

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

BEATRIZ VOZNIAK BARBOSA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA DA ESCOLA E OS RESULTADOS DAS
AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA**

**PONTA GROSSA
2019**

BEATRIZ VOZNIAC BARBOSA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA DA ESCOLA E OS RESULTADOS DAS
AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise
Coorientadora: Dra. Simone de Fátima Flach

**PONTA GROSSA
2019**

B238 Barbosa, Beatriz Vozniak
Avaliação institucional interna da escola e os resultados das avaliações em
larga escala / Beatriz Vozniak Barbosa. Ponta Grossa, 2019.
166 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise.

Coorientadora: Profa. Dra. Simone de Fátima Flach.

1. Avaliação em larga escala. 2. Avaliação institucional interna. 3.
Autoavaliação de escolas. 4. Uso dos resultados das avaliações. 5. Avaliação
educacional. I. Brandalise, Mary Ângela Teixeira. II. Flach, Simone de Fátima. III.
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. IV.T.

CDD: 371.26

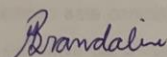
TERMO DE APROVAÇÃO

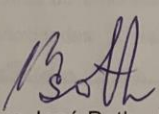
BEATRIZ VOZNIAC BARBOSA

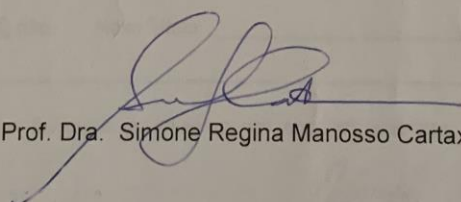
**AValiação INSTITUCIONAL INTERNA DA ESCOLA E OS RESULTADOS
DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)


Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise - UEPG


Prof. Dr. Ivo José Both - UNINTER


Prof. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG

Prof. Dra. Marisa Schneckenberg - UNICENTRO

Ponta Grossa, 30 de julho de 2019.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença em minha caminhada, pelas bênçãos diárias e força. “Tudo posso Naquele que me fortalece”.

Aos meus pais, por todo amor, apoio e confiança incondicional. Tudo que sou, os sonhos, as conquistas e os caminhos que trilho são por vocês.

À minha irmã, Ana Carolina, pelo apoio e carinho de sempre.

Ao Diéfnei Alves, pela partilha de momentos, apoio e auxílio.

À minha avó materna, por todo amor, carinho e orações. Exemplo de fé e de mulher.

À minha orientadora, professora Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise, por compartilhar todos os conhecimentos científicos e de vida, pela paciência, compreensão e carinho.

À professora Dra. Elismara Kailer, minha orientadora da graduação, por despertar em mim o desejo pela pesquisa e pelos estudos em avaliação educacional, por sempre me incentivar e aconselhar.

À professora Dra. Simone Flach, por coorientar este trabalho, pelos conhecimentos compartilhados, consideração e paciência.

Aos professores da banca examinadora, Dr. Ivo José Both e Dra. Simone Cartaxo, pela disponibilidade e contribuições.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, Sabrina, Franciele, Thânia, Bianca, Bruna, Jaine, Osni e Bernardo, pelos diversos momentos compartilhados, pelo carinho, apoio e alegria de cada um de vocês.

A todos meus amigos e familiares, que dedicaram um tempo para orar e torcer pelas minhas conquistas.

Aos meus colegas do grupo de estudo GEPPEA, pelo acolhimento, pelos conhecimentos e experiências. Em especial, às amigas Bruna, Viridiana e Graciete, por todo carinho, apoio e ajuda nesta caminhada.

Aos meus professores, Patrícia Marccocia, Carina Darcoletto, Paola Scortegagna, Jefferson Mainardes, Maria Isabel Nascimento, pelos conhecimentos compartilhados, pelo carinho, apoio e incentivo.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa, que permitiu minha dedicação exclusiva aos estudos e produção acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR, pela autorização da coleta dos dados da pesquisa; aos gestores (diretoras e pedagogas) e professoras das escolas da rede municipal, pela disponibilidade e atenção.

A avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e política.

(Domingos Fernandes)

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar se a avaliação institucional interna da escola pode constituir-se como meio para compreensão e utilização dos resultados das políticas de avaliação em larga escala nas práticas pedagógicas de escolas municipais paranaenses. A investigação, de natureza qualitativa e descritiva, adotou como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada para os coordenadores pedagógicos e o questionário para os diretores e docentes selecionados de cinco escolas da rede municipal. Para tal, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) identificar as concepções de gestores e professores das escolas municipais sobre avaliação institucional interna da escola e avaliação em larga escala; b) averiguar como os resultados das políticas de avaliação em larga são compreendidos e utilizados pelos gestores e professores no contexto escolar; c) verificar se a avaliação institucional interna da escola, pode contribuir para melhor compreensão e uso dos resultados da avaliação em larga escala no contexto escolar; d) apontar os diferentes aspectos da possível integração entre a avaliação institucional interna e o uso dos resultados da avaliação em larga escala nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas municipais. A fundamentação teórica da pesquisa dialoga com Afonso (2007,2009,2010), Alaiz; Góis e Gonçalves (2003), Bolívar (1994,2006), Bourdieu (2007), Brandalise (2010), Cappelletti (2002,2012), Fernandes (2008,2010), Guba e Lincoln (2011), Rodrigues (1994), Scriven (1991) Sousa (2013), entre outros. A Análise Textual Discursiva, desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2007), foi a metodologia adotada na análise dos dados coletados. Os resultados apontaram, por um lado, que não há um processo de autoavaliação da escola institucionalizado, mas sim práticas isoladas de avaliação que poderiam integrá-la e, por outro, que os gestores e professores têm dificuldades de estabelecer relações entre os domínios da avaliação educacional (institucional, da aprendizagem, em larga escala), bem como reconhecer a autoavaliação institucional da escola como um processo de autoconhecimento que abrange as dimensões da gestão e organização, dos processos de ensino e de aprendizagem, da formação dos professores, da cultura escolar, dos resultados educacionais e dos contextos interno e externo. Em decorrência, tanto da ausência da autoavaliação institucional das escolas conduzida pelos próprios agentes da comunidade escolar, quanto das fragilidades conceituais sobre os fundamentos teórico-metodológicos da autoavaliação institucional da escola declaradas pelos gestores e professores, aliadas às dificuldades de compreensão do *desing* e dos resultados das avaliações em larga escala, pode-se inferir que não há evidências suficientes para afirmar que a avaliação institucional interna da escola pode constituir-se como meio para compreensão e utilização dos resultados das políticas de avaliação em larga escala nas práticas pedagógicas de escolas municipais paranaenses.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Avaliação em larga escala. Avaliação institucional interna. Autoavaliação de escolas. Uso dos resultados das avaliações.

ABSTRACT

This research aimed at analyzing whether the school institutional internal evaluation might be used as a means to understand and apply the results of the large scale evaluation policies to the teaching practices of municipal schools in the state of Parana. The qualitative and descriptive investigation collected data through semi-structured interviews with educational coordinators and a questionnaire was applied to the directors and teachers selected in five schools from the municipal education system. The specific objectives of this study were: a) to identify the conceptions of municipal schools managers and teachers regarding the school institutional internal evaluation and large scale evaluations; b) to observe how the results of large scale evaluation policies are understood and used by managers and teachers in the school environment; c) to verify whether the school internal evaluation might contribute to a better understanding and use of the large scale evaluation results in the school environment; d) to point out different aspects of the possible integration between the institutional internal evaluation and the use of large scale evaluation results in the teaching practices developed in municipal schools. The theoretical background of the research included Afonso (2007,2009,2010), Alaiz; Góis and Gonçalves (2003), Bolívar (1994,2006), Bourdieu (2007), Brandalise (2010), Cappelletti (2002,2012), Fernandes (2008,2010), Guba and Lincoln (2011), Rodrigues (1994), Scriven (1991) Sousa (2013), among others. The discursive Textual Analysis, developed by Moraes and Galiazzi (2007) was the methodology adopted for the analysis of the data collected. The results revealed, on the one hand, the inexistence of a school institutionalized self-evaluation process, that is, isolated evaluation practices were observed that could integrate it. On the other hand, managers and teachers were seen to have difficulties to establish relations between the educational evaluation dimensions (institutional, learning, large scale) as well as to recognize the school institutional self-evaluation as a process of self-discovery that comprises the dimensions of management and organization, teaching and learning processes, teachers' education, school culture, educational results and internal and external contexts. Therefore, the absence of a school institutional self-evaluation carried out by the agents of the school community, and the conceptual weaknesses regarding theoretical-methodological fundamentals of the school institutional self-evaluation admitted by the managers and teachers, allied to the difficulties to understand the design and the results of large scale evaluations resulted in insufficient evidence to affirm that the school institutional internal evaluation might become a means of understanding and using the results of large scale evaluation results in the teaching practices of municipal schools in Parana.

Keywords: Educational Evaluation. Large Scale Evaluation. Institutional Internal Evaluation. School Self-evaluation. Use of Evaluation Results.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	Nuvem de palavras dos termos do <i>corpus</i> textual analisado..	37
FIGURA 2 -	Dendograma de classes baseado na CHD do <i>corpus</i> textual analisado.....	39
FIGURA 3 -	Árvore máxima (de similitude) do <i>corpus</i> textual analisado	41
FIGURA 4 -	Relação entre os domínios da Avaliação Educacional.....	114
QUADRO 1 -	Autores das teses e dissertações sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala por categoria - 2013-2018.....	24
QUADRO 2 -	Formas ativas mais frequentes no <i>corpus</i> textual analisado.....	36
QUADRO 3 -	Perfil das diretoras participantes da pesquisa	81
QUADRO 4 -	Perfil das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa.....	82
QUADRO 5 -	Perfil das professoras participantes da pesquisa.....	82
QUADRO 6 -	Categorias e unidades de análise oriundas dos dados coletados	84
QUADRO 7 -	Códigos utilizados para análise de dados	84
QUADRO 8 -	Categoria C1 e suas unidades de análise	85
QUADRO 9 -	Categoria C2 e suas unidades de análise	98
QUADRO 10 -	Categoria C3 e suas unidades de análise	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de produções acadêmicas sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala conforme o ano de publicação - 2013-2018	21
TABELA 2 - Quantidade de dissertações e teses conforme os estados da federação - 2013-2018.....	21
TABELA 3 - Quantidade de dissertações e teses conforme instituição de origem - 2013-2018	22
TABELA 4 - Categorização das produções acadêmicas conforme os temas abordados e relacionados ao uso dos resultados das avaliações em larga escala - 2013-2018	23

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AP	Assessora Pedagógica
ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
Edurural	Programa de Expansão e melhoria do Ensino no meio Rural do Nordeste brasileiro
FCC	Fundação Carlos Chagas
FCP	Fundação Cearense de Pesquisa
GEPPEA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Indicador de desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OBMEP	Olímpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEAPE	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Acre
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE OS USOS DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES (2013- 2018).....	20
1.1 REVISÃO DE LITERATURA.....	20
1.1.1 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação à Gestão Escolar.....	25
1.1.2 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação à Prática Pedagógica	27
1.1.3 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação à Política de Avaliação Educacional	29
1.1.4 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação à Avaliação da Aprendizagem	31
1.1.5 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação ao Currículo	32
1.1.6 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação à Formação Docente.....	33
1.1.7 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação à Autoavaliação da Escola	34
1.1.8 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação aos Indicadores Escolares	35
1.2 ANÁLISE ESTRUTURAL DOS RESUMOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM O SOFTWARE IRAMUTEQ.....	35
1.2.1 Análise Lexical Clássica	36
1.2.2 Análise pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)	38
1.2.3 Análise de Similitude	40
CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	43
2.1 FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	43
2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA O CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	49
2.3 A ESCOLA ENQUANTO CENTRO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	52
2.4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA DA ESCOLA	55
2.5 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	60
2.6 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O USO DOS RESULTADOS NA ESCOLA	64

CAPÍTULO III - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	74
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	74
3.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	77
3.3 COLETA DE DADOS	78
3.4 CAMPO DA PESQUISA	79
3.5 SUJEITOS DA PESQUISA	81
3.6 AS ETAPAS DA ANÁLISE DE DADOS	83
3.7 ANÁLISE DOS DADOS	85
3.7.1 Categoria C1. Avaliação em Larga Escala	85
3.7.1.1 Unidade de análise: finalidade da avaliação em larga escala - 1A.....	86
3.7.1.2 Unidade de análise: preocupação da escola com as provas - 1B.....	88
3.7.1.3 Unidade de análise: apresentação dos resultados para a escola - 1C acessibilidade aos resultados da escola - 1D.....	93
3.7.1.4 Unidade de análise: utilização dos resultados pela escola - 1E.....	95
3.7.1.5 Unidade de análise: dificuldades de compreensão e utilização dos resultados - 1F.....	97
3.7.2 Categoria C2. Avaliação Institucional Interna da Escola	98
3.7.2.1 Unidade de análise: práticas que constituem o processo de avaliação institucional interna da escola - 2A.....	99
3.7.2.2 Unidade de análise: papel dos professores e gestores nas práticas da autoavaliação - 2B.....	101
3.7.2.3 Unidade de análise: etapas e práticas da autoavaliação existentes nas escolas - 2C.....	104
3.7.3 Categoria C3. Indicadores da Relação entre Avaliação em Larga Escala e Avaliação Institucional Interna da Escola	107
3.8 SÍNTESE INTERPRETATIVA	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A - Categorização das produções em relação ao uso dos resultados das avaliações em larga escala	125
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para as coordenadoras pedagógicas	137
APÊNDICE C - Questionário para as diretoras.....	142
APÊNDICE D - Questionário para as professoras dos anos finais	147
APÊNDICE E - Levantamento de teses e dissertações sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala (referências)....	151
ANEXO A - Autorização da SME de Ponta Grossa/PR.....	160
ANEXO B - Parecer Consubstanciado/CEP 3056868	162

INTRODUÇÃO

A avaliação está presente em diferentes situações cotidianas e não somente nas salas de aula e na padronização dos testes escolares. Vai muito além de uma construção formal no campo da educação, pois é espontâneo e natural do ser humano o ato de avaliar.

No campo da educação os estudos e pesquisas sobre a avaliação educacional se intensificaram a partir dos anos de 1990, voltadas tanto para o âmbito da instituição escolar, quanto das políticas educacionais, pois de maneira direta ou indireta eles pode produzir informações, dados e conhecimentos que podem auxiliar tanto na análise de resultados do desempenho dos alunos, das escolas, dos sistemas educacionais, mas também na análise das práticas pedagógicas e de políticas educacionais, subsidiando a tomada de decisão de professor, gestores educacionais e formuladores de políticas educacionais. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Com a ampliação da produção de conhecimento sobre a avaliação educacional, ele se tornou um campo polissêmico, que abrange diferentes contextos e dimensões educacionais, de ordem política, social, educacional, cultural, científica e econômica. Ressalta-se que além das diversas dimensões, a avaliação educacional depende também da historicidade e das abordagens teórico-metodológicas escolhidas pelos agentes presentes nos contextos sociais nos quais elas se desenvolvem. Assim, o campo da avaliação educacional é considerado um fenômeno social com a forte presença de tensões, contradições e relações de poder que interferem diretamente nos espaços sociológicos macro – sistema nacional de educação, meso – escolas e micro – salas de aula. (AFONSO, 2009).

Considerando os diferentes espaços sociológicos em que as avaliações educacionais podem ocorrer acredita-se que a avaliação educacional enquanto construção social, de caráter formativo e reflexivo seja a mais adequada, pois pode proporcionar momentos diversos de reflexão e de *feedback* durante a realização do processo avaliativo, possibilitando tempo hábil para discussões, problematizações e ressignificações voltadas à tomada de decisões, as quais podem subsidiar as ações dos envolvidos, avaliadores e avaliados, para promoção de mudanças e avanços qualitativos dos objetos (domínios) em análise. (ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES, 2003), CAPPELLETTI (2002, 2012).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de um processo de avaliação institucional interna da escola, ou autoavaliação, faz-se necessário, pois ela é um dos domínios da avaliação educacional que possibilita um olhar mais atento para a realidade da escola, abrangendo a sua totalidade, traduzida em seus saberes, conflitos, paradigmas, tendências, culturas, dilemas, resultados e as diferentes relações com os contextos internos e externos da instituição. (BRANDALISE, 2010a).

Ainda assim, ressalta-se que a avaliação educacional assume um papel para além da sala de aula e das escolas, e seu peso político aumenta gradativamente, por isso é indispensável se pensar na interferência do Estado e das atuais políticas neoliberais no contexto escolar e das suas ações, enquanto instrumento de poder e de reprodução das desigualdades sociais, principalmente quanto à padronização dos testes definidos pelas políticas de avaliação em larga escala e aos usos de seus resultados. Os resultados desses processos avaliativos podem ser analisados e problematizados durante o processo de avaliação institucional interna da escola e tomados como suportes para definição de ações coletivas e mudanças nas práticas pedagógicas.

Porém, conforme revelam as pesquisas que integram a revisão de literatura desta dissertação, geralmente o foco das práticas pedagógicas volta-se para as avaliações em larga escala e pela busca de melhores resultados nos testes, com ações no interior das escolas que interferem diretamente na avaliação da aprendizagem e nos currículos escolares.

Dessa maneira, a autoavaliação da escola (no espaço mesossociológico) passa despercebida ou mal conduzida, em meio aos resultados de ranqueamento das avaliações em larga escala e os processos de ensino, avaliação e aprendizagem que acontecem na sala de aula, por isso a necessidade de um olhar mais atento para a escola e sua avaliação interna, para que se possa desencadear mudanças significativas viabilizadoras de um desenvolvimento institucional e uma integração entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, na escola e em articulação com os resultados das avaliações em larga escala.

Ao considerar a necessidade de aliar as ações das avaliações em larga escala com a avaliação institucional interna da escola considerando o contexto da escola e suas particularidades como instituição educacional visando

desenvolvimento institucional reflexivo e democrático, justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa.

O interesse pela temática proposta para esta pesquisa surgiu no último ano da graduação em Licenciatura em Pedagogia (2016), quando me deparei com a disciplina de “Planejamento e Avaliação”, a qual fez com que me intrigasse com as políticas de avaliação em larga escala e suas implicações na gestão escolar. Dessa maneira, busquei me aprofundar nos estudos e iniciei a pesquisa que gerou o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Durante a construção do TCC o meu interesse pelas avaliações em larga escala foi gradativamente aumentando, e o que mais me intrigou foi identificar que a forma como os resultados das avaliações chegavam até as escolas era a mesma, mas o que poderia modificar o processo de análise dos mesmos era o trabalho realizado pela equipe de gestão em cada uma delas.

Aliada a esta constatação dos resultados da pesquisa com os noticiários na televisão e com as informações atuais sobre os baixos resultados das avaliações em larga escala no Brasil, e o pouco impacto na qualidade da educação, o meu interesse pela temática da avaliação institucional interna da escola como uma possibilidade para que os resultados das avaliações em larga escala possam ser compreendidos e utilizados pela escola se intensificou.

Diante dessas vivências enquanto graduanda, busquei aprimorar meus conhecimentos na área de avaliação educacional. Em particular, quanto aos domínios de avaliação em larga escala e avaliação institucional interna em busca de qualificação numa pós-graduação.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), iniciei meus estudos no campo de avaliação educacional como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA) e, ao mesmo tempo a reformulação do pré-projeto de pesquisa proposto. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura para o mapeamento das produções acadêmicas, na forma de teses e dissertações sobre a temática o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar brasileiro, compreendendo o período de 2013 a agosto de 2018.

Diante do mapeamento, constatou-se o grande número de produções em relação ao uso dos resultados das avaliações em larga escala no período selecionado, porém o que chamou a atenção foi a ausência de produções

acadêmicas que discutissem as possíveis relações entre o processo de uso dos resultados das avaliações em larga escala e os processos de avaliação institucional interna da escola.

O mapeamento realizado, juntamente com meu aprofundamento nos estudos mais específicos quanto ao domínio da avaliação institucional interna da escola compartilhados no Grupo GEPPEA, possibilitou uma reconstrução dos conceitos relacionados ao processo de autoavaliação da escola, proporcionando novas indagações relacionadas ao processo e seus diversos elementos, sendo um deles o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar.

É fato que a autoavaliação esteja presente no contexto da escola e nas relações cotidianas entre professor-gestão, professor-aluno, professor-professor, mesmo de maneira informal e fragmentada, principalmente em relação aos resultados da avaliação da aprendizagem e das avaliações em larga escala, e as potencialidade e fragilidades neles observadas.

Embora os resultados das avaliações em larga escala estejam disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, os sujeitos da escola e dos próprios sistemas de ensino, têm muitas dificuldades para compreender os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação em larga escala, e mais ainda, em utilizar as informações contidas nos dados coletados e divulgados. Nesse sentido, alguns questionamentos emergiram:

- a) De que modo são interpretadas e (re)contextualizadas as políticas de avaliação em larga escala no interior da escola?
- b) Os resultados da avaliação em larga escala referentes ao desempenho das escolas e dos alunos são considerados na gestão e organização da escola?
- c) A autoavaliação institucional da escola ou avaliação institucional interna é realizada como um processo de autoconhecimento das escolas públicas municipais?
- d) De que modo os resultados gerados nos relatórios/documentos da avaliação em larga escala, são compreendidos, interpretados e considerados pelos gestores e professores em suas práticas pedagógicas?
- e) Quais são as fragilidades encontradas no cotidiano escolar em relação à interação entre o processo de avaliação institucional interna da escola e os resultados das avaliações em larga escala?

Tais questionamentos remetem para a necessidade de investigação no campo da avaliação educacional, que contemple a relação entre a avaliação institucional interna da escola e a avaliação em larga escala no contexto brasileiro. Decorre dessa perspectiva a importância de uma abordagem dialética de avaliação institucional da escola, assentada em uma perspectiva crítica e dialógica, que fomente a interlocução dos sujeitos da escola com os processos e usos dos resultados da autoavaliação institucional e das avaliações em larga escala, voltados para melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento institucional.

A avaliação institucional interna da escola na abordagem proposta, além de uma dimensão técnica, contempla as dimensões social, política e ideológica, para que um processo coletivo de ação-reflexão-ação no âmbito escolar seja desencadeado, fazendo com que os gestores e professores não se sintam objetos, e sim sujeitos no processo das avaliações. (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012).

Embora a compreensão, análise e uso dos resultados da avaliação em larga escala dependa de múltiplos fatores, como por exemplo o tipo de gestão educacional e escolar, os processos de formação continuada, o projeto pedagógico das escolas, as concepções de educação dos agentes escolares, a participação da comunidade escolar, nesta pesquisa o foco do estudo foi para as possíveis contribuições (ou não) da avaliação institucional interna da escola. Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida em torno na seguinte questão norteadora:

A avaliação institucional interna da escola pode constituir-se como um dos meios para a compreensão e o uso dos resultados da avaliação em larga escala nas escolas municipais de Ponta Grossa?

Considerando o problema de pesquisa foram traçados os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar se a avaliação institucional interna pode constituir-se como meio para compreensão e utilização dos resultados das políticas de avaliação em larga escala nas práticas pedagógicas das escolas municipais.

Objetivos específicos:

- Identificar as concepções de gestores e professores das escolas municipais sobre avaliação institucional interna da escola e avaliação em larga escala.

- Averiguar como os resultados das políticas de avaliação em larga são compreendidos e utilizados pelos gestores e professores no contexto escolar.
- Verificar se a avaliação institucional interna da escola, pode contribuir para melhor compreensão e uso dos resultados da avaliação em larga escala no contexto escolar.
- Apontar os diferentes aspectos da possível integração entre a avaliação institucional interna e o uso dos resultados da avaliação em larga escala nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas municipais.

