorreram desde sua criação até a última edição, como por exemplo a criação de avaliações com diferentes nomenclaturas e mais tarde a extinção das mesmas. A avaliação continua se reestruturando e buscando aprimorar-se, mas é importante refletir até que ponto essas mudanças são positivas para o próprio SAEB e também para as escolas, uma vez que o máximo de tempo que se manteve com a mesma configuração foi durante três anos por apenas uma única vez. A inconsistência durante os anos, pode muitas vezes criar resistência dos professores e gestores sobre a adesão dessa avaliação nas escolas, o que atrapalha e prejudica os seus indicadores.

### **2.3.1 ANA**

A partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2013 surge a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), uma prova censitária, realizada anualmente com crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, momento final do Ciclo de Alfabetização, previsto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Tem o intuito de conferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática dos alunos que estão encerrando esse nível de ensino, contendo vinte questões de cada disciplina, o teste de português, conta com dezessete questões objetivas e três de produção de escrita, já matemática

conta com vinte itens objetivos. A escrita é um importante elemento para verificar a ortografia, gramática, organização textual, pontuação entre outros aspectos da produção textual.

Não apenas na prova que acontece a avaliação, mas também nas condições que o aluno possuiu para seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo assim os principais objetivos da avaliação são: “Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino Fundamental; ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.” (BRASIL, 2013, p. 7).

Com a finalidade de realizar um amplo diagnóstico a respeito da aprendizagem dos alunos, a prova se torna apenas um dos aspectos que são avaliados pela ANA. Questionários também são realizados com professores e gestores para entender o contexto que está sendo explorado, incluindo a formação dos professores, infraestrutura da escola, entre outros. Por fim, com os resultados obtidos por escola, município e estado é realizado um índice de alfabetização.

Micarello (2015) refletindo sobre a avaliação, enfatiza que a ANA não conta com um mediador para ler as questões e alternativas, tarefa que é exclusiva do próprio estudante e que influencia diretamente no resultado da avaliação, uma vez que o aluno pode errar questões por não ter desenvolvido habilidades suficientes de leitura. E complementa “Considerando o exposto, é possível afirmar que a ANA produz informações sobre produtos da alfabetização, e não sobre os processos que levam a essa alfabetização” (MICARELLO, 2015, p. 76) levando em conta que a avaliação acontece no terceiro ano do Ensino Fundamental e o processo de alfabetização acontece ao longo de todos os anos e apenas os professores podem avaliar de acordo com as atividades e o acompanhamento ao longo do tempo.

### **2.3.2 Prova Brasil**

A Prova Brasil é uma avaliação em larga escala criada em 2005, no período em que o SAEB é reestruturado em virtude da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, trazendo novas alterações e fazendo com que o SAEB tenha que se ajustar a essa nova lei.

Tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino nas escolas de rede pública, sendo uma prova censitária, aplicada no quinto e no nono ano do Ensino Fundamental, ou seja, quando o aluno está concluindo os anos iniciais e quando está concluindo os anos finais, em escolas públicas urbanas ou rurais com mais de dez alunos matriculados no ano.

No portal do MEC<sup>5</sup> está especificado que os estudantes respondem à questões de língua portuguesa, com foco em leitura e de matemática com foco na resolução de problemas. Além disso, os estudantes respondem a um questionário sobre fatores socioeconômicos. Os diretores e professores respondem a questionários em relação ao perfil profissional, dados demográficos e condições de trabalho.

Em relação à educação, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 7) afirmam que:

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas.

Nesse sentido, os autores indicam que é essencial considerar o tempo e o espaço que fazem parte da vida e da realidade das crianças que realizam a Prova Brasil, pois o resultado vai estar diretamente ligado a essas questões. Nesta pesquisa para melhor compreendermos os resultados obtidos, vamos focar em escolas públicas municipais da cidade de Santa Maria, RS.

Ainda, Dourado, Oliveira e Santos (2007) afirmam que a qualidade vai alterando ao longo dos anos, sabemos que os lugares e pessoas se modificam, diante disso as necessidades também, tornando a educação de qualidade algo mutável e que deveria ser um direito de todos. Pensando nisso faremos um apanhado do resultado obtido nos últimos anos pelas escolas que farão parte da pesquisa para observar se houve mudanças nos resultados, como também nas estratégias utilizadas.

Franco (2001, p. 129) norteia os estudos associando a prática com a Prova Brasil:

Não há qualquer previsão de estudo de validação por comparação entre o modo como os questionários mensuram os construtos privilegiados e o modo como esses construtos são mensurados por outras técnicas, que coloquem o pesquisador em contato mais aprofundado com os respondentes.

---

<sup>5</sup> <https://www.mec.gov.br/>

A avaliação em larga escala, por mais que apresente questionários para reconhecer o ambiente que está se inserindo, ainda mostra-se distante da realidade, o contexto brasileiro é transterritorial com diferenças sociais e econômicas que impactam nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Outro ponto importante para refletir é que uma única escola comporta muitos alunos e cada um está vivenciando uma realidade, família e oportunidades distintas umas das outras, tornando cada contexto único.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo irá apresentar questões referentes à estrutura da pesquisa e a abordagem realizada, como exposição da produção de dados, do contexto que o estudo está inserido e dos sujeitos que participaram e contribuíram para a produção dos dados.

#### 3.1 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa, adota-se a análise de conteúdo de Bardin (1977) que enriquece a exploração e aumenta a possibilidade de novas descobertas em relação a temática e comunicação investigada. Se trata em outras palavras da análise de comunicações, que abre espaço para desvendar o que está por trás de um discurso aparentemente simbólico e polissêmico (BARDIN, 1977).

Três fenômenos primordiais vão afetar a análise e a investigação prática da análise de conteúdo, “O primeiro é o recurso ordenador; o segundo o interesse pelos estudos respeitantes à comunicação não verbal e o terceiro é a inviabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos.” (BARDIN, 1977, p. 22).

O primeiro recurso traz a tecnologia como um meio e uma possibilidade para auxiliar na análise de conteúdo, mas não só dela podemos ficar reféns, é essencial a intervenção humana para que seja realizada a análise correta do material. O segundo recurso traz a comunicação não verbal como protagonista e é a partir dela que podemos identificar e interpretar muitas questões na comunicação. O terceiro recurso remete a imprecisão dos trabalhos linguísticos, que estão sujeitos a irregularidade no decorrer da análise.

A análise de conteúdo é um campo vasto e adaptável, não se limita ao conteúdo da mensagem. A análise de entrevistas é temática, levando em consideração o tema abordado, também é transversal sendo dividida nos temas-objetos que podem surgir daquele espaço.

Bardin (1977) elenca os três pilares cronológicos da análise de conteúdo: 1) a pré-análise, fase de organização e sistematização. 2) a exploração do material, longa e cansativa, se trata da operação de codificação dos dados. 3) o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação; tornar os resultados significativos e válidos.



Neste trabalho, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, emergiram três grandes categorias e suas subcategorias:

- 1) Repercussões do Sistema de Avaliação da Educação Básica do 5º ano do Ensino Fundamental no trabalho docente; com as subcategorias: marcos da pandemia, performatividade, estreitamento curricular, reducionismo curricular, SAEB, gestão escolar e diálogo da gestão educacional;
- 2) Repercussões do Sistema de Avaliação da Educação Básica na gestão escolar; com as subcategorias: interação das relações, aspectos informais, gestão de conflitos, gestão democrática, formação inicial e continuada da gestão escolar e *accountability*;
- 3) Repercussões do Sistema de Avaliação da Educação Básica na gestão educacional; com as subcategorias: gestão educacional, gestão de pessoas, formação continuada, recursos tecnológicos e avaliação em larga escala.

### 3.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, Flick (2009, p. 56) ressalta que “a pesquisa qualitativa é normalmente planejada muito aberta e adaptável ao que acontece no campo”. Nessa direção, foi feita uma análise detalhada de entrevistas, para compreender aspectos da gestão nas escolas e também na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, como também foi realizado um levantamento dos dados relativos às avaliações de larga escala que compõe o SAEB.

Flick (2009) também aponta que um dos aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa é exatamente esse exercício de análise e reconhecimento de diferentes perspectivas, assim como a reflexão a respeito do conhecimento adquirido. Dessa forma, realizou-se a reflexão em relação aos diferentes pontos de vista que surgiram dos múltiplos espaços investigados, para compreender a temática abordada em sua totalidade.

### 3.3 PRODUÇÃO DE DADOS

Como técnica de construção de dados realizou-se entrevistas semiestruturadas com gestores da SMED, gestores escolares e professores do quinto ano do ensino fundamental, uma prática que enriquece as produções nas áreas estudadas. Assim,

trouxer suas contribuições e autores mais significativos na área para maior compreensão e reflexão sobre o tema proposto.

Entrevista, tomada no sentido de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo pesquisador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. (MINAYO, 2015, p. 64).

Aponta-se que a entrevista torna a pesquisa carregada de significados, permitindo penetrar mais profundamente nas relações interpessoais e oferecer um panorama mais completo em relação ao que está sendo estudado, com depoimentos de pessoas inseridas no contexto de escolas públicas. A partir de então, sendo possível apontar os aportes significativos a respeito do tema e implicações das políticas públicas na prática de gestores e professores atuante em sala de aula, especialmente no que tange os resultados da Prova Brasil.

Segundo Bardin (1979) a análise de dados se refere a qualquer iniciativa, que a partir de um conjunto de técnicas complementares, fazem a sistematização de um conteúdo. Apresenta-se em constante aperfeiçoamento e trabalha a prática da língua realizada por emissores, na qual o pesquisador cria deduções lógicas e justificadas referentes às mensagens.

### 3.4 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa realizou-se em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Entre as escolas que participaram e tiveram seus resultados divulgados nas últimas cinco edições (2011, 2013, 2015, 2017 e 2019) das avaliações do SAEB relacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental, foi realizado um levantamento para observar qual escola mais aumentou e qual mais diminuiu o Ideb durante dois anos consecutivos. O intuito da pesquisa é analisar quais mudanças ocorreram para oscilações tão grandes em um período curto de tempo.

As doze escolas de acordo com os resultados obtidos no site<sup>6</sup> do governo federal que participaram e tiveram seus resultados divulgados nas últimas cinco

---

<sup>6</sup> <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>

edições das avaliações do SAEB são: EMEF Aracy Barreto Sacchis, EMEF Diacono Joao Luiz Pozzobon, EMEF Dom Antonio Reis, EMEF Duque de Caxias, EMEF Julio Do Canto, EMEF Martinho Lutero, EMEF Padre Nobrega, EMEF Pinheiro Machado, EMEF Professora Altina Teixeira, EMEF Professora Maria De Lourdes Bandeira Medina, EMEF Tenente João Pedro Menna Barreto, EMEF Vicente Farencena.

No quadro abaixo os nomes das escolas foram modificados para preservar a imagem das instituições e não influenciar a performatividade no meio que estão inseridas.

Tabela 2 – Resultados e metas

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas					
	2011	2013	2015	2017	2019	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EMEF A	6.4	6.2	6.3	6.7	7.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6
EMEF B	3.1	4.8	4.5	4.8	4.8	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0
EMEF C	4.6	5.5	4.8	7.2	6.1	4.4	4.6	4.9	5.2	5.5	5.8
EMEF D	5.7	6.6	6.2	7.4	7.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7
EMEF E	5.7	5.8	4.7	5.3	5.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3
EMEF F	5.3	4.9	4.4	5.0	6.2	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6
EMEF G	6.0	7.1	5.9	6.6	6.5	6.0	6.2	6.4	6.7	6.9	7.1
EMEF H	4.5	4.4	5.8	6.8	6.5	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3	6.5
EMEF I	5.3	5.2	5.6	5.7	6.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1
EMEF J	4.8	5.5	4.7	5.6	5.2	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
EMEF K	4.6	5.6	4.7	5.6	5.0	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2
EMEF L	7.2	7.4	7.5	7.2	6.7	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É possível observar de acordo com a Tabela 2 as metas projetadas e os resultados alcançados no IDEB por cada escola nos últimos cinco anos de edição do SAEB nos anos iniciais (4<sup>o</sup> série / 5<sup>o</sup> ano). Os quadros azuis representam as metas que foram atingidas pelas escolas, dessa forma, podemos ver que quatro escolas conseguiram alcançar todas as metas projetadas e duas não conseguiram atingir nenhuma de suas metas.

Outro aspecto importante, a se considerar, condiz ao significativo aumento no IDEB de algumas escolas no comparativo entre anos, por exemplo, a EMEF C que de 4,8 em 2015 alcançou 7,2 em 2017 e a significativa baixa, como a EMEF G que de 7.1 no ano de 2013 foi para 5.9 em 2015. Sendo assim, essas as escolas escolhidas para participar da pesquisa e as entrevistas contribuirão significativamente para a compreensão de tais fenômenos.

De acordo com o site QEdú<sup>7</sup>, foi realizada uma tabela com o número de alunos matriculados em cada escola, como também o número de alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental<sup>8</sup> de acordo com o último IDEB realizado em 2019.

Tabela 3 – Número de alunos matriculados por escola

<b>Escola</b>	<b>Nº total de alunos</b>	<b>Nº de alunos matriculados no 5º ano</b>
EMEF A	449	49
EMEF B	387	45
EMEF C	253	22
EMEF D	450	54
EMEF E	168	20
EMEF F	187	25
EMEF G	317	40
EMEF H	386	46
EMEF I	359	58
EMEF J	189	23
EMEF K	296	28
EMEF L	446	50

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

<sup>7</sup> <https://novo.qedu.org.br/>

<sup>8</sup> A Prova Brasil é realizada nos quintos anos do Ensino Fundamental, sendo necessário o número mínimo de dez alunos matriculados.

### 3.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos convidados para contribuir com a realização desta pesquisa são: um integrante da equipe gestora e um professor do quinto ano do Ensino Fundamental de cada escola pública municipal selecionada para este estudo; e, um integrante da equipe de gestão da SMED. O que nos possibilita ter uma visão ampla de todo o processo de avaliações relacionado com a aprendizagem e desempenho dos estudantes.

## **4 ESTADO DO CONHECIMENTO: PROVA BRASIL; AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA; QUALIDADE E GESTÃO EDUCACIONAL**

Neste capítulo será apresentado um estado do conhecimento em relação ao tema, pensando que a partir do mesmo será possível ter uma visão mais ampla da análise no meio acadêmico. O estado do conhecimento contribui para a pesquisa na medida em que aprofunda o conhecimento em relação à temática estudada, norteia o pesquisador sobre as investigações a serem realizadas e orienta as discussões.

### **4.1 ANÁLISE A PARTIR DO ESTADO DE CONHECIMENTO**

Podemos ver o quanto é significativa a pesquisa baseada no estado do conhecimento por oferecer um panorama mais completo em relação ao tema que está sendo aprofundado. Neste capítulo foi utilizada a bibliometria como técnica para a construção do estado do conhecimento, o que nos possibilita identificar os aportes mais significativos a respeito da temática e as implicações das políticas públicas.

Nessa direção Ferreira (2002, p. 258), indica o estado do conhecimento como:

[...] de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

A bibliometria segundo Macedo et al. (1999) auxilia entendermos melhor o estágio em que se encontra determinada área de pesquisa, podendo utilizar métodos estatísticos sobre o conjunto de referências bibliográficas que for encontrado. Assim, foi utilizada neste estudo para completar e deixar acessível as informações obtidas pelo estado do conhecimento.

A pesquisa foi realizada no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT, por apresentar uma grande gama de trabalhos que podem ser válidos para o objetivo deste estudo. O período para busca de dados foi de 2011 a 2021, assim compreendendo os últimos dez anos e dando uma ampla visão da temática nos últimos tempos. Os descritores da busca foram: “Prova Brasil”, “avaliação em larga escala” e “qualidade e gestão educacional” tendo em vista que a

avaliação de larga escala do SAEB nesses períodos ainda era subdividida em outras avaliações com nomes distintos. Assim, foram encontrados dezessete (12 dissertações e 5 teses) resultados acerca do tema e que consideramos os mais adequados ao escopo da pesquisa aqui proposta.

## 4.2 ANÁLISE GERAL DOS DADOS

A partir das doze dissertações e cinco teses encontradas, foi construída uma tabela para melhor visualizar os anos e os tipos de publicações, para na sequência escolher quais seriam analisadas com maior detalhamento.