A realização da autoavaliação institucional da escola possibilita a discussão e reflexão sobre a sua realidade, problematizando ações que envolvam as práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula, bem como o sentimento de pertencimento da comunidade escolar, quando seus membros se percebem como sujeitos de todo o processo avaliativo e agentes na proposição e implantação de mudanças no contexto escolar.

Desse modo, a partir das reflexões, discussões e problematizações aqui apresentadas, considera-se que a abordagem mais adequada para o desenvolvimento da pesquisa aqui proposta é fundamentação da avaliação educacional (avaliação institucional interna e avaliação em larga escala) é a abordagem dialética e crítica, proposta por Rodrigues (1994) que defende o processo de avaliação como uma ação social, que tem por necessidade uma análise dialética da realidade social e do contexto da escola, considerando os valores e as diferentes representações e relações existentes na instituição escolar.

Para melhor análise e compreensão das concepções e práticas pedagógicas relacionadas à avaliação institucional interna da escola e aos usos dos resultados das avaliações em larga escala no contexto da escola pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, optou-se pela pesquisa qualitativa, com uma abordagem crítica que considera a complexidade das relações sociais e de poder entre os agentes, suas historicidades, experiências e culturas em diferentes contextos.

Os fundamentos teórico-metodológicos desta dissertação estão baseados na literatura sobre avaliação educacional como um campo acadêmico e suas concepções, com ênfase para a avaliação institucional interna e as políticas de avaliação em larga escala no contexto da escola.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo apresenta-se a revisão de literatura e a análise estrutural dos resumos das produções acadêmicas selecionadas (teses e dissertações) com o *software* Iramuteq, a partir do mapeamento realizado até o mês de agosto de 2018.

O segundo capítulo traz os pressupostos teóricos da avaliação educacional, com ênfase na avaliação institucional interna da escola e nas políticas de avaliação em larga escala no contexto da escola, em diálogo com os estudiosos: Scriven (1991); Casali (2007); Rodrigues (1994); Cappelletti (2002); Afonso (2009); Nóvoa (1992), Brandalise (2010); Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), Alavarse, Bravo e Machado (2013), Silva (2013), Hypólito e Leite (2012), Dias Sobrinho (2003), entre outros.

O terceiro capítulo trata da metodologia da pesquisa, fundamentado em Chizzotti (2001), Minayo (2009) Richardson (1999). Nele foram expostos a opção metodológica, os procedimentos de coleta de dados, análise documental e, questionários, a metodologia de análise de dados – Análise Textual Discursiva (ATD), o campo e sujeitos da pesquisa, as questões éticas, a organização e análise dos dados coletados nos questionários com diretores professores e entrevistas com os coordenadores pedagógicos.

Os resultados da pesquisa apontaram por um lado, que não há um processo de autoavaliação da escola institucionalizado, mas sim práticas isoladas de avaliação que poderiam integrá-la e, por outro, que os gestores e professores têm dificuldades de estabelecer relações entre os domínios da avaliação educacional (institucional, da aprendizagem, em larga escala), bem como reconhecer a autoavaliação institucional da escola como um processo de autoconhecimento, de autoanálise para subsidiar ações de melhoria da qualidade.

CAPÍTULO I

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE OS USOS DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES (2013-2018)

O presente capítulo apresenta a revisão de literatura sobre os usos dos resultados da avaliação em larga escala no contexto da escola. O mapeamento realizado contempla produções acadêmicas do tipo dissertações e teses, defendidas no período de 2013 a agosto de 2018, em programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. A análise foi realizada com os dados das produções selecionadas, considerando a autoria, o local de realização, os resumos, os títulos, as palavras-chave, as temáticas abordadas, as principais contribuições dos estudos e as lacunas apontadas nas investigações realizadas. Com a utilização do *software* Iramuteq e os resumos reunidos em um *corpus* textual, foi possível realizar uma análise qualiquantitativa das produções inventariadas.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

Para compreender como as pesquisas no campo da avaliação educacional têm evidenciado o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar, foi feito um levantamento de teses e dissertações a respeito do tema.

A busca efetivou-se no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Domínio Público, utilizando o recorte das pesquisas defendidas entre os anos de 2013 a agosto de 2018. Assim, com o objetivo de localizar as pesquisas pertinentes a temática, utilizou como termos de busca os seguintes descritores: “avaliação em larga escala”, “avaliação externa”, “uso dos resultados” e “gestão escolar”.

Após as leituras dos resumos foram considerados no total sessenta e oito (68) produções acadêmicas de Programas de Pós-graduação, sendo cinquenta e três (53) dissertações e quinze (15) teses.

De acordo com o ano de publicação foram localizadas: sete (7) produções no ano de 2013, nove (9) produções no ano de 2014, dezessete (17) produções no ano de 2015, dezenove (19) produções no ano de 2016, treze (13) produções no ano de 2017 e até agosto de 2018 três (3) produções. Assim, é possível identificar

na Tabela 1, a seguir, o crescimento de produções acadêmicas em relação ao uso dos resultados das avaliações em larga escala no âmbito escolar, a partir do ano de 2015.

TABELA 1 – Número de produções acadêmicas sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala conforme o ano de publicação - 2013-2018

Ano	Dissertação (Qt)	Tese (Qt)	Subtotal (Qt)	Total (%)
2013	6	1	7	10%
2014	7	2	9	13%
2015	12	5	17	25%
2016	15	4	19	28%
2017	12	1	13	19%
2018*	1	2	03	5%
Total	53	15	68	100%

Fonte: Organizado pela autora conforme dados da CAPES (2018)

Nota: Dados coletados até agosto de 2018

As produções mapeadas foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, Gestão e Avaliação (acadêmicos e profissionais) distribuídos em nove estados das regiões Sudeste, Sul, Centro-oeste e Norte do país, concentrando-se nos estados de Minas Gerais com 44% das produções, São Paulo com 19% das produções, Rio Grande do Sul com 18%, como indicado na tabela 2.

TABELA 2 – Quantidade de dissertações e teses conforme os estados da federação - 2013-2018*

ESTADO	Dissertação (Qt)	Tese (Qt)	Subtotal (Qt)	Total (%)
Minas Gerais	29	1	30	44%
São Paulo	8	5	13	19%
Rio Grande do Sul	6	6	12	18%
Santa Catarina	5		05	8%
Paraná	1	1	02	3%
Rio de Janeiro	1	1	02	3%
Acre	2		02	3%
Distrito Federal		1	01	1%
Mato Grosso	1		01	1%
Total: 9 estados	53	15	68	100%

Fonte: Organizado pela autora conforme dados da pesquisa

Nota: Dados coletados até agosto de 2018

Justifica-se o número expressivo de produções no estado de Minas Gerais pelo desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade de Juiz de Fora, que concentra suas pesquisas na área de avaliação educacional. Sendo assim, comparando com

os demais programas ele apresenta um diferencial na produção acadêmica sobre avaliação educacional, uma vez há somente uma linha de pesquisa voltada às pesquisas em avaliação educacional, diferentes dos demais programas de pós-graduação em educação das outras instituições pesquisadas.

De acordo com as informações contidas na tabela 3, as 68 produções de dissertações e teses foram realizadas em 23 instituições de Ensino Superior diferentes. Destaca-se novamente, o número de produções na Universidade Federal de Juiz de Fora, de Minas Gerais, com 39% das produções, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, do Rio Grande do Sul, com 11% das produções e a Universidade de São Paulo com 7% das produções. Nas demais universidades concentram-se de 5% a 1% das produções, sendo duas universidades com 5% (Universidade Estadual Paulista e Universidade Estadual de Campinas), seis universidades com 3% como a Universidade Federal de Santa Catarina e 13 universidades com 1% das produções, como, por exemplo, a Universidade Federal do Paraná.

TABELA 3 – Quantidade de dissertações e teses conforme a instituição de origem – 2013-2018*

Instituição – Estado	(Qt)	Total (%)
Universidade Federal de Juiz de Fora – MG	26	39%
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS	8	11%
Universidade de São Paulo – SP	4	7%
Universidade Estadual Paulista – SP	3	5%
Universidade Estadual de Campinas – SP	3	5%
Universidade Federal de Santa Catarina – SC	2	3%
Universidade do Sul de Santa Catarina – SC	2	3%
Universidade Federal do Rio de Janeiro -RJ	2	3%
Universidade Federal de Minas Gerais – MG	2	3%
Universidade Federal do Acre – AC	2	3%
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – RS	2	3%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS	1	1%
Universidade Federal de Pelotas – RS	1	1%
Universidade Federal do Paraná – PR	1	1%
Universidade Tuiuti – PR	1	1%
Universidade do Estado do Mato Grosso – MT	1	1%
Universidade de Brasília – DF	1	1%
Universidade Federal de Viçosa – MG	1	1%
Universidade Vale do Sapucaí -MG	1	1%
Universidade Federal de Uberlândia – MG	1	1%
Universidade Federal de São Carlos – SP	1	1%
Pontifícia Universidade Católica – SP	1	1%
Universidade do Vale do Itajaí – SC	1	1%
Total: 23 instituições	68	100%

Fonte: Organizado pela autora conforme dados da pesquisa

Nota: Dados coletados até agosto de 2018

A partir dos dados contidos na Tabela 3 ressalta-se que há somente uma produção acadêmica cujo objeto de investigação é uso dos resultados das avaliações em larga escala no estado do Paraná, fator que justifica a necessidade de novas investigações e produções nos Programas de Pós-Graduação em Educação do estado paranaense.

Após a leitura e breve estudo dos resumos das produções selecionadas, foram identificados os objetos e a problemática de pesquisa de cada uma delas, com o objetivo de classificá-las em categorias. Dessa maneira, foram definidas oito categorias relacionadas à avaliação em larga escala e o uso dos resultados no contexto escolar relacionadas com os seguintes temas: gestão educacional, prática pedagógica, política de avaliação educacional, avaliação da aprendizagem, currículo, formação docente, avaliação institucional e indicadores escolares.

As categorias definidas com o número de dissertações e teses nelas contidas, bem como o percentual representativo do conjunto de produções mapeadas, estão apresentadas na Tabela 4:

TABELA 4 – Categorização das produções acadêmicas conforme os temas abordados e relacionados ao uso dos resultados das avaliações em larga escala - 2013-2018

N.	Categorias	Dissertação	Teses	Total	Total (%)
1	Gestão escolar	24	2	26	38%
2	Prática pedagógica	18	3	21	31%
3	Política de avaliação educacional	4	7	11	15%
4	Avaliação da aprendizagem	4	0	4	6%
5	Currículo	1	1	2	3%
6	Formação docente	1	1	2	3%
7	Avaliação institucional interna	1	0	1	2%
8	Indicadores escolares	0	1	1	2%
	Total	53	15	68	100%

Fonte: Organizado pela autora conforme dados das pesquisas coletadas

O agrupamento das produções acadêmicas em categorias revela que as pesquisas sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar foram focadas em diferentes aspectos ou elementos, sendo que: 38% foram relacionadas à gestão escolar, 31% à prática pedagógica, 15% à política de avaliação educacional, 6% à avaliação da aprendizagem, 3% ao currículo, 3% à formação docente, 2% à avaliação institucional interna e 2% aos indicadores escolares .

QUADRO 1 – Autores das teses e dissertações sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala por categoria – 2013-2018

N.	Categoria	Autores
1	Gestão escolar	Almeida (2015); Amorim (2016); Brito (2016); Carvalho (2015); Cerdeira (2015); Costa, G. (2014); Costa W. (2017); Cruz (2016); Delfino (2017); Ecoten (2013); Ferreira (2015); Freitas, P. (2014); Freitas, R. (2017); Garcia, M. (2017); Garcia, R. (2015); Ghisleni (2015); Gomes, H. (2015); Kailer (2018); Martins (2015); Matos (2017); Monte (2018); Moura, E. (2016); Pinheiro (2016); Querido (2016); Reis (2017); Santos (2017); Silva, S. (2013).
2	Prática pedagógica	Batista (2017); Côrtes (2013); Cortez (2016); Fernandes (2015); Gaiola (2015); Gomes, E. (2016); Leão (2016); Mardegan (2014); Marques (2017); Mayerhofer (2014); Moura, O. (2015); Oliveira (2016); Polato (2014); Ramos (2016); Richter (2015); Rubini (2017); Silva, R. (2015); Silveira (2016); Siqueira (2017); Vieira (2014).
3	Política de avaliação educacional	Caetano (2016); Cocco (2013); Comar (2016); Moreira (2018); Nogueira (2015); Pasini (2016); Perboni (2016); Rosa (2014); Silva, J. (2013); Tavares (2013); Welter (2016).
4	Avaliação da aprendizagem	Alberton (2017); Lopes, C. (2016); Lopes, M. (2016); Silva, S. (2015).
5	Currículo	Menegão (2015); Silva, M. (2016).
6	Formação docente	Silva, W. (2015); Soares (2014).
7	Avaliação institucional interna da escola	Silva, S. (2014).
8	Indicadores escolares	Soligo (2013).

Fonte: Organizado pela autora conforme dados das pesquisas coletadas

Diante do exposto na tabela 4 e no quadro 1 pode-se observar que as produções acadêmicas relacionadas as avaliações em larga escala estão voltadas significativamente para o uso dos resultados destas avaliações na gestão educacional/escolar e nas práticas pedagógicas das escolas. Chama-se aqui a atenção, para pouca produção voltada à relação do uso dos resultados das avaliações em larga escala no processo de avaliação institucional interna escola, sendo este último um dos processos necessários ao desenvolvimento institucional.

Ressalta-se a importância de tais produções acadêmicas, pois as políticas de avaliação educacional são referências na qualidade e na gestão da educação, porém, o cuidado durante o processo é necessário para que elas estejam a serviço da escola pública, sem distinções, para todos os alunos, compreendendo os limites e ressaltando as potencialidades existentes na busca de uma escola mais democrática. (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012; MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015).

Assim, para melhor compreensão dos objetos de pesquisa, apresenta-se a seguir uma breve análise a partir dos resumos das dissertações e teses selecionadas em suas respectivas categorias.

1.1.1.1 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação à Gestão Escolar

Esta categoria contém 26 produções, sendo 24 dissertações e 2 teses, totalizando 38% das produções selecionadas presentes no Apêndice A.

As produções analisadas, de forma geral, revelam a interferência direta das políticas de avaliação em larga escala no trabalho da gestão escolar (diretor e coordenador pedagógico), como também a importância de a gestão desencadear o envolvimento da comunidade escolar na análise dos resultados das avaliações em larga escala. Dentre elas destacam-se as seguintes:

Ecoten (2013) evidencia em sua pesquisa a concepção da gestão escolar em relação à avaliação em larga escala e seus resultados, pois identificou que quando a gestão enfatiza os resultados quantitativos e o ranqueamento da escola, o trabalho é voltado para o gerencialismo e responsabilização do seu corpo docente para melhoria dos resultados. Porém, quando a gestão trabalha de forma democrática, consequentemente coletiva, faz com que haja o envolvimento dos docentes e da comunidade escolar a partir de uma análise reflexiva e dialogada sobre os resultados dos desempenhos dos alunos e da escola, portanto, com um caráter mais formativo com vistas a melhoria do processo educativo da escola.

Carvalho (2015) discute em seu trabalho a importância do desenvolvimento de formação continuada pela gestão escolar com os docentes, a fim de possibilitar momentos de estudos, de discussões coletivas e problematizações quanto aos resultados das avaliações em larga sobre a qualidade da escola, com o objetivo de proporcionar oportunidades de melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

Na tese de Cerdeira (2015) são analisadas as “tensões produtivas” em relação ao trabalho dos gestores escolares, pela cobrança intensa das gestões educacionais municipais, estaduais e federais pela superação de metas e alcance de resultados melhores. No entanto, o autor revela que não há um trabalho de formação dos gestores escolares para uma compreensão mais profunda das avaliações em larga escala, nem mesmo para apropriação da sua função como gestor, pois para evoluir é preciso trabalhar o desenvolvimento qualitativo da escola, utilizando-se das reflexões e planejamentos coletivos para auxiliar nas tomadas de decisões cotidianas e nas mudanças efetivas da escola.

Matos (2017) em sua dissertação discutiu o trabalho da gestão escolar com os resultados das avaliações em larga escala para a busca de uma avaliação diagnóstica e formativa na escola. Ressaltou a importância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico a partir dos resultados e diagnósticos das avaliações em larga escala, considerando que dessa maneira a gestão possibilitará grupos de estudos, trabalho com novos planejamentos e estratégias e melhor apropriação dos resultados, bem como reformular de maneira democrática o documento que rege as ações da escola.

A partir da análise dos dados, Santos (2017) em sua dissertação ressaltou que se os dados das avaliações forem utilizados somente para ranqueamento e mensuração do desenvolvimento escolar pela gestão, as avaliações em larga escala não provocam mudanças concretas para desenvolvimento cognitivo e social da comunidade escolar como um todo, por isso a importância de a gestão escolar compreender que os resultados vão além de números para controle de resultados.

Em sua tese, Kailer (2018) analisa em quais momentos e ações os resultados das avaliações em larga direcionam o trabalho da gestão escolar para com a comunidade escolar. A pesquisa revela que uma gestão em prol da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem pode estimular seu corpo docente na melhoria das atividades de formação contínua, no trabalho coletivo e individual com o planejamento e a escolha de metodologias, com as dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos e, também, pelos professores, em um trabalho de gestão de formação contínua para além dos resultados.

Em síntese, as pesquisas relacionadas nesta categoria possibilitam a reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico e do diretor com a responsabilidade de uma gestão democrática ou não, e que as suas ações e

concepções interferem diretamente no trabalho com os resultados das avaliações em larga escala. Ainda há muitas dificuldades, quanto ao tempo hábil, às situações burocráticas e de emergência com a comunidade escolar, mas é possível à gestão escolar articular um processo de compreensão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar.

1.1.2 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação à Prática Pedagógica

Esta categoria concentra o segundo maior número das produções acadêmicas selecionadas, sendo 21 produções: 18 dissertações e 3 teses, totalizando 31% das produções, apresentadas no Apêndice A.

As pesquisas que integram essa categoria, de maneira geral apontam que o uso dos resultados das avaliações em larga escala interferem diretamente nas práticas pedagógicas da escola, em algumas situações como mero instrumento de mensuração e responsabilização dos professores, por consequência, muitas cobranças e treinos de resolução de questões de testes com os alunos para garantir uma boa nota nos exames do SAEB, ainda que em outras situações os resultados são tomados como instrumentos que realizam um papel central no âmbito escolar na busca por reflexões, discussões, problematizações da realidade da instituição, com seus pontos fortes e fracos.

As produções localizadas também revelam que as práticas pedagógicas dos docentes estão cada vez mais direcionadas para o alcance dos resultados quantitativos das avaliações em larga escala. A pressão por resultados melhores que o ranqueamento proporciona, faz com que as práticas pedagógicas estejam cada vez mais centradas em resultados e metodologias tecnicistas e padronizadas pelos sistemas municipais, estaduais e federais. Destacam-se as seguintes pesquisas nesta categoria:

Vieira (2014) em sua dissertação apresenta as dificuldades enfrentadas pelos docentes para cumprir com as metas exigidas pelas escolas nas avaliações em larga escala, pois os docentes afirmam que não há estrutura, formação e tempo hábil para compreender os processos que envolvem as avaliações em larga escala, de tal forma que as práticas pedagógicas se tornam cada vez mais técnicas e até mesmo manipuladas para o alcance de resultados quantitativos melhores.

Leão (2016) apresenta em sua pesquisa a realidade das práticas pedagógicas pautadas em políticas educacionais neoliberais, as quais proporcionam práticas voltadas para ênfase nos resultados das avaliações em larga escala, pois os resultados quantitativos muitas vezes são considerados o reflexo de ineficiência e ineficácia das práticas dos docentes e equipe gestora. Porém, aponta que há necessidade de reflexão das práticas pedagógicas junto aos resultados para melhor compreensão do trabalho escolar e construção de processos diferentes de avaliação.

Mardegan (2014) em sua dissertação apresenta relatos de coordenadores pedagógicos e docentes que apresentam em seus cotidianos escolares possibilidades de abertura para diálogos entre docentes, gestão e alunos em relação ao processo de avaliação das avaliações em larga escala. Apontou que a busca por resultados melhores deu a oportunidade de discussões coletivas para novas estratégias e participação de todos nesse processo avaliativo.

Richter (2015) faz uma análise das influências e impactos das políticas de avaliação em larga escala nas práticas pedagógicas dos contextos brasileiro e português em sua investigação. Em ambos os contextos foram analisadas as ações do Estado neoliberal, que faz com que as avaliações em larga escala favoreçam a competitividade, a padronização das avaliações, dos currículos e das práticas pedagógicas, influenciando diretamente na formação docente, na relação professor-aluno e professor-professor.

Ramos (2016) em sua dissertação ressalta a relação coordenador pedagógico-professor e professor-professor como um alicerce para mudanças significativas nas práticas pedagógicas da escola, utilizando os resultados das avaliações em larga escala, pois constatou que a relação e envolvimento dos sujeitos de forma coletiva possibilita a valorização do Projeto Político Pedagógico da escola com os resultados das avaliações em larga escala, tornando-os elementos de reflexão e formação coletiva das práticas.

Rubini (2017) traz em sua dissertação a discussão sobre a influência direta e indireta dos processos e resultados das avaliações em larga escala nas práticas pedagógicas, reforçando a importância dos gestores, professores e toda comunidade escolar de ter a compreensão e o conhecimento do que são as avaliações em larga escala, o que cada instrumento propõe e seus respectivos objetivos, qual a finalidade tanto para escola quanto para os sistemas municipais,

estaduais e federais, bem como o entendimento do *design* das propostas avaliativas, para que tenham consciência da importância e relevância do trabalho com os resultados das avaliações em larga escala nas práticas pedagógicas.

Na produção de Batista (2017) destaca-se a importância da relação das práticas pedagógicas com os resultados e dados apresentados nas avaliações em larga escala, enfatizando a relação das práticas de ensino com as práticas de avaliação. Na perspectiva do autor, o docente pode também favorecer em suas práticas o desenvolvimento tecnológico, a inovação de metodologias de ensino, a diversificação dos instrumentos avaliativos, para a garantia do direito de aprendizagem para todos os alunos.

Em síntese, pode-se ressaltar que nesta categoria as produções acadêmicas são voltadas para relevância que se tem ao utilizar os resultados das avaliações em larga escala nas práticas pedagógicas, bem como, a necessidade de apropriação dos gestores e docentes dos resultados e da compreensão do *design* de cada avaliação, para possibilitar um trabalho mais significativo, que contemple a realidade de cada instituição escolar, e ultrapasse a ênfase dada no alcance de metas e na competição de ranqueamentos.

De acordo com Fernandes (2008) o professor e a escola possuem responsabilidade em relação à aprendizagem do aluno, todavia seria injusto julgar a escola e os seus professores por uma mera classificação exclusivamente oriunda de avaliações externas, assim, se faz necessário agregar a elas dados quantitativos e qualitativos tanto da escola, quanto da comunidade na qual ela se insere.

1.1.3 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação à Política de Avaliação Educacional

Nesta categoria concentram-se quatro dissertações e sete teses, totalizando 15% das produções selecionadas e listadas no Apêndice A.

As produções acadêmicas desta categoria apresentam pesquisas relacionadas à análise das relações e interferências dos resultados das avaliações em larga escala sobre as tomadas de decisões e avaliações das políticas educacionais em âmbito federal, estadual e municipal. Em geral, elas apontam que os resultados das avaliações em larga escala ainda se encontram minimizados no

contexto das políticas, por conta dos padrões e regulações estabelecidos pelo Estado. Destacam-se os seguintes trabalhos:

Caetano (2016), em sua dissertação, afirma que por si só os resultados das avaliações em larga escala não possibilitam momentos de problematização para tomadas de decisões que supram com as necessidades de cada escola, assim é necessário momentos de estudos, formações e reflexões sobre os resultados da escola que lhes auxiliem a compreender o trabalho educativo que desenvolvem.

Perboni (2016) chama a atenção em sua pesquisa para o gerencialismo e a performatividade como elementos da avaliação em larga escala que permeiam o contexto da prática, mas que há resistência dos docentes para com as políticas educacionais impostas, juntamente com as avaliações padronizadas em larga escala. Tal postura do corpo docente gera um movimento contrário as avaliações em larga escala, e faz emergir projetos e processos de avaliações diferenciados para o desenvolvimento real e significativo da escola.

Welter (2016) e Rosa (2014) analisam em suas teses a importância de cruzar as informações sociais e de contexto que as avaliações em larga escala também coletam das instituições com as informações do Censo Escolar e de outros mecanismos de coleta de dados do Estado, para auxiliar nas políticas educacionais propostas como elementos de aperfeiçoamento para a melhoria da qualidade, tanto do ensino quando das políticas em prol de um desenvolvimento democrático nas escolas.

A dissertação de Silva, J. (2013) apresenta uma pesquisa diferenciada das demais, pois realiza uma análise dos documentos e materiais da Prova Brasil e propõe alterações nos materiais e formas de divulgação das provas e seus resultados, bem como no material de orientação e formação para escola, pois dessa maneira pode-se facilitar a compreensão e envolvimento da escola com esta política de avaliação em larga escala, fornecendo resultados mais significativos e reais para subsidiar as demais políticas educacionais.

Cocco (2013) em sua dissertação apresenta a possibilidade da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) ser considerada um dos instrumentos das políticas de avaliação em larga escala, por realizar todos os anos provas padronizadas que possibilitam a mensuração e observação do desenvolvimento da aprendizagem da disciplina de Matemática. E, pelo fato de ser realizada todos os anos, pode auxiliar na análise dos resultados e dados obtidos ano

a ano, ou seja, possibilita a construção de uma série temporal para análise dos resultados da aprendizagem dos alunos em Matemática.

Nos trabalhos desta categoria percebe-se primeiramente a influência das políticas de avaliação em larga escala e seus impactos no interior das instituições escolares: positivos quando os dados e resultados são compreendidos e utilizados para tomadas de decisões e negativos quando a influência do Estado reforça a bonificação, os índices, a comparação e classificação.

1.1.4 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação à Avaliação da Aprendizagem

Nesta categoria observa-se uma queda significativa no número de produções acadêmicas comparado com as categorias anteriores, pois ela é formada somente por quatro dissertações, correspondendo a 6% do total de produções selecionadas e listadas no Apêndice A.

Alberton (2017) analisou as implicações da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), no contexto da sala de aula. De acordo com os dados coletados, percebeu-se um distanciamento entre as práticas da sala de aula com o que é cobrado na avaliação em larga escala proposta pela ANA. Foi possível aferir na pesquisa que há pouca compreensão sobre a avaliação em larga escala e o papel dela nos processos de ensino e de aprendizagem, para que realmente haja influência de maneira positiva e formativa nos processos de avaliação da aprendizagem.

Lopes, M. (2016) e Lopes, C (2016) seguiram a mesma perspectiva que Alberton (2017) em suas pesquisas, porém analisaram uma avaliação em larga em âmbito estadual, e puderam verificar que os professores de Língua Portuguesa e de Matemática das escolas pesquisadas não possuem conhecimento e compreensão sobre as avaliações em larga escala. As autoras citam a importância da formação docente para que haja um processo de uso dos resultados da avaliação em larga escala para além dos resultados, que proporcione momentos de reflexão e ação, para mudanças nas práticas na sala de aula.

Com sua dissertação Silva, S. (2015) traz uma problematização em relação à avaliação em larga escala na rede de escolas privadas em que ela trabalha. A partir das análises, foi evidenciado que por mais que se tenham estratégias variadas

na avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar realizadas em uma perspectiva diagnóstica, a gestão escolar ainda trabalha com enfoque da avaliação da aprendizagem numa perceptiva classificatória, e afirma que os índices não expressam a melhoria real na qualidade de ensino na rede, nem mesmo as estratégias promovidas pelas unidades escolares, pois há necessidade de ir além dos índices alcançados nas avaliações em larga escala.

1.1.5 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação ao Currículo

Há somente duas produções, uma tese e uma dissertação nesta categoria a qual representa 3% do total de produções selecionadas, como mostra o quadro no Apêndice A.

A tese de Menegão (2015) busca identificar e analisar as implicações das avaliações em larga escala no currículo escolar, bem como, os posicionamentos dos gestores educacionais, gestores escolares e professores em relação à busca da qualidade da aprendizagem com as avaliações (Prova Brasil). A coleta de dados se deu em trinta escolas, com questionários e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa revelou que o currículo e o trabalho pedagógico ficam envoltos pela pressão por resultados quantitativos melhores, especialmente pelos índices do Ideb.

A dissertação de Silva, M. (2016) também buscou identificar e analisar os efeitos da Prova Brasil em relação ao currículo e ao trabalho pedagógico, sendo muito semelhante a produção anterior. A pesquisa foi realizada com professores do quinto ano do ensino fundamental, de quatorze escolas municipais, com entrevistas estruturadas. As análises apontam que a ênfase nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, contribuem significativamente para o estreitamento do currículo, de maneira que as concepções dos professores são diversas em relação aos efeitos das avaliações em larga escala no desenvolvimento curricular.

Ao analisar os dois resumos das produções acadêmicas constatou-se de forma expressiva a pressão às escolas consequente das políticas de avaliação em larga escala por resultados melhores, com ênfase nos aspectos quantitativos e na mensuração. Dessa maneira, tal pressão influencia diretamente na composição e no trabalho com o currículo, pois o estreitamento é cada vez maior na busca dos resultados quantitativos melhores e, por sua vez, a autonomia do professor com o

currículo limita-se muitas vezes ao desenvolvimento de atividades relacionadas aos testes e treinamentos diários com as questões das provas padronizadas.

No entanto, o estreitamento do currículo e suas consequências, decorrentes das pressões por melhores resultados na avaliação em larga escala, vão além do trabalho cotidiano da escola e da relação pedagógica professor e aluno. A ênfase dada somente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática limitam não apenas o trabalho do professor, também a formação dos estudantes, função precípua da função social da escola. Como explica Cappelletti (2012) a avaliação ainda se encontra em uma compreensão mais direta e palpável como um mero instrumento e exame. Dessa forma, o real papel ideológico da escola e da avaliação é esquecido e a necessidade de mudanças de paradigmas fica ainda maior.

1.1.6 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação à Formação Docente

Esta categoria, assim como a anterior apresenta somente duas produções, sendo uma tese e uma dissertação, representando 3% das produções selecionadas e apresentadas no quadro do Apêndice A.

A dissertação de Silva, W. (2015) apresenta uma análise do trabalho da gestão escolar de uma escola estadual do Acre, a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Acre (Seape) em relação à formação contínua do corpo docente. Os resultados da pesquisa ressaltaram não somente a avaliação em larga escala, mas também as avaliações da aprendizagem e institucional, que são abordadas ainda de maneira tradicional e técnica, com ênfase nos instrumentos e resultados e não o processo de avaliativo.

Soares (2014) em sua tese apresenta uma análise na formação de estudantes dos cursos de licenciaturas de Letras, Matemática e Pedagogia em relação à três níveis de avaliação: aprendizagem, institucional e em larga escala. A investigação foi com os coordenadores dos cursos, com os professores das disciplinas de Didática e Avaliação Escolar por meio de entrevistas, e com os alunos por meio de questionários e observações em sala de aula. Os resultados da pesquisa apontaram que a formação de docentes ainda está pautada em perspectivas técnicas de avaliação, centradas nos instrumentos para mera verificação da aprendizagem.

A segunda produção, apontou a formação contínua como possibilidade de refletir e problematizar as dificuldades encontradas no cotidiano com a compreensão e uso dos resultados das avaliações em larga escala de forma real e concreta como ponto positivo.

Para Pimenta (2012) o trabalho de formação contínua com os professores, pode possibilitar o início dos diversos desdobramentos que a análise e reflexão dos resultados das avaliações permite, pois com estudos e informações novas no coletivo da escola as chances de novas ações e estratégias pedagógicas aumentam, proporcionando uma melhoria na qualidade profissional para além dos resultados.

1.1.7 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação à Autoavaliação da Escola

Nesta categoria há somente uma dissertação, que representa uma parcela de 2% das produções selecionadas e apresentadas no Apêndice A.

O trabalho apresenta uma investigação realizada em turmas que estavam no processo de aplicação da Provinha Brasil. Silva, S. (2014) observou que os docentes mesmo com dificuldades enfrentadas no cotidiano e a cobrança pelo sucesso da escola na Provinha Brasil, estavam também preocupados com processos formativos de avaliação, bem como com a utilização de diferentes instrumentos para avaliação final, contrapondo-se a concepção técnica da Provinha Brasil.

Ressalta-se que Silva, S. (2014) apresenta em sua dissertação o processo de autoavaliação da escola, como um instrumento necessário para a qualidade da educação e como base de uma formação mais humanista, com o objetivo que os resultados da Provinha Brasil possam ir além da cobrança pela eficiência e competitividade que as avaliações em larga escala impõe ao contexto escolar.

Destaca-se que esta foi a única produção acadêmica a propor uma articulação entre um processo de autoavaliação da escola e a utilização dos resultados de uma avaliação em larga escala, considerando o Projeto Político Pedagógico da escola, com o objetivo de valorizar o contexto social e a especificidade de cada escola, embora o objeto de estudo da pesquisa fosse sobre a Provinha Brasil e suas características mercantilistas de controle, eficiência e competitividade.

Para Brandalise (2010) a avaliação institucional ainda não se consolidou em nosso país como prática efetiva no contexto da Educação Básica, pela ênfase nas avaliações em larga escala, porém é necessário a integração das duas avaliações educacionais, porque a avaliação institucional da escola é (deveria ser) o resultado de uma composição e interligação dos processos da avaliação interna e da avaliação em larga escala.

1.1.8 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação aos Indicadores Escolares

Esta categoria apresenta somente uma tese, que compõe 2% do total das produções selecionadas e apresentadas no quadro do Apêndice A.

Soligo (2013) aponta em sua tese as principais mudanças nas desigualdades sociais/regionais; os aspectos econômicos e sociais, em relação a qualidade da educação e os resultados apresentados pelo Ideb. A pesquisa objetivou analisar a relação do Ideb com os resultados dos indicadores produzidos e utilizados pelo IBGE. Constatou-se na investigação que há relação entre os resultados do Ideb com os indicadores sociais, principalmente em nível municipal e que quanto menor o indicador social, menor também são os resultados do Ideb.

Ao se deparar com a análise do autor, se faz necessária uma breve reflexão em torno da democratização do ensino, da expressão “para todos”, tanto nas escolas como nas avaliações externas pois como aponta a pesquisa, não há a oportunidade real da participação de todos, pois o sistema define regras e condições não permitem concretizá-la.

1.2 ANÁLISE ESTRUTURAL DOS RESUMOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM O SOFTWARE IRAMUTEQ

Considerando o número expressivo de produções acadêmicas mapeadas nesta revisão de literatura, optou-se por uma análise textual dos resumos das teses e dissertações como o *software* Iramuteq.

O *corpus* textual foi formado pelos resumos das teses e dissertações mapeadas, as quais foram identificadas como “dis” para dissertação e “tes” para tese, em cada linha de comando formada pelos asteriscos e número da produção acadêmica, conforme exemplo no fragmento abaixo.

**** *dis_16

Este trabalho objetiva analisar como a gestão escolar e os docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Normandia localizada no município de Cruzeiro do Sul no Acre se apropriam dos resultados do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre SEAPE AC e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Ideb utilizando os como ferramentas da gestão pedagógica. (*Corpus* textual da pesquisa, p. 10, 2019).

A partir da análise do *corpus* textual pelo Iramuteq foram selecionados para análise neste trabalho os seguintes relatórios: análise lexical clássica, classificação hierárquica descendente e análise de similitude.

1.2.1 Análise Lexical Clássica

Na análise lexical clássica o relatório gerado pelo *software* Iramuteq organiza as palavras ou formas ativas de acordo com a frequência que elas aparecem nos textos analisados. No *corpus* analisado 85,52% dos textos foram reconhecidos, o que revela a validade da análise, que precisa ser acima de 70%. No quadro 2 estão apresentadas as trinta (30) palavras de maior frequência identificadas nos resumos das teses e dissertações mapeadas.

QUADRO 2 – Formas ativas mais frequentes no *corpus* textual analisado

Formas Ativas	Frequência (F)	Formas Ativas	Frequência (F)
escola	199	educacao	64
resultado	164	avaliacao_em_larga_escal	61
pesquisa	138	utilizar	60
escolar	118	ensino	59
docente	108	praticar	54
analisar	108	gestao	53
avaliacao_externa	102	entrevista	51
avaliacao	95	qualidade	50
politica	89	aprendizagem	50
gestor	81	publicar	49
trabalho	79	objetivo	49
educacional	74	rede	49
estudo	74	ano	47
dado	70	municipal	47
processo	66	acoes	45

Fonte: Organizado pela autora conforme dados do relatório Iramuteq (2018)

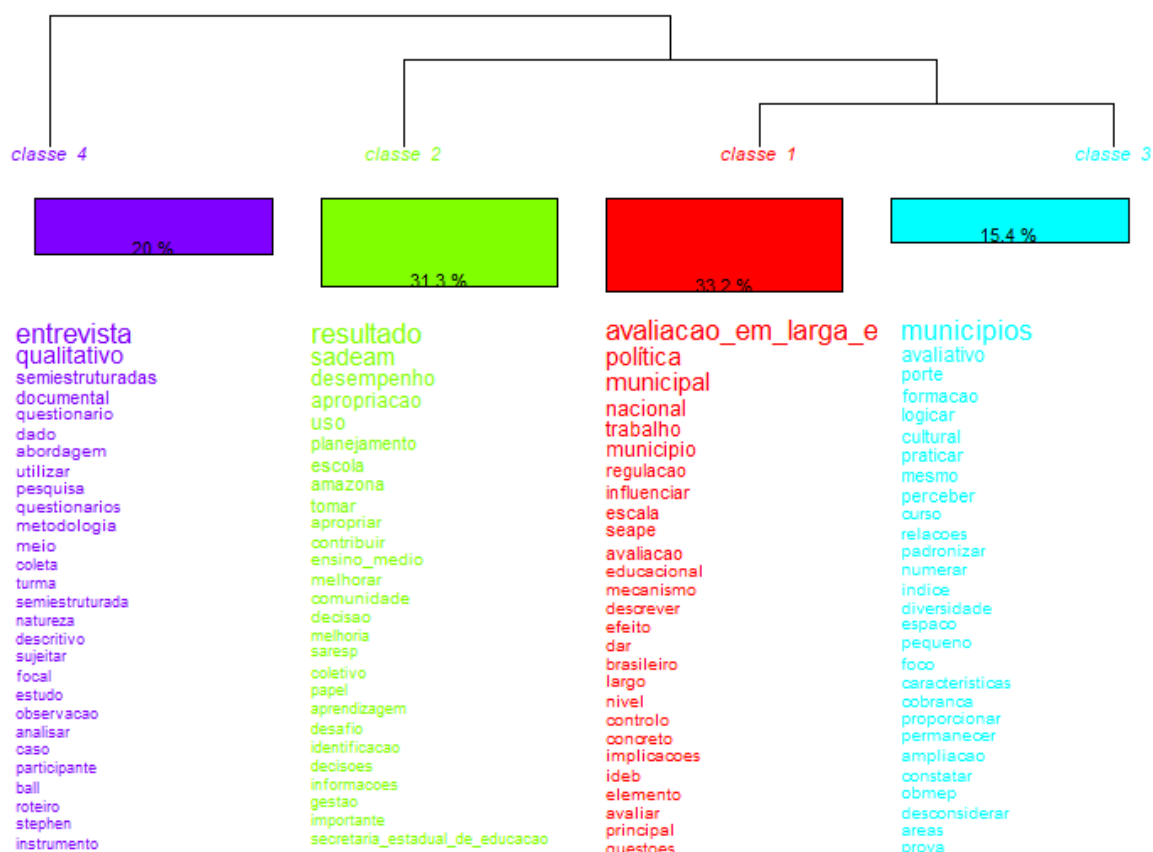
ainda a necessidade de aliar os resultados qualitativos gerados pelas escolas aos quantitativos para possibilitar reflexões que proporcionem mudanças e desenvolvimento institucional e formativo.

As palavras 'pesquisa' (F=138) e 'docente' (F=108), aparecem com significativa frequência, pois as produções acadêmicas analisadas apresentam um enfoque no papel da gestão escolar como articulador dos resultados das avaliações em larga escala diretamente com o corpo docente da escola e as práticas pedagógicas. A relação também se evidencia com a alta frequência observada das palavras: 'avaliação externa' (F=102), 'avaliação' (F=95), 'política' (F=89), 'gestor' (F=81), 'educação' (F=64), 'avaliação em larga escala' (F=61).

Dessa maneira, identifica-se a importância das pesquisas analisadas na produção de conhecimento sobre o objeto desta investigação.

1.2.2 Análise pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

De acordo com a fragmentação textual realizada automaticamente pelo *software* Iramuteq, a partir do Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), as formas ativas são agrupadas de acordo com a intensidade da correlação entre elas, calculada pelo teste estatístico de associação qui-quadrado. As associações de palavras são agrupadas em classes e representadas numa figura denominada dendograma. Cada partição do dendograma representa uma classe de palavras do *corpus* textual analisado com forte associação. O dendograma gerado organizou os dados em 4 (quatro) classes que têm ligação entre si e em cada uma delas está presente um dos aspectos das pesquisas sobre os usos dos resultados das avaliações em larga escala nas escolas, conforme apresentado na figura 2.

FIGURA 2 – Dendograma de Classes baseado na CHD do *corpus* textual analisado

Fonte: Relatório *software* Iramuteq-2018

Ao observar no dendograma, percebe-se que as quatro classes estão relacionadas entre si e cada uma delas revela um dos elementos das pesquisas em relação ao uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto da escola. Na sequência a categorização de cada classe é apresentada.

- Metodologia das produções acadêmicas (classe 4): as formas ativas presentes nessa classe caracterizam a metodologia e os instrumentos de coleta de dados utilizados nas dissertações e teses analisadas. Nota-se que elas são de abordagem qualitativa, utilizaram como instrumentos para coleta de dados as entrevistas, questionários, observações e participações nas aulas, além de documentos das escolas e das políticas de avaliação em larga escala.

- Relevância das avaliações em larga escala nas políticas de avaliação (classe 1): as formas ativas da classe 1 revelam a importância dos resultados das avaliações em larga escala para as tomadas de decisões em relação as políticas educacionais e de avaliação, municipais e nacionais, como forma de regulação ou

não, influenciando as práticas pedagógicas de gestores e docentes no contexto brasileiro, principalmente quanto aos resultados e desempenho do Ideb.

- Utilização dos resultados das avaliações em larga escala pela escola (classe 2): nesta classe as formas ativas revelam a importância da utilização dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar, mas para que ela aconteça realmente a utilização e que promova mudanças é necessário a compreensão do *desing*, dos objetivos e dos fins dessas avaliações. Dessa maneira, a avaliação em larga escala pode ser considerada não somente um instrumento para verificar desempenho, mas também contribuir como um todo nos processos de ensino e aprendizagem, como também na gestão escolar.

- A avaliação em larga escala nos contextos mesossociológico e microsociológico (classe 3): nesta classe as formas ativas mostram o uso dos resultados das avaliações em larga escala e suas implicações no contexto da escola e da sala de aula. Vale ressaltar que pelo fato de o campo das pesquisas sobre avaliações em larga escala analisadas serem em nível municipal, elas estão mais próximas das escolas e podem ser consideradas as mais significativas pelos sujeitos que participaram das investigações, pois elas podem auxiliar na formação docente, no reconhecimento e problematização da cultura de cada escola. Nessa perspectiva é possível considerar alguns elementos dessas avaliações como suporte avaliativo e formativo para o trabalho escolar.

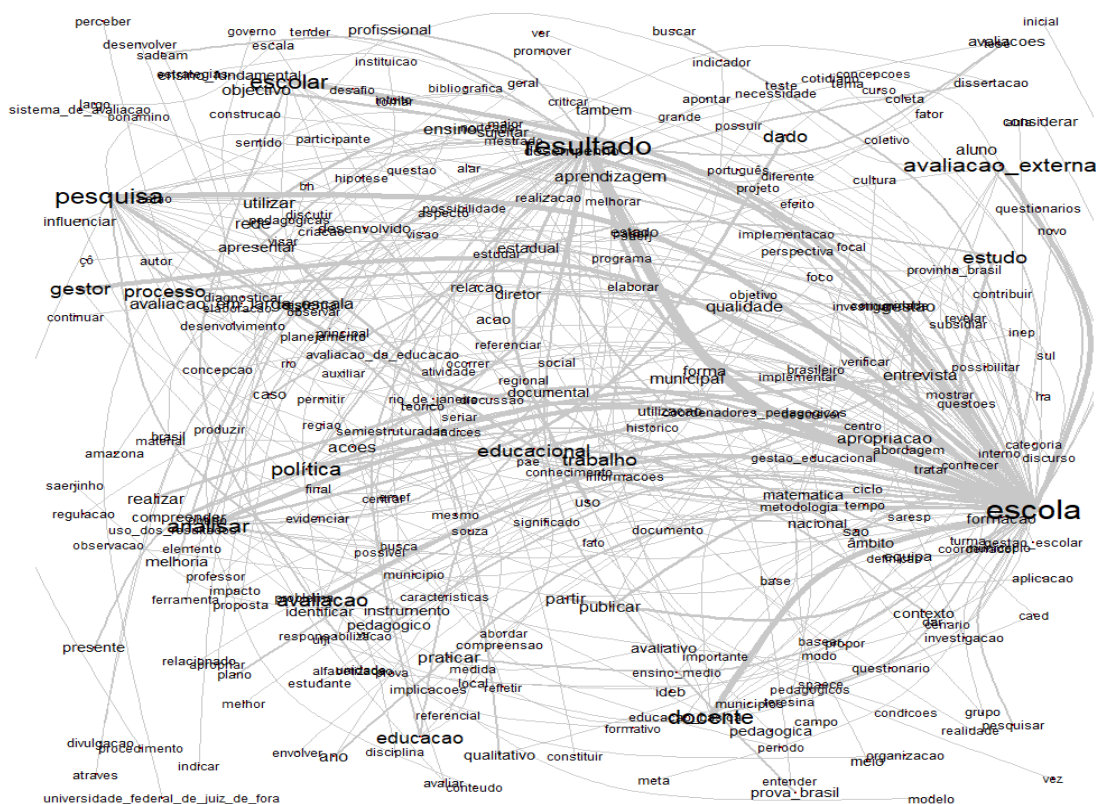
1.2.3 Análise de Similitude

A análise de similitude tem como base a teoria dos grafos. O relatório gera uma figura denominada de árvore máxima de similitude, na qual é possível reconhecer as concorrências e conexão entre as formas ativas do *corpus* textual. Ou seja, no relatório da análise de similitude é possível verificar a intensidade de ligação/interrelação entre as palavras presentes nos resumos das dissertações e das teses analisadas pelo Iramuteq.

Ao observar a árvore máxima, apresentada na figura 3, nota-se linhas com diferentes espessuras, sendo as espessuras maiores indicativas de que há maior relação/conexão entre as palavras e as menores espessuras indicam que há menor relação/conexão entre as palavras.

Observa-se que há dois blocos com linhas de espessuras maiores que estão fazendo conexão em um bloco com a palavra ‘escola’, e em outro, com a palavra ‘resultado’. Em relação ao bloco com a centralidade na escola, temos as relações escola – resultado; escola – avaliação externa; escola – docente; escola – pesquisa, e de modo similar com a palavra ‘resultado’, formando uma conexão sistêmica entre eles e as demais formas ativas.