Tabela 4 – Trabalhos encontrados na IBICT

(continua)

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Dissertação/ Tese</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
IVO, Andressa Aita	Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão	Tese	Universidade Federal de Pelotas	2013
PASSOS, André Luiz dos	Reforço escolar - um instrumento para a qualidade da educação do Rio de Janeiro	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	2013
MELLO, Liliane Ribeiro de	A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2014
ANDRADE, Alenis Cleusa de	Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB	Tese	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2015
BRAGA, Bruno Marx de Aquino	Teoria da resposta ao item: o uso do modelo de Samejima como proposta de correção para itens discursivos	Dissertação	Universidade de Brasília	2015
MACHADO, Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante	O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações de larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2016
PASINI, Juliana Fatima Serraglio	Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de	Tese	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2016

Tabela 4 – Trabalhos encontrados na IBICT

(conclusão)				
Autores	Título	Dissertação/ Tese	Instituição	Ano
	pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013)			
GARCIA, Maria Virgínia Morais	Proposição de um guia de gestão de resultados e avaliações externas: Prova Brasil	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	2017
OLIVEIRA, Gilmara Rita	Conversando sobre a Prova Brasil e suas implicações no dia a dia de escolas da zona rural do município de Viamão-RS	Dissertação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2017
BASSO, Flávia Viana	Uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil na formulação de políticas educacionais estaduais	Dissertação	Universidade de Brasília	2017
BESERRA, Ana Carolina Mantovani	Políticas públicas de avaliação e direito à educação de qualidade no Brasil	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2017
ALVES, Gleidilson Costa	Resultados do PISA 2015 e seu uso para a formulação de políticas públicas em educação	Dissertação	Universidade de Brasília	2018
NUNES, Elson Rogerio Ferreira	Sistema de avaliação educacional de Rondônia: Desafios para a sua continuidade	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	2018
SILVA, Evandro Anderson da	Avaliação em larga escala e qualidade de educação: Políticas educacionais em cinco municípios do oeste do Paraná	Tese	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2018
MONTE, Jomaira Pereira	Sistema de avaliação educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	2018
AMESTOY, Micheli Bordoli	A política de <i>accountability</i> na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS	Tese	Universidade Federal de Santa Maria	2019
ARANTES, Nilva Ferreira Batista	Avaliação em larga escala: Prova Brasil interfaces com o contexto escolar	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2019

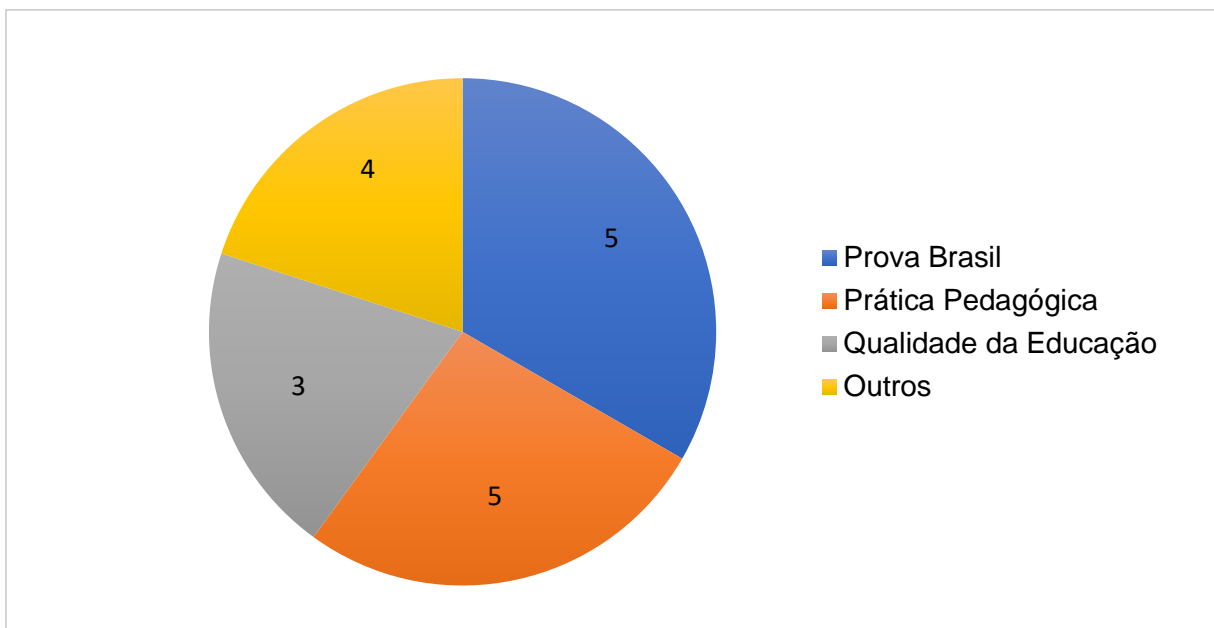
Fonte: Elaborado pela autora (2022).



A partir da Tabela 4, podemos perceber que foram encontradas mais dissertações do que teses nos últimos sete anos, no portal IBICT, totalizando doze dissertações e apenas cinco teses. É possível observar também a variedade de trabalhos a respeito do tema, alguns com um foco semelhante, outros nem tanto, com um olhar voltado para outras questões. Analisando os achados da pesquisa, de acordo, com a leitura do resumo de cada trabalho, foi possível perceber que treze trabalhos encontrados são pertinentes para serem estudados e analisados de uma forma mais detalhada.

A partir da Figura 1 podemos observar os trabalhos divididos entre os quatro tópicos que foram agrupados, do total de dezessete trabalhos encontrados, cinco deles sobre a prática pedagógica, três sobre a qualidade da educação, cinco sobre a Prova Brasil e outros quatro sobre outros assuntos que não são do foco deste capítulo.

Figura 1 – Trabalhos encontrados divididos por temas

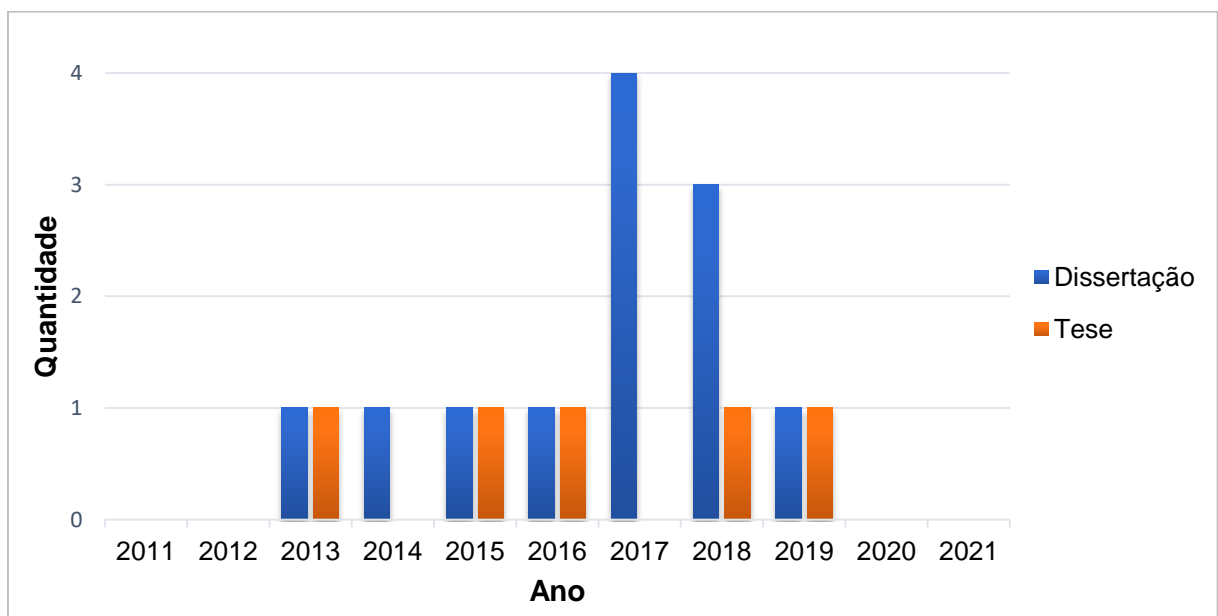


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme demonstrado na Figura 2, tanto o número de dissertações como o de teses tiveram um crescimento a partir de 2013, apontando a ascensão e o reconhecimento da importância de ser discutido o tema entre os professores e

pesquisadores. Esse dado mostra um avanço de forma positiva para a pesquisa em relação à avaliação de larga escala, como também um maior interesse por parte dos pesquisadores da área, discutindo e problematizando essa política que vem se fortalecendo, na última década. Porém, nos últimos dois anos a temática se mostrou enfraquecida, sem nenhuma pesquisa em relação ao tema, assim, fica evidente há crescente necessidade de trazer à tona a problemática acerca da avaliação em larga escala, bem como sua contribuição para a qualidade da gestão educacional no cenário brasileiro.

Figura 2 – Número de trabalhos encontrados



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### 4.3 ANÁLISE QUALITATIVA POR TÓPICOS

A partir dos dezessete trabalhos analisados, selecionamos treze produções para a análise qualitativa, as quais possuem relação com a temática desta pesquisa. Ao que refere-se à temática avaliação de larga escala na Educação Básica, podemos ter uma noção do que mais é estudado no ambiente acadêmico em relação ao tema abordado.

Na Tabela 5 os trabalhos estão organizados de acordo com os seguintes descritores: prática pedagógica, qualidade da educação e Prova Brasil, divididos entre teses e dissertações e seus anos respectivamente.

Tabela 5 – Relação de quantidade de trabalhos analisados por ano

<b>Descritores</b>	<b>Teses</b>	<b>Ano</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Ano</b>
Prática Pedagógica	2	2013; 2016	3	2014;2016; 2018
Qualidade da Educação	2	2015; 2018	1	2017
Prova brasil	1	2019	4	2017; 2017; 2017; 2019

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É possível observar uma constância de um ou dois trabalhos por descritor, com aumento para três dissertações que discutem a prática pedagógica e quatro trabalhos em dissertações que abordam a Prova Brasil, sendo três delas realizadas no ano de 2017.

A organização dos trabalhos pelos descritores (Prova Brasil, prática pedagógica e qualidade da educação) visa que os leitores se atentem separadamente para cada uma dessas questões, mas também que percebam o quanto estão entrelaçados na avaliação de larga escala, que nesse caso, trata-se da Prova Brasil. Após análise dos trabalhos é possível observar os autores que mais apareceram e a contribuição deles para o tema abordado. A Tabela 6 mostra uma síntese dos autores mais citados por cada descritor.

Tabela 6 – Autores mais citados

<b>Descritores</b>	<b>Autores mais citados</b>
Prova Brasil	WERLE; CORSETTI; FRITSCH, (2015), BONAMINO; SOUSA (2012).
Qualidade da Educação	BONAMINO; SOUSA (2012), CARVALHO (2009), CURY (2014), DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS (2007).
Prática Pedagógica	FRANCO (2001), FREITAS (2012), MACHADO (2010).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A seguir, são analisados os trabalhos referentes a cada descritor de modo mais detalhado. Os critérios de análise são: o objetivo, o método, o autor mais citado e os resultados encontrados, de forma a entender o que cada pesquisa trata e suas contribuições.

#### **4.3.1 Prova Brasil**

Neste descritor foram analisadas cinco produções em relação à Prova Brasil. A dissertação de BASSO, Flávia Viana, intitulada: “Uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil na formulação de políticas educacionais estaduais” traz um estudo realizado em três etapas, onde na primeira foi feita uma pesquisa documental acerca das duas últimas edições do SAEB/Prova Brasil, assim como os planos estaduais. A segunda etapa consistiu na aplicação de um questionário em vinte e três unidades da federação e a terceira etapa contou com as entrevistas. Como resultado a autora traz que os dados do SAEB são utilizados na maioria dos estados como apoio para a formulação de políticas, na gestão e formação de professores, sendo os mesmos um meio de informação da qualidade, porém ainda é necessário informações sobre o cenário de realização das provas.

Na obra de Basso (2017) os autores Kellaghan, Greaney e Murray (2011) aparecem diversas vezes trazendo a discussão em relação à utilização de dados para criação de políticas públicas como um desafio aos gestores e as escolas. A partir desse trabalho vemos a valorização de todos os temas abordados, a autora executa sua pesquisa de forma qualitativa-quantitativa, trazendo resultados satisfatórios, mas que ainda precisam ser melhorados em relação ao desempenho da Prova Brasil e os resultados implicados pela mesma para serem utilizados na criação de políticas.

OLIVEIRA, Gilmara Rita que em 2017 defendeu a dissertação “Conversando sobre a Prova Brasil e suas implicações no dia a dia de escolas da zona rural do município de Viamão-RS” buscou responder quais as implicações da Prova Brasil no cotidiano escolar das escolas rurais do município de Viamão/RS. Uma de suas percepções é a dificuldade de escolas rurais participarem de avaliações em larga escala pela realidade ser tão diferente das demais escolas. Foram elaborados questionários *on-line* para serem aplicados em duas escolas, em relação à Prova

Brasil no quinto ano do Ensino Fundamental. Como resultados foi possível observar a falta de controle em relação aos dados que deveriam ser obtidos a partir da avaliação, assim como a falta de diálogo em relação ao tema. Como alternativa a autora propôs que as escolas criem questionários *on-line* para serem respondidos pela comunidade com o intuito de aumentar as discussões em relação ao assunto.

A pesquisa de Arroyo (2010) em relação ao campo e a cidade nos lembram da diversidade em uma sociedade com os mesmos objetivos que de formas diferentes buscam os mesmos resultados. Nessa pesquisa nota-se a preocupação em relação à Prova Brasil nas escolas rurais e em uma pequena proporção já foi possível perceber o quanto a realidade nessas escolas está distante, por falta de informações a respeito da avaliação.

A dissertação realizada no ano de 2017 pela autora GARCIA, Maria Virgínia Moraes, intitulada “Proposição de um guia de gestão de resultados e avaliações externas: Prova Brasil” busca identificar os resultados da Prova Brasil, e sua utilização pelas gestões. A pesquisa é qualitativa e teve os dados obtidos por meio de questionários para professores da rede pública do município de Itaúna (MG). Constatou-se a necessidade dos gestores pensarem e discutirem mais sobre os resultados das avaliações para após serem criadas estratégias para resolver possíveis problemas.

A autora Garcia (2017) cita Bardin (2004) para subsidiar a análise de conteúdo como uma técnica que leva em conta as situações reais e fatos vivenciados, aplicados por meio da comunicação. Também utiliza Horta Neto (2013) com o discurso que avaliar significa muito mais do que resultados, mas sim o aperfeiçoamento, inclusive da instituição. Aponta ainda que a ausência de diálogo sobre as avaliações de larga escala dificulta a melhoria na qualidade da educação nas escolas.

Na dissertação nomeada “Avaliação em larga escala: Prova Brasil interfaces com o contexto escolar” de ARANTES, Nilva Ferreira Batista, realizada em 2019, a autora aborda a avaliação em larga escala Prova Brasil, aplicada ao nono ano do Ensino Fundamental, como política que direciona as ações do Estado, com o objetivo de conhecer e analisar os desdobramentos dessa avaliação em escolas da rede pública estadual, a partir dos gestores. Um dos teóricos que aparecem é Perrenoud (1999) que defende uma avaliação articuladora do interesse do Estado e da sociedade com padrões de qualidade científica e democrática. A autora lembra que as práticas dos gestores estabelecem uma relação direta com o ensino e a aprendizagem dos

alunos e traz em sua conclusão a influência negativa de tais avaliações no trabalho do gestor, por demandarem muitas atividades burocráticas.

Na tese intitulada “A política de *accountability* na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS” da autora AMESTOY, Micheli Bordoli realizada em 2019 com o objetivo de analisar de que forma as avaliações externas influenciam as políticas na educação e seus efeitos na atuação de gestores e docentes. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, documental e bibliográfica, para além foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Percebe-se que as políticas de avaliação de larga escala prejudicam, ainda mais, as escolas que já sofrem com baixos índices, o que acaba influenciando a prática escolar e o trabalho da gestão.

Na análise dos trabalhos, para discussão sobre o tema Prova Brasil, verifica-se com frequência que foram usados documentos e informações do Ministério da Educação (MEC, Plano Nacional de Educação (PNE e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), repositórios onde é possível encontrar leis e informações pertinentes para as pesquisas.

Werle et al. (2015) são autores que também aparecem com bastante frequência nos trabalhos analisados. Em sua produção (WERLE et al., 2015) discutem as avaliações em larga escala implementadas pelo Estado, eles demonstram que estudar o Estado é entender suas dinâmicas para e com a sociedade.

Bonamino e Sousa (2012) apontam que a Prova Brasil é vista como um instrumento que permite as escolas se reconhecerem nos resultados obtidos. Algumas escolas espelham-se para alcançar o padrão de qualidade da prova, a secretaria de educação enxerga a avaliação como uma forma de identificar o que está se passando em todas as escolas do país, já os professores, por sua vez, veem como uma forma de integrar o ensino, coordenadores buscam redefinir o currículo e os conteúdos de acordo com a avaliação. Dessa forma, podemos perceber que para cada instância dentro da escola a Prova Brasil se apresenta de uma forma e os objetivos a partir dela também ganham novos significados.

### 4.3.2 Qualidade da Educação

Quanto à categoria qualidade da educação três produções foram analisadas. Na tese de ANDRADE, Alenis Cleusa de (2015) “Indicadores de qualidade da Educação Básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB” o objetivo foi analisar as formas de interpretação dos indicadores de qualidade da Educação Básica e como a mesma pode proporcionar um avanço significativo em relação às avaliações de larga escala sobre a gestão educacional, sendo a pesquisa bibliográfica, realizada a partir de teses e dissertações no período de 2007 até 2011.

Andrade (2015) aponta que em algumas formas de interpretação não havia de fato um avanço, sendo considerada apenas uma pesquisa com fins externos. A autora cita Bourdieu (2003) que concebe as políticas na área da educação como um conjunto de lutas de muitos anos atrás que agora se encontra como resultado da sociedade em que vivemos, historicamente construída. Bourdieu também é uma inspiração em relação ao campo científico da pesquisa, no qual o conhecimento atinge certo prestígio e relaciona-se ao capital financeiro.

Na dissertação de BESERRA, Ana Carolina Mantovani “Políticas públicas de avaliação e direito à educação de qualidade no Brasil”, de 2017, a autora começa lembrando que o Brasil se encontra em uma das piores posições no *ranking* de educação. Desse modo, as políticas públicas que avaliam a qualidade da educação pública são extremamente necessárias para conhecer a qualidade da educação e assim podermos melhorá-la, porém, para que isso ocorra são necessárias avaliações que levem em conta as particularidades de cada instituição. A pesquisa de Beserra (2017) faz um levantamento dos métodos de avaliação em larga escala no Brasil, e como resultado observa que a cada ano é aperfeiçoado o sistema de ensino, sendo a tendência que a qualidade cada vez mais esteja ao nosso alcance.

Beserra (2017) utiliza a obra de Soares (2013) para apontar que os resultados do SAEB não são suficientemente debatidos e poderiam ser mais bem explorados pelos gestores e professores das escolas. Com a Prova Brasil novas necessidades foram vistas e precisam ser atendidas, como material pedagógico de acordo com as carências de cada instituição e gestores municipais encarregados da criação de cursos para auxiliar as escolas a chegar a resultados cada vez mais satisfatórios. Podemos observar nesta pesquisa uma preocupação com a qualidade do ensino

brasileiro, pois comparado com o restante do mundo se encontra entre os mais baixos desempenhos, mas com tendências positivas para os próximos anos.

A tese de SILVA, Evandro Anderson da “Avaliação em larga escala e qualidade de educação: políticas educacionais em cinco municípios do oeste do Paraná”, realizada em 2018, procura entender de que maneira ocorre o processo de criação de políticas municipais, investigando a qualidade na educação de cinco municípios do Paraná. A pesquisa é qualitativa e busca compreender a relação entre as avaliações de larga escala com a elaboração das políticas públicas. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas com gestores e como resultado foi constatado que o IDEB desconsidera aspectos essenciais da educação, que a organização e a aplicação da Prova Brasil precisam ser revistos e que a efetiva melhoria na qualidade educacional passa por fatores não só internos, como também externos da escola.

Silva (2018) cita Mainerdes (2006) para apontar que o processo de criação de políticas deveria ser uma interpretação do que acontece na prática, sendo essa específica para seu tempo e local de elaboração. As políticas, além de resultados apresentam efeitos para a sociedade, que podem ser divididos em gerais (mudanças na prática) e específicos (efeitos limitados).

Bonamino e Sousa (2012) são autoras que aparecem com frequência nos trabalhos analisados sobre a qualidade. Em suas produções abordam a qualidade associada à Prova Brasil. Nessa direção, Carvalho (2009) em seu trabalho traz o modelo gerencial que trouxe para as escolas a gestão por projetos, identificada como a forma mais eficaz para diminuir custos desnecessários e desenvolver novos produtos para as demandas do momento. Sendo também uma gestão mais integradora e adaptável, proporcionando que as pessoas colaborem umas com as outras e trabalhem juntas, como uma maneira para melhorar a qualidade dos resultados obtidos na escola. Carvalho (2009, p. 1155) salienta que:

Na perspectiva gerencial, a gestão autônoma do sistema educativo é concebida como capaz de gerar respostas adequadas à realidade de cada estabelecimento de ensino e de cada comunidade; é uma forma de assegurar a formação de uma identidade institucional e, ao mesmo tempo, o respeito à diversidade de interesses dos destinatários.

O autor aponta que a gestão autônoma é uma prática flexível e diretamente relacionada às questões que a escola necessita discutir e resolver de forma prática e eficiente. Respeitando seus alvos e suas carências. Ainda, Cury (2014) traz a questão



de qualidade associada ao ensino e permanência obrigatórios para a qualidade, mas também das formações iniciais e continuadas, materiais pedagógicos e salários que estimulem. Podemos ver que a qualidade depende de diversos fatores que perpassam as políticas públicas nas variadas esferas, a gestão escolar, os professores e a cooperação e dedicação de toda comunidade escolar.

Nessa seara Dourado et al. (2007, p. 7), os autores mais citados sobre qualidade, analisam esse conceito:

[...] as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma educação de qualidade alteram se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais.

Os autores ainda abordam a flexibilidade da qualidade da educação e suas alterações ao longo do tempo, sendo essa uma prática presente em diversos espaços e tempos.

O processo educativo acontece não só na escola, mas na sociedade em geral, tendo múltiplas determinações, intra e extraescolares, a educação está diretamente relacionada com o desenvolvimento integral de cada pessoa e vice e versa. Na dimensão intraescolar destacam-se, a estrutura organizacional da escola que deve ser compatível com o trabalho e o objetivo pedagógico, a formação dos profissionais e a permanência e desempenho escolar. Na dimensão extraescolar destacam-se o espaço social e direitos e obrigações de cada pessoa.

### **4.3.3 Prática Pedagógica**

Nesta categoria encontramos cinco pesquisas. Na tese de IVO, Andressa Aita “Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão” de 2013 a autora versa sobre modelos gerencialistas que estão cada vez mais sendo implementados nas escolas. Foram analisadas políticas de gestão na rede municipal de ensino de Santa Maria RS, os sujeitos que participaram da pesquisa foram três membros da equipe administrativa e pedagógica da SMED, cinco professores e quatro membros da equipe gestora das escolas da rede municipal de ensino investigadas. Foi evidente que na prática aparece a responsabilização dos docentes pelos resultados atingidos nas avaliações em larga escala, trazendo conceitos como a performatividade e a política de accountability.

Também fica evidente que os gestores das escolas e as avaliações em larga escala desempenham um papel central nas ações da SMED.

Ball (2010) surge na pesquisa norteando as discussões em torno dos desafios docente, trazendo questões como a incerteza, instabilidade, dúvida, entre tantos outros que assombram e fazem parte do trabalho docente.

Na dissertação de MELLO, Liliâne Ribeiro de “A Prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista”, de 2014, é feita uma pesquisa com uma escola paulista que tem bons resultados nas avaliações de larga escala. Sendo um trabalho qualitativo, realizada com observações em sala de aula nas turmas de quinto ano e nas reuniões, bem como uma análise documental. Assim, ela constatou que a escola quantifica e se torna limitada às expectativas externas, define-se também as causas da qualidade educacional por meio da valorização da comunidade e dedicação dos professores.

Freitas et al. (2012) trazem a perspectiva que o Estado muitas vezes por meio das avaliações transmite suas responsabilidades para a escola. A ideia de qualidade de Freitas (2007 apud MELLO, 2014) mostra que devemos pensá-la de acordo com a realidade dos sujeitos, pois é algo mutável. Por exemplo, a educação para a pobreza se torna muito mais cara para o Estado, já que exige várias estratégias diferentes e mais renda do que para as classes mais altas. Para buscar melhorias a escola e o estado precisam estar cientes de suas atribuições e arcar com as mesmas e assim, melhorar o ensino coletivamente. Podemos observar a partir desta pesquisa o interesse com a prática associado à qualidade em sala de aula em relação às avaliações em larga escala.

A autora MACHADO, Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante que realizou a dissertação “O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações de larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses” em 2016, debate sobre os resultados de quatro escolas do município de Borda (AM) com o intuito de observar como ocorre a intervenção da gestão e dos professores em relação aos resultados obtidos pela escola nas avaliações de larga escala. A pesquisa é qualitativa e por meio dela observa-se de que modo os gestores se apropriam dos resultados da Prova Brasil nessas escolas. Foi realizada uma análise documental e entrevistas nas quatro escolas, mostrando que são necessárias melhorias no processo de apropriação dos resultados. Ao final, a autora traz um plano

de ação educacional para auxiliar na gestão dos resultados para contribuir com a qualidade.

A autora em diferentes momentos cita Lück (1998, 2000, 2005, 2009) afirmando que os processos de mudanças nas gestões devem ser entrelaçados com resultados na aprendizagem. O gestor que é um dos principais atores na escola e tem importância para impulsionar um avanço na prática educacional, efetivando ações pedagógicas e estimulando toda a comunidade escolar a participar de decisões e informações, sendo essa uma figura fundamental no processo de aprendizagem.

Além disso, observa-se a preocupação com a implementação de ações que ajudem na melhoria da qualidade do ensino por meio dos resultados nas avaliações de larga escala para auxiliar na prática em sala de aula (MACHADO, 2016).

A autora MONTE, Jomaira Pereira, em 2018, elaborou a dissertação “Sistema de avaliação educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas” em que traz uma discussão sobre a apropriação de resultados pelo Sistema Educacional de Teresina (SAETHE).

Monte (2018) utiliza-se da pesquisa de Silva (2015) que aponta os resultados das avaliações como uma forma de observar os alunos que possivelmente possam ter problemas de aprendizagem. Constatar os erros mais frequentes nas provas cabe ao professor para que baseado nisso haja uma reestruturação de seu planejamento com o intuito de suprir as carências que porventura os alunos venham a demonstrar, mas cabe não só ao professor o acompanhamento do aluno durante o ano, sendo dever de toda a equipe escolar. E por fim, a autoavaliação é um instrumento recomendado para repensar as práticas vivenciadas.

Foram utilizados questionários para as diretoras e professores e a partir deles foi notado fatores como divulgação, propósitos e iniciativas em relação aos resultados obtidos, para potencializar a aprendizagem dos estudantes. Também foi proposto um plano de ação que inicia desde a formação de diretores e professores até as análises do currículo (SILVA, 2015).

Na tese intitulada “Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013)” da autora PASINI, Juliana Fatima Serraglio realizada em 2016 observa-se em cinco municípios de Paraná a forma como as avaliações em larga escala mudam a prática escolar. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas com 25 diretores, professores e coordenadores de escolas que participaram da Prova Brasil entre os anos de 2005 à

2013. Pode-se perceber muitas falhas nas análises dos resultados da avaliação, por não considerar aspectos singulares das instituições e por isso muitos professores se tornam resistentes ao uso dos resultados, já são múltiplos fatores determinantes da prática em sala de aula.

Ball (2005) é citado por Pasini (2016) mostrando que o conhecimento não pode ser visto ou transformado em uma mercadoria. A aprendizagem dos alunos muitas vezes é baseada em uma política de custo-benefício, o que não deveria acontecer, pois há muito além do que consta nas notas de provas e avaliações e os professores são os principais atores para perceber essas questões. Nessa pesquisa, mais uma vez é possível verificar a preocupação com os resultados na prática da escola e o distanciamento em relação às singularidades de cada escola que não são consideradas pelas avaliações de larga escala.

Franco (2001) é um dos autores recorrentes nos trabalhos que abordam a prática associada à Prova Brasil. Em sua pesquisa ele traz os objetivos do SAEB, assim como potencialidades, problemas e desafios. O acompanhamento do sistema educacional é um dos objetivos que permite ao longo do tempo que os professores possam comparar os resultados obtidos, mesmo que com caráter dinâmico da educação. Esse acompanhamento comparado com os resultados educacionais vem lentamente se aprimorando, levando em consideração o contexto social do aluno, mas ainda distante de se colocar a par de cada instituição de ensino.

A apreensão de fatores escolares que podem explicar resultados é um objetivo que procura oferecer contribuições relevantes, buscando características nas escolas e salas de aulas que expliquem os resultados obtidos pelos alunos. Assim, as políticas implantadas pelos gestores das escolas podem ser voltadas às necessidades identificadas melhorando o ensino e conseqüentemente os resultados (FRANCO, 2001).

Freitas et al. (2012) também aparece quando se trata de prática. O autor defende que o sujeito central da escola é o aluno, que é avaliado pelos professores, como também pelo sistema. Esse resultado então deve ser um ponto de encontro entre essas duas avaliações que têm o mesmo objetivo: os alunos. Dessa forma, seria mais completa com o olhar dos professores que estão cientes da realidade da escola também se aproximaria ao máximo do aluno.

Machado (2010) traz a visão de avaliação da escola do campo e busca se desprender das concepções de medida e classificação. As atividades levam em conta

a diversidade socioeconômica e cultural, de forma a valorizar as aprendizagens de maneira ampla e não apenas as de conteúdos, sempre respeitando e potencializando o ritmo de cada um.

#### 4.4 PERCEPÇÕES A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO

A análise dos trabalhos selecionados sobre a temática abordada contribuiu para a construção do estado do conhecimento proposto em relação ao Sistema de Avaliação da Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus indicadores de qualidade. Os trabalhos foram investigados por meio da bibliometria no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT, no período de 2011 a 2021 com os descritores “Prova Brasil”, “avaliação em larga escala” e “qualidade e gestão educacional” levando em consideração que durante a maior parte desse período a avaliação ainda existia com a nomenclatura de Prova Brasil. Com isso, buscou-se ampliar e auxiliar para uma melhor visão das pesquisas no período atual.

Foi possível observar que os conteúdos contemplados no Sistema de Avaliação da Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam de uma análise mais detalhada, considerando a fragilidade em relação à diversidade das escolas brasileiras, bem como na carência formativa de professores e gestores, que apresentam dificuldades de trabalhar no planejamento escolar com os índices apresentados. As pesquisas ainda apontam a falta de diálogo no espaço escolar sobre o tema que impede o bom aproveitamento dos resultados da avaliação.

Em relação à qualidade, as pesquisas mostram que as escolas têm dificuldades para melhorar seus resultados por meio da avaliação de larga escala como o SAEB, por falta de conhecimento e interpretação de seus resultados. Apontam que o IDEB não considera aspectos essenciais da educação e que a organização e a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser melhor avaliada, o que impossibilita que os resultados possam ser usados para a melhoria da educação. Em contrapartida o trabalho de Beserra (2017) apresenta resultados positivos de que cada vez mais as escolas buscam se aperfeiçoar em relação à qualidade do seu ensino.

Quanto à prática pedagógica, as produções científicas apontam que ela aparece geralmente associada à qualidade do ensino, buscando a partir dela

melhorias. Outro aspecto condiz ao fato das políticas avaliativas desconsiderarem diversos aspectos que interferem no desempenho das escolas, fazendo com que muitos professores sejam resistentes à utilização dos mesmos para modificar suas práticas em sala de aula.

Portanto, a qualidade da educação é uma questão central na vida escolar, e as avaliações são apenas uma parte do processo. E de modo geral as avaliações internas contribuem muito mais nesse processo, do que os sistemas de avaliação em larga escala como o SAEB. Infere-se que a política educacional brasileira precisa investir na Educação como um todo, não tendo nos indicadores de qualidade a única ferramenta para melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

## **5 REPERCUSSÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS**

Neste capítulo, apresentam-se as análises das entrevistas realizadas, das quais participaram duas professoras de duas escolas públicas municipais de Santa Maria, duas gestoras das mesmas respectivas escolas e uma gestora da SMED.

Primeiramente, aborda-se as repercussões do Sistema de Avaliação da Educação Básica no trabalho docente das professoras entrevistadas. Na segunda parte, analisa-se as repercussões do Sistema de Avaliação da Educação Básica na gestão escolar, a partir das falas das gestoras escolares. Por fim, explora-se essas repercussões na gestão educacional, a partir da fala da gestora da SMED.