FIGURA 3 – Árvore máxima (de similitude) do *corpus* textual analisado



Fonte: Relatório *software* Iramuteq-2018

Dessa maneira, percebe-se que as palavras ‘escola’, ‘resultado’, ‘avaliação em larga escala’ e ‘docente’ possuem forte conexão comprovando que as produções acadêmicas desta revisão de literatura foram voltadas ao tema da avaliação em larga escala e a utilização dos resultados no contexto da escola, no processo de formação docente e com foco para as práticas pedagógicas da gestão escolar.

Acredita-se também na escola como centro dos processos das avaliações educacionais, tanto da avaliação em larga escala, quanto da avaliação institucional interna da escola, as quais podem contribuir na avaliação da aprendizagem, pois é

na escola que esses processos avaliativos se encontram e interagem com comunidade escolar.

A revisão de literatura realizada nesta pesquisa revelou que a produção de pesquisas relacionadas ao uso dos resultados das avaliações em larga escala no Brasil vem aumentando significativamente no período dos anos de 2013 a 2018, principalmente, com ênfase na gestão escolar e nas práticas pedagógicas da escola.

Os achados das pesquisas são muito semelhantes pois evidenciaram, por um lado, práticas escolares recorrentes para o alcance de melhores resultados devido a responsabilização atribuída aos docentes e à gestão escolar pela qualidade educativa, e por outro, a necessidade formação continuada para gestores e professores que explique como a avaliação em larga escala pode ser elemento de reflexão e até de subsídios para elaboração de planos de desenvolvimento institucional.

Outra constatação percebida nesta revisão de literatura foi carência de pesquisas que relacionassem os resultados das avaliações em larga escala e suas implicações no contexto escolar a partir de um processo de avaliação institucional interna da escola, em uma perspectiva crítica e formativa. Por consequência, a relevância do objeto desta pesquisa é justificada considerando a possível relação e interferência das avaliações em larga escala e das avaliações institucionais internas da escola para o desenvolvimento institucional.

Dessa maneira, o próximo capítulo tratará dos fundamentos teóricos – metodológicos da avaliação educacional, com ênfase na avaliação institucional interna da escola e às políticas de avaliação em larga escala no Brasil da Educação Básica.

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O presente capítulo apresenta os fundamentos teórico-metodológicos da avaliação educacional, com ênfase na avaliação institucional interna da escola e na avaliação em larga escala. Ele está organizado em seis sessões. A primeira sessão corresponde aos fundamentos da avaliação educacional e seu reconhecimento como campo acadêmico. As contribuições da teoria sociológica de Pierre Bourdieu em relação ao campo da avaliação educacional, encontra-se na segunda sessão. A terceira sessão trata da escola como *lócus* dos processos de avaliação educacional. Os conceitos, princípios e discussões das avaliações institucional interna da escola e em larga escala estão presentes na quarta, quinta e sexta sessões do capítulo.

2.1 FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação significa atribuir valor ou mérito a uma determinada situação (SCRIVEN, 1991), portanto a avaliação utiliza-se do valor de um objeto ou pessoa enquanto mediação, principalmente na produção da vida dos diferentes sujeitos e nos seus diversos contextos: culturais, históricos, sociais, políticos éticos, entre outros.

Fernandes (2010) considera a avaliação como uma prática social, por estar intimamente ligada ao processo dinâmico da sociedade, bem como por auxiliar a compreender, analisar, refletir e até mesmo resolver problemas que configuram a sociedade contemporânea, não somente na escola, mas também em outros espaços sociais.

Dessa maneira, a avaliação não é uma etapa ou um mero instrumento nas práticas pedagógicas, e sim um movimento contínuo e processual que engloba pensamentos complexos, com o objetivo de motivar os agentes da escola para a percepção e resolução de problemas, com a interação entre seus pares.

[...] a avaliação é uma prática e uma construção social, e um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e política. No entanto, também me parece que, não sendo matéria exata, pode basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não

será uma questão de convicção, crença ou persuasão. (FERNANDES, 2008, p. 64).

Nos sistemas educacionais há diferentes culturas de avaliação. Alguns estão centrados em uma avaliação mais participativa e formativa, com ênfase na melhoria e qualidade da aprendizagem; porém, outros têm como base a avaliação somente como medida, como instrumento de classificação de alunos e escolas, com ênfase numa avaliação somativa, interessada nos resultados finais, no ranqueamento de escolas para atendimento dos interesses da classe dominante. (FERNANDES, 2008).

Para melhor compreensão das concepções de avaliação educacional, Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) apresentam de forma sucinta as quatro gerações da avaliação educacional numa perspectiva socio-histórica, as quais foram propostas por Guba e Lincoln (2011).

A primeira geração que compreende o período de 1843 a 1930 foi denominada geração da medida ou da mensuração. Nesse período a avaliação educacional tinha como finalidade medir o objeto avaliado (professor, aluno) e o avaliador era considerado um técnico.

A segunda geração surgiu nos anos de 1930 a 1945, com o propósito de superação da postura extremamente técnica da geração da medida e sua finalidade era a descrição dos resultados de acordo com os objetivos propostos (alcançou ou não alcançou), daí sua denominação de geração da descrição. Nela o avaliador era considerado um descritor/narrador destes resultados, além de técnico.

A terceira geração iniciou em 1946 e incluiu na avaliação a análise do mérito e o valor dos resultados, razão pela qual o avaliador era visto como juiz pelo julgamento que dava dos resultados. Nesta mesma geração, no ano de 1967, Michael Scriven cria o conceito de avaliação somativa e avaliação formativa, sendo a primeira relacionada à prestação de contas, classificatória, com ênfase nos resultados alcançados, ou seja, nos produtos. Já, a segunda reconhece a importância de a avaliação estar integrada no processo de ensino e aprendizagem, e considera as particularidades no desenvolvimento do aluno, as dificuldades de cada um, para saná-las durante o processo desenvolvido. (FERNANDES, 2008).

Na avaliação formativa é preciso ir além dos resultados, com o objetivo de proporcionar momentos de interação de professores, alunos e pais com o processo de avaliação, sem deixar de lado os critérios e valores específicos para possibilitar

melhor mérito e valoração da avaliação. Assim, a avaliação se tornou cada vez mais complexa, com o desenvolvimento de novos instrumentos, metodologias, com a inclusão do aluno e pais como sujeitos do processo. (FERNANDES, 2008). O avaliador nesta geração assume também a função de juiz, além das funções de técnico e descritor.

E, por fim, a quarta geração proposta por Guba e Lincoln (2011) que surgiu em 1989 como geração da construção social ou da negociação, a qual considera a avaliação como um processo formativo e contínuo, no qual há um diálogo entre avaliador e avaliado, por meio de discussões negociadas e construídas coletivamente, e dessa maneira o avaliador passou a ser considerado um negociador ou mediador.

Tais posturas avaliativas ainda estão presentes em diferentes contextos educacionais e tipos de avaliação realizadas, sendo muitas vezes indiferentes as especificidades de cada objeto avaliado. Prevalece, ainda a avaliação entendida como um instrumento para medir e verificar os méritos de alunos, turmas e escolas, políticas e programas, sem que haja um processo de discussão e reflexão dos resultados e das reais funções e finalidades das avaliações no meio educacional. Elas acabam tendo um fim em si mesmas, geralmente numa modalidade mais somativa que formativa, a qual prioriza os resultados, quando o processo já terminou, sem que haja um *feedback* contínuo ou quando ele acontece, já não faz mais sentido para aquele momento.

Dessa maneira, é de grande valia considerar as opções epistemológicas escolhidas pelos avaliadores, para poder compreender os diferentes processos e instrumentos utilizados em cada abordagem, tanto para estudos e pesquisas sobre avaliação educacional, quanto para a própria prática, pois auxilia na percepção das diferentes posturas avaliativas encontradas no âmbito escolar.

Rodrigues (1994) contribui para essa compreensão, pois em seus estudos apresenta as três abordagens ou posturas epistemológicas em relação à avaliação educacional: a objetivista, a subjetivista e a dialético-crítica.

A abordagem objetivista, também conhecida como abordagem técnica tem sua vertente epistemológica no positivismo, que defende que a realidade social não apresenta mudanças, o processo é linear e objetivo, comparado com a realidade física. Por consequência, a avaliação é considerada um instrumento técnico, que

não cabe questionamentos/dúvidas, e os alunos são considerados objetos do conhecimento e da ciência. (RODRIGUES, 1994).

A abordagem subjetivista ou prática, considera que um sujeito social tem seus próprios interesses, experiências e valores, dessa maneira está pautada na fenomenologia, postura na qual a participação do sujeito é primordial na prática da avaliação. Como esta abordagem valoriza os interesses individuais ou de grupos, acaba que aquele que possui mais poder e domínio sobre a situação acaba influenciando e controlando a prática avaliativa, não proporcionando a equidade no processo. (RODRIGUES, 1994).

A última abordagem defendida por Rodrigues (1994) é a abordagem dialético-crítica. Nesta abordagem os sujeitos são vistos como um ser social, histórico e individual, que apresenta experiências, posições e ações variadas, que dependerão do espaço e tempo que estão inseridos. O processo não é linear, e sim dialético a partir do confronto, que perpassa pela transformação e chega à síntese, por consequência, a avaliação é considerada práxis, portanto, um processo contínuo da relação entre a teoria e a prática.

Como a avaliação está presente no cotidiano, não só da escola, mas da sociedade como um todo, ela recebe influência não somente das abordagens epistemológicas, mas também dos contextos político, social, econômico, cultural por isso apresenta diferentes concepções e significados.

Afonso (2010) considera a avaliação educacional como um campo que sofre muitas mudanças, não somente teóricas e metodológicas, mas também nas suas práticas, sofrendo influências de maneira direta das mudanças globais, do país, dos estados e dos municípios, pois há muitas redefinições nas identidades sociais, escolares, culturais, religiosas, entre outras, que muitas vezes enfatizam contradições e limites vivenciados no cotidiano das instituições escolares.

É muito mais um campo de forças aberto a contradições que necessitam ser enfrentadas por estudantes e professores, apesar dos limites da instituição escolar que temos. Porém, é preciso conhecê-lo para melhor lidar com ele, seja nos limites, seja nas suas possibilidades. (FREITAS *et al.*, 2014, p. 9).

Segundo a aceção do autor, há a necessidade de olhar para o campo da avaliação para além das forças de poder e controle do Estado, pois o centro da avaliação educacional são os agentes que nela perpassam, que mudam ou não o

processo: os gestores, professores, alunos e comunidade escolar. Dessa maneira, a avaliação precisa ser reconhecida como um processo social com limites que ainda precisam ser superados, mas antes precisam ser reconhecidos, compreendidos e refletidos pelo coletivo da escola.

A partir do reconhecimento da avaliação educacional como um processo social, com seus conflitos, limites e características específicas, ela também assumiu um espaço no campo da sociologia da educação, considerada por Afonso (2009) uma problemática com duas maneiras diferentes de ser abordada sociologicamente, sendo elas: a) a sociologia implícita, que com um conjunto de análises da avaliação, visa a avaliação de maneira fragmentada como um objeto genérico da educação escolar; b) a sociologia explícita, que estuda a avaliação como um objeto central de investigação.

Não são, portanto, apenas as práticas avaliativas formais e informais e as suas consequências (educacionais, sociais, éticas, políticas ou outras) que podem interessar a uma sociologia da avaliação, mas também os modelos de responsabilização que envolvem, ou não, os professores e outros atores, as escolas e outras agências privadas do Estado, na prestação de contas sobre os projetos, processos e resultados que prosseguem os sistemas de educação de interesse público. A sociologia da avaliação poderá incumbir ainda problematizar relação de avaliação com os processos de mudança social (mas também organizacional), bem como discutir a sua utilização enquanto suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis sociais e institucionais. (AFONSO, 2009, p. 17).

Afonso (2010) explica que quando a escola escolhe o que será avaliado no desempenho dos seus alunos, há também uma escolha clara das funções que a avaliação assume num sistema educativo estabelecido. Desse modo, as práticas de avaliação no interior da instituição escolar estão intrinsicamente relacionadas à relação entre a escola e a sociedade, pois essas práticas fornecem informações tanto da escola, quanto da sociedade, fazendo com que haja a comunicação entre elas.

Nessa perspectiva, o campo da Sociologia da Educação, quando toma a avaliação como objeto de estudo, revela que as práticas avaliativas não são apenas instrumentos pedagógicos, mas caracteriza-se como um campo amplo, que vai além do planejamento de ensino do professor, da avaliação da aprendizagem e do desempenho dos alunos, pois depende de outros atores que compõem o sistema educativo.

Assim, numa perspectiva sociológica os diferentes objetos ou domínios da avaliação educacional são considerados (avaliação da aprendizagem, avaliação de escolas, avaliação de políticas e programas, avaliação de sistemas, entre outros), os quais apresentam funções manifestadas em cada vertente e para cada nível sociológico. Daí a importância de compreendê-la como um elemento que está imerso nas políticas e práticas educacionais. Portanto, a avaliação educacional é uma prática social e política quando investiga os interesses por trás de suas funções e forças políticas.

Desta maneira, considera-se importante destacar alguns domínios do campo de estudos da avaliação educacional: a) avaliação da aprendizagem, que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, no interior das salas de aula; b) as avaliações externas, que são uma das políticas educacionais do Estado, para que haja um determinado controle e mensuração da qualidade do ensino de cada escola e sistema educativo, mas que podem auxiliar no processo de análise do trabalho escolar; c) as avaliações institucionais, que podem ser externas ou internas; d) avaliação de políticas programas e projetos educacionais.

Nesse sentido, há claramente duas vertentes importantes no campo da sociologia da avaliação: a) busca analisar as práticas avaliativas que prezam pela aprendizagem do aluno e/ou a certificação escolar, que mostra a determinação do poder de avaliar do professor; b) a problematização das práticas pedagógicas, que assumem diversas formas de prestação de contas, o *accountability*, para todos os níveis sociológicos da avaliação educacional: microsociológico (sala de aula), mesossociológico (instituição escolar), macrosociológico (sistema municipal, estadual e federal), megassociológico (sistema internacional), sabendo que cada nível possui suas peculiaridades, mas que todos precisam caminhar juntos em prol de um mesmo interesse/objetivo: a qualidade da educação. (AFONSO, 2009).

Neste trabalho, evidencia-se o espaço mesossociológico relacionado à avaliação centrada na escola, tanto a avaliação institucional interna da escola, como o uso dos resultados das avaliações em larga escala pela instituição escolar, porque é preciso olhar para dentro da escola como organização e instituição, para que todas as particularidades sejam vistas, desde as expectativas gerais as particulares, explicitando o cotidiano singular e dinâmico de cada instituição.

2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA O CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Ao considerar a avaliação educacional como um campo da sociologia da avaliação de acordo com as discussões apresentadas por Afonso (2009), considera-se de grande relevância as contribuições da Teoria Sociológica do Conhecimento de Pierre Bourdieu, em busca de uma vigilância epistemológica.

A problemática teórica de Pierre Bourdieu é reconhecida como conhecimento praxiológico, que busca superar alguns elementos do pensamento clássico da Sociologia, tentando superar o isolamento e a fragmentação dos processos sociais. O desenvolvimento de Pierre Bourdieu está na teoria da prática, que tem como objetivo ir além do objetivismo, sem cair no subjetivismo, buscando a cientificidade no campo da Sociologia, desnaturalizando as relações sociais internas e externas ao campo. (VALLE, 2007).

Considerando que o trabalho científico não é linear, o objetivo de investigação de Bourdieu é obter a possibilidade de conhecer as estruturas sociais: quais são as determinações, os agentes nelas instituídos, o *habitus* que as constituem, as relações de dominação, e o processo de estruturas estruturada e estruturante. Por consequência, o método de Bourdieu consiste em estudar e analisar o campo com aplicação de conceitos preestabelecidos, com objetivo de identificar as relações internas e externas que explicam a lógica do determinado campo. (THIRY-CHERQUES, 2006).

A realidade empírica para Bourdieu é tida como uma reflexão das relações entre os elementos de uma estrutura teórica de maneira analógica, o modelo é constituído por pressupostos teóricos, para testagem. O objetivo que rege estas ações é de encontrar os *habitus* e as leis sociais que são estabelecidas no campo.

Segundo Catani *et al.* (2017), Bourdieu propôs um modelo para pensarmos as sociedades diferenciadas, de maneira geral a sociedade em si se traduz em um “cosmo geral”, constituída por microcosmos sociais, os quais são considerados espaços de relações objetivas, relativamente autônomas e com necessidades específicas quando comparadas a outros microcosmos (campos).

Dessa maneira, a sociedade não é neutra, nem harmônica, pois há diferentes espaços que distanciam socialmente os agentes de acordo com as posições sociais ocupadas por cada um, assim o modelo social que está posto

naturalmente faz com que aumentem os conflitos, as disputas, as lutas e forças para assumir posições sociais dominantes. (MONTEIRO, 2018).

O campo é considerado também um sistema ou espaço, formado por diferentes agentes, que ocupam posições, as quais possibilitam a compreensão de práticas e estratégias relacionadas aos dominantes e aos dominados dentro do próprio campo. Ressalta-se como um espaço de lutas e competição entre o velho e o novo, os conservadores e revolucionários, na busca pela apropriação de capital, este específico de cada campo. (CATANI *et al.*, 2017).

Os campos são estruturados pelos capitais, apresentando diferentes posições assumidas pelos agentes, as posições são classificadas a partir do capital, pois quanto maior for o capital do agente, melhor será sua posição no campo, considerada a posição dos dominantes, que rege toda a sociedade, pois o campo pode ser político, intelectual, social, educacional, artístico, acadêmico, entre outros. (MONTEIRO, 2018).

Bourdieu apresenta o capital como um recurso, até mesmo um patrimônio que pode pertencer a um agente, ou até mesmo a uma comunidade ou campo. Eles existem no estado objetivado, bem como no estado incorporado. O primeiro se detém aos pertences financeiros e materiais avaliados de acordo com os preços do mercado, já o segundo, está relacionado ao traço social e psicológico do comportamento, porém, ambos possuem uma forma institucionalizada. (CATANI *et al.*, 2017).

Catani *et al.* (2017) apresenta assim as quatro famílias de capital: a) o capital econômico, avaliado em sistemas monetários, e também de maneira física, pela quantidade de terras, automóveis, equipamentos, imóveis que se tem, bem como a poupança, pois produzem rendimentos e confortos; b) o capital cultural (1960) tem como objetivo de justificar as desigualdades sociais a partir da matéria educativa, cultural, comportamental e de competências relacionadas ao domínio da língua, do corpo, de cálculos, muitas vezes institucionalizado por meio de diplomas e qualificações, considerado uma forma de bem-estar relacionadas as formas e práticas de lazer e cultura; c) o capital social, relacionado às relações pessoais traduzidas em recursos que possibilitam a confiança, a democracia e laços sociais para o reconhecimento de poder no centro de uma determinada sociedade; d) o capital simbólico está estritamente relacionado à maneira como a sociedade olha/considera o indivíduo, como ele é valorizado e reconhecido como cidadão, bem

como integrante ou não dos grupos dominantes, ressaltando para os grupos dominados a discriminação pela posição social ocupada, pela cor de pele, tipo de cabelo, entre outros elementos que estão incorporados nas outras famílias de capitais.

Porém, a disputa pelo jogo de poder de cada campo está associada à incorporação do *habitus* próprio dele e somente os agentes que incorporaram o *habitus* podem entrar na disputa e credibilidade do campo. Cada campo equivale a um *habitus*, obtendo-se de uma lógica própria das lutas externas e internas do campo. Portanto, não basta ter somente os capitais adquiridos, é necessário também a incorporação do *habitus* referente ao campo em que se disputam poderes entre os agentes. (CATANI *et al.*, 2017).

O Wacquant (2007) apresenta o *habitus* como um elemento da filosofia antiga, referente aos pensamentos de Aristóteles e da escolástica medieval, que foi recuperado e trabalhado por Bourdieu na década de 1960. Para Bourdieu o *habitus* é uma noção mediadora entre o senso comum da sociedade e o indivíduo, o modo como a sociedade está depositada nos agentes, por meio de estruturas pré-estabelecidas para pensar, sentir e agir em um meio social existente.

Ressalta-se que o *habitus* não é uma aptidão natural, mas sim uma aptidão social e variável, pois depende do contexto, do tempo e das relações de poder para se estabelecer. Dessa maneira não é estático ou eterno, porém há uma duração por ser considerado uma relação dialética da socialização e da individualização, do estruturante com o estruturado, sem se deter a uma única estrutura social, pois o indivíduo grava, armazena e prolonga influências de diferentes ambientes encontrados ao longo de sua vida. (WACQUANT, 2007).

Em face as contribuições de Bourdieu (1983) para a compreensão da noção de campo Afonso (2007) considera a avaliação não como mero tópico subjacente às questões educacionais comuns e cotidianas, mas sobretudo como um campo social. Nas palavras do autor:

[...] do ponto de vista sociológico, podemos dizer que a avaliação em educação é também um campo dado tratar-se de um espaço social amplo e complexo, com uma dinâmica própria e específica, onde se desenvolvem práticas profissionais, reflexões teóricas e conceituais e pesquisas empíricas, atravessadas por interesses divergentes e relações de poder e conflito, e um lugar onde se jogam e se conformam tensões a partir de aspectos científicos, técnicos e metodológicos plurais, mas também a partir

de valores (morais éticos, políticos, econômicos, educacionais) muito diferenciado e por vezes, contraditórios. (AFONSO, 2007, p. 9-10).

Portanto, a avaliação educacional pode ser compreendida como um campo em disputa, plural e diverso, porque abrange de modo explícito ou implícito, funções e dimensões de ordem diversas no âmbito educacional: pedagógica, técnica, científica, cultural, simbólica, social, política, de controle e de legitimação.

2.3 A ESCOLA ENQUANTO CENTRO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A escola para Santos Guerra (2003) é uma organização complexa, que possui em seu interior diferentes elementos que vão além dos materiais, como também os pessoais e funcionais, e com muitos fatores externos envolvidos nas suas práticas e concepções. A escola é considerada um sistema social aberto, que recebe influências de outros meios que a condiciona, principalmente quanto ao controle e avaliação.

Ao pensar a escola e sua forma particular de organização e instituição, automaticamente se pensa na avaliação, caracterizada como um processo cotidiano e intenso tanto para os alunos, professores e gestores escolares, quanto para a gestão educacional externa às escolas. Por isso, se torna cada vez mais necessária a formação destes professores e gestores para compreensão, reflexão e tomada de decisões sobre os processos de avaliações que acontecem dentro da escola e que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. (ESTEBAN, 2003).

A possibilidade de mudança no sistema de avaliação, traz consigo a oportunidade de transformar sistemas de ensino, currículos e realidades escolares até se chegar as salas de aulas (espaços microssociológicos) para uma educação mais democrática. Por consequência, a avaliação educacional e a escola se transformam em elementos de indagações, reflexões, experiências e dicotomias de paradigmas e concepções. (ESTEBAN, 2003).

Porém, ressalta-se que as dicotomias vinculam as avaliações ora num processo de inclusão, ora de exclusão no interior das práticas pedagógicas da escola, pois carregam em si modelos hegemônicos defendidos pelas classes dominantes da sociedade, com a prevalência da avaliação padronizada, que acaba

por consequência excluindo os alunos da classe dominada do própria escola e do próprio sistema educacional. (BOURDIEU, 2007).

Esteban e Afonso (2003) afirmam que o modelo de escola unívoco e singular não atende as necessidades de alunos que vêm de uma sociedade heterogênea, com diversidade de capital cultural, econômico e social. Dessa maneira, muitos dos sujeitos não se encaixam nessa padronização, pois não é levado em consideração a individualidade dos alunos, o contexto no qual estão inseridos, que não é o mesmo para classes dominantes e classes dominadas.