É importante destacar que essa análise não busca trazer juízo de valor para as práticas adotadas pelas docentes e gestoras, mas sim compreender como as ações da SMED voltadas para as políticas avaliativas repercutem no cotidiano escolar.

### **5.1 REPERCUSSÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO TRABALHO DOCENTE**

Nesta seção, apresenta-se a discussão em torno do Sistema de Avaliação da Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental e para melhor compreender como tal avaliação influencia na prática docente, é debatido sobre as falas de duas professoras da rede municipal de ensino de Santa Maria que estão inseridas em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental e são atravessadas pela realidade da avaliação em seu trabalho docente. Nesta categoria serão discutidas as seguintes subcategorias: marcos da pandemia, performatividade, estreitamento curricular, reducionismo curricular, SAEB, gestão escolar e diálogo da gestão educacional.

Por muito tempo o trabalho docente se opôs ao profissionalismo, sendo vinculado a ideia do sacerdócio e a vocação, ainda hoje é possível identificar traços desses ideais nos espaços em que os docentes estão inseridos (HYPOLITO, 2020).

É difícil definir um conceito para o termo trabalho docente, levando em consideração a ampla variedade de tarefas que estão englobadas nessa terminologia. Pode-se ressaltar que trabalho docente compreende as ações e relações exercidas para o desenvolvimento da aprendizagem, nos espaços educativos formais ou não,

por sujeitos com distintas ocupações (HYPOLITO, 1997; OLIVEIRA, 2010 apud FERREIRA, 2019). Neste sentido, percebe-se nas falas das professoras as diferentes atribuições que perpassam sua trajetória como docente.

*“Ultimamente, o que tem atingido, acredito a mim e as colegas também, é a questão das exigências burocráticas que vieram em função da pandemia, então isso tem envolvido bastante tempo e demanda de tempo pra gente e isso é uma pressão muito grande que a gente sente, eu particularmente sinto bastante. Porque temos prazos a cumprir, a entregar, bastante planilhas foram exigidas, relacionadas ao trabalho e isso interfere no tempo de planejamento nas ações pedagógicas diretamente com os alunos, então isso eu senti muito, muito essa pressão nos últimos anos. Claro, que foi em função da pandemia, mas muito material burocrático que com certeza demandou muito tempo e isso nós tivemos que fazer em tempo recorde. Isso foi uma pressão psicológica muito grande e entrevi diretamente nas ações de planejamento das aulas e nos desafios todos que vieram com a pandemia. Para nós, a questão das aulas online, deu muito estudo para a gente, então com certeza foi uma pressão psicológica muito grande.” (Professora EMEF C)*

As entrevistas foram realizadas no início do ano de 2022 e mesmo com o período escolar normalizado com os horários como eram antes da pandemia Covid-19, ainda fica evidente na fala da docente as marcas que a pandemia deixou em seu trabalho. Com demandas que vão muito além do trabalho realizado em sala de aula, com exigências superiores ao que o professor conseguia realizar em sua jornada de trabalho, avançando para seu espaço de lazer, sua casa e intervindo nos planejamentos, que são o foco de todo esforço para que a aprendizagem se concretize.

Na fala da professora da EMEF C fica nítida a Lei da contradição discutida por Lyotard (1984) por um lado, temos a intensificação no volume de atividades de primeira ordem; com a pandemia os professores precisaram se atualizar rapidamente para buscar outras formas de exercer a docência, seja em plataformas online ou de outras maneiras. Por outro lado, as atividades de segunda ordem como, por exemplo, o grande número de questionários e outras questões burocráticas que surgiram para monitorar esse novo tipo de ensino, acabou consumindo a maior parte do tempo docente, com burocracias que não contribuíram para a qualidade do ensino efetivamente. Esse tipo de controle e busca por dados para comprovar o que estava sendo realizado naqueles espaços novos, “consome tanta energia que reduz drasticamente a energia disponível para realizar melhorias no processo” (ELLIOT, 1996, p. 15).



Esse modelo de cobrança acaba distanciando as ações do professor do objetivo de se fazer educação, não podemos desviar do foco do trabalho docente, a educação como um “direito de todos”, com o objetivo de promover o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme definem a Constituição (Art. 205) e a LDB (Art. 2º).

É possível observar marcas da performatividade nos comentários realizados, quando a professora da EMEF C relata a pressão sofrida para o cumprimento de prazos e a alta demanda de novas tarefas.

*“(...) outra questão bem importante de ser colocada, que é os horários de planejamento para os professores da escola, falo dos anos iniciais e da educação infantil também, nós iniciamos o ano sem ter esse horário de planejamento e isso interfere diretamente nas nossas ações diárias, porque a gente não tem esse tempo de planejamento que nós temos direito e é muito complexo você conseguir trabalhar sem conseguir planejar, sem ter tempo pra isso, é quase humanamente impossível. E ainda a prefeitura oferece a plataforma pra que a gente faça uso também e isso demanda mais tempo ainda, então a questão de organização profissional e pessoal estão bem complexas nesse início de ano escolar. Você não tem tempo, você gostaria de planejar de uma forma mais eficaz e você não tem como planejar, você está trabalhando de segunda a sexta-feira em sala de aula, fazendo muitas pesquisas, muitas buscas, porque os alunos vieram de uma situação bem diferenciada esse ano, em função das defasagens todas, porque muitas famílias não conseguiram acompanhar, muitos alunos também não conseguiram, nos anos anteriores, então a gente vai ter que recompor todas essas aprendizagens. Então esse ano é um ano que a gente tem necessidade muito desse planejamento e a gente não está tendo esse tempo pra isso. Nem para o planejamento individual, e muito menos pro planejamento coletivo. As reuniões nós estamos fazendo fora do horário escolar, isso interfere também nas outras atividades, tem outras colegas que trabalham em escolas em outros horários, eu tenho outras ocupações também e eu não consigo participar dessas reuniões de formação e de organização da nossa vida profissional e escolar também.” (Professora EMEF C)*

O horário de planejamento que a docente cita, é um direito do professor e está previsto na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, chamada Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, que em seu art. 2º aponta o inciso IV que estabelece “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008). Dessa maneira, deveria ser reservado 1/3 da carga horária para planejamento docente, o que tem sido desrespeitado pela SMED, prejudicando as ações dos professores e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Alencar (2009, p. 2) traz o planejamento educacional como “uma organização sequenciada a respeito dos aspectos e ações necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” Sendo assim, constituindo-se como uma necessidade do educador para o desenvolvimento de sua prática.

Também apareceram marcas da cobrança que começa a afetar a vida pessoal dos profissionais da educação “(...) *a minha pressão ela é interna e ela é minha, porque eu quero fazer o meu melhor, pensando nos meus alunos (...)*” (Professora EMEF G). A performatividade acontece não só de fora para dentro, mas também de dentro para fora, objetivando a construção cultural, a ideia de orgulho, a identificação, a concepção de um amor pelo produto e a crença na qualidade do serviço (WILLMOTT, 1992 apud BALL, 2010). A docente não percebe que a pressão que diz ser “de dentro para fora” pode estar ligada bem mais ao meio performático que ela está inserida, do que efetivamente dentro de si.

Como adverte Ball (2010, p. 44) “As atividades dos intelectuais técnicos conduzem a performatividade para dentro da prática do dia a dia dos professores e das relações sociais entre professores.”

*“Os tempos nossos foram diferentes, mas isso acarretou também em uma consequência positiva, quando a gente conseguiu fazer parcerias com os colegas, aproximou muito, o que facilitou um pouco foi isso, eu tive parcerias muito produtivas com colegas de mesmo ano e também com demais colegas. Então esse preenchimento de várias planilhas, essas exigências todas elas foram feitas de forma bastante solidária com colegas, mas com certeza o emocional ficou muito, muito abalado.” (Professora EMEF C)*

Para Trotter (1916 apud FREUD, 2020) como seres humanos, é instintivo a união, o instinto gregário, que une pessoas deixando de lado seus interesses particulares. E foi dessa maneira, que aconteceram as relações docentes durante a pandemia, com o apoio de uns aos outros para cumprir a grande demanda de exigências.

É possível identificar a solidão dos professores em meio a tantas exigências da gestão, que em muitos momentos se manteve focada nas questões burocráticas, deixando de lado o apoio pedagógico, que aconteceu entre os próprios docentes nas suas relações. A gestão escolar tem desempenho fundamental na atuação das políticas avaliativas exercendo diferentes papéis, ora de apoio aos docentes, ora de cobrança de resultados, uma vez que também encontram-se inseridos no meio performático que a educação se encontra.

Nesse sentido, as docentes destacam a necessidade de suporte/trabalho coletivo da gestão escolar nas práticas pedagógicas, como seguem os seguintes relatos: “Gestão escolar, eu acho que permeia toda a organização da escola, desde as questões administrativas pedagógicas, envolve também a comunidade escolar” (*Professora EMEF C*); “Gestão escolar é a alma e o coração da escola, é o que a gente precisa enquanto professora, é um suporte.” (*Professora EMEF G*). Segundo Lück, (2009) um clima de apoio e confiança é essencial para criar um ambiente favorável a melhoria do desempenho de todos.

Quando perguntadas em relação ao apoio recebido pela gestão educacional, sendo essa a Secretaria de Educação responsável, relataram:

*“(...) um exemplo foi uma formação fornecida pela mantenedora ano passado, em um formato diferenciado e que ela não soou tão positiva pra gente, dentro de uma demanda imensa que nós tínhamos ano passado, em relação ao ensino remoto e ao ensino híbrido, eu acho que a intenção foi boa, mas a repercussão não foi tão boa, o aproveitamento da formação do ano anterior não foi positiva ao meu ver (...)” (Professora EMEF C)*

Percebe-se a tentativa da Secretaria em auxiliar os professores por meio de formações, mas ao mesmo tempo talvez não aconteça um diálogo que favoreça para que essas práticas realmente se concretizem, uma vez que não estão de acordo com as necessidades reais dos docentes naquele momento.

Na fala da professora da EMEF G, percebe-se um olhar um pouco mais otimista em relação a situação atual, mesmo admitindo ser um período difícil:

*“Olha, o que eu vou te dizer? É um período muito difícil, a gente está vivendo um período bem difícil e na minha escola, eu acredito que a escola se organiza muito, tivemos “a sorte” de estar com o quadro completo este ano, mas tivemos anos que iniciou com falta de professores, eu não tenho como responder por não fazer parte da gestão e enxergar só essa pontinha assim. (...) a gente não está lá dentro, também não podemos julgar, a gente também não pode falar, então falando por mim aparentemente tá tudo bem. (...)” (Professora EMEF G)*

Com todas as novas alterações do ensino que aconteceram em virtude da pandemia, como o ensino híbrido citado anteriormente, as docentes vivenciaram um período difícil e as demandas do SAEB, que ocorreu no ano de 2021 (um ano marcado por muitas preocupações em relação à Covid-19), vieram para sobrecarregar ainda mais e somar as demandas excepcionais daquele momento.

Pensando nisso, as professoras foram questionadas sobre como os resultados das avaliações do SAEB influenciam na prática escolar e relatam as mudanças que ocorrem no decorrer do ano letivo em função da avaliação.

*“Então assim, o quinto ano a gente sempre tem essa responsabilidade de fazer esse preparo dos alunos e ele interfere nas atividades todas que você vai fazer durante o ano todo, você vai fazer uma espécie de treinamento (não deixa de ser), então interfere porque as formas de avaliação a gente muda bastante em função das provas” (Professora EMEF C)*

Na fala da professora da EMEF C é possível perceber a preocupação em função dessa avaliação, com a realização de um trabalho diferenciado durante o ano, trazendo para si, a responsabilidade em função daquela nota.

Para Afonso (2000, p. 40 apud AMARO, 2014) “a política de avaliação pautada no alcance de metas e resultados interfere e condiciona diretamente as práticas pedagógicas dos profissionais, gerando efeitos de considerável pressão sobre o trabalho docente, o que o torna um “treinador para os testes””, como é possível evidenciar na fala da própria docente quando cita o “treinamento” que será desenvolvido em função da avaliação.

É possível perceber o professor cada vez mais como um mero treinador para testes, que aos poucos vai deixando de lado todas as suas vivências e saberes para se adequar às avaliações padronizadas. As avaliações em larga escala tornam-se mecanismos para legitimar o controle do trabalho docente, que se torna limitado na medida que precisa modificar sua prática para promover melhores resultados de desempenho dos estudantes nesses testes (AMARO, 2014).

Vicente et al. (2017) evidencia em suas análises que as docentes gastam boa parte do tempo com treinamentos de questões, deixando de lado aspectos importantes da aprendizagem que poderiam estar sendo desenvolvidos.

*“Fato esse que confirma a intervenção da lógica avaliativa até na sua atuação dentro da própria sala de aula e na aprendizagem do aluno, onde o «aprender» por repetição ou treino ocupa o lugar da criatividade, inventividade, ludicidade, tão importantes para o desenvolvimento da criança.” (VICENTE et al., 2017)*

No mesmo sentido, Bauer (2020, p. 2) em suas pesquisas denomina de “reducionismo curricular” o movimento que vem acontecendo em relação a mudança de currículo em função das avaliações externas, deixando de lado aspectos

importantes da aprendizagem, que muitas vezes acaba sendo reduzida à preparação para os testes padronizados.

Também cabe salientar o conceito de “estreitamento curricular”, trazido por Gesqui (2015, p. 234) entendido como “a opção feita pelas escolas por ampliar deliberadamente o número de atividades relacionadas aos componentes curriculares presentes nas avaliações externas e reduzir, também deliberadamente as atividades relacionadas aos demais componentes curriculares.” Fato que fica evidente quando percebe-se toda uma mudança durante o ano letivo, visando uma preparação para a avaliação externa.

Na fala da professora da EMEF G, percebe-se um pouco diferente essa questão, mas ainda nota-se a preocupação com a preparação dos alunos, uma vez que modifica sua forma de elaboração de provas, buscando se adequar ao modelo da avaliação em larga escala:

*“Então a preparação que eu faço com eles e que envolve a prova talvez, é no sentido de algumas questões. Agora, por exemplo, neste momento, o meu intuito é fazer eles escreverem, eu preciso que eles escrevam, eles voltaram muito receosos, então eu quero que eles joguem no papel, que eles escrevam, daqui a pouco eu já vou preparar eles, para que eles façam alguma coisa com grade de resposta, cartão resposta, a minha preocupação com a prova é nesse sentido, porque eu penso que quem lê, interpreta, escreve, calcula bem, vai entender.” (Professora EMEF G)*

Nesse sentido, a preocupação da professora está ligada aos aspectos de ensino e aprendizagem necessários para que os alunos passem para o próximo ano com o máximo de domínio das capacidades básicas, criando uma base de conhecimentos que dê suporte efetivo para o futuro escolar. Mas sem deixar de lado a preparação em relação ao cartão resposta, método utilizado pelas avaliações em larga escala.

Segundo Amaro (2014) “as avaliações, consubstanciadas em testes padronizados para aferir desempenhos cognitivos dos alunos, desempenham relevante papel na regulação do trabalho pedagógico, interferindo nas formas de como a ação de ensinar deve acontecer.” Podemos perceber nitidamente no relato da docente, a regulação e modificação do seu trabalho em função da avaliação externa.

Nas pesquisas de Bauer (2020, p. 11) evidencia-se que as avaliações tornam-se um “elemento definidor do currículo, sendo que, muitas vezes, a matriz de referência da avaliação de sistema confunde-se com o próprio currículo ensinado nas

escolas.” A autora aponta que o currículo e as práticas estão cada vez mais sendo compostos pelas avaliações externas visando alcançar as metas definidas (BAUER, 2020). As avaliações estão tão inseridas na escola, que muitas vezes veem distorcendo o próprio currículo das instituições, como podemos identificar também no relato das entrevistadas deste estudo.

Evidencia-se novamente o treinamento de questões defendido por Vicente et al. (2017), quando a professora deixa de lado outros aspectos da aprendizagem, para focar no ensino de como responder as questões (cartão resposta) que aparecem nas avaliações de larga escala que serão aplicadas.

Mesmo com uma visão um pouco diferente em relação à mesma avaliação, as duas corroboram com a ideia de que:

*“A prova não envolve só a avaliação ali específica das turmas, é todo um contexto maior, mas o resultado, ele de alguma forma interfere, nós tivemos algumas notas muito boas, um crescimento muito bom em determinado ano por exemplo, e a escola passou a ser vista de forma diferente por isso e também quando as notas baixam, também tem uma repercussão, porém eu avalio assim, que a prova não avalia o que é real, porque as turmas são diferentes, porque cada ano que é avaliado, não é a mesma turma, então a diferença de notas ela não é relacionada somente a aprendizagem dos alunos, mas também aqueles alunos, a situação, aquele aluno não conseguiu contribuir muito com a nota da turma, qual o porquê? O contexto social? A questão emocional? Pra mim, ela não avalia o que é real na escola, mas o resultado que aparece, ele interfere sim, interfere na escola por ter atingido um bom resultado ou porque baixou a nota? Essas cobranças existem e esse olhar também para a escola existe em relação as notas. Só que eu como professora do quinto ano, eu vejo que não, eu sei o histórico de cada aluno, eu acompanhei o ano todo, eu sei o porquê daquele resultado daquela turma e ela não demonstra o que é real de aprendizagem dos alunos, pra mim não. Eu conheço eles, cada um, a história de vida de vida dele até ali, o percurso que ele fez até ali, o que ele conseguiu, pode não ter ido bem na prova, mas atingido aprendizagens que podem ter ficado anteriores e ter avançado muito na questão da aprendizagem e não ter tido uma nota boa.” (Professora EMEF C)*

A docente entende que a avaliação externa está distante de demonstrar a realidade da escola e que os resultados não correspondem com a aprendizagem dos alunos. Ela aponta todas as variáveis que não são consideradas por esse tipo de avaliação, como o contexto social que o aluno está inserido, a parte emocional no momento da avaliação, o histórico escolar, dentre outros.

Nós estudos de Amaro (2014) já era possível evidenciar que os instrumentos avaliativos principais nas práticas educacionais das professoras, são a observação e o diagnóstico de leitura e escrita realizados mensalmente pelas próprias docentes no

seu exercício em sala de aula. Aspectos atitudinais, frequência e participação, também são levados em consideração nas avaliações internas.

É importante refletir em relação ao modo como as avaliações em larga escala demonstram os resultados obtidos, Bauer (2020) afirma que:

Muitas das propostas atuais têm enfatizado os resultados dos alunos ao final de uma etapa de ensino como evidência de um ensino de qualidade ou da efetividade do trabalho desenvolvido nas salas de aula, não dialogando com o conhecimento já acumulado na área e gerando controvérsias acerca da relação avaliação-curriculo. (BAUER, 2020, p. 9).

No momento em que não se considera os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos, assim como todas as outras etapas que foram percorridas para chegar até aquela avaliação, se deixa de lado os aspectos mencionados pela docente da EMEF C e que na prática de sala de aula são os mais relevantes para a avaliação interna, como ela afirma em sua fala.

A professora da EMEF C compreende a avaliação em larga escala como algo externo a realidade escolar, que não representa a real evolução das crianças em termos de aprendizagem, parecido com a visão da docente da EMEF G:

*“Eu tenho uma formação, não queria nomear de tradicional, mas eu tenho quase quarenta anos, então a minha formação enquanto aluna, dos anos iniciais e isso parece que fica internalizado na gente e eu tenho feito esse movimento contrário, do lúdico, de realmente focar nas habilidades, nas competências e todas as formações que tivemos, especialmente nesses últimos dois anos, foram focadas nisso, e então se eu tinha alguma dúvida, agora eu tenho mais certeza ainda que o caminho é esse sabe. Não digo lúdico, mas não de se preocupar tanto, e não é não se preocupar, mas não se preocupar tanto, com o conteúdo, inclusive se tu for ver, eu tô aqui falando contigo, mas se tu for ver o meu planejamento dessa semana é os sistemas, em ciências, os tipos de texto em português, expressão numérica em matemática, a expansão marítima em histórica, pontos cardeais, colaterais em geográfica, tudo de conteúdo, eu não consigo no quinto não trabalhar isso, mas a minha preocupação é que fica habilidades e competências.”  
(Professora EMEF G)*

É possível perceber um olhar sensível em relação as verdadeiras necessidades desses alunos, como afirma Afonso (2009), nem tudo na educação pode ser mensurável, aspectos importantes como a forma que a criança chegou aquele ano, com o nível de conhecimento que possuía e a forma que saiu, independente de ter ou não alcançados os conhecimentos do ano em questão, não estão descritos na avaliação, a evolução que o aluno obteve independente de conteúdos, não está descrita na nota e esse tipo de evolução também não é avaliada. Como ressalta uma

das entrevistadas “*ela não é uma nota específica do quinto ano, para os alunos chegarem até o quinto ano eles têm toda uma trajetória até ali*” (Professora EMEF C). Questão que também é percebida pela professora da EMEF G, no momento em que ela diz:

*“Na verdade, a gente entende que são coisas externas e que alguma coisa depende sim, mas tu pode ver a turma com o mesmo professor ter resultados diferentes em avaliações externas, por exemplo se tivesse uma professora na escola que tivesse a quinze anos com o quinto ano, que tivesse feito sete provas, teria sete resultados diferentes.”* (Professora EMEF G)

Questões que já eram evidentes antes da pandemia, se intensificaram, como por exemplo, a parte emocional dos alunos em relação ao período de realização das avaliações em larga escala. Com o ensino remoto, as crianças ficaram um longo período longe da escola e quando retornaram, o receio em relação a prova foi um tema presente em sala de aula.

Com a pandemia foi possível perceber que os alunos voltaram para a escola com uma grande lacuna de aprendizagens e esse processo de recuperação deverá ser longo, muito provavelmente levará mais tempo para recuperar esses alunos.

*“a gente faz todo um trabalho emocional das crianças também pra ele fazerem, porque nos últimos períodos ali eles ficam meio angustiados, mas eu tenho bastante tranquilidade em trabalhar com eles essa questão.”* (Professora EMEF C)

*“as crianças no ano passado ficaram bem nervosas pra fazer a prova, assim quando souberam, aí fazer eles entenderem que não ia influenciar na questão da escola, dizer que tinha outro quinto ano, eu disse para eles, se um acertar 40 e o outro acertar nenhuma, a média vai ser 20. Então até que ponto que mede? Não sei, estou te perguntando.”* (Professora EMEF G)

No ano de 2021 foi realizada a avaliação do SAEB pela primeira vez pós pandemia Covid-19 e a insegurança em relação a essa avaliação acabou intensificada pelas circunstâncias vivenciadas pelos estudantes neste período.

As expressões “angustiados” e “nervosos” surgem para se referir como os alunos se sentem em relação às avaliações em larga escala, demonstrando uma preocupação não só por parte da professora, mas também dos alunos, que percebem e refletem essa pressão.

Na EMEF C, enquanto forma de avaliação interna, a prova serve como apoio para repensar práticas:



*“a gente avalia essa nota como um todo, para a gente repensar ações para o próximo ano, ações voltadas principalmente, para a questão da leitura, produção escrita e envolver projetos, então a gente faz sim uma avaliação, não é uma nota da turma do quinto ano mas sim enquanto escola a gente avalia sim, claro que a gente se alegra quando há uma nota melhor e quando a gente tem perdas nessa nota a gente sempre avalia a direção da escola acolhe as sugestões, propõe junto com a coordenadora pedagógica, a gente faz uma leitura dessa nota como um todo sim.” (Professora EMEF C)*

Pode-se perceber uma discussão ativa em relação aos resultados, fato que talvez não seja tão presente na fala da professora da EMEF G. É notável a importância que a escola atribui aos resultados do SAEB e a preocupação com o bom desempenho dos estudantes, sendo revistas práticas para melhorar tal indicador.

Gesqui (2015) em seus estudos, problematiza o modo como as escolas valorizam as avaliações externas, tendo em vista que na maioria das vezes estas não compreendem todos os componentes curriculares, deixando de lado importantes áreas do conhecimento para focar em poucas que são avaliadas nos testes padronizados, demonstrando assim a falta de compromisso com as vivências e diversas experiências formativas previstas nos currículos escolares.

Nas análises de Alves et al. (2019 p. 247) também evidencia-se que “as avaliações passam a nortear o planejamento docente no que se refere aos conteúdos a serem trabalhados e as propostas de avaliações da aprendizagem” sendo assim, valorizadas pela instituição e atuando como mecanismos de modificação da prática do professor.

É lembrado a variação das notas no Ideb<sup>9</sup> das escolas em um período curto de tempo, a professora da escola G não consegue dar uma explicação pois não estava presente na escola no período referido. A professora da EMEF C estava presente e aponta algumas possibilidades para a alta na nota da avaliação:

*“(...) são alunos que tinham um bom acompanhamento familiar, alunos que na escola a gente conseguiu desenvolver atividades um pouco mais aprofundadas, foi uma realidade de uma turma que veio de uma trajetória, uma turminha que veio há um bom tempo já estudando junto, as professoras todas conseguiram desenvolver desde o início já um trabalho mais enfático na questão da leitura, desde a pré-escola e por isso que teve essa subida (...)” (Professora EMEF C)*

---

<sup>9</sup> EMEF C: 4,8 em 2015 - 7,2 em 2017.  
EMEF G: 7.1 em 2013 - 5.9 em 2015.

A turma em questão que alcançou um alto índice na avaliação, tinha um diferencial desde a pré-escola, com a família presente, desenvolvendo um trabalho conjunto com a escola.

*Então, pra mim essa prova avalia muito a questão individual daquela turma, depende a turma que fizer, por isso que te falo não teve um “bum” assim na escola, que foi criado algo, é uma turma diferenciada que a família acompanhava muito bem as crianças, a maioria das famílias quase a totalidade e por isso que o resultado é esse, e é bem aproveitado o que se trabalha, o que se propõe pra turma, então por isso de uma nota muito boa. E isso é um trabalho, não só quinto ano, como eu te falei, desde a pré-escola e depois isso repercutiu na escola e a gente depois fez uma leitura, uma avaliação também da outra nota, porque não foi tão boa? era uma turma com um contexto bem diferente (...)* (Professora EMEF C)

Ela deixa claro que não houve uma nova metodologia criada para esse resultado, mas que esta nota é o desfecho de vários anos com um trabalho diferenciado, envolvendo a escola e a família. Em educação fazemos um investimento a longo prazo, com passos lentos, dia após dia, trabalhando para que a evolução aconteça.

Também ressalta que a mesma metodologia, realizada na mesma escola, com crianças que aparentemente vivem a mesma realidade, por estarem inseridas no mesmo contexto, pode ter (e tem) resultados diferentes, relatando o que aconteceu no ano anterior:

*“As turmas respondiam diferentes, as mesmas propostas ou propostas adaptadas para aquela turma, a gente pensava junto e cada prof. adaptava também com a sua dinâmica de aula diferente e a gente percebia visivelmente que as reações eram diferentes aos projetos propostos, as atividades propostas e nós fazíamos muita atividade conjunta também depois no momento que a gente pode ter as atividades presenciais ou no ensino híbrido, a gente via características bem próprias, por exemplo a turma que não era a minha, tinha uma participação em aulas online bem significativa, eu já tive um pouco mais de dificuldade em participação nas aulas online, nos encontros remotos e no presencial a turma já reagia bem diferente, então são características bem diferentes.”* (Professora EMEF C)

Vicente et al. (2018) traz em suas análises a mesma situação, uma professora insatisfeita, pois a turma na qual estava inserida respondia de forma diferente do restante das turmas da escola, aos estímulos propostos. Demonstrando a lógica comparativa presente até mesmo dentro do espaço escolar.

As docentes têm suas práticas influenciadas por superiores, pares, comunidade escolar, entre outros (GESQUI, 2015) e pode-se perceber a preocupação em relação

aos resultados, quando observa-se a comparação entre as práticas estabelecidas relatadas pela entrevistada, sendo essas iguais para as turmas, e mesmo assim tendo diferentes resultados, convertendo-se mais uma vez na lógica comparativa no espaço escolar.

Para finalizar essa seção, deixa-se uma reflexão realizada por uma das entrevistadas, lembrando uma avaliação de larga escala que sua mãe participou:

*“É o que eu te digo, mesma prof. mesmo método, varia muito. Que a prova fosse algo mais significativo. A minha mãe tem 72 anos, professora também e ela lembra das avaliações externas do tempo dela, ela fala até de uma que falava jangada e aqui conhecia como caiaque, ou vice e versa, não me lembro, e que por uma questão de regionalismo, não se conseguia interpretar o texto. Por isso eu te pergunto, qual o objetivo da prova? O que que nivela? Para mim, é muito difícil, tu marcar uma nota boa, marcar um ótimo, porque eu sei que aquilo não é, aquilo está. Mas de repente um pai, uma mãe, não entende (...)” (Professora EMEF G)*

É importante percebermos que cada professora tem a sua visão em relação a avaliação em larga escala, uma delas faz uma preparação mais voltada para a prova, modificando sua prática pedagógica durante todo o ano escolar. Já a outra foca mais nas questões técnicas da avaliação, mesmo assim modificando sua práxis em função das avaliações externas. Ao mesmo tempo, é notável que a concepção dessa avaliação para elas é bem parecida, demonstrando que entendem o exame como algo que impacta na realidade escolar, mas que não representa essa realidade totalmente.

Na seção seguinte, analisa-se os aspectos da temática estudada na visão das gestoras escolares das respectivas escolas das docentes entrevistadas, desta forma tem-se um olhar mais completo para a pesquisa.

## 5.2 REPERCUSSÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA GESTÃO ESCOLAR

A partir do olhar docente sobre as questões que perpassam o Sistema de Avaliação da Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nesta seção busca-se compreender como as gestoras escolares interpretam essa temática. Serão apresentadas ao longo desta categoria as seguintes subcategorias: interação das relações, aspectos informais, gestão de conflitos, gestão democrática, formação inicial e continuada da gestão escolar e *accountability*.

Para iniciar a discussão é importante ressaltar que a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da escola. A direção escolar é um princípio e atributo dessa gestão, espaço que é focado para o trabalho conjunto de pessoas, orientando-as e integrando-as para alcançar os objetivos traçados (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Como o próprio nome retrata, gestão escolar refere-se a gestão dos estabelecimentos de ensino e faz parte da sua tarefa a gestão de pessoal, administrar seus recursos materiais e financeiros, assim como gerir seu patrimônio material e imaterial. E acima de tudo zelar pelo ensino e a aprendizagem, o maior objetivo de se constituir escola (VIEIRA, 2007).

As gestoras entrevistadas trazem a visão de gestão escolar que possuem da sua experiência prática:

*“Bom, o gestor tem que ter uma visão do todo, de toda a escola, tudo vai passar por ti, quando tu tá na sala de aula tua preocupação maior é com aluno, quando tu tá na supervisão é trabalho pedagógico, cada setor tem o seu responsável, mas o gestor tem que ter uma visão de todo o funcionamento da escola.” (Gestora EMEF C)*

*“Eu acho que gestão é o todo, é o conjunto sabe, tu tem que ter a noção que vai da cozinha, da sala de aula, sala dos professores, a secretaria, o banheiro, o almoxarifado, os arquivos, tudo, tem que ter noção, se tu não conhece um pedacinho da tua escola, tu não é preparado para gerir essa escola.” (Gestora EMEF G)*

A escola e a gestão são uma unidade social, onde se destaca a interação entre as pessoas e com isso os aspectos informais aparecem na organização escolar, introduzindo o conceito que Libâneo; Oliveira; Toschi (2012) nomeia de cultura organizacional. A cultura organizacional se trata da organização informal que acontece no dia a dia da gestão, adotando comportamentos, opiniões, ações e formas de relacionamentos que surgem de forma espontânea entre os membros do grupo. Evidenciar a cultura organizacional como um conceito importante nas análises, significa compreender a subjetividade presente na gestão. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Percebe-se que essa subjetividade está presente nas relações das gestoras entrevistadas, pois, se faz presente na atuação e na concepção do que é gestão, partindo das mediações junto às questões que surgem ao longo desse percurso.

*“(...) tu tem que ter muito jogo de cintura, tu tem que saber como lidar com essas questões, tem que saber como tu vai chegar em uma pessoa, como que tu vai tratar.” (Gestora EMEF C)*

*“(...) conhecer os profissionais que você tem na sua escola, conhecer eles profissional e também pessoalmente, porque eu acho que se a gente não souber olhar para o outro enquanto ser humano, a gente não sabe fazer as coisas na educação. É um ponto de vista meu, eu acho que é por aí que a coisa tem que caminhar.” (Gestora EMEF G)*

Ao lidar com a subjetividade dos sujeitos, a todo momento o gestor precisa saber gerir os conflitos que podem vir a surgir. A gestão escolar de recursos humanos “se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, voltados para a constituição de ambiente escolar efetivo na promoção de aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2007, p. 27).

Uma das questões que surgiu em relação aos conflitos vivenciados pelas gestoras, é se colocar como figura de autoridade para dizer o “não” quando necessário.