Para Sordi (2012) a escola pública tem a responsabilidade de compartilhar múltiplos processos de aprendizagem que abranjam todas as crianças, sem que haja uma justificativa do fracasso escolar baseada numa percepção meritocrática e singular. É preciso dar condições para os agentes escolares e para os alunos, assim é indispensável pensar numa escola democrática em busca de uma emancipação social, para além das culturas hegemônicas das classes dominantes.

Por consequência, a gestão escolar não pode ser indiferente a esses múltiplos processos, pois a organização escolar é complexa, burocrática, com determinações formais e não-formais, individuais e coletivas, necessidade de verificação de tempo, espaço, fins e objetivos, num espaço instituído, que precisa cumprir com normas e regras pré-estabelecidas, como também instituinte que pode de maneira coletiva possibilitar estratégias para adequar as políticas e normas de acordo com a realidade e identidade da escola. (AFONSO, 2003).

Dessa forma, uma escola pública e democrática necessita pensar numa educação com e para as pessoas com experiências concretas sociais e culturais, muitas vezes condicionadas por contextos diversos, trazendo consigo sentidos plurais que vão além da técnica, do aprender a fazer, mas das práticas de cidadania e autonomia, na busca e consolidação de direitos básicos. (AFONSO, 2003).

O desafio é o de transmutar a racionalidade administrativa e gerencial hegemônica para uma visão de trabalho vivo, que se faz em ato, onde operam processos e relações e não a hegemonia da técnica, dos procedimentos, dos protocolos e das rotinas que antecedem o contato real com cada usuário, com cada colega de equipe, com cada serviço singularmente inserido em uma escola. (SORDI, 2012, p. 490).

Mas há muitas dificuldades de se perceber e realizar um trabalho vivo dentro da escola, muitas situações relacionadas ao sistema neoliberal faz com que a escola

pública e seus agentes realizem um trabalho gerencialista, muito próximo ao de empresas, agregando ao currículo escolar interesses econômicos e de competitividade. (AFONSO, 2003).

Dessa maneira, os gestores escolares (diretor e coordenador pedagógico) ao invés de mediadores das práticas pedagógicas, se tornam cada vez mais os responsáveis por prestar contas para os sistemas macrosociológicos, como também garantir a concretização dos objetivos e metas pré-estabelecidos para escola, conseqüentemente, os professores sofrem pressão por resultados que expressem eficiência e eficácia de acordo com competências e resultados estabelecidos com bases em testes padronizados, que necessitam da reprodução dos saberes dos professores e alunos. (AFONSO, 2003).

Os exames escolares e seus vereditos, isto é, as classificações escolares deles decorrentes constituem, para Bourdieu, uma ocasião privilegiada para se observar, por um lado, a arbitrariedade da autoridade pedagógica e, por outro a ocultação dessa arbitrariedade, desvelando-se a lógica do sistema de ensino. [...] o sociólogo demonstra que estão em jogo, as avaliações escolares, não somente os conhecimentos e habilidades efetivamente ensinados pela própria escola, mas também um conjunto de normas implícitas, de critérios difusos e inconscientes da percepção social, que configuram um verdadeiro julgamento de classe; [...]. (CATANI *et al.*, 2017, p. 328).

Nesse sentido, o processo de avaliação não pode ficar centrado somente nos testes padronizados e em classificações de escolas e alunos, pois há necessidade de se pensar e analisar o comportamento dos estudantes, as suas disposições e meio para estudar. A avaliação, nessa perspectiva, é direcionada para as relações internas e externas a escola, tendo os alunos e os professores como agentes que estão inseridos na realidade social e postos a normas e critérios sob a legitimidade da classe dominante.

Nessa perspectiva, as avaliações são consideradas instrumentos que apresentam resultados quantitativos, com base legítima e segura para apresentar o mérito de cada aluno e de cada professor, proporcionando o aumento de competitividade e de desigualdades sociais. Com isso, as avaliações concretizam-se em forma de controle organizacional, eficiência e vigilância do espaço macro para os espaços meso e micro, ou seja, escola e sala de aula.

Para Pierre Bourdieu a escola não é neutra, e se torna muito difícil se desprender da estrutura social e da reprodução social, pois ao reproduzir um

patrimônio cultural, somente, considera-o legítimo por pertencer as classes dominantes, fazendo com que aquele aluno que não conhece determinada cultura, chegue na escola em condições desiguais, desde o princípio. Assim, nem todos têm condições econômicas e culturais para acompanhar o ensino. (CATANI *et al.*, 2017).

Em contrapartida, a escola precisa ser vista e compreendida como uma instituição educativa, para mobilizar os profissionais, alunos, pais e comunidade para incentivar um projeto para um bem comum, na busca de ir além do ensino, mas também na busca e conquista da autonomia, cidadania, equidade e dignidade para aqueles que participam de alguma maneira da escola e dos processos de ensino e de aprendizagem. (NÓVOA, 1992).

Por isso, destaca-se a importância de promover formações, momentos de discussões coletivas e reflexivas que possibilitem um olhar mais atento para os processos de avaliação educacional, tanto os institucionais quanto os de larga escala, pois estes interferem diretamente no espaço micro da sala de aula, nos processos de ensino e de aprendizagem.

2.4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA DA ESCOLA

Afonso (2003) apresenta a avaliação institucional como elemento principal para promover um processo de reflexão e análise dos objetivos organizacionais da escola, assim a verdadeira avaliação institucional interna da escola necessita ser comprometida com os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, bem como com as práticas pedagógicas dos gestores, professores e demais funcionários, e a participação dos responsáveis.

Nóvoa (1992) considera a avaliação institucional envolvendo duas dimensões: a externa e a interna. A primeira refere-se ao processo de avaliação da instituição realizado por agentes externos, envolta de um controle organizacional do sistema para escola; a segunda parte da iniciativa e necessidade dos próprios profissionais da escola, vai além de resultados, mas sim de reflexões, posicionamentos e decisões, reconhecimento do que pode permanecer ou necessita melhorar.

Não se pode desmerecer ambas as avaliações, pois a escola precisa das duas, a externa traz consigo dados quantitativos necessários para mensurar e fazer uma análise objetiva da realidade da escola, mas com ela há a necessidade da

interna ou autoavaliação da escola que pode se pautar nos dados quantitativos para iniciar o processo de formação, verificando durante o percurso não só resultados, mas também valores, atitudes, relações e ideologias no espaço escolar. (BOLÍVAR, 1994).

No entanto, quando se refere ao Estado, Bolívar (1994) afirma que a política neoliberal se utiliza da avaliação institucional externa como um mero instrumento, como um fim em si mesmo e nos seus resultados, com o objetivo de manter o controle das instituições e de seus agentes com base na racionalidade técnica e numa perspectiva positivista.

Assim, tanto um processo quanto o outro de avaliação institucional não deve ser imposto ou realizado como um fim em si mesmo, reduzido às meras aparências de dados quantitativos ou somente positivos da instituição, mas como um meio para conhecê-la. É preciso que ele seja pautado em um processo coletivo, em uma vontade institucional pela melhoria da qualidade educativa. Para isso, os gestores e toda a comunidade escolar precisam estar abertos e concordar com a análise de suas práticas e relações sociais, para possibilitar a partilha de conhecimentos, saberes e de resultados. (BRANDALISE, 2010a).

A avaliação interna da escola, ou a autoavaliação institucional, por outro lado, também é uma forma de verificação da produtividade educativa, por estar centrada na escola, respeitar sua intencionalidade e, principalmente, por levar em conta a interação e gestão de componentes internos e externos. (BRANDALISE, 2010a, p. 77).

Com isso, a avaliação centrada na escola acima de qualquer mérito ou parâmetro, necessita “olhar” e respeitar as suas particularidades, seus sucessos e fracassos, e principalmente as relações nelas existentes e constituídas no cotidiano escolar, ou seja, as forças instituídas e instituintes, com os diversos componentes internos e externos. (BOLÍVAR, 1994).

A avaliação de uma instituição escolar, numa perspectiva crítica e dialética, respeita a identidade, as especificidades dos contextos interno e externo da escola, a gestão e a organização escolar, o currículo escolar, as práticas pedagógicas, a cultura das escolas, as relações sociais e pessoais dos sujeitos da comunidade escolar e os resultados da qualidade educativa.

Considerando a opção teórico-metodológica e as dimensões da escola definidas, acredita-se que a autoavaliação ou avaliação institucional interna pode

constituir-se em um processo avaliativo, dialógico e reflexivo, com o objetivo de identificar e compreender a realidade escolar, de acordo com seus elementos, conflitos e características em geral. (BRANDALISE, 2010b).

Na acepção proposta, a avaliação institucional interna pode subsidiar as decisões voltadas para a qualificação das práticas pedagógicas, envolvendo as ações da escola e o coletivo da instituição. Por consequência, torna-se primordial iniciativas que realmente promovam uma avaliação institucional interna da escola, que trabalhe com todas as dimensões, como meio para se chegar até a compreensão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala.

A gestão democrática é considerada um dos meios para facilitar a promoção de um processo de avaliação institucional interna da escola, pois é ela que pode mobilizar e mediar as vontades e ações que são ao mesmo tempo individuais e coletivas, com o objetivo de trabalhar com instrumentos que exercitem as ações democráticas no processo de avaliar, na busca por articulações e legitimidade participativa. (AFONSO, 2003).

O planejamento da equipe gestora da escola é essencial, para que direcione e dê suporte para a construção de objetivos que traduzam diagnósticos dos principais problemas em busca da melhoria da escola, para além de *rankings* e responsabilizações controladas pelo poder do Estado Neoliberal. Assim, ressalta-se a participação do coletivo, pois a responsabilidade pela educação emancipatória não é somente da equipe gestora ou do Estado, mas sim de todos que de alguma maneira fazem parte da escola, juntamente com os órgãos colegiados. (AFONSO, 2003).

Nas dificuldades e nos problemas da prática de integrar a avaliação institucional externa com a avaliação interna, há relações de poder, de legitimidade e autoridade, que faz com que a avaliação institucional externa seja a única prática de avaliação da/na escola. Por isso, se faz necessário um processo de autoavaliação com o objetivo de melhoria para instituição, na medida que se torna contínuo, diagnóstico, reconhecendo os segmentos e a totalidade, para promover um reajuste do contexto, tomadas de decisões coletivas e uma prestação de contas para sociedade fidedigna e autônoma. (BOLÍVAR, 2006).

É de primordial importância a participação dos interessados no processo de avaliação, bem como quem está sendo avaliado, para que se tenha percepções não somente técnicas, mas sociais, políticas e científicas. Contudo, o aluno e os

resultados não podem ser os únicos objetos ou sujeitos da avaliação. Se é concebida na escola, precisa ser formativa e agregar todos os sujeitos e elementos, para que haja um *feedback* significativo, isento da fragmentação e superficialidade. (BOLÍVAR, 1994).

Defende-se a autoavaliação institucional, considerando a escola como *lócus* do processo avaliativo e reflexivo, com discussões coletivas em busca de melhorias, condições, não somente de estruturas físicas, mas também ideológicas e filosóficas, para os próprios sujeitos repensarem o que é bom e justo para o docente, o gestor, o aluno, o funcionário e a comunidade.

A partir dessa perspectiva teórico-metodológica escolhida como método da investigação, optou-se também pelo referencial proposto Alaiz; Góis e Gonçalves (2003) para o desenvolvimento de um processo da autoavaliação institucional da escola, porque eles propõem que se considere seis dimensões de análise da escola. São elas:

- Dimensão I – Contexto externo: as variáveis desta dimensão não são flexíveis, pois não são influenciadas pela escola, porém é possível analisar a escola socialmente. Pode ser composta pelas categorias relacionadas aos dados socioeconômicos dos familiares dos alunos, pressões de secretarias e núcleo regionais para com a qualidade da educação; as diversas expectativas dos grupos sociais perante a escola, entre outros.
- Dimensão II – Contexto Interno: as variáveis desta dimensão estão relacionadas às condições que a escola tem em determinado contexto, podem ser modificadas a partir de discussões coletivas. É composta pela história da instituição, pelos recursos físicos, pelo corpo docente, discente e técnico.
- Dimensão III – Organização e Gestão: as variáveis desta dimensão estão relacionadas quanto à organização e gestão da escola. É composta por execução e avaliação da proposta pedagógica, dos órgãos colegiados, coordenação pedagógica, envolvimento dos pais e práticas de gestão escolar.
- Dimensão IV – Ensino e Aprendizagem: as variáveis desta dimensão estão relacionadas às práticas pedagógicas que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem. É composta pela análise do planejamento, do currículo, das relações pedagógicas, das práticas e metodologias de ensino, da participação e responsabilização dos alunos e da relação da aprendizagem com as práticas sociais.

- Dimensão V – Cultura da Escola: as variáveis desta dimensão estão relacionadas as concepções dos sujeitos da comunidade escolar, aos valores entre pares, aos processos de formação e desenvolvimento profissional. É composta pela identidade institucional, participação nos processos de decisão, motivação dos professores, formação continuada, trabalho em equipe, relação com a comunidade escolar, segurança e disciplina na escola, entre outros.

- Dimensão VI – Resultados Educacionais: as variáveis desta dimensão estão relacionadas aos resultados de desempenho da instituição e estatísticas de classificações. Composta pelos resultados das avaliações em larga escala, avaliações institucionais internas e externas, qualidade da educação e cumprimento da escolaridade.

Ressalta-se que cada dimensão é formada por elementos específicos de cada segmento que compõe a instituição escolar como um todo, sem que haja sobreposição de uma ou de outra dimensão, pois elas se relacionam naturalmente nas práticas pedagógicas cotidianas, com seus respectivos pontos fortes e fracos, ou seja, suas potencialidades e fragilidades.

As dimensões que são avaliadas no processo de avaliação institucional interna da escola são selecionadas coletivamente, a partir das necessidades apontadas pelos sujeitos da escola, bem como as categorias (que são elementos específicos de cada dimensão), coletados por meio de reuniões, grupos focais, questionários, entre outras maneiras, para exercitar a participação e democratização durante o processo.

Seguindo a metodologia de Alaiz; Góis e Gonçalves (2003), a concepção que melhor traduz a avaliação institucional como um processo vivo, intrínseco a organização da escola e seus sujeitos respalda-se na posição dialética é crítica dos fundamentos da avaliação, por considerar o indivíduo como sujeito reflexivo, autônomo, social das ações internas e externas à escola, tendo uma visão e análise dialética da relação teoria e prática.

Nessa perspectiva, há um processo por etapas sempre no coletivo que faz com que a comissão de avaliação, não atue de maneira técnica, autoritária e sozinha, mas sim que possibilite a relação da teoria e da prática durante o processo como um todo, estabelecendo confiança, motivação e a percepção da identidade escolar. (BRANDALISE, 2010a).

Ainda, o processo de autoavaliação pode ampliar a compreensão das concepções e práticas de avaliação institucional interna, da aprendizagem e de avaliação em larga escala, reconhecendo as especificidades e as subjetividades dos sujeitos. Além de contribuir para uma visão de avaliação que contempla a totalidade dos processos educacionais, ela pode intensificar a visão do indivíduo na sociedade, suas ações, relações e a história deles, dando a possibilidade de promover uma avaliação subsidiada em discussões reais, democráticas e emancipatórias. (CAPPELLETTI, 2012).

Quando não há um processo de autoavaliação interna no âmbito escolar, a escola terá dificuldades para tomar decisões de maneira reflexiva e coletiva, bem como não terá o suporte necessário para compreender a função da avaliação em larga escala, fazendo com que ela seja percebida somente como um mecanismo de controle e até de afronta a autonomia da escola.

A avaliação precisa ser vivida e compartilhada, pois ela é o reflexo da realidade construída cotidianamente, assim a eficácia e qualidade não se medem e não são impostas, elas precisam ser sentidas, vividas, colocadas em práticas em uma construção diária de reflexos dos meios e dos fins de cada instrumento, processo, metodologia, projeto. Ao contrário da avaliação ser um mero instrumento de poder de controle do Estado, ela necessita ser compreendida como um processo que possibilita e assegura a equidade das escolas, bem como a busca por recursos, melhoria nas políticas educacionais e para diminuir a desigualdade social. (BOLÍVAR, 2006).

Diante do exposto, ao desencadear um processo de avaliação institucional interna da escola pode-se possibilitar o incentivo à construção da autonomia da escola. E mesmo que o processo seja difícil, é preciso construí-lo coletivamente e gradativamente, a partir do reconhecimento por parte da equipe gestora e docente dos elementos que já são pensados e discutidos no cotidiano da escola como: resultados das avaliações em larga escala (Dimensão VI); qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Dimensão IV), como elementos necessários para serem problematizados, refletidos e avaliados num processo sistematizado e legítimo do desenvolvimento institucional, entre outros.

2.5 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

As políticas de avaliação em larga escala, de acordo com Barbosa e Kailer (2019) ganharam prestígio a partir do momento que percebe-se o uso dos seus resultados como instrumentos para tomadas de decisões, tanto na escola como nos sistemas nacionais, estaduais e municipais, bem como para intervir e orientar as políticas educacionais e seus financiamentos/investimentos na década de 1990.

Para Werle (2010) os termos avaliação em larga escala e avaliação externa são usados como sinônimos, mas a autora salienta que avaliação em larga escala é uma avaliação mais abrangente de um sistema, podendo ser em nível municipal, estadual, nacional e internacional, e avaliação externa, aquela realizada por profissionais/agentes externos ao contexto escolar, podendo ser instituições especializadas ou órgãos governamentais.

Em nosso país, a principal referência das políticas de avaliação em larga escala para a Educação Básica é o Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB. De acordo com os estudos realizados por Bonamino (2013), a origem do SAEB, está intimamente ligada às pesquisas educacionais realizadas na década de 1980 no Brasil.

Foi nesse período que a Fundação Carlos Chagas (FCC), juntamente com a Fundação Cearense de Pesquisa (FCP), a Universidade Federal do Ceará (UFC) e pesquisadores estrangeiros, desenvolveram a pesquisa de avaliação do rendimento escolar no Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural). A pesquisa aplicou provas de Português e Matemática para alunos das segundas e quartas séries do Ensino Fundamental em 603 escolas rurais dos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, durante os anos de 1981, 1983 e 1985.

É evidente que o governo federal com suas ações em relação à avaliação mostra-se como sujeito de maior incumbência para a avaliação do ensino brasileiro. Desta forma, as políticas educacionais afloram e fortificam as iniciativas das avaliações que passam a ser vistas como instrumentos que possibilitam a melhoria na qualidade de ensino com os indicadores levantados das escolas, professores e alunos. Com isso, a avaliação em larga escala vai associando-se às concepções e ações da descentralização de responsabilidades da autonomia administrativa e pedagógica das instituições escolares, em busca de padronização curricular e prestação de contas à sociedade (SOUSA, 2013).

Por consequência, da demanda do governo federal para com a avaliação da Educação Básica, foi instituído o SAEB, pela portaria nº 1.795, de 27 de dezembro

de 1994, publicada no diário oficial de 28/12/1994, caracterizando-o como um sistema de avaliação de proficiência de alunos, por amostragem das redes de ensino de cada estado da federação.

No ano de 2005 o SAEB passou a ser constituído por duas modalidades de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), aplicada para os 3º e 9º anos do Ensino Fundamental, e 3º ou 4º anos do Ensino Médio e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, de base censitária, aplicada somente para os 3º e 9º anos do Ensino Fundamental. Já no ano de 2013 houve a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada somente para o 3º ano do Ensino Fundamental, que até o ano de 2018, também pertencia ao SAEB.

Ressalta-se que a partir da Portaria nº 271, de 22 de março de 2019, o SAEB, configurou-se de maneira diferenciada, não mais dividido nas três modalidades citadas anteriormente (Prova Brasil, ANEB e ANA). Segundo a portaria mencionada o SAEB será aplicado no segundo semestre de 2019 e não haverá mais provas para o 3º ano do Ensino Fundamental (ANA), contemplando somente os alunos dos 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º ou 4º anos do Ensino Médio.

Participarão em 2019, segundo o INEP, todas as escolas públicas de áreas urbanas e rurais, com no mínimo 10 alunos matriculados nas séries indicadas para a realização das provas, bem como uma quantidade amostral de escolas particulares de todas as unidades federativas. As provas continuarão abordando as disciplinas de Português e Matemática, com o diferencial para o 9º ano do Ensino Fundamental que incluirá a disciplina de Ciências, no início de maneira amostral (Brasil, 2019).

Outro ponto novo que a Portaria Nº 271/ 2019 traz é a participação amostral de escolas públicas que possuem turmas de creche e pré-escola (Educação Infantil), para participar desta avaliação, com o objetivo de estudo-piloto da infraestrutura, formação docente, entre outros elementos relacionados a esta dimensão.

Em 2007, a partir dos resultados obtidos na Prova Brasil e com os dados coletados pelo Censo Escolar, o governo federal também criou um indicador de desenvolvimento da Educação Básica: o Ideb, o qual se tornou um referencial para definição de diferentes metas a serem alcançadas pelas redes públicas do ensino brasileiro. Segundo o Fernandes (2007) o Ideb é um índice que considera o desempenho dos alunos em exames padronizados e o fluxo escolar dos mesmos, combinando dois tipos de indicadores: a) a pontuação média dos estudantes dos

anos finais do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e o 3º ou 4º ano do Ensino Médio; b) a taxa média de aprovação dos estudantes correspondente a cada nível de ensino.

Esse indicador foi instituído no contexto do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, pelo Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007) e revelou uma nova ênfase dada pelo governo federal à qualidade do ensino, propondo a melhoria relacionada às metas bianuais e o alcance da média nacional 6,0, até o ano de 2021. Assim, a criação do Ideb teve como propósito contribuir para a busca da melhoria da qualidade do ensino, incentivando as escolas a trabalharem com taxas mínimas de reprovação e/ou comprovando que a reprovação possui influência positiva na aprendizagem do aluno. (FERNANDES, 2007; FREITAS; DIRCE, 2013; SOUSA, 2013).

Deve-se ressaltar nesse momento os estudos de Bonamino (2013), quando a estudiosa menciona as três gerações da avaliação em larga escala da educação básica no Brasil, caracterizando cada uma pelas formas de articulação com as políticas educacionais e seu desenho como um todo.

A avaliação de primeira geração é caracterizada pela autora como diagnóstica, pois acompanhava a evolução da qualidade da educação e os seus resultados eram divulgados na internet ou na mídia, mas não devolvidos à escola. Na segunda geração os resultados passaram a ser divulgados publicamente com devolutivas dos mesmos para as escolas, mas as consequências apresentaram-se simbolicamente e decorrem da divulgação dos *rankings*, tendo consequências fracas (*low stakes*).

Já terceira geração é semelhante à segunda geração, porém se distingue na forma de comunicar os resultados e nas consequências deles, gerando elementos materiais como premiação (bonificação) ou punições dos profissionais, sendo assim denominadas pela autora como consequências fortes (*high stakes*).

As avaliações de terceira geração, segundo Bonamino (2013) trouxeram para o âmbito escolar algumas características muito criticadas, tais como: a exacerbação da preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para a prova; utilização de testes em larga escala; a pressão sobre os professores, entre outros elementos.

Pestana (2013) revela que a ampla divulgação dos resultados transformou o sistema educacional de avaliação em notícia, além de ampliar o contato e o

interesse da sociedade pela educação. É necessário sempre ressaltar a conquista da divulgação, bem como a transparência dos resultados, pois os sistemas de informações são peças fundamentais para a existência de tal elemento e do controle social. Portanto, nesse campo há muitos avanços na trajetória, bem como os questionamentos que ainda existem: por um lado há uma democratização com a divulgação dos resultados, por outro lado há uma certa opacidade em razão das complexidades das tantas informações utilizadas para justificar ações governamentais, muitas vezes não discutidas e refletidas.