*“Então tu tem que tá preparada, tem que ter preparo, entende? Emocional, preparo psicológico, muitas vezes tem que aprender a dizer o não, eu mesma quando vim pra cá, quando eu comecei a trabalhar eu tinha muita dificuldade de lidar com essa questão de tu trabalhar com o colega, de tu saber dizer não, não pode ou não, não dá, foi bem difícil. Tu acha que tem que agradar todo mundo, tu acha que tem que fazer tudo que as pessoas te pedem e não é assim, eu acho que o gestor tem que ter a visão de toda a escola e saber como tu vai agir dentro de cada espaço.” (Gestora EMEF C)*

O trabalho coletivo é uma condição necessária para a formação do cidadão na sociedade democrática (ALONSO, 2002), como também é o principal eixo para que a gestão democrática se materialize na escola. Essa temática surgiu durante as entrevistas de forma bem nítida:

*“(...) contar sempre com a tua equipe diretiva, nunca tu lidar sozinha, sempre contar com as pessoas que estão perto de ti, tem que saber delegar, tem que saber dividir as tarefas, para que as coisas saiam da melhor maneira possível.” (Gestora EMEF C)*

A gestão democrática está prevista na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, quando trata: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;”, também está prevista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 em três momentos: no artigo 3º “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino

público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;”. Depois aparece no artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
 I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
 II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (LDB, Art. 14).

E por último, no artigo 56 quando traz “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática (...)”.

Esses documentos foram os primeiros a trazer o princípio da gestão democrática para os estabelecimentos de ensino e a partir deles que se refez toda a estrutura escolar, transformando o que antes era admitido como administração escolar (CAMPOS; SILVA, 2009) para gestão escolar. “A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 447). A participação é o melhor caminho para que a gestão democrática se materialize e para que isso aconteça um caminho possível são os mecanismos da gestão democrática.

Alguns mecanismos possíveis para colocar em prática a gestão democrática são: o conselho escolar, sendo um órgão de representação da comunidade escolar, com representantes de todos os segmentos, no qual seu objetivo é zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações da gestão. O conselho de classe, onde a equipe pedagógica discute assuntos didáticos-pedagógicos. A associação de pais e mestres que contribui para a aproximação entre família e escola. O grêmio estudantil, que é um espaço de participação dos estudantes nos processos decisórios da escola. O projeto político pedagógico que é um instrumento para refletir a proposta pedagógica da escola e indicar a direção a seguir (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008).

Para atuar na gestão é importante que haja uma formação, muitas vezes os gestores não conhecem todos os mecanismos que podem ser utilizados para auxiliar no seu processo de gerir a escola. As gestoras entrevistadas foram questionadas em relação à essa formação.

*“eu já tinha feito antes de assumir, eu fiz o curso de Supervisão e Administração Escolar em 1994 ou 1996 e depois eu fiz o curso de Orientação Educacional, que naquele tempo não era junto como vem hoje que a é Gestão, naquele tempo tu fazia Administração e Supervisão e depois se tu quisesse tu fazia o curso de Orientação, eu fiz os dois.” (Gestora EMEF C)*

*“Eu fiz sim, porque na época que eu entrei na gestão, eu não tinha o curso de especialização, eu já tinha o mestrado e estava fazendo o doutorado, aí foi uma exigência do município quem estava na gestão teria que ter o curso. Foi até a própria prefeitura que ofereceu esse curso, ele é bem específico, é de gestão com ênfase em supervisão e administração escolar, bem completo. Ele foi voltado para o público do município, para os professores do município que estavam atuando na direção, vice direção e coordenação e que ainda não tinham a especialização específica.” (Gestora EMEF G)*

Uma das entrevistadas fez a especialização oferecida pelo município e a outra já possuía uma formação realizada anteriormente. Mas quando questionadas em relação ao efetivo amparo dos cursos realizados para atuar na gestão:

*“Claro que ele te dá uma visão muito geral, o que tu aprende mesmo é na pratica, a gente praticando e tu vai vendo todos os anos tem coisas diferentes, principalmente na questão pedagógica, na questão financeira, então vai modificando, as pessoas que estão à tua volta também vão modificando, tanto é que aqui na escola mesmo, hoje eu sou a mais antiga da escola, então todas as pessoas que eu cheguei aqui já são outras pessoas. Então todo ano vai modificando e tu tem que ter novas maneiras de tu administrar. É na pratica não adianta qualquer coisa que tu vai fazer, claro que tu vai ter uma visão daquilo, mas é a pratica que te dá uma base melhor.” (Gestora EMEF C)*

*“A gente nunca sabe tudo e também um curso muitas vezes não vai nos dizer aquilo que a gente busca, por isso a gente precisa estar sempre buscando.” (Gestora EMEF C)*

As duas gestoras relataram a importância da vivência na prática, desse modo, pode-se perceber que há várias lacunas na formação desse profissional que gere a escola, tanto na formação de quem se especializou antes de assumir a gestão, de forma autônoma, como de quem fez um curso específico ofertado pela secretaria, ao assumir o cargo de gestão.

Os cursos de formação inicial para gestores escolares não os capacitam para darem conta de todas as demandas advindas da complexidade do cargo (SOUZA, 2012; PASCHOALINO, 2017, 2018), ainda mais se pensarmos na conjuntura atual pós pandemia, com o aumento das atividades, desafios e dificuldades no gerenciamento das ações remotas. (...) *E na verdade tu está sempre buscando, ainda mais agora com essa função toda de pandemia, que em dois anos a escola como um todo mudou mais rapidamente do que duzentos anos.” (Gestora EMEF G).* Luck

(2009), já ressaltava a necessidade da gestão escolar se adaptar constantemente, com um olhar atento ao contexto e sendo flexível no seu campo de atuação.

Não só pelos desafios da pandemia a gestão escolar foi marcada nos últimos anos, enfrentando a complexidade de gerir a escola todos os dias, se apresentando de diferentes maneiras. Uma das questões que interpelam esse espaço são as metas que precisam ser cumpridas:

*“(...) hoje a gente trabalha com metas, principalmente essa questão de Prova Brasil, prova não sei o que, vai surgindo muitas coisas e tu tem que atingir metas, porque querendo ou não mesmo sendo a escola pública, existe uma certa concorrência entre uma escola e outra, existe uma comparação de escolas (...)” (Gestora EMEF C)*

*“Sempre tem alguma pressão, a gente é pressionado para fazer as coisas, se falava antes da pandemia muito mais, atingir a meta tal, tem que ter nota tal, tem que estar entre as escolas mais, tem que...” (Gestora EMEF G)*

A pressão sofrida para alcançar as metas, estar entre os melhores índices e outros motivos, apresenta-se de modo normalizado pelas atuais gestoras. Pós-pandemia percebe-se que essas demandas tenham aparecido de forma mais superficial, pelo menos para uma das gestoras, que relata ouvir mais sobre essas demandas anteriormente.

Ainda fica evidente a cobrança sofrida e identifica-se na fala da gestora o conceito de *accountability* em sua forma mais completa segundo Schedler (1999). Quando ela aborda a concorrência e comparação entre escolas, demonstrando a informação, as metas para atingir, sendo essas a prestação de contas, e por fim, a responsabilização/sansão quando ela diz:

*“(...) nós tínhamos antigamente o Mais Educação, daí as escolas que tiveram um bom índice do IBED foi tirado, foi tirado isso das escolas e eu achei isso um baita de um retrocesso. Porque eu acho que eles deviam incentivar quem não alcançou o índice, incentivar a melhorar e quem alcançou incentivar a ir melhor, mas não, eles pegaram e tiraram. Incentivar financeiramente, porque o que mais pesa nas escolas é a questão financeira hoje, a questão financeira da escola pública.” (Gestora EMEF C)*

A partir disso, percebe-se que todas as esferas estiveram presentes na realidade desta instituição, sendo possível identificar a informação, justificção e responsabilização no discurso das gestoras e legitimando *accountability* em seu sentido mais amplo segundo Schedler (1999).



Conforme, Gatti (2009, p. 39) “as avaliações não têm um valor em si, mas adquirem sentido quando inseridas em uma política educacional mais ampla e quando articuladas com ações pedagógicas adequadas”. Na entrevista com a gestora da SMED, apresentada na próxima seção, mostra-se as ações utilizadas com os resultados das avaliações em larga escala e a influência dos indicadores do IDEB nas práticas da SMED.

O gerencialismo também está presente no discurso das gestoras “(...) a gente mesmo se cobra, porque tu vê, a mídia tá aí né, tá expondo (...)” (Gestora EMEF C), a mídia se torna mais um mecanismo para estimular a competitividade entre instituições. E muitas vezes a disputa fica tão evidente, que para tentar burlar a sistema, são estimuladas estratégias pela própria equipe escolar, como uma gestora relembra a situação vivenciada:

*“(...) eu lembro que eu dava aula lá e chegou ao ponto da coordenadora chegar para a gente e dizer assim “tu quer que no dia da prova de português, o aluno tal e o aluno tal não estejam?” Então assim, a gente sabe que tem muito disso (...)” (Gestora EMEF G)*

Atualmente a mídia é um meio de divulgação de resultados, que permite a criação de rankings entre as escolas, estimulando os pais a observarem a vitrine que se criou em relação as avaliações, mas sem levar em consideração que o resultado apresentado nem sempre demonstra a realidade da escola (IVO, 2013). Como também destaca Lopes e Lopez (2010, p. 101) “o interesse por tais rankings gera as apressadas conclusões extraídas desses resultados, vinculando de forma imediata e simplificadora as notas dos alunos com a suposta qualidade das escolas”. E fica evidente essa temática na fala de uma das gestoras quando relata:

*“inclusive a gente pensa muitas vezes que os pais não sabem, mas eles sabem sim, muitas vezes estão procurando a escola porque soube que a gente foi bem no IDEB” (Gestora EMEF C)*

Os resultados das avaliações do SAEB podem, e muitas vezes tem, conforme já observado nas entrevistas com as docentes, grande influência no cotidiano escolar. É possível constatar tal influência também nas falas das gestoras:

*“Influenciam, porque a gente faz um levantamento de como é que nós fomos, como é que a escola foi a partir daquilo ali. Os professores então trabalham, fazem trabalhos em cima. A gente trabalha com simulados com os alunos,*

*faz uma preparação para eles participarem dessas provas (...)" (Gestora EMEF C)*

*"Não, as professoras tem que trabalhar, elas sabem que tem que trabalhar, a única coisa que a gente faz é pros maiores, eles têm a fichinha aquela pra responder, que é pra pintar, então a gente pede que as professoras façam as provas de múltipla escolha e coloquem no final a fichinha pros alunos aprenderem a fazer isso, mais para aprender a preencher ali. Mas assim, a questão de conteúdos a gente segue o documento orientador, a gente segue os documentos legais para isso e a gente trabalha." (Gestora EMEF G)*

É possível observar que o SAEB influencia o processo pedagógico de ambas escolas, ainda que com mais intensidade na EMEF C como relata a gestora da instituição. Ainda que a gestora EMEF G demonstre uma menor influência do SAEB nas práticas pedagógicas, fica evidente a preocupação com o formato das provas realizadas pelas docentes, estimulando provas objetivas e fichas de resposta, semelhante à dinâmica das provas do SAEB.

Quando questionadas em relação ao que acontece posteriormente ao recebimento da nota:

*"depois se pega o que foi feito e se trabalha em cima, os professores principalmente do 5º ano. O nono ano como faz pouco tempo e o nosso professor não foi o mesmo professor, então cada um tem uma dinâmica diferente, mas a professora do 5º ano que ela é a mesma, ela sempre faz esse trabalho com os alunos, sempre faz o antes e o depois. Ela pega os resultados e trabalha em cima, desenvolve conteúdo sempre preparando eles para fazer essa avaliação." (Gestora EMEF C)*

*"Quando vem a nota a gente olha, analisa, vai tentar dar uma olhada no que eles foram melhor e no que não foram tão bem assim, mas também tendo o cuidado de o professor não se sentir cobrado quanto. Porque eu acho muito injusto quando a cobrança vem para o professor sendo uma coisa que eles não tenham respondido." (Gestora EMEF G)*

Novamente percebe-se a diferença entre os discursos, enquanto a gestora da escola C descreve novamente um trabalho em cima dos resultados obtidos, com um olhar mais técnico, a gestora da EMEF G demonstra um olhar mais sensível em relação aos resultados, com cuidado para não responsabilizar os professores.

Foi perguntado a gestora da EMEF C de quem partia a iniciativa para a preparação dos alunos, já que é visível uma preocupação com o desempenho na avaliação:

*"Não, a gente não cobra, não é uma cobrança, aquela coisa fixa, mas ela sabe, o que a escola pretende, então sempre a gente conversa isso, olha vai ter a prova, então o que que a gente quer? a gente quer alcançar, então tem*

*que trabalhar isso aí, a professora já sabe, não tem que tu estar toda hora falando, como ela já é nossa professora antiga, ela já sabe que isso aí já faz parte do trabalho dela, então não precisa a gente tá em cima cobrando, não.”* (Gestora EMEF C)

A gestora descreve como sendo algo natural do trabalho docente, que ao longo dos anos já foi se moldando em função das avaliações. Menegão (2013), já alertava em seus estudos “[...] a interferência da avaliação externa em larga escala na configuração do currículo escolar, induzindo a um currículo prescrito pela matriz de referência avaliativa [...]” (MENEGÃO, 2013, p. 654).

Em contrapartida, a gestora da Gestora EMEF G apresenta uma visão diferente:

*“Eu sempre falei pras gurias ficarem bem tranquilas, eu não me interesso, claro que é uma vitrine, a escola tal é a segunda melhor colocada no município, a terceira melhor colocada, a primeira melhor colocada, mas eu sempre disse pras gurias que o que importa é o trabalho diário, não é uma prova que vai mensurar ou avaliar o trabalho que a gente está desenvolvendo.”* (Gestora EMEF G)

Em relação aos resultados das avaliações do SAEB, a gestora da EMEF C relembra alguns índices anteriores e demonstra a preocupação em manter a nota alta pela cobrança que a escola sofre em relação aos indicadores.

*“A nossa escola nós tivemos 2018 7.2 nós fomos a segunda escola do estado do Rio Grande do Sul, então isso pra nós, como eu disse para as minhas colegas isso é motivo de orgulho, mas também é motivo de preocupação, porque nós apresentamos um índice, então a gente tem que tentar manter o índice sempre, a gente não pode baixar, parece que nós ficamos em 6.1 na última vez, claro a gente ainda está dentro da meta, mas a gente baixou um pouco, então é cobrado isso da gente”* (Gestora EMEF C)

*“Então assim, a gente vai organizando o trabalho pra seguir essas solicitações, que nos é imposta muitas vezes, porque é uma coisa que nós é imposta, querendo ou não ninguém nos perguntou se gente queria ou não, veio de cima e a gente tá se adaptando, acho que como tudo na educação a gente acaba se adaptando.”* (Gestora EMEF C)

Quando questionadas quais mudanças ocorreram para a variação nos índices do IDEB a gestora da EMEF C ficou pensativa, perguntou para uma colega que estava na sala, mas não soube responder *“Poxa vida, eu sinceramente não vou conseguir te dar uma resposta, não lembro.”* (Gestora EMEF G).

A gestora da EMEF C afirmou ser um trabalho a longo prazo:

*“Olha, para nós até foi uma surpresa grande, mas a gente vê que com certeza isso é resultado de um trabalho que a gente tá fazendo e que tá dando resultado. E outra coisa, a gente sempre, como eu te disse a gente pega nosso resultado, faz um trabalho em cima, vê o que que precisa melhorar.” (Gestora EMEF C)*

Para que melhores índices de desempenho sejam apurados, o amparo da secretaria de educação é fundamental, em relação ao apoio da SMED para a escola, as duas relataram que a presença de tutores ajudou bastante a resolver as demandas que surgiam, apesar de ainda existirem questões para serem solucionadas, mostraram-se satisfeitas com o suporte recebido.