Desta maneira, pode-se considerar que o histórico da avaliação em nosso país apresenta uma evolução significativa, tanto na implementação das avaliações em larga escala pelos sistemas federal, estadual e municipal, bem como a divulgação dos resultados e seus efeitos nas escolas. Mas, há a necessidade de superar ideologias que estão presentes por trás dessas avaliações, que buscam somente um controle com base nas mensurações de objetivos e comparações entre escolas e sistemas educativos.

2.6 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O USO DOS RESULTADOS NA ESCOLA

De acordo com Alavarse, Bravo e Machado (2012) as ações de relação entre as políticas de avaliação em larga escala a partir da década de 1990 foram ampliadas e reforçadas, por consequência, houve uma centralidade na formulação das políticas educacionais, principalmente nos níveis da Educação Básica, com o objetivo de apanhar e produzir informações que auxiliassem nas tomadas de decisões, criação de programas e no investimento adequado em prol de uma educação de qualidade, para os âmbitos federal, estadual e municipal.

Desta maneira, há em um mesmo contexto político global, duas vertentes com características diferentes e peculiares que interferem nas gestões escolares. De um lado a gerencialista embasada no princípio neoliberal, que defende uma gestão científica, a qual busca uma solução dos problemas da educação por meio da administração científica e objetiva do trabalho. No outro lado, temos a gestão democrática, que defende a participação de toda a comunidade para auxiliar nas problemáticas escolares, com decisões compartilhadas para atingir a qualidade, não somente da aprendizagem, mas também social na escola. (HYPÓLITO; LEITE, 2012).

Nessa dicotomia está presente a luta pela democracia, porém muitas das características das vertentes democráticas foram incorporadas pelos discursos gerencialistas, as quais embasam muitas das posturas avaliativas das escolas públicas. Como exemplo, pode-se perceber na proposta do conselho de classe, que deveria visar uma ação ativa, para discutir os destinos pedagógicos e administrativos de cada instituição escolar, porém, muitas das práticas que envolvem o conselho assumem relações mais burocráticas e de fiscalização para auxiliar nos balanços financeiros e prestação de contas que as políticas educacionais, de certa forma, exigem. (HYPÓLITO, 2011).

Por consequência, no nosso país e na maioria das suas realidades educacionais, encontram-se as políticas de avaliação que funcionam com o objetivo de controlar e regular a qualidade da educação, por meio das avaliações externas, com base em uma visão de mercado, de gerência e de performatividade. Estas são características pertencentes a uma visão neoliberal da educação, que conduz os processos educacionais com uma política de regulação do Estado, que tem como necessidade apresentar resultados, eficiência e competência nas avaliações. (HYPÓLITO; LEITE, 2012).

O contexto neoliberal das políticas educacionais apresentam elementos marcantes em relação às avaliações externas, como: o pagamento dos professores por desempenho, que envolve a gratificação e a bonificação; valorização de metas e uma visão ilusória de educação, pautada na objetividade, cientificidade e eficiência para a garantia de uma educação competente e de qualidade para a sociedade de mercado. Para Hypólito e Leite (2012) esses elementos impõem uma qualidade educativa, que incorpora apenas índices, exames e sistemas de avaliação para alimentar um discurso de gestão gerencialista, mercadológica.

O modelo gerencialista produz mudanças significativas na maneira de conduzir a gestão escolar e organização que compõe a escola, com a implementação cada vez maior de parcerias entre o público e o privado, mantendo relações mercadológicas como elementos necessários e produtivos para um melhor desempenho das políticas educacionais. (HYPÓLITO, 2011).

Entretanto, no Brasil há uma luta dos movimentos sociais que defende uma gestão democrática para a educação brasileira, com o objetivo de ter uma sociedade participativa e democrática, desde os anos de 1970. Mas, a gestão democrática da educação foi considerada como princípio da educação nacional, somente no ano de

1988, pela Constituição Federal, que resultou na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual foi promulgada no ano de 1996. (HYPÓLITO; LEITE, 2012).

É nesse contexto que as avaliações externas precisam ser vistas como meios que auxiliem nas análises das necessidades educacionais e nas fragilidades do processo de aprendizagem dos alunos e das redes, para que as avaliações sejam também uma possibilidade de revisão e reformulação das políticas e ações pedagógicas dentro e fora da instituição escolar. Desta forma, o processo que envolve a avaliação em larga escala, necessita de uma dimensão técnica, mas também de uma dimensão social, política e ideológica, que desenvolva um processo coletivo de ação-reflexão-ação no âmbito escolar, fazendo com que os gestores e professores não se sintam objetos, e sim sujeitos no processo das avaliações. (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012).

Dessa maneira, é preciso ressaltar que as políticas de avaliações externas são referências na qualidade e na gestão da educação, porém o cuidado durante o processo é necessário, para que elas estejam sempre a serviço da escola pública, sem distinções, para todos os alunos, compreendendo os limites e ressaltando as potencialidades existentes, na busca de uma escola verdadeiramente democrática e de qualidade. (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012; MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015).

Pode-se observar no contexto escolar atual a presença das avaliações externas, que gradativamente modificam a dinâmica das práticas pedagógicas no interior do âmbito escolar. De acordo com Silva (2013) o uso das avaliações externas realizado pela escola vai além das aplicações, questionários e das divulgações, pois há muitos fatores e ações que dependem até mesmo do contexto local das escolas e secretarias, para que os resultados sejam obtidos de maneira que auxiliem ou não no contexto escolar. Com isso, o interesse de utilizar as avaliações externas e seus resultados de maneira efetiva, precisa estar presente com as demandas referentes à gestão escolar.

A forma como os resultados das avaliações externas é utilizada depende de cada instituição, da compreensão que se tem das avaliações e das ideologias presentes na cultura escolar de cada uma delas. Há diversas maneiras de utilizar as avaliações em larga escala, e Silva (2013) cita algumas delas: a) realização de simulados; b) alterações na concepção/forma de avaliação da aprendizagem dos

professores; c) planejamento de atividades de acordo com os descritores ou matriz de referência; d) análise dos resultados; e) uso dos resultados como critérios para a formação de grupos de alunos; f) diversificação e/ou intensificação de atividades pedagógicas; g) elaboração de Plano de Ação Escolar; h) cobrança/reconhecimento interno às escolas a partir dos resultados; i) formação continuada de professores.

Na perspectiva de Silva (2013) a aplicação dos simulados está vinculada com a necessidade de os estudantes terem a oportunidade da familiarização com os modelos de provas das avaliações externas, na função de treino. Também facilita o professor na percepção dos conhecimentos que precisam ser mais trabalhados em sala de aula, por consequência, os simulados são instrumentos que possibilitam a disponibilidade dos resultados de forma mais rápida para o professor.

Assim, ele pode utilizar os resultados no planejamento de atividades, como sondagem de cada aluno e como diagnóstico. Quando os simulados são utilizados desta maneira, há a possibilidade de serem planejados coletivamente pela equipe docente e gestora, contribuindo com as discussões em prol dos conhecimentos que devem ser privilegiados em determinados anos/séries e na transformação do aperfeiçoamento do trabalho pedagógico do cotidiano.

Quando há discussões coletivas a respeito dos resultados, tanto dos simulados, quanto das avaliações externas, elas podem proporcionar alterações na concepção dos professores, em relação ao processo da avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, os docentes podem reformular suas questões utilizadas em sala de aula, promover uma aproximação do aluno com as avaliações externas e até mesmo com o seu trabalho docente e com sua avaliação interna. (SILVA, 2013).

Com os resultados das avaliações em larga escala analisados e discutidos o professor poderá repensar o planejamento, propor atividades que auxiliem no rendimento da turma em relação aos simulados e provas externas. Muitos docentes já utilizam os descritores e a matriz de referência específica de cada avaliação, para auxiliar com as atividades em sala de aula. Assim, o pesquisador Silva (2013) corrobora afirmando que a ênfase dada no uso dos descritores e das matrizes de referência, faz com que a avaliação em larga escala assuma um peso maior no cotidiano escolar e, também a necessidade de um novo currículo, para reforçar aquilo que ainda se mostra frágil.

De acordo com a pesquisa de Pimenta (2012), o uso das avaliações externas para a elaboração de novas atividades e a modificações dos currículos,

estão sendo elementos cada vez mais enunciados pelos coordenadores pedagógicos, pois eles acreditam que com tais ações há uma ênfase no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, que possibilitam novas estratégias de ensino na tentativa de sanar as fragilidades encontradas, até mesmo antes da aplicação das avaliações externas.

Após a realização das atividades, dos simulados e das avaliações externas, é importante considerar os resultados das avaliações. Para Silva (2013) o uso desses resultados está diretamente ligado ao nível de compreensão que a equipe gestora e docente têm em torno dos dados e das avaliações externas propriamente ditas. A pesquisa realizada pelo autor mostra que a análise dos resultados tem como objetivo acompanhar de maneira longitudinal as turmas e alunos, com a produção de mapeamentos que favorecem a compreensão dos avanços e retrocessos da escola e auxilia os professores que estarão com os alunos no ano seguinte. Os usos dos resultados podem auxiliar, também, na própria atuação profissional, com reflexões envoltas da autoavaliação do desempenho de cada professor.

No entanto, Pimenta (2012) cita em sua pesquisa que as avaliações externas interferem também na padronização dos materiais didáticos, nos conteúdos e nos currículos, como já foi citado anteriormente. Por consequência, a pesquisadora acredita que essa padronização, em muitos casos pode favorecer o engessamento das atividades e planejamentos dos professores e na redução das discussões sobre o currículo. Em decorrência pode haver um prejuízo no processo de aprendizagem dos alunos.

Por último, e não menos importante, acredita-se nos benefícios da utilização das avaliações externas com o trabalho de formação contínua dos professores, pois tal formação pode ser um desdobramento das análises dos resultados das avaliações, com estudos e informações novos no âmbito escolar que podem incentivar novas ações para a melhoria da qualificação profissional e de uma educação de qualidade. Os coordenadores pedagógicos podem desenvolver novas formas de incentivos para sua equipe docente, relacionando o conhecimento em torno das avaliações externas e das perspectivas pedagógicas que podem orientar as atividades no processo de ensino-aprendizagem. (SILVA, 2013).

Pode-se considerar, conforme Pimenta (2012), que há uma procura por índices que apresentem uma maior qualidade da educação com os elementos que compõem as avaliações externas. Tais elementos também podem compelir para um

controle maior dos governos federal, estadual, municipal e até mesmo questões sociais em relação ao que acontece no cotidiano escolar, em especial às ações pedagógicas e de aprendizagem. Entretanto, como já assinalado, as avaliações também podem contribuir para melhorias na gestão escolar e demais questões pedagógicas existentes na escola.

Para complementar, Machado (2012) cita em seus estudos que o coordenador pedagógico também necessita analisar e refletir a respeito dos resultados das práticas pedagógicas efetivadas na escola, os resultados do seu trabalho podem estar consolidados nos dados das avaliações externas e nos índices do Ideb., Fazer uso desses dados juntamente com os profissionais da escola, pode desencadear ações reflexivas que auxiliem na melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

É nessa perspectiva que atualmente há uma grande preocupação em relação ao trabalho do coordenador pedagógico e sua relação com as avaliações externas, pois não basta somente fazer com que os resultados das avaliações cheguem até a escola, mas há a necessidade de fazer com que toda a escola entenda esses resultados e que tenham possibilidades de usá-los para aprimorar a qualidade do ensino e da instituição. (SOUZA, 2013).

Todavia, de acordo com Soligo (2010) as avaliações em larga escala continuam centradas no INEP, e desta maneira, o coordenador pedagógico, professores e comunidade escolar ficam distantes do processo de elaboração dessas avaliações. Tal distanciamento pode ocorrer tanto pela forma de elaboração das provas, como também pela divulgação dos testes e, o desconhecimento do trabalho pedagógico desenvolvido no interior de cada instituição escolar.

Para Souza (2013) a avaliação em larga escala precisa causar um impacto nas decisões e ações realizadas no âmbito escolar, assim como os resultados devem ser elementos que proporcionem o aprimoramento da aprendizagem e do ensino. Nessa perspectiva, a avaliação pode possibilitar a mudança nas posturas dos professores dentro e fora da sala de aula, um maior conhecimento no processo de avaliar e no de ensinar. Nesse sentido, não há somente a mudança nos professores, mas também nos alunos, que podem tomar consciência e conhecimento das suas fragilidades a partir da análise dos seus resultados.

A utilização dos resultados não é uma forma de compreendê-los como um instrumento, como fim em si mesmo, mas considerá-los como elementos que

possibilitem reflexões e novos encaminhamentos nas instituições escolares públicas. (MACHADO, 2012).

A avaliação em larga escala pode mostrar à comunidade escolar aonde os alunos não tiveram sucesso e podem estar necessitando de novos esclarecimentos, ou até mesmo uma nova maneira de ensinar e desenvolver as aprendizagens. Quando se tem conhecimento dos resultados dos seus alunos e turmas, o docente pode pesquisar/encontrar novos caminhos para planejar e desenvolver sua prática pedagógica e uma nítida concepção dos resultados para orientar seus esforços. Nesse processo está a relevância da avaliação em larga escala ser considerada no planejamento docente, no trabalho do professor em sala de aula. (SOUZA, 2013).

Cabe destacar que as avaliações em larga escala não têm o objetivo nem a função de competição e ranqueamento das escolas, mas sim diagnosticar as potencialidades e deficiências presentes em determinada realidade escolar, e se necessário auxiliar na elevação da qualidade das escolas públicas do Brasil. Elas trazem pistas que auxiliam nesse diagnóstico e podem ser consideradas pontos de partida para o desenvolvimento das políticas públicas e investimentos para a educação. (CERDEIRA, 2013).

Para Machado e Alavarse (2013) as informações obtidas dos resultados das avaliações externas podem trazer subsídios para a elaboração de políticas e ações educacionais, nos diferentes níveis da gestão da educação, desde o macro, como na gestão educacional, no meso como na gestão escolar, até no micro, que acontece na gestão da sala de aula. Quando se referem à gestão escolar os autores apontam que os professores são os principais sujeitos que podem utilizar os resultados das avaliações, o que pressupõe iniciar problematizações em relação aos desafios enfrentados pela gestão das escolas, para trabalhar com o conhecimento dos professores referente as avaliações externas, de modo a contribuir diretamente nos resultados das avaliações internas.

Para a pesquisadora Machado (2012) os dados disponibilizados pelo INEP podem auxiliar na discussão e reflexão de todas as áreas em que a gestão escolar está presente, e nas análises sobre a condução da escola a fim de cumprir sua função social também, buscando a democracia na garantia no direito da aprendizagem para todos. Mas isso só se torna possível quando os dados e resultados são apropriados devidamente pelo diretor e coordenador pedagógico da escola, e pelos professores.

Como já foi mencionado, a avaliação em larga escala não possui um fim em si mesma, mas ela só trará uma validade se seus resultados forem considerados indicadores para as ações pedagógicas. Desta forma, a escola e sua comunidade precisam ter clareza e compreensão do que são os resultados, quais são seus objetivos e como podem ser utilizados. Tal prática traz consigo as ações de uma gestão participativa, democrática, para trabalhar com essa validade dos resultados na escola, bem como a responsabilidade do coordenador pedagógico de propiciar momentos da formação contínua, sobre a avaliação e seus resultados, porque ela pode auxiliar e preparar os professores para a interpretação dos resultados, elaboração de relatórios, com o objetivo de estabelecer metas e executar ações voltadas à melhoria da realidade educacional, quando necessário. (SOUZA, 2013).

No entanto, muitas vezes os coordenadores pedagógicos estão preocupados somente com o aumento do índice do Ideb, por isso, acaba-se observando muitas práticas atuais que ainda estão voltadas isoladamente para o alcance dos resultados e os planejamentos acabam contemplando as atividades que abrangem somente as questões solicitadas nas avaliações externas, práticas estas que não viabilizam mudanças nas concepções e práticas dos processos avaliativos. (MACHADO, 2012).

Há também estudos que apontam que não há um trabalho mais significativo com os resultados das avaliações, pela falta de compreensão dos gestores e professores dos dados obtidos ao final do processo avaliativo. Muitos gestores acreditam que seja necessário ter mais reuniões, para que haja um maior esclarecimento sobre as políticas de avaliação, bem como, uma comunicação horizontal entre as escolas e as esferas maiores do sistema, pois se sentem muito cobrados e com poucas orientações. (CERDEIRA, 2013).

Dessa maneira, com bonificação ou não, os professores e gestores são sujeitos corresponsáveis pelo aprendizado dos alunos e necessitam de informações e esclarecimentos para sanar os problemas diagnosticados durante os processos de ensino e aprendizagem. Assim, na medida em que os coordenadores e professores detectem onde e o que é preciso investir para melhorar a aprendizagem, as avaliações externas podem ser um dos aspectos a considerar no trabalho pedagógico. (CERDEIRA, 2013).

Há outro aspecto que influencia nos usos dos resultados e dificulta o trabalho coletivo: o intervalo grande que há, entre a aplicação das avaliações e a

apresentação dos resultados às escolas, pois essa demora pode proporcionar uma visão de que os resultados não são importantes e que as avaliações externas podem se apresentar vulneráveis. Também se acredita que alguns traumas referentes aos desempenhos não satisfatórios do sistema educacional, que ainda se repetem durante os anos, não foram superados e marcam a comunidade escolar e a sociedade. (SOUZA, 2013).

Entretanto, para Soligo (2010) o interesse pelas avaliações externas aumenta gradativamente em nosso país, e seu motivador seria a necessidade de dados concretos que auxiliam na elaboração e execução das políticas educacionais dentro e fora do âmbito escolar. Por isso, o ponto central para trabalhar com as avaliações é a definição clara dos motivos e finalidades delas, tanto externamente, na formulação de políticas educacionais, quanto na prática dos gestores escolares e dos professores no cotidiano da sala de aula.

Nesse processo as avaliações, tanto externas quanto internas, necessitam ser vistas como ferramentas contínuas do trabalho do professor, do coordenador pedagógico, do diretor, pois os resultados indicam possíveis deficiências no domínio ou não de determinadas habilidades. Deficiências que não significam fracasso, mas sim pontos que precisam ser aperfeiçoados, buscando melhorar a qualidade da educação.

Nessa mesma realidade, Cerdeira (2013) crê que os gestores estão aos poucos se aproximando dos resultados e indicadores das avaliações educacionais e utilizando-as para orientação da sua prática, nas relações entre as esferas da gestão educacional e os professores que estão diretamente em contato com os alunos, pois uma de suas funções é mediar as relações das políticas públicas educacionais.

Assim, como os processos de ensino são determinados pelas políticas educacionais, os processos de formação do docente em serviço e na escola são, também, construção dessa política, concretizadas nos encaminhamentos na escola e na vida profissional do docente. Deve-se ressaltar a mediação que o coordenador pedagógico precisa ter no âmbito escolar para estabelecer relações diretas com a realidade vivida e com as políticas públicas implantadas, e ser o eixo condutor das propostas políticas com as transformações que são necessárias no âmbito escolar. (DOMINGUES, 2014).

Dessa forma, o coordenador é o sujeito principal no processo de compreensão e utilização dos resultados das avaliações, encaminhando os

resultados das avaliações externas, de maneira com que os dados sejam discutidos e problematizados de acordo com a sua escola. Machado (2012, p. 74) aponta que: “Nesse sentido, estabelecer prioridades, decidir ações, mediar soluções pedagógicas, ordenar problemas, apaziguar conflitos, dentre outros, sem perder de vista a “utopia” da educação que desejamos, estão na pauta do cotidiano da gestão escolar”.

Fundamental é como são utilizados os resultados no âmbito da educação e na escola, especificamente, para verificar até que ponto as avaliações externas estão produzindo avanços no conhecimento e na realidade escolar, e como o coordenador pedagógico faz uso desses resultados na organização da sua prática pedagógica, juntamente com o corpo docente, porque como apontam Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), elas têm objetivos de produzir avanços no desenvolvimento do universo educacional, garantindo o direito à educação de todos, sem distinção de raça, credo e habilidades cognitivas e físicas.

Nesse sentido, retoma-se a “Dimensão VI - Resultados Educacionais” que constitui o processo de avaliação institucional interna da escola defendido neste trabalho, como um segmento que necessita ser refletido e problematizado de maneira coletiva com o objetivo de desenvolver uma cultura para além dos resultados quantitativos e classificatórios das avaliações em larga escala e institucionais, em prol de um desenvolvimento institucional que proporcione uma qualidade nos processos de ensino e aprendizagem (Dimensão IV).

CAPÍTULO III

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

A abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa é apresentada neste capítulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou, como procedimentos metodológicos, o questionário e a entrevista semiestruturada. O capítulo está organizado em seções que abordam a opção metodológica, a caracterização do campo e dos sujeitos investigados, os procedimentos metodológicos definidos, metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) e a apresentação da análise dos dados coletados em fontes disponibilizadas online na plataforma QEdU, por meio de questionários que foram respondidos pelos diretores e professores, e pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com os coordenadores pedagógicos.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para melhor compreensão dos dados da pesquisa, foi escolhida a abordagem metodológica qualitativa, visto que a problemática da pesquisa está relacionada à avaliação institucional interna da escola como meio para compreensão e uso dos resultados das avaliações em larga escala.

De acordo com a autora Minayo (2009) a pesquisa qualitativa tem como objetivo responder questões pertencentes às Ciências Sociais, as quais não podem ser quantificadas, traduzidas em números ou em índices quantitativos, ou seja, elementos como: as emoções, as atitudes humanas, os significados, os valores, entre outros.

O autor Richardson (1999) afirma que a pesquisa qualitativa também pode descrever problemas mais complexos, que necessitam analisar e classificar processos dinâmicos de diferentes grupos sociais, descrever problemáticas, compreender as variáveis, contribuir para a mudança ou transformação de um grupo e atender as particularidades dos comportamentos dos indivíduos.

Para o autor Chizzotti (2001) quando o pesquisador escolhe a pesquisa qualitativa, ele se propõe analisar os indivíduos e os significados que eles dão para suas ações, no processo de construção da vida e das relações que nela existem, bem como os sentidos dos atos, das decisões em relação ao contexto social, na

manutenção das relações indissociáveis do particular do indivíduo com o meio social.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os dados inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Dessa maneira, a abordagem escolhida traz uma relação dinâmica para o processo da pesquisa, que apresenta uma relação real entre o sujeito e objeto, proporcionando uma análise para além desta dicotomia, e sim para as relações sociais que existem. Com isso, há uma observação/verificação não somente de sujeitos e objeto, mas de sentidos e significados construídos.

Uma pesquisa pode ser classificada de acordo com problema e, também de acordo com os objetivos que se pretende alcançar e os procedimentos metodológicos e técnicos escolhidos, podendo ser denominada como explicativa, exploratória, descritiva, bibliográfica, documental, entre outras.

Dessa forma, de acordo com a pesquisa apresentada, bem como seus respectivos objetivos relacionados à análise, identificação e verificação dos elementos já mencionados, entende-se que a pesquisa seguirá uma perspectiva qualitativa descritiva.

De acordo com a autora Oliveira (2012, p. 68) a pesquisa descritiva, “[...] vai além do experimento: procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada.”

A pesquisa qualitativa descritiva permite uma análise abrangente do problema da pesquisa, tanto nos seus aspectos sociais, quanto políticos, econômicos e até mesmo das relações dos diferentes grupos e comunidades. Permite, também a compreensão dos diversos comportamentos e transformações. (OLIVEIRA, 2012).

Sendo assim, a pesquisa iniciou com a verificação e estudo do referencial teórico e bibliográfico disponível de acordo com a temática, com o objetivo de compreender os elementos e características do objeto investigado.

Além disso, foi necessário a identificação/escolha de cinco escolas municipais de Ponta Grossa, de acordo com o resultado do Ideb de 2017, sendo duas escolas com os maiores resultados do Ideb, porte pequeno e mais retiradas do centro urbano de Ponta Grossa; duas com os menores resultados, localizadas em regiões consideradas periféricas e de grande porte; uma escola de médio porte com o Ideb proposto pela SME, pois o objeto de pesquisa está relacionado ao uso dos resultados das políticas de avaliação em larga escala.

Ressalta-se que o Ideb não é um exame de avaliação em larga escala, mas sim um índice que é calculado a partir de dois elementos: o rendimento escolar e as médias de desempenho dos exames, no caso do município, a Prova Brasil.

Os sujeitos da pesquisa foram: 5 diretores, 5 coordenadores pedagógicos e 21 docentes (professores regentes de turma dos anos finais do Ensino Fundamental I).

Foram utilizados os seguintes procedimentos de pesquisa: a) aplicação de questionário com os docentes e diretores; b) realização de entrevista semiestruturada com os coordenadores pedagógicos, para os quais foram adotados como instrumentos de coleta de dados:

I. Questionários com questões abertas e fechadas (Apêndice C)

II. Roteiro de entrevista semiestrutura. (Apêndice B)

De acordo com Richardson (1999), o questionário possui as funções de diagnosticar determinadas variáveis dos sujeitos pesquisados e descrever suas características, como a idade, tempo de serviço, formação, que podem contribuir para a explicação de determinados dados obtidos no final da pesquisa.

A construção dos questionários fica a critério e responsabilidade do pesquisador escolher o melhor número e tipo de perguntas (abertas ou fechadas), e o conteúdo apresentado no instrumento de pesquisa. Segundo Richardson (1999) os questionários podem ser classificados de acordo com o tipo de pergunta realizada aos sujeitos: a) questionário com perguntas fechadas, b) questionários de perguntas abertas, c) questionários com perguntas fechadas e abertas

Para a presente pesquisa foi elaborado um questionário com perguntas fechadas (informações sociodemográficas) e perguntas abertas (indagações sobre a problemática da pesquisa). As questões referentes à problemática da pesquisa apresentam indagações quanto às compreensões que os diretores e professores possuem em relação à avaliação institucional interna da escola, a avaliação em

larga escala, a utilização dos seus resultados e as possibilidades de integração entre as duas avaliações.

Para os autores Moreira e Caleffe (2008) a entrevista é utilizada em quase todas as pesquisas relacionadas às disciplinas de Ciências Sociais, bem como na pesquisa educacional, considerada uma “técnica chave” para as coletas de dados. As entrevistas podem ser divididas em duas classes, sendo a primeira das entrevistas padronizadas, que agrupa as entrevistas estruturadas; entrevistas semiestruturadas; as entrevistas em grupos. Já a segunda agrupa as entrevistas não-padronizadas, sendo as entrevistas etnográficas; as entrevistas para história oral ou para história da vida; entrevista informal; entrevista em grupo também.

Para a coleta de dados da atual pesquisa foi escolhida a entrevista semiestruturada, considerada o “meio termo” entre a entrevista estruturada e não estruturada, há um roteiro que cita as temáticas da pesquisa, algumas inquietações, que não serão apresentadas, nem mesmo limite as respostas do entrevistado, pois o objetivo do roteiro é somente ter um controle da conservação da temática, e possibilita maior facilidade das análises posteriores. (MOREIRA; CALEFFE, 2008)

3.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Para tratamento e análise dos dados em relação às concepções e práticas sobre o processo de avaliação institucional interna da escola e aos usos dos resultados das avaliações em larga escala no contexto da escola, foi adotada a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2007).

A Análise Textual Discursiva (ATD) é a análise de um conjunto de dados, que podem ser produzidos especialmente para pesquisa e/ou de documentos já existentes. Este conjunto de dados é denominado *corpus* textual e quatro etapas de análise são sugeridas pelos autores: a desmontagem do texto ou processo de unitarização, o estabelecimento de relações ou processo de categorização, a captação do novo emergente e o processo de auto-organização. (MORAES; GALIAZZI, 2007).

O ciclo de análise apresentado pelos autores é composto pelas quatro etapas. Na primeira é realizada uma leitura detalhada e cuidadosa dos dados, para que possa fragmentá-los e separá-los em unidades constituintes relacionadas aos fenômenos estudados.

[...] num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber o sentido dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se compreenda que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 18).

Assim, a metodologia possibilita a formação de significados construídos a partir da leitura cuidadosa e detalhada do conjunto de textos e de uma ação de identificação e produção de sentidos de acordo com a interpretação dos autores, podendo ser realizada de diferentes maneiras.

A segunda etapa refere-se ao processo de estabelecimento de relações entre as unidades identificadas anteriormente, ou seja, ao processo de categorização das unidades e seus significados. Há o processo de combinação, classificação e agrupamento de diversos elementos que formam um sistema de categorias, subcategorias e unidades de análise. (MORAES; GALIAZZI, 2007).

A captação do novo emergente é a terceira etapa da análise, foco que traz a interpretação e a descrição do pesquisador em relação à formação das categorias e unidades de análises, exercício este que forma o metatexto, o qual possibilita a teorização do(s) objeto(s) da pesquisa. Ressalta-se, a importância de o pesquisador reconhecer seu papel na pesquisa e exercitar a sua argumentação no momento de da análise dos dados. (MORAES; GALIAZZI, 2007).

E, por fim o processo de auto-organização, que se constitui numa síntese interpretativa do autor, reunindo a análise reflexiva decorrente dos metatextos que foram elaborados/emergidos durante as etapas anteriores, formando o novo emergente.

3.3 COLETA DE DADOS

Em atendimento à Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, e à Resolução nº. 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a qual dispõe sobre as normas éticas da pesquisa, aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, o projeto desta dissertação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil, no dia 27 de setembro de 2018, e

aprovado em 04 de dezembro de 2018, conforme Parecer Consubstanciado nº 2.991.241 do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP.

A autorização para o acesso às escolas públicas municipais da cidade de Ponta Grossa foi encaminhada à Secretaria Municipal de Educação, com uma cópia do projeto de pesquisa. A realização da pesquisa de campo, no âmbito das escolas da rede municipal de ensino, foi autorizada pela Declaração da SME, de 26 de outubro de 2018 (Anexo A).

O sigilo e o anonimato foram garantidos aos sujeitos participantes da pesquisa, quando assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, ao mesmo tempo, autorizaram a divulgação dos resultados da pesquisa em eventos e publicações científicas.

As entrevistas e entrega dos questionários juntamente com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, foram realizadas no período de 22 de novembro a 20 de dezembro do ano de 2018, para cinco diretoras, cinco coordenadoras pedagógicas e 21 professoras, concentradas nas cinco escolas escolhidas e elencadas para a pesquisa. Posteriormente ao processo de devolução dos questionários e transcrição das entrevistas, houve a tabulação dos dados coletados para iniciar a análise e discussão, levando em conta os referenciais teóricos estudados.

3.4 CAMPO DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa referente aos estudos apresentados nesse documento, foram pesquisadas cinco escolas da rede municipal de Ponta Grossa, localizado no estado do Paraná. Para preservação da identificação das escolas municipais, optou-se por identificá-las da seguinte maneira: escola A, escola B, escola C, escola D, escola E, as quais serão utilizadas no decorrer da pesquisa.

A princípio o critério utilizado para a escolha das escolas foi o resultado do Ideb do ano de 2017, sendo duas escolas com o maior Ideb e duas escolas com o menor Ideb, porém uma das escolas preferiu não participar da pesquisa. Por consequência, foi solicitada a liberação de mais duas escolas para a Secretaria Municipal de Educação, a autorização foi concedida e as escolas aceitaram, possibilitando a participação de cinco escolas.

As escolas A e B possuem uma organização muito semelhante de período integral, o número de alunos não é tão expressivo, possuem uma turma de cada série e atende alunos de diversas comunidades que chegam até a escola de ônibus escolar, por isso a comunidade é bastante diversificada, têm filhos de proprietários de fazendas e chácaras e filhos dos funcionários que trabalham nestas comunidades. Ambas não completaram seus quadros de professores até o mês de dezembro de 2018, a gestão afirma que pela distância do perímetro urbano e da área central do município há poucos professores interessados e com condições de trabalhar nas escolas.

As escolas D e E, também possuem organização e características semelhantes, ambas estão localizadas em áreas periféricas do município, atendem uma comunidade com alunos e família em situações de risco, com problemas de reprovações por faltas e indisciplina. O quadro de professores também não estava completo até o mês de dezembro de 2018, a gestão afirmou que pelas escolas serem de porte grande a SME não tem recurso suficiente na contratação da quantidade necessária de professores para atender a demanda das escolas e, além disso, alguns professores solicitam a transferência devido as características da localidade da escola, região caracterizada pela violência.

A escola C é considerada uma escola de médio porte, está localizada num bairro central do município, estava com seu quadro de professores completo, atende uma comunidade que abrange diferentes classes sociais e apresenta uma comunidade mais participativa, comparando com as demais.

Durante a coleta de dados houve dificuldade em relação à aceitação das escolas municipais em participar da pesquisa, principalmente pela temática ser referente aos processos de avaliação em larga escala, que envolvem resultados, metas e desempenhos continuamente cobrados pela SME da equipe gestora das escolas.

Muitas vezes, a escola concentra suas preocupações somente nos resultados e fragilidades do contexto da gestão educacional, bem como sobre quais são as consequências e até punições da não aproximação das metas estabelecidas pela SME pela escola. Talvez, por essas razões a inserção de uma pesquisa sobre avaliação e usos de seus resultados no âmbito escolar possa causar desconfiança, estranhamento, insegurança e medo aos profissionais da escola.

3.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Com a finalidade de obter algumas informações relevantes em relação aos sujeitos da pesquisa, foi necessário questioná-los sobre a formação inicial e continuada, o tempo de serviço na rede municipal de educação de Ponta Grossa e o tempo de atuação como coordenador pedagógico, para caracterizar os perfis dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores a partir dos questionários e das entrevistas. Para manter o sigilo dos sujeitos da pesquisa, optou-se por caracterizá-los de acordo a função que ocupam na mesma, conforme apresentado no quadro 2, a seguir.

O grupo de diretoras estão identificadas como: DIR.1, DIR. 2, DIR. 3, DIR. 4 e DIR. 5, de acordo com as informações do quadro abaixo.

QUADRO 3 – Perfil das diretoras participantes da pesquisa

Diretoras	Graduação/ Especialização	Tempo de Magistério	Tempo de direção	Carga horária semanal de trabalho
DIR. 1	Pedagogia/ Alfabetização	13 anos	1 ano	40 horas
DIR. 2	Pedagogia/ Psicopedagogia	17 anos	1 ano	40 horas
DIR. 3	Pedagogia/ Educação Física Escolar	18 anos	10 anos	40 horas
DIR. 4	Pedagogia/ Educação Patrimonial	24 anos	5 anos	40 horas
DIR. 5	Pedagogia/ Educação Especial (Libras)	21 anos	4 anos	40 horas

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir dos dados do perfil das diretoras constatou-se que todas são graduadas em Licenciatura em Pedagogia e realizaram cursos de pós-graduação em nível *lato sensu*, em temáticas variadas, mas nenhuma delas em Gestão Educacional/Escolar. Todas as diretoras possuem mais de 10 anos de magistério e tem uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais.

O grupo das coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa foi identificado com o código PD, sendo PD.1, PD.2, PD.3, PD.4, PD.5, conforme apresentado no quadro 4.

QUADRO 4 - Perfil das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa

Coordenadoras pedagógicas	Graduação/Especialização	Tempo de Magistério	Tempo de Coordenação	Carga horária na escola
PD.1	Pedagogia/Educação de Jovens e Adultos	15 anos	10 anos	40 horas
PD. 2	Pedagogia/Literatura Infantil	14 anos	4 anos	40 horas
PD. 3	Pedagogia/Gestão escolar	33 anos	5 anos	40 horas
PD. 4	Pedagogia/Psicopedagogia	14 nos	3 anos	20 horas
PD. 5	Pedagogia/Gestão escolar	8 anos	1 ano	40 horas

Fonte: Dados da Pesquisa

Todas as coordenadoras pedagógicas possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia, assim como as diretoras. Duas coordenadoras pedagógicas são especialistas em Gestão Escolar, uma em Psicopedagogia, uma em Literatura Infantil e uma em Educação de Jovens e Adultos. O tempo de magistério variou entre 8 a 33 anos. O exercício da função de coordenação pedagógica na escola variou de 1 a 10 anos. A coordenadora pedagógica da escola D tem carga horária de 20 horas, e as demais 40 horas semanais.

Em relação ao grupo de 21 professoras participantes da pesquisa (identificadas pelo código PF.1, PF. 2, PF.3..., PFn.), o perfil está apresentado no quadro 5, a seguir.

QUADRO 5 - Perfil das professoras participantes da pesquisa

(continua)

Especificação		
Graduação	Pedagogia	80%
	História	5%
Graduação	Letras	5%
	Direito	5%
	Magistério	5%
Especialização	Não tem	19%
	Educação Infantil	19%
	Neuropsicopedagogia	14%
	Gestão Educacional	14%

QUADRO 5 - Perfil das professoras participantes da pesquisa

(conclusão)

Especificação		
Especialização	Psicopedagogia	9,5%
	Alfabetização e letramento	9,5%
	Mestrado	9,5%
	Educação especial (libras)	5%
Tempo de magistério	1 a 3 anos	5%
	4 a 6 anos	33%
	7 a 9 anos	24%
	10 a 13 anos	19%
	14 a 16 anos	9%
	23 a 25 anos	10%

Fonte: Dados da pesquisa

No grupo de professoras 80% delas têm graduação em Licenciatura em Pedagogia, há também aquelas com duas licenciaturas: Licenciatura em História e Letras, uma em Bacharelado em Direito e uma com formação de Magistério. Os cursos em nível de especialização foram realizados em diversas temáticas: Educação Infantil (19%), Neuropsicopedagogia (14%), Gestão Educacional (14%), Psicopedagogia (9,5%), Alfabetização e Letramento (9,5%), Educação Especial (5%). Em nível de pós-graduação *stricto sensu* - Mestrado são (9,5%). O tempo de magistério variou de um a 25 anos de trabalho, com maior representatividade de professores entre 4 a 13 anos de serviço.

3.6 AS ETAPAS DA ANÁLISE DE DADOS

De acordo com as etapas da metodologia da Análise Textual Discursiva, primeiramente foram realizadas as tabulações dos dados coletados a partir dos questionários respondidos pelas diretoras e pelas professoras, e da transcrição das respostas das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas.

Com os dados tabulados, uma leitura minuciosa do *corpus* textual organizado foi realizada a fim de extrair as categorias que emergiam dos depoimentos dos participantes da pesquisa. Os processos de unitarização e categorização de análise originaram três categorias: C1- Avaliação em larga escala;

C2- Avaliação Institucional Interna da Escola; C3- Indicadores da relação entre avaliação em larga escala e avaliação institucional interna da escola.

Na continuidade da análise dos dados foram definidas as unidades de análise de cada categoria, as quais estão apresentadas no quadro 6, a seguir.

QUADRO 6 – Categorias e unidades de análise oriundas dos dados coletados

CATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE
C1. Avaliação em larga escala	Finalidade da avaliação em larga escala
	Preocupação da escola com as provas
	Apresentação dos resultados para a escola
	Acessibilidade aos resultados da escola
	Utilização dos resultados pela escola
	Dificuldades de compreensão e utilização dos resultados
C2. Avaliação institucional interna da escola	Práticas que constituem o processo de avaliação institucional interna da escola
	Papel dos professores e gestores nas práticas da autoavaliação
	Etapas e práticas da autoavaliação existentes nas escolas
C3. Indicadores da relação entre avaliação em larga escala e avaliação institucional interna da escola.	Elementos que possibilitam a relação entre avaliação em larga escala e a avaliação institucional interna da escola.

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos dados coletados

Para organização e análise dos dados os sujeitos da pesquisa (diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras), as categorias e as unidades de análise foram codificadas conforme as representações contidas no quadro 7.

QUADRO 7 – Códigos utilizados para análise de dados

DESCRIÇÃO	CÓDIGOS
Diretoras participantes dos questionários	DIR. 1, DIR. 2, DIR. 3, DIR. 4, DIR. 5.
Coordenadoras pedagógicas participantes das entrevistas	PD. 1, PD. 2, PD. 3, PD. 4, PD. 5.
Professoras participantes dos questionários	PF. 1, PF. 2, PF. 3, PF. 4, PF. 5, ..., PF.21
Categorias	C1, C2, C3
Unidades de análise	1.A, 1.B, 1.C... 3.A

Fonte: Elaborado pela autora com base na metodologia da ATD

Dessa maneira, para exemplificar a codificação de um excerto tem: (C1, 1B, PF. 15) que se refere à Categoria 1 - Avaliação em larga escala; à Unidade B - Preocupação da escola com as provas, pertencente a categoria 1; sendo a resposta da professora “15”. Os excertos mencionados serão apresentados em *itálico* e entre aspas, para melhor identificação das respostas dos sujeitos da pesquisa.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

Essa seção contempla a análise dos dados de acordo com as três categorias e suas respectivas unidades de análise, apresentadas no quadro 6 em cada categoria de análise. Para melhor compreensão, as unidades de análise contêm suas respectivas unitarizações de acordo com as ideias centrais identificadas nos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Ao efetivar o processo de unitarização do *corpus* textual, ressalta-se que um excerto pode apresentar mais de uma ideia sobre a temática investigada, dessa maneira a quantificação dos dados não foi feita pela quantidade de respostas, mas sim pela quantidade ideias apontadas pelos sujeitos, e expressas em índices percentuais referentes a cada unidade de análise.

3.7.1 Categoria C1. Avaliação em Larga Escala

Os excertos que constituem a categoria C1 estão relacionados a finalidade, preocupação e uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto da escola. Contendo seis unidades de análise que contemplam os diferentes elementos que configuram este domínio da avaliação educacional.

QUADRO 8 – Categoria C1 e suas unidades de análise

CATEGORIAS	COD.	UNIDADES DE ANÁLISE
C1. Avaliação em larga escala	1. A	Finalidade da avaliação em larga escala
	1. B	Preocupação da escola com as provas
	1. C	Apresentação dos resultados para a escola
	1. D	Acessibilidade aos resultados da escola
	1. E	Utilização dos resultados pela escola
	1. F	Dificuldades de compreensão e utilização dos resultados

Fonte: Elaborado pela autora

Para Machado (2012) a avaliação em larga escala ocupa diferentes segmentos da escola, desde a gestão escolar até as práticas da sala de aula, interferindo diretamente ou indiretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, dessa forma se faz necessário uma aproximação com as concepções, desafios e os diferentes usos dos resultados das avaliações em larga escala.

3.7.1.1 Unidade de análise: finalidade da avaliação em larga escala – 1A

Os excertos da unidade 1.A apresentam as finalidades que as avaliações em larga escala assumem para a gestão escolar e corpo docente no cotidiano das práticas pedagógicas. Dessa maneira, os dados analisados revelaram nove (9) finalidades diferentes para estas avaliações, sendo elas: medir (18%); diagnosticar (18%); verificar o desempenho dos alunos e professores (13%); auxiliar nas tomadas de decisão (13%); como parâmetro de qualidade (10%); controlar (8%); informar dados dos alunos e das escolas (8%); beneficiar o desenvolvimento do aluno (8%); e por último auxiliar a prática pedagógica com 5% do total dos elementos analisados.

Nos relatos tanto das diretoras, quanto das coordenadoras pedagógicas e das professoras, pode-se perceber que as finalidades das avaliações em larga escala, por elas declaradas, estão centralizadas em medir, diagnosticar e verificar o desempenho dos alunos e professores:

“As avaliações nacionais contribuem para medir, avaliar e quantificar a aprendizagem e o desempenho da escola” (C1, 1A, DIR. 3).

“Eu vejo assim, as avaliações vêm para contribuir com o objetivo de medir e quantificar a aprendizagem dos alunos da escola, o desempenho da escola” (C1, 1A, PD. 3).

“É muito válido, porque possibilita avaliar o desempenho da nossa educação” (C1, 1A, PF. 7).

A partir dos excertos retoma-se o conceito de avaliação apresentado no segundo capítulo por Scriven (1991, p. 1) que “a avaliação é o processo de determinação do mérito, valor ou significado; a avaliação é um produto desse processo”. Assim, a avaliação pode apresentar diferentes papéis nos espaços macro, meso e microsociológicos, mas não se pode deixar de lado o objetivo principal dela de determinar um valor ou mérito daquilo que está se avaliando.

É importante compreender nesse contexto que a medida faz parte da avaliação. Porém, em uma instituição escolar constituída por diferentes sujeitos, que formam uma cultura específica, que desenvolvem relações sociais, que causam impactos na produção da vida de cada agente envolvido nos processos de ensino e aprendizagem, não se torna essencial somente quantificar o processo de avaliação em resultados positivos e negativos, é preciso ir além.

Dessa maneira, compreender a avaliação em larga escala como um meio que auxilie nas tomadas de decisões e nas práticas pedagógicas da escola, mesmo de maneira, à princípio, superficial ou pouco existente nas escolas, é necessário ressaltá-las:

“Na minha compreensão, qualquer tipo de avaliação deveria ter o foco na qualidade, para gente conseguir analisar a qualidade do ensino, o que a gente está conseguindo avançar enquanto escola, e para servir de suporte para que a gente possa organizar ações futuras” (C1, 1A, PD. 5).

“Eu vejo como uma coisa boa, para que a partir dos resultados a gente possa estar refletindo, revendo algumas questões com os professores dentro da escola. Na medida que vai tendo os resultados, pode ver o que precisa ser melhorado, o que precisa ser trabalhado com as crianças [...]” (C1, 1A, PD. 4).

As coordenadoras pedagógicas PD. 5 e PD. 4 ressaltam os resultados como suporte de reflexão para possibilitar tomadas de decisões juntamente com os professores para a melhoria da qualidade do trabalho realizado com os alunos, ressaltando a interferência nas práticas pedagógicas no interior da escola e da sala de aula.

Silva (2013) cita a viabilidade de utilizar os resultados das avaliações em larga escala no planejamento, tanto do docente quanto do pedagogo, na reformulação de atividades, nas reflexões sobre as concepções que se tem em relação aos resultados das avaliações externas e da aprendizagem, aproximando o aluno do processo de avaliação como um todo a partir de novas metodologias e concepções.

Além das tomadas de decisões, suporte no planejamento de sala de aula, os resultados das avaliações em larga escala são utilizados como instrumentos com objetivos de revelar dados e informações para análise do sistema educacional como um todo, assim cada vez mais utiliza-se deles para a reformulação de políticas educacionais em nível federal. (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012).

“Analisar se as metas planejadas para educação estão sendo alcançadas, para que a partir do resultado, sejam tomadas novas decisões sobre o sistema educacional” (C1, 1A, PF 14).

“Acredito que a finalidade seja avaliar como está a educação brasileira, para se pensar ações necessárias” (C1, 1A, PF 20).

Dessa maneira, ao utilizar os resultados das avaliações em larga escala para avaliar a educação e os sistemas educacionais, percebe-se que os resultados são tomados como parâmetros de qualidade da educação brasileira:

“A avaliação em larga escala ´desenvolvida em âmbito nacional por organismos externos a escola, e tem como objetivo analisar a qualidade de ensino e da educação no Brasil” (C1, 1A, PF. 19).

“Para mim as avaliações em larga escala servem para avaliar a qualidade de ensino no Brasil. Para que as secretarias de ensino e escolas tenham um parâmetro de como está seu desenvolvimento. Espero que com a Base Nacional Comum Curricular, todos os alunos possam ter acesso ao currículo mínimo” (C1, 1A, DIR. 2).