*“Como é que eu vou te dizer, eles não são de vir na escola, mas tudo que eu preciso deles, principalmente na questão pedagógica, a gente está tendo um apoio. Acho que até em relação a outros anos que a gente não teve muito, mas agora a gente tem uma pessoa que é responsável pela nossa escola, então tudo que a gente precisa a gente se dirige a ela.” (Gestora EMEF C)*

*“Olha, esse ano a coisa está bem complicada, não vou te mentir, mas assim, eu acho que a partir do momento que eles colocaram os tutores para as escolas, pelo menos os nossos dois tutores eram bem presentes.” (Gestora EMEF G)*

Para finalizar, é importante observarmos algumas inquietações que as gestoras relataram em seus discursos:

*“(...) infelizmente faltou uma política de educação que nos ajudasse a passar por esse momento de crise. E agora, quanto tempo a gente vai levar? Para poder tentar ter uma paridade com o que deveria ser feito, voltar ao que era. Porque os professores estão sentindo na pele, as dificuldades dos alunos e do currículo, a passagem do currículo emergencial pro documento orientador, a questão da BNCC ali, tudo. Então são coisas que a gente tem que observar agora. De algum jeito vai, porque a escola consegue se reorganizar e se refaz nas piores situações.” (Gestora EMEF G)*

*“A grande maioria das coisas que vem, elas já vem prontas, ninguém te pergunta, a gente não é ouvido” (Gestora EMEF C)*

É fato que a escola se reconstrói, se refaz, se (re)cria e pautada nesse discurso continua dia após dia se re(inventando), porque as pessoas que estão inseridas e vivenciando aquele espaço fazem as mudanças necessárias acontecerem, sempre com o objetivo maior de se fazer escola, a educação como um “direito de todos” (CF, Art. 205).

O discurso das gestoras demonstra que a avaliação em larga escala é um mecanismo que vem “de cima” para “baixo”, que precisa ser cumprido, entre as tantas demandas da gestão e deixando de lado suas necessidades reais, que muitas vezes

não são ouvidas. A pressão que antes já foi constatada nos alunos e docentes, agora também é evidenciada pelas gestoras escolares. Mas como em tudo na educação, aparece a esperança “(...) *mas devagarinho as coisas vão mudando, uma hora muda.*” (Gestora EMEF C), sempre presente nos discursos.

Em relação a avaliação, é possível identificar que para a gestora da EMEF G não se mede a qualidade do ensino por estes testes, muito parecido com a visão antes já citada das professoras entrevistadas. A gestora da EMEF C não demonstra nitidamente uma opinião sobre a avaliação e identifica como uma questão técnica que precisa ser cumprida, em seu papel como gestora, ela organiza seus recursos na escola para cumprir as metas que são impostas.

Na próxima seção analisa-se as percepções do tema proposto na gestão educacional, proporcionando um olhar mais completo em relação ao campo que permeia a gestão em educação.

### 5.3 REPERCUSSÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA GESTÃO EDUCACIONAL

Para finalizar este estudo, é importante trazer a visão de uma gestora dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, sabendo que este é o órgão que vai dar suporte às escolas nos processos de ensino, no campo em que analisa-se. Nesta categoria serão discutidas as seguintes subcategorias: gestão educacional, gestão de pessoas, formação continuada, recursos tecnológicos e avaliação em larga escala.

Nesse sentido, “a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados” (LUCK, 2006, p. 25).

Na concepção da gestora entrevistada:

*“A gestão educacional tem muitas esferas, mas eu acho que o que mais se destaca, é a gestão de pessoas, quando tu está em um órgão de gestão seja micro dentro da escola, ou seja macro como é na mantenedora, em uma rede de ensino, a gente precisa gerir pessoas e quando a gente vai gerir pessoas, a gente tem que pensar em educação: pensar no pedagógico, pensar no administrativo e no financeiro, então a gestão educacional ela está toda*

*interligada, mas principalmente a gente trabalha em gestão de pessoas, é tu conhecer a tua equipe, tu conseguir extrair o melhor daquela equipe, porque cada um tem um potencial diferente, a gente saber conhecer, balizar e extrair o melhor que aquela equipe pode trazer pra gente.” (Gestora SMED)*

Assim como nas entrevistas com as gestoras escolares, a gestão de pessoas novamente se fez presente no discurso da gestora educacional, agora de forma mais ampliada, demonstrando a importância desse tópico para articular e gerir os espaços em que estão inseridas. Nos processos de tomada de decisões, o apoio de uma equipe também se mostra fundamental, assim como, para enfrentar os desafios que surgem todos os dias.

*“Uma coisa que eu gosto de dizer é que eu sou essencialmente coletiva, eu gosto de trabalho em grupo, e quando a gente trabalha na gestão o desafio é diário, a gente não tem um dia igual ao outro, é sempre tudo muito diferente e muitas janelinhas abertas. A gente brinca que tem o navegador da internet, a gente abre várias janelas pra fazer várias coisas, e na mente da gente é isso, várias janelinhas, agora é pedagógico, agora é administrativo, financeiro, RH. Então é muita complexidade e pra isso, pra gente se fortalecer nas decisões que vão interferir na vida de muitas pessoas, a gente precisa de ajuda de outras pessoas, então quando a gente tem essa gestão de tu trabalhar em equipe, de tu trocar ideia, de tu tomar propriedade daquilo que o outro conhece mais do que tu, fortalece na tomada de decisão. Então a gestão é cada dia uma coisa diferente, uma aprendizagem diferente, um desafio diferente. Estamos sempre aprendendo.” (Gestora SMED)*

Lück (2006) descreve as dificuldades e os desafios do processo educacional como globais e abrangentes, exigindo o empenho de pessoas organizadas em função de um mesmo projeto e objetivo comum.

É preciso formação para saber gerir os conflitos e complexidade da gestão, em relação a preparação realizada para atuar no cargo, a entrevistada expõe não ter realizado nenhum curso, pois sua formação inicial já a capacitava para o cargo, mas quando foi questionada sobre o sentimento de estar ocupando aquele espaço, demonstra a incerteza que atravessa a prática.

*“(...) eu acho que preparada a gente nunca tá, porque o principal partindo quando a gente trabalha com gestão, é a gestão de pessoas, então trabalhar com minhas colegas, pedagogas, que eu trabalhei só com as pedagogas, foi tranquilo pela jornada enquanto professora que eu tive, mas eu não me senti preparada por não conhecer a função, eu conheci fazendo, mas a partir do momento que eu comecei a fazer, participar da função eu tive sim que procurar estudos sobre, artigos, livros, pesquisas, sobre coordenação pedagógica, sobre gestão pedagógica, para conhecer um pouquinho mais daquilo que eu estava fazendo e fazer com propriedade.” (Gestora SMED)*

A gestora relata que aprendeu sobre sua função atuando, como também descrevem as gestoras escolares em suas falas. A formação continuada se mostra como um mecanismo de preparação para atuar na prática com o sentimento de propriedade “o conhecimento encontra-se em constante processo de reconstrução, resultante das transformações sociais, econômicas e tecnológicas que permeiam o cotidiano dos indivíduos” (SILVA, 2013, p. 311 apud NASCIMENTO et al., 2020).

É possível identificar o interesse da gestora com a formação continuada, pois relata que nos últimos anos permaneceu buscando conhecimento e se aperfeiçoando: “*eu fiz o mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional.*” (Gestora SMED). Também leva essa preocupação para sua prática como gestora educacional e descreve alguns projetos em andamento com a rede de professores:

*“Nós temos esse que é bem forte o Conexão e Saberes, ele tem representação das coordenações, da SMED, tem um coordenador dos anos iniciais, um de anos finais, um de EJA, um de educação infantil que trabalham juntos planejando a formação permanente docente da rede. Nós temos instituído um calendário, uma quarta-feira por mês de março até novembro, a rede para, não tem aula para os alunos, não tem aula para as crianças, tudo isso é recuperado nos sábados letivos, então nesse dia de parada, os professores se reúnem por grupos, que a gente chama, a gente faz turmas e cada turma tem um outro professor da rede, que a gente chama de articulador, então é aquela concepção que a gente tem de professor forma professor, então aquela turminha de professores tem outro professor articulador e tem um coordenador acima dele, então a gente vai fazendo esse trabalho em conjunto de formação docente, cada ano a gente pensa quais são as demandas daquele ano letivo, pensa em uma temática, procura estudos sobre, cursos sobre isso e a gente vai tentando fazer essa formação docente todos os meses com os professores até o final do ano.” (Gestora SMED)*

A formação citada, aparece no relato das professoras com um olhar não tão positivo para a realizada no ano de 2021, quando uma delas relembra que em meio às demandas que estava vivenciando, com o ensino híbrido, não teve um grande aproveitamento naquele momento.

Pensando nisso, foi abordado de que forma acontece a participação da SMED nas escolas do município, a gestora defende uma secretaria preocupada com as demandas escolares e pensando na realidade pós pandemia, buscando minimizar as perdas no processo de aprendizagem dos estudantes.

*“Assim, hoje, eu acho que diferente de outras gestões, nós temos uma secretaria muito preocupada com a escola, preocupada no sentido humano, e preocupada no sentido pedagógico. Humano principalmente dentro do que a gente passou nessa pandemia, então a nossa preocupação enquanto*

*secretaria, como é que essa criança está voltando para a escola, como esse professor está retornando para a escola, em questões psicológicas, questões sentimentais, emocionais, então esse cuidado é muito com a questão humana. E também junto com isso a gente não pode deixar de pensar na questão pedagógica, mesmo estando em uma secretaria o ponto principal, o objetivo com que a gente trabalha sempre vai ser a aprendizagem da criança, então todas as nossas ações são voltadas para isso.” (Gestora SMED)*

*“(...) Mas o que que tá em pauta hoje? é o pós pandemia, e o que tudo isso acarretou na aprendizagem do estudante, então todos os nossos projetos são voltados para aprendizagem das crianças, seja dos Anos Iniciais ou dos Anos Finais (...)” (Gestora SMED)*

As tecnologias foram uma importante ferramenta para auxiliar na educação durante o período de quarentena, devido a pandemia da COVID-19. “Frente a esse cenário inesperado, esforços tecnológicos foram adotados no sentido de transição do aprendizado presencial para o aprendizado on-line de maneira emergencial.” (SOUZA, 2020, p. 150). A gestão educacional também utilizou desse instrumento para dar suporte ao seu trabalho:

*“(...) a mantenedora nesse período remoto que teve em 2020 e 2021 investiu muito em recursos digitais, em plataformas de língua portuguesa, matemática, para as crianças utilizarem em casa e agora nas escolas, todas as escolas da rede estão equipadas hoje com notebooks e internet, então a gente tem esse fomento de recursos digitais e plataformas para nos auxiliar.” (Gestora SMED)*

Hobbs (2017 apud SOUZA et al., 2020), trata as tecnologias como “parte do ambiente cultural contemporâneo”, sendo assim, estão presentes nas práticas culturais e sociais de todos nós. Auxiliando na resolução de problemas e tornando-se, inclusive, um mecanismo para contribuir na prática da gestão educacional e aproximar a escola desta esfera, proporcionando um contato direto e rápido.

*“(...) o trabalho da secretaria está dentro da escola, nos até temos um grupo que se chama grupo de tutoria, nós temos quatro grupos e as oitenta escolas são divididas dentro desses quatro grupos. Então é um grupo de professores que é tutor da escola, é como se fosse o padrinho e a madrinha da escola, a gente vai lá, a gente tenta resolver algum problema pedagógico, troca uma ideia, tenta melhorar o índice daquela escola, o espaço, a questão de recursos de estudantes, enfim, a gente está sempre dentro da escola, tentando conhecer e se fortalecer enquanto rede toda.” (Gestora SMED)*

Uma das alternativas para aproximar Secretaria de Educação e escolas, foi a criação de grupos de WhatsApp com tutores responsáveis por determinados espaços, assim o contato acontece de forma rápida e dinâmica. Os grupos com tutores foram



citados pelas gestoras escolares como um ponto muito positivo para o contato e aproximação com a SMED.

As tecnologias estão cada vez mais em evidência, sendo utilizadas para suprir as necessidades e conectar pessoas, também não foi diferente no âmbito da gestão, que precisou se adaptar e utilizar de novos recursos para aperfeiçoar sua prática.

As ações da gestão educacional também influenciam e estão ligadas aos índices alcançados nas avaliações em larga escala pelas escolas do município. Durante a entrevista, a gestora expõe a concepção de avaliação em larga escala da Secretaria de Educação:

*“(...) é bem isso que a palavra diz são indicadores de como está, um diagnóstico de como está aquela escola.” (Gestora SMED)*

*“(...) Então o nosso foco, a concepção que a gente tem de avaliação de larga escala na secretaria, que é o caso do SAEB, a nota do SAEB, o que que ela nos traz? ela nos traz indícios de como a gente tem que olhar pra rede e o que a gente tem que fazer a respeito para resolver aquela situação que está exposta, aquele diagnóstico nos diz o que que está legal e o que não está, então a partir dele é que a gente vai planejar as ações para a rede e como um todo as ações pedagógicas, os projetos, as parcerias, o investimento financeiro, seja de recursos digitais, seja em material pedagógico, se precisa mais recursos humanos, então tudo isso é um diagnóstico que a gente vai conseguir inferir dados para planejar efetivamente o trabalho dentro da secretaria. A nossa visão de avaliação por enquanto é essa.” (Gestora SMED)*

A gestora considera os índices das avaliações em larga escala como um diagnóstico da realidade das instituições e a partir deles, pensa estratégias para aprimorar os resultados. Diferente da visão trazida pelas professoras em relação a mesma avaliação, sendo considerada por elas como algo distante da realidade escolar e que não representa a real evolução das crianças em termos de aprendizagem.

Como citado pela gestora da SMED, Vieira (2007) declara que orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação fazem parte das atividades próprias da gestão educacional.

*“(...) Então a perspectiva é que a gente sempre vá melhorando, ano a cada ano, inclusive o IBED nos dá metas, metas pra gente atingir, então a partir dessas metas a gente vai fazendo o diagnóstico, não somente de quem tá com nota baixa, mas quem estagnou, o que que tá acontecendo, porque não foi pra frente?” (Gestora SMED)*

A gestora relata também uma estratégia envolvendo os dados fornecidos pela própria rede de ensino como um meio para intervir e investigar índices da rede municipal.

*“(...) no ano passado a gente fez um diagnóstico nosso da rede, não foi avaliação em larga escala, foi um diagnóstico a partir de dados fornecidos pelos professores e nós tínhamos duas escolas com números muitos discrepantes, como um índice bem baixo de alfabetização e outra com índice muito alto, o que que a gente vai fazer esse ano? A gente vai naquela escola de índice alto e vai investigar o que que teve tanto sucesso naquela escola, por que o índice de alfabetização está tão alto lá? pra gente pensar em possibilidades para aquela escola que tem o índice muito baixo. Muitas vezes enquanto secretaria a gente não enxerga possibilidades, então a gente vai olhar pra esses quadros, esses diagnósticos e ver o que uma realidade pode ajudar a outra, então é tudo como se fosse um mapa que a gente olha e vamos tentar nos direcionar para as nossas políticas mais eficazes e que possam ajudar nossa escola, nossas crianças e os professores.” (Gestora SMED)*

É possível identificar algumas ações da secretaria em relação aos índices alcançados, tendo como base as próprias escolas da rede que se destacaram, trazendo possibilidades para outras. Observa-se além do uso das avaliações em larga escala a criação de novos modos de avaliar, Brooke e Cunha (2011 apud BAUER, 2020) relata que as políticas de avaliações externas e as metas de indicadores definidas, incentivam cada vez mais a criação de indicadores próprios para monitoramento das práticas.

Lück (2006) compreende que a gestão educacional observa e interfere sobre as questões escolares, de forma global, com uma visão estratégica, de todo o conjunto e com ações interligadas, buscando pontos que se mantêm conectados, reforçando-se mutuamente. As práticas interativas, participativas e democráticas, tais como citadas anteriormente pela gestora entrevistada, são marcadas por movimentos dinâmicos e globais, onde se estabelece redes de parcerias na busca de superação de problemas e aumentando seus horizontes (LÜCK, 2006).

Os esforços da Secretaria de Educação estão nesse processo, utilizando suas próprias vivências para vencer os desafios que surgem durante o percurso. “Tais movimentos partem do pressuposto de que qualquer dificuldade específica é, em si, global por afetar e dizer respeito, direta ou indiretamente, a todas as pessoas, e por estar interligada a todos os aspectos de uma realidade.” (LÜCK, 2006, p. 31).

A autonomia também surge como um pilar fundamental para melhorar os índices das instituições:

*“(...) acreditamos muito na autonomia e no potencial da nossa rede, nós temos uma rede de professores muito fortalecida, com um grau de escolaridade muito legal, muitos doutores, muitos mestres, então é uma rede bem forte e que nos exige, tem uma expectativa sobre a gente muito grande (...)” (Gestora SMED)*

É possível identificar a confiança da gestora na rede de professores que trabalha e “a verdadeira descentralização só ocorre quando o poder de decisão sobre o que é realmente relevante no campo pedagógico e administrativo se instala na escola” (SANDER, 1995, p. 67).

Ao final dessa análise fica evidente a preocupação atual da gestão educacional com a defasagem da aprendizagem em decorrência da pandemia, as ações realizadas com as escolas para melhorar os indicadores das avaliações em larga escala e a visão de diagnóstico em relação as mesmas, sendo um ponto importante das ações realizadas pela SMED para melhoria da educação. Essa perspectiva difere da visão apresentada pelas professoras anteriormente, demonstrando distinções e contrastes entre as esferas da educação em relação à avaliação externa.

## 6 CONCLUSÃO

Neste momento é importante voltar aos questionamentos iniciais, que deram origem à esta pesquisa, para (re)pensar a temática estudada e refletir sobre as percepções adquiridas. Destaca-se a problemática inicial: quais as repercussões dos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no plano de ações da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria e nas gestões escolares? Nesse sentido, também buscou-se:

- Compreender as repercussões das ações da SMED e dos sistemas de avaliação em larga escala no trabalho de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Identificar as ações de planejamento de objetivos e metas da SMED a partir dos índices de avaliação de larga escala.
- Analisar as repercussões dos indicadores no plano de ações das gestões escolares da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

Ao longo deste estudo, muitos mecanismos foram utilizados para auxiliar na compreensão e investigação das questões apresentadas. A pesquisa do estado do conhecimento possibilitou um aprofundamento com o tema e também com autores Bonamino e Sousa (2012), Dourado et al. (2007), Luck (2009), Ball (2010), entre outros, norteando as discussões e possibilitando um olhar amplo em relação ao tema. A partir das entrevistas semiestruturadas com as professoras, gestoras escolares e a gestora da SMED foi possível compreender quais são e de que maneira acontecem as repercussões dos indicadores do SAEB no plano de ações da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria e nas gestões escolares.

Ao longo das discussões e análises a performatividade foi uma questão recorrente na fala das professoras, que em diversos momentos demonstraram traços de tal conceito em suas práticas. A responsabilidade de preparar os alunos para as avaliações externas, a modificação de práticas em função das mesmas, a pressão interna em relação aos indicadores e a pressão para cumprir muitas demandas em um curto período de tempo, são alguns exemplos de questões citadas pelas docentes que demonstram o meio performático no qual elas estão inseridas. As avaliações externas se tornam um modo de regulamentação das práticas, Amaro (2014, p. 121) também evidenciou tais traços em suas análises com docentes e afirma que “A avaliação de escolas provoca tensões e sentimentos negativos, na medida em que os

professores experienciam perda de poder e de controle e sensação de estar constantemente sob regime disciplinar.”

Nas narrativas das gestoras o conceito de *accountability* apareceu com mais frequência, demonstrando a comparação e cobranças sofridas por estarem em um cargo de gestão. É importante pensar sobre como tais mecanismos aparecem em um mesmo espaço, mas de diferentes maneiras para os sujeitos, sendo um podendo ser responsável pelo outro.

No momento em que as gestoras se sentem pressionadas, por metas a serem alcançadas, prestação de contas e penalidades, resultantes da política de *accountability*, também exercem uma pressão sobre quem está em contato direto na prática com os alunos, sendo as docentes os agentes atribuídos para melhorar os índices das avaliações externas. Silva e Moreira (2018) relatam a experiência de uma gestora que percebe-se disseminando a performatividade em sua prática, produzindo tal mecanismo em suas relações com as professoras, onde o discurso voltado para a qualidade torna-se um instrumento performático no meio em que estava inserida (SILVA; MOREIRA, 2018).

É visível a repercussão dos indicadores na prática das docentes e das gestoras que têm suas condutas definidas pelas avaliações externas. O que também ocorre no plano de ações que se modificam a partir desses testes, como também para alcançar seus índices.

As gestoras escolares demonstram modificações no processo de ensino para as avaliações, fato que é corroborado pelas professoras, desde alterações no modo de avaliação, como também nos conteúdos trabalhados durante o ano letivo. Essas práticas vão de encontro com a opinião da gestora da SMED que define os índices das instituições como um diagnóstico da realidade escolar, não sendo possível realizar um diagnóstico legítimo quando as práticas são modificadas visando um melhor índice apenas para um teste padronizado.

A gestora da SMED demonstra pensar ações e estratégias para as instituições a partir dos índices das escolas, entendendo os indicadores das avaliações externas como um diagnóstico da rede municipal. Diante disso, é possível identificar a discordância com a visão das professoras que não veem a avaliação da mesma forma, percebendo-a distante de retratar a realidade escolar. Outro fator importante são as variáveis que não são consideradas nos testes, como o contexto social, a parte emocional no momento da avaliação, o histórico do aluno, entre outros. Dessa forma,

percebe-se que os índices limitam-se às informações quantitativas do IDEB, como também apontam Sousa (2003) e Amaro (2014).

É importante salientar que não existe uma fórmula para modificar os indicadores das avaliações externas, a variação dos índices em um pequeno período de tempo que aconteceu na escola analisada, foi resultado de um trabalho realizado desde a pré-escola, com uma turma específica, na qual os pais estavam presentes e participaram durante toda a formação dos alunos, possibilitando um bom aproveitamento da turma.

Podemos perceber que para cada instância dentro da escola as avaliações em larga escala são interpretadas de uma forma e os objetivos a partir delas também se modificam. Sendo assim, verifica-se que ainda existem discordâncias entre os agentes que atuam com a educação e os testes padronizados.

Percebe-se a falta de diálogo entre as gestoras e os docentes, que possuem pontos de vista diferentes em relação as avaliações externas e possivelmente se houvesse uma aproximação e discussão em torno dessa temática poderiam se modificar as práticas visando a educação como um “direito de todos” provendo o “pleno desenvolvimento da pessoa” como determina a Constituição (Art. 205) e não mais a modificação de práticas com a finalidade de alcançar indicadores, que se tornam dados quantitativos vazios. Como também seria possível auxiliar no planejamento de objetivos e metas de forma mais efetiva na prática pedagógica.

Nesse sentido, fica evidente que docentes, gestão escolar e gestão educacional ainda precisam alinhar suas estratégias para que juntos, com os mesmos objetivos, possam dar um novo sentido e rearticular os planos de ações pedagógicas, visando um melhor aproveitamento das práticas. A partir dos dados elucidados e provocações realizadas nesta pesquisa, busca-se instigar que novas possibilidades se materializem na educação e nas práticas docentes. Dessa forma, é necessário o diálogo ativo entre teoria e prática para que de forma ampla e articulada se concretize melhores resultados na educação.

Por fim, é importante destacar a busca constante dos professores e gestores em função da aprendizagem dos alunos, que continuam a traçar caminhos em meio às demandas que muitas vezes são impostas. Que a cada dia possamos renovar as estratégias e persistir para que a educação tenha novos rumos com significados. E que esta pesquisa torne-se mais uma possibilidade, como também um estímulo, para repensar as práticas e melhorá-las.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: compartivismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.
- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.
- ALENCAR, G. **O planejamento como necessidade da ação docente**. [S.l.]: Fundação Visconde de Cairu, 2009.
- ALONSO, M. O trabalho coletivo na escola. *In*: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Formação de gestores escolares para a utilização de tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: PUC-SP, 2002. p. 23-28.
- ALVES, A. M. L.; MARTINS, E. B. A.; MIRANDA, D. R. A influência das avaliações externas no trabalho docente e na significação de qualidade. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 21, n. 2, 2019.
- AMARO, I. Avaliar ou examinar a escola? Performatividade, regulação e intensificação do trabalho docente. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, n. 61, p. 109-127, set./dez. 2014.
- AMESTOY, M. B. **A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar**: um estudo no município de Santa Maria/ RS. 2019. 265 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, A. C. de. **Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica**: Prova Brasil e IDEB. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- ARANTES, N. F. B. **Avaliação em larga escala**: Prova Brasil interfaces com o contexto escolar. [S.l.: s.n.], 2019.
- BALL, S. Performatividade e fabricações na economia educacional: ruma a uma sociedade performativa. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, S. The teachers soul and the terror of performativity. **Journal of Education Policy**, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1979.

BASSO, F. V. **Uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil na formulação de políticas educacionais estaduais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BAUER, A. “Novas” relações entre currículo e avaliação? recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e223884, 2020.

BESERRA, A. C. M. **Políticas públicas de avaliação e direito a educação de qualidade no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.**

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional Da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil – Apresentação**. Brasília, DF: MEC, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 2021, n. 6, 11 jan. 2021.

CAMPOS, M.; SILVA, N. M. A. Gestão escolar e suas competências: um estudo da construção social do conceito de gestão. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 9.; ECONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009.

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CASTRO, G. R. O. **Conversando sobre a Prova Brasil e suas implicações no dia a dia das escolas de zona rural do município de Viamão-RS**. 2017. Dissertação



(Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2017.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, 2007.

DRABACH, N.; MOUSQUER, M. E. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009.

DURLI, Z.; SCHNEIDER, M. P. Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 11, n. 2, p. 170-178, maio/ago. 2011.

FERREIRA, C. F. Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente: estudo do PNAIC no contexto de Santa Maria (RS) entre 2012 e 2016. 2019. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FRANCO, C. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 127-133, ago. 2001.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2012.

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do Eu. *In*: FREUD, S. **Cultura, Sociedade, Religião: o mal-estar na cultura e outros escritos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 137-232.

GARCIA, M. V. M. **Proposição de um guia de gestão de resultados de avaliações externas: Prova Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GATTI, B. A. Políticas, ações educacionais e desempenho escolar. *In*: ARROYO, M.; ABRAMOWICZ, A. (Org.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papirus, 2009.

GESQUI, L. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações em larga escala. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 229-245, set./dez. 2015.

HOBBS, R. **Create to Learn: Introduction to digital literacy**. New Jersey: Wiley Blackwell, 2017.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

IVO, A. A. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão**. 2013. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Coordenação Selma Garrido Pimenta. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, p. e0204183, 2019.

LIMA, I.; GARDIN, L. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-28, jan. 2019.

LOPES, A.; LOPEZ, S. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, H. **Ação Integrada: Administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Série: Cadernos de Gestão).

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Edição digital. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

LYOTARD, J. F. **The postmodern condition: a report on knowledge**. Translation Geoff Bennington and Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

MACEDO, M. A. S.; CASA NOVA, S. P.; ALMEIDA, K. Mapeamento e análise bibliométrica da utilização da análise envoltória de dados (DEA) em estudos das áreas de contabilidade e administração. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD*, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

MACHADO, A. S. R. C. **O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MACHADO, I. F. Crítica e Autocrítica: Avaliação Participativa em Escolas do Campo do Estado de Mato Grosso. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 57-69, jul./dez. 2010.

MACHADO, L. R. S. Controle da Qualidade Total: Uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. *In*: FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. S. (Org.). **Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital.** Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

MEDEIROS, I. L. P.; LUCE, M. B. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. *In*: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 15-25.

MELLO, L. R. **A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

MENEGÃO, R. C. S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MICARELLO; H. A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 63-79, fev. 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 61-67.

MONTE, J. P. **Sistema de avaliação educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MULGAN, R. 'Accountability': an ever expanding concept? **Public Administration**, [s.l.], v. 78, n. 3, p. 555-573, 2000.

NASCIMENTO, F. G. *et al.* Formação continuada de gestores escolares e suas reverberações no processo de desenvolvimento profissional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 307-326, jan./mar. 2020.

- OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Escola de Gestores da Educação Básica**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2008.
- PASCHOALINO, J. B. Q. **Desafios da Gestão Escolar**. Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.
- PASCHOALINO, J. B. Q. Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1301-1320, out./dez. 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684867>.
- PASINI, J. S. F. **Políticas de avaliação de larga escala e o contexto da prática em município de pequeno porte do estado de Paraná (2005/2013)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.
- PAULA, A. P. P. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- PERBONI, F. "**Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**." Presidente Prudente, 2016.
- SANDER, B. **Gestão de educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SCHEDLER, A. Conceptualizing accountability. *In*: SCHEDLER, A.; DIAMOND, L.; PLATTNER, M. F. (Ed.). **The Self Restraining State**. Power and Accountability in New Democracies. London: Lynne Rienner Pub., 1999. p. 13-28.
- SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./ abr. 2015. ISSN 1676-2592.
- SILVA, A. M. M. A formação centrada na escola como estratégia institucional. *In*: GATTI, B. A. *et al.* (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 55-72.
- SILVA, E. A. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação: políticas educacionais em cinco municípios do oeste do Paraná**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.
- SILVA, L. D. O.; MOREIRA, N. R. Uma revisão da cultura da performatividade no trabalho docente. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [s.l.], v. 5, n. 10, p. 94-111, 2018. DOI 10.26568/2359-2087.2018.2431. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/2431>. Acesso em: 6 set. 2022.
- SILVA, M. S. P.; CARVALHO, L. S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014.

SOUSA, G. R.; BORGES, E. M.; COLPAS, R. D. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 146-169, 2020. DOI <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2020.v5.n1.146-169>.

SOUZA, Â. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, maio/ago. 2012.

VALENTE, L. **Permanências e mudanças na organização do trabalho escolar nas Geraes**: uma análise do programa dinheiro direto na escola (PDDE) e do PDE-Escola. 2011. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

VICENTE, I.; BAQUIN, C.; HERNECK, H. Quem é que não quer que a sua escola fique lá em cima?»: vozes que ecoam diante das avaliações externas brasileiras aplicadas nas escolas da microrregião no Ubá / MG. **Educación**, [s.l.], v. 26, n. 50, p. 104-122, mar. 2017.

VIEIRA, A. E. R.; BUSSOLOTI, J. M. Gestão escolar. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 45-70, 11 mar. 2019.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: Revisando conceitos simples. **RBPAE**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WERLE, F. O. C.; CORSETTI, B.; FRITSCH, R. (Org.). **Avaliação em Larga escala: Políticas e Práticas**. São Leopoldo: OIKOS, 2015.

WILLMOTT, H. Postmodernism and Excellence: The de-differentiation of economy and culture. **Journal of Organisational Change and Management**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 58-68, 1992.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE DADOS – ROTEIRO PARA ENTREVISTA**



### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL (PPGE) – MESTRADO ACADÊMICO**

#### **ENTREVISTA PROFESSORES**

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua formação?
3. Quanto tempo tem de experiência como professor?
4. Realizou algum curso de pós-graduação nos últimos 3 anos? Se sim, para qual área?
5. Qual a sua concepção de gestão escolar?
6. Como enfrenta a complexidade diária da escola, se sente pressionado(a) de alguma forma para atingir metas?
7. Como você percebe a participação da Secretaria Municipal de Educação na sua escola?
8. Como os resultados das avaliações do SAEB influenciam a prática escolar?
9. Quais mudanças ocorreram para o aumento ou a redução dos resultados obtidos ao longo das últimas cinco edições?

## **APÊNDICE B – ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE DADOS – ROTEIRO PARA ENTREVISTA**



### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL (PPGE) – MESTRADO ACADÊMICO**

#### **ENTREVISTA GESTORES ESCOLARES**

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua formação?
3. Quanto tempo tem de experiência na gestão?
4. Realizou algum curso de pós-graduação nos últimos 3 anos, se sim algum deles foi voltado para a gestão?
5. Quando ingressou na gestão, realizou algum curso para atuar no cargo? Se sim, se sentiu preparado pelo mesmo?
6. Qual a sua concepção de gestão escolar?
7. Como enfrenta a complexidade diária da gestão, se sente pressionado(a) de alguma forma para atingir metas?
8. Como você percebe a participação da Secretaria Municipal de Educação na sua escola?
9. Como os resultados das avaliações do SAEB influenciam a prática escolar?
10. Quais mudanças ocorreram para o aumento ou a redução dos resultados obtidos ao longo das últimas cinco edições?

## **APÊNDICE C – ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE DADOS – ROTEIRO PARA ENTREVISTA**



### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL (PPGE) – MESTRADO ACADÊMICO**

#### **ENTREVISTA GESTOR(A) DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA**

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua formação?
3. Quanto tempo tem de experiência na gestão?
4. Realizou algum curso de pós-graduação nos últimos 3 anos, se sim algum deles foi voltado para a gestão?
5. Quando ingressou na gestão, realizou algum curso para atuar no cargo? Se sim, se sentiu preparado pelo mesmo?
6. Qual a sua concepção de gestão educacional?
7. Como enfrenta a complexidade diária da gestão?
8. Como você percebe a participação da Secretaria Municipal de Educação nas escolas?
9. Como os resultados das avaliações do SAEB influenciam a prática na gestão educacional?