Por assumir muitos significados, a palavra qualidade é vista como polissêmica, pois seus conceitos dependem das diversas concepções de mundo, de educação e de sociedade para que haja a melhor escolha de elementos que auxiliem na aferição de qualidade desejável, que faz com que sofra modificações de acordo com tempo e espaço ao qual pertence. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Por consequência, a qualidade pode agregar fatores que envolvem uma ideologia neoliberal, que garanta uma eficiência pautada em resultados e concepções de mercado, ou por outro lado, os elementos de uma ideologia democrática, a qual defende a qualidade como um instrumento que possibilite o direito à educação para todos de maneira igualitária.

Para Alavarse, Bravo e Machado (2013) o conceito e dimensão da qualidade da educação escolar envolve aspectos políticos e pedagógicos, que contemplam diferentes leituras da sociedade, da escola e nas relações que se estabelecem entre elas. Para ir além dessas discussões e utilizações de provas padronizadas para aferir a qualidade da educação, se torna necessário reconhecer o caráter político da educação no âmbito escolar, reconhecer os profissionais e comunidade escolar como sujeitos que possuem suas responsabilidades e materializam a tarefa educativa.

3.7.1.2 Unidade de análise: preocupação da escola com as provas – 1B

Nessa unidade de análise as falas dos sujeitos apresentam as preocupações que as escolas têm ao trabalhar desde a preparação para os testes pertencentes as políticas de avaliação em larga escala, até os resultados chegarem às equipes gestoras e corpo docente das escolas.

Foram elencadas seis (6) preocupações diferentes, entre elas: medir e quantificar os resultados (27%); melhorar o processo de aprendizagem do aluno (24%); trabalhar com os conteúdos dos testes em sala de aula (12%); apontar o desempenho dos alunos e professores na avaliação (12%); sanar as dificuldades apresentadas nos testes (9%); diagnosticar a realidade da escola (6%); suporte para repensar as práticas pedagógicas (6%); possibilitar novas tomadas de decisões (3%).

Para a maioria dos sujeitos a preocupação está centralizada em medir e quantificar os resultados das avaliações, como também nas consequências que os resultados podem trazer para escola, pois elas são cobradas diretamente pela SME do município por resultados e metas cada vez maiores:

“O resultado do Ideb foi positivo, aumentamos três pontos, é claro que não foi o almejado, porque nós precisamos chegar no nível sete, mas foi de grande valia, porque para nós é significativo” (C1, 1B, PD. 4).

“Nós sempre temos esta preocupação, existe uma preocupação por parte da secretaria de educação, eles oferecem formação e cursos, nós tivemos a formação do “Juntos Somos Sete”, já iniciamos os trabalhos para o “Justos Somos Oito” que vai acontecer o ano que vem a Prova Brasil” (C1, 1B, PD. 5).

“Sim. Mesmo porque esses números também, refletem em questões políticas e isso faz com que a cobrança seja grande” (C1, 1B, PF. 20).

Como pode-se perceber nos excertos há uma preocupação intensa com as cobranças para aumentar os resultados das avaliações a cada teste realizado, com isso pode-se retomar as discussões realizadas no capítulo II apoiadas em Hypólito (2011) ao apresentar a tendência da política neoliberal incutida nas políticas de avaliações, fazendo com que elas sejam vistas e utilizadas como mero instrumento de controle e regulação da qualidade e desempenho das escolas brasileiras. Desse

modo, estas políticas se tornam alicerces de um Estado Avaliador, que regula, exige resultados, eficiência e competências, numa visão mercadológica, como nos aponta Afonso (2010).

Quando há uma constância de cobranças por parte da gestão educacional, para com a gestão escolar, segue-se uma linearidade até se chegar no professor e no aluno, nas atividades diárias de sala de aula e na avaliação da aprendizagem. Diante desse movimento e pressão por metas e resultados se intensifica e o processo de avaliação deixa de ser formativo e incluyente, para ser um processo de treinamento, classificação e padronização em atendimento aos interesses de se obter melhores resultados a qualquer custo.

Outra preocupação evidente é a relação entre os conteúdos avaliados nos testes e aqueles trabalhados em sala de aula. As professoras apontam que há necessidade de se ter conhecimento de quais conteúdos específicos serão incluídos nos testes, bem como os conteúdos que precisam ser retomados em sala de aula após o contato com os resultados:

“Nossa preocupação é quanto ao conteúdo, pois as vezes não foi trabalho e é cobrado” (C1, 1B, DIR. 4).

“Buscamos sempre preparar os alunos para avaliações externas, retomando conteúdos principais” (C1, 1B, PF. 13).

“Somos comunicados quase no dia das provas, e muitos conteúdos não foram trabalhados” (C1, 1B, PF. 17).

Pimenta (2012) apontar em seu trabalho o aumento significativo de produções acadêmicas do tipo teses e dissertações nos últimos cinco anos que trazem a preocupação do coordenador pedagógico de repensar o currículo da escola com o objetivo de aproximá-lo cada vez mais dos conteúdos das matrizes de referências dos testes padronizados das avaliações em larga escala, provocando um estreitamento do currículo e forte interferência no planejamento e na ação docente.

Esta aproximação do currículo escolar com as matrizes de referências padronizadas nos sistemas de avaliação externa pela própria escola pode gerar um movimento de exclusão dos seus alunos. De acordo com Bourdieu (2007), as avaliações padronizadas carregam em si concepções defendidos pela classe dominante, trazendo para as práticas pedagógicas modelos hegemônicos que não

pertencem e/ou não são compreendidos pela classe dominada, assim, a exclusão acontece de maneira “camuflada” e a escola se torna cada vez mais uma reprodutora das desigualdades sociais.

No entanto, um aspecto positivo dessa aproximação pode ser a análise das práticas curriculares efetivadas no interior da escola, que podem gerar reflexões coletivas e proposições de novas ações dos coordenadores pedagógicos e professores, possibilitando um novo olhar para o planejamento e para o currículo escolar, bem como a troca de conhecimentos, saberes e experiências entre os professores gestores. (SILVA, 2013).

Nessa perspectiva, ao se repensar o currículo desenvolvido na escola, há uma preocupação, para além dos resultados das avaliações em larga escala, de maneira expressiva pela aprendizagem dos alunos como revelam os excertos:

“Estamos sempre buscando desenvolver as habilidades em nossos educandos. Favorecendo o seu aprendizado e buscando melhorar a cada dia suas habilidades, principalmente no português e matemática” (C1, 1B, DIR. 2).

“Os professores demonstram o interesse que os alunos tenham uma aprendizagem significativa, que reflète no bom desempenho nas provas” (C1, 1B, PF. 4).

“Sempre procuramos desempenhar atividades com qualidade, gerando resultado de aprendizagem efetiva dos alunos” (C1, 1B, PF. 9).

Nota-se que o desenvolvimento do processo de avaliação em larga escala também apresenta uma preocupação com a aprendizagem dos alunos, interferindo diretamente no planejamento, como já citado, e no processo de avaliação da aprendizagem que acontece em sala de aula, principalmente nas mudanças dos instrumentos avaliativos e nas percepções das fragilidades de aprendizagem dos alunos. Se há uma melhoria na aprendizagem diária dos alunos, conseqüentemente, isso refletirá na avaliação da aprendizagem, como também nos resultados das avaliações em larga escala. (SOUZA, 2013).

Há também uma preocupação quanto ao desempenho da escola como um todo, com o desempenho dos alunos e, também dos professores, como revelam os depoimentos:

“Neste ano, como a atual diretora, este pensamento está mudando e as práticas também, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações” (C1, 1B, PF. 3).

“Podemos analisar através dos resultados das avaliações não só o rendimento dos alunos, mas também o nosso próprio desempenho” (C1, 1B, PF. 8).

No Brasil, ainda predomina uma prática de avaliação que tem como objetivo principal avaliar os professores por meio do desempenho dos alunos, com consequências materiais de premiações ou punições. De acordo com Amaro (2013) as avaliações seriam mais eficazes se fossem democraticamente discutidas com a comunidade escolar e com os demais segmentos da sociedade civil, pois avaliar é pensar os resultados e os dados refletindo o presente, e problematizando o que os resultados apresentam, para propor ações voltadas a superação de fragilidades observadas.

Ressalta-se a importância de o docente reconhecer os processos da avaliação como práticas que constituem o contexto escolar de maneira intrínseca e como meio para possibilitar reflexões sobre as suas práticas, seus planejamentos e projetos num processo contínuo e dinâmico:

“Compreende-se que esta atividade avaliativa é uma parte integrante e intrínseca ao processo educacional, pois traz subsídios ao professor para uma reflexão contínua sobre sua prática pedagógica” (C1, 1B, PF. 10).

“Quando os professores têm acesso aos dados das avaliações, são utilizados de forma individual na melhoria dos planejamentos das aulas, na construção de projetos e no enfrentamento das dificuldades dos alunos” (C1, 1B, PF.19).

Depreende-se dos depoimentos que o trabalho docente não é mais entendido apenas como um trabalho exclusivo de sala de aula. Atualmente, ele é compreendido com um elemento da gestão da escola quando ele se dedica ao seu planejamento e a elaboração de projetos de ação, com a participação efetiva nas discussões sobre o currículo escolar. O docente e o coordenador pedagógico, também são considerados como profissionais responsáveis pela melhoria da qualidade do processo educacional, sendo muito visados pelos programas

governamentais, como agentes que podem promover mudanças e transformações no ambiente escolar. (PIMENTA, 2012).

3.7.1.3 Unidades de análise: apresentação dos resultados para a escola – 1C acessibilidade aos resultados da escola – 1D

Nesta análise as unidades 1C e 1D foram reunidas, pela aproximação e semelhança dos dados coletados. A unidade 1C contempla os excertos sobre como acontece a apresentação dos resultados das avaliações em larga escala para a comunidade escolar, equipe gestora e professores. A unidade 1D trata do acesso aos resultados por parte da equipe gestora e professores, e de que maneira ele se acontece,

A publicização dos resultados segundo Bonamino (2013) é uma característica referente a terceira geração das políticas de avaliação em larga escala no contexto brasileiro. Foi a partir dela que os resultados começaram a ser divulgados para o público (atualmente nos sites do INEP e Qedu), por consequência, houve o aumento da cobrança por resultados melhores por parte dos sistemas federal, estadual e municipal, como também a preocupação da equipe gestora e corpo docente quanto ao desempenho das escolas nas avaliações em larga escala e suas consequências no contexto escolar, como bonificação, punição e responsabilização dos professores.

Quanto a apresentação dos resultados, os dados apontaram que a SME do município é responsável pela divulgação e apresentação dos resultados para a coordenadora pedagógica de cada escola (30%). A coordenadora pedagógica vai até a SME para uma reunião, em que acontece a apresentação dos dados e uma formação de como ela passará os resultados para os professores, funcionários e família. Portanto, a coordenadora pedagógica é a principal articuladora entre os resultados das avaliações em larga escala e a comunidade escolar (54%). Os relatos expressam esse encaminhamento:

“Neste ano, aconteceu principalmente através de devolutivas da secretaria de educação” (C1, 1C, DIR. 2).

“Geralmente a coordenadora e a diretora vão até a SME para as formações sobre os resultados, em média dois dias de formação. Colocaram o desempenho das escolas e do município do Ideb de

2017. É uma equipe específica que faz esta formação, da fundação Leman” (C1, 1C, PD. 1).

“Sim. Especialmente neste ano a gente entrava com frequência, por estar esperando pelo resultado do Ideb, fiz aquela busca geral, e depois a SME mandou a Assessora Pedagógica (AP), que nos auxilia sempre, para conversarmos sobre o resultado, ainda mais por ter sido uma nota alta. O site do INEP, eu entro nessa perspectiva da pesquisa geral da nota, depois teve uma reunião na SME para o Ideb de 2019 e com outro órgão de fora que faz o auxílio da gestão no município, a fundação Leman” (C1, 1D, PD.2).

Dessa maneira, nota-se um sistema padronizado e hierárquico para a apresentação dos resultados das avaliações, que perpassa a gestão educacional com reuniões e formações realizadas por equipes de empresas terceirizadas e privatizadas, para posteriormente chegar até o corpo docente pela coordenadora pedagógica. Chama a atenção o pouco acesso aos resultados nos sites do INEP e Qedu, pois somente 11% dos sujeitos responderam que já acessaram o site para dar uma olhada, porém encontram dificuldades para compreendê-los e 5% responderam que não há apresentação e/ou acesso aos dados nas escolas.

“Os referidos resultados são apresentados pela equipe gestora, nas reuniões, formações de trabalho pedagógico realizados na hora atividade” (C1, 1C, PF. 6).

“Durante as reuniões pedagógicas e nos acompanhamentos da pedagoga com os trabalhos em sala de aula” (C1, 1C, PF. 11).

“Os resultados encontrados nos são apresentados pela nossa AP, e pelo site do INEP” (C1, 1C, DIR. 1).

Os resultados apresentados pelas coordenadoras pedagógicas, na maioria das vezes são apresentados nas reuniões de professores ou no momento destinado à hora atividade do professor. Outro sujeito que interfere nesse processo de apresentação dos resultados é a Assessora Pedagógica (AP), responsável por um número pequeno de escolas que auxilia na comunicação e trabalho com a SME.

Em relação à acessibilidade dos resultados 65% dos sujeitos da pesquisa responderam que possuem acesso aos dados e que não encontram dificuldades, por haver o repasse pela SME, e 35% responderam que não têm acesso aos resultados das avaliações em larga escala.

“Não. Como colocado na questão anterior, não há um costume por parte dos professores em acessar tais dados” (C1, 1D, PF. 6).

“Sim. As devolutivas demoram um pouco para chegar até a escola. Mas, sim, temos acesso” (C1, 1D, DIR. 2).

“Em reuniões, onde a pedagoga mostra e analisa comigo o desempenho de cada aluno” (C1, 1C, PF. 4).

De acordo com os depoimentos, percebe-se que tanto a equipe gestora, quanto às professoras não possuem o hábito e a autonomia de pesquisar nos sites os dados e informações geradas pelo Censo e pelos resultados das avaliações em larga escala, talvez pelo comodismo dos dados chegarem até elas via SME ou pela Assessora Pedagógica.

3.7.1.4 Unidades de análise: utilização dos resultados pela escola – 1E

Na unidade de análise 1E, os excertos representam as diversas maneiras de como a escola utiliza os resultados das avaliações em larga escala. Foram declaradas no total seis (6) formas de utilizações: medir o desempenho da escola, professores e alunos (16%); repensar a prática docente (15%); tomada de decisões (11%); corrigir as avaliações e verificar os erros (11%); retomar os conteúdos (9%); análise da realidade (8%); formação dos professores (7%); verificar as dificuldades (7%); desenvolver a aprendizagem dos alunos (5%); e que não há o uso dos resultados (11%).

A relação do processo de avaliação e a utilização dos seus resultados com o objetivo de medir o desempenho da escola fica evidente também nessa unidade de análise, pois há uma relação muito estreita (práxis – relação teoria e prática) entre a concepção que se tem da finalidade da avaliação em larga escala, com o uso que se faz dos seus resultados no contexto escolar:

“Com a divulgação do resultado mais recente do Ideb, a escola traçou ações a serem desenvolvidas, para manter/aumentar tal resultado” (C1, 1E, PF.6).

“Os resultados são trabalhados com objetivos para o ano seguinte” (C1, 1E, PF. 7).

“A diretora imprimiu os resultados, a porcentagem de quanto atingiram em Português e Matemática. Entregou direto na mão da professora, mas a professora não tem uma formação direta com a SME para compreender estas porcentagens, pois é difícil compreender totalmente” (C1, 1E, PD. 1).

O uso dos resultados ainda se dá de maneira muito aligeirada pois os dados são apresentados e na maioria das vezes são aqueles que apresentam um excelente resultado ou somente as fragilidades do aluno, da turma ou da escola, sem que haja uma problematização coletiva tanto dos pontos favoráveis ou não da avaliação em larga escala. (CERDEIRA, 2013).

O processo de avaliação carrega consigo o objetivo de mensurar e quantificar, mas é necessário entender a avaliação como uma prática social, que considere os agentes da avaliação como sujeitos históricos, culturais, com a necessidade de pensar e refletir aquilo que o representa neste processo como um todo. (RODRIGUES, 2010).

Por isso, se torna muito expressivo o olhar dos sujeitos para utilizar os dados das avaliações para rever a prática docente e para a tomada de decisões, pois é nessa dinâmica de olhar para si, para sua prática e para os alunos que possibilita uma trajetória de mudanças significativas no contexto da escola considerando as interrelações entre as avaliações externas, a avaliação institucional e avaliação da aprendizagem.

“Equipe deve observar, sondar, verificar, questionar o resultado e procurar sempre auxiliar no que for necessário para melhorar ainda mais a aprendizagem dos alunos, auxiliar os professores em tudo que necessitarem” (C1, 1E, DIR. 4).

“Quando os resultados são divulgados diretamente, são discutidos e colocados para o aprimoramento da prática docente” (C1, 1E, PF. 11).

“Diretamente não. Através dos resultados observamos as dificuldades e planejamos novos métodos para que a aprendizagem se efetive” (C1, 1E, PF.9).

Dessa maneira, mesmo que indiretamente a avaliação não pode ser vista meramente como um instrumento, pois ela proporciona momentos de formação, de aprimoramento da prática e o repensar sobre o processo de aprendizagem e suas

implicações para com os alunos, mesmo com a complexa organização da escola e suas especificidades.

3.7.1.5 Unidades de análise: dificuldades de compreensão e utilização dos resultados – 1F

Os excertos da unidade de análise revelaram que há diferentes dificuldades declaradas pelos sujeitos da pesquisa para compreensão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala nas práticas pedagógicas, dentre elas: o distanciamento da realidade escolar (23%), não há dificuldades (19%); a linguagem dos dados são difíceis (13%); não há acessibilidade aos dados (13%); a pouca participação da comunidade escolar (9%); análise dos dados em tempo hábil para utilização no planejamento (6%); a falta de relação com as práticas pedagógicas realizadas na escola (6%); os resultados apresentam dados superficiais (3%). Apenas (6%) dos participantes da pesquisa não responderam à questão da pesquisa aqui analisada.

Nos relatos tanto das diretoras, quanto das coordenadoras pedagógicas e das professoras, pode-se perceber que as dificuldades em relação às avaliações em larga escala, por elas declaradas, estão centralizadas no distanciamento da realidade de cada instituição escolar, na linguagem difícil dos resultados das avaliações e na falta de acessibilidade:

“A compreensão dos resultados do INEP é mais complicada com muitas informações e uma linguagem mais difícil” (DIR. 1).

“A professora não tem uma formação direta com a SME para compreender estas porcentagens, pois é difícil compreender totalmente” (PD. 1).

Ressalta-se a maneira e a linguagem que os dados das avaliações em larga escala em nível federal são disponibilizados, pois apresentam muitos gráficos e uma linguagem matemática e estatística que exige a compreensão de termos específicos dos professores e gestores. O excerto exemplifica:

“Para mim teria que ter alguém que saiba interpretar esses resultados, e realizar um trabalho com os professores, para

que sejam aplicadas na sala de aulas técnicas de aprendizagem com essas finalidades” (PF. 14).

Por consequência, se não há a compreensão dos resultados publicados nos relatórios oficiais e momentos de reflexões, problematizações e formação sobre eles no contexto escolar, sua utilização fica prejudicada e, muitas vezes nem ocorre.

A partir dos dados expostos, pode-se considerar que há dificuldades de compreensão, interpretação e utilização dos dados disponibilizados pelo INEP, devido ao volume e tipos de informações e gráficos contidos nos relatórios, segundo os participantes da pesquisa. Essa constatação permite apontar que há necessidade de encontros formativos específicos sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala nos contextos escolares numa perspectiva proativa, voltada à melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade da escola.

O uso dos resultados das avaliações externas realizado pela escola pode superar uma cultura de ranqueamento, classificação e punição muito presentes atualmente nos meios educacionais. Nessa direção, o interesse de utilizar as avaliações externas e seus resultados de maneira efetiva, precisa estar presente nas demandas tanto da gestão educacional quanto da gestão escolar.

3.7.2 Categoria C2. Avaliação Institucional Interna da Escola

Os excertos que representam a categoria C2 foram categorizados de acordo com as concepções e relatos de diferentes práticas relacionadas ao processo de avaliação institucional interna da escola pelos gestores e professores das escolas pesquisadas. A partir desta categorização, organizou-se três (3) unidades de análise, sendo elas:

QUADRO 9 – Categoria C2 e suas unidades de análise

C2. Avaliação institucional interna da escola	2. A	Práticas que constituem o processo de avaliação institucional interna da escola
	2. B	Papel dos professores e gestores nas práticas da autoavaliação
	2. C	Etapas e práticas da autoavaliação existentes nas escolas

Fonte: Elaborado pela autora

A avaliação institucional interna da escola configura-se como um processo que acontece dentro e para o desenvolvimento do contexto mesossociológico, ou seja, no espaço da instituição escolar, abrangendo sua totalidade. Sendo assim, o contexto da instituição se torna um elemento primordial e complexo para a avaliação educacional, pois possibilita um movimento de autoavaliação desde os aspectos do contexto externo, como por exemplo as políticas educacionais e os aspectos sociais que interferem diretamente e indiretamente o âmbito escolar, como também seus aspectos internos como infraestrutura, práticas pedagógicas, metodologias, currículo, projeto político pedagógico, relações professor–professor / professor–aluno / gestão–professor / escola–comunidade, avaliação da aprendizagem e os elementos das avaliações em larga escala, entre outros.

Trata-se, portanto, de um enfoque particular sobre a realidade escolar que se propõe a optar por um nível mesoanalítico de compreensão e de intervenção nas instituições escolares, que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, fazendo com que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas, em toda a sua complexidade, pelo prisma do trabalho interno das escolas. (BRANDALISE, 2010a, p. 80).

Dessa maneira, o trabalho interno pode envolver todos os agentes da comunidade escolar em prol de um desenvolvimento institucional problematizado a partir dos pontos positivos e negativos do cotidiano das práticas pedagógicas, para além da sala de aula e da avaliação da aprendizagem, das particularidades de cada agente, de cada dimensão envolta da complexidade da escola como instituição dinâmica e social.

3.7.2.1 Unidade de análise: práticas que constituem o processo de avaliação institucional interna da escola – 2A

Os excertos da unidade 2A apontam as práticas que para os sujeitos participantes da pesquisa fazem parte de um processo de avaliação institucional interna da escola. Foram citadas doze (10) práticas diferentes, sendo elas: possibilidade da relação entre os domínios da avaliação educacional – aprendizagem, institucional e em larga escala (14%); busca pela qualidade da aprendizagem (14%); revisão dos planejamentos e metodologias (12%); percepção das dificuldades dos alunos (12%); discussão da prática pedagógica (12%); participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões (12%); análise dos

resultados das avaliações (10%); organização e participação do/no conselho de classe (6%); participação em reuniões (2%); pensar em processos de autoavaliação dos segmentos da escola (2%); e aqueles que desconhecem as práticas de avaliação institucional interna da escola (2%).

As práticas “possibilidade da relação entre os domínios da avaliação-aprendizagem, institucional e em larga escala” e a “busca pela qualidade da educação” foram as práticas mais evidentes nas falas dos sujeitos, com isso ressalta-se a relevância das práticas avaliativas no âmbito escolar e a busca pela qualidade da educação. Os depoimentos vão nessa direção.

“O que entendo por autoavaliação seria as práticas que a gente vem fazendo, no sentido de após cada avaliação se reunir e discutir o que eles aprenderam e o que ainda estão com dificuldades, e no coletivo tentar sanar as dificuldades dos alunos. Pensando em melhorias desde o primeiro ano, e principalmente no futuro das crianças” (C2, 2A, PD. 1).

“Avaliar é repensar a aprendizagem, é atingir objetivos comuns sobre uma qualidade desejada. Por meio de avaliações diagnósticas, avaliações diárias, registros diversos conseguimos caracterizar trimestralmente nossas avaliações” (C2, 2A, DIR. 3).

“Nós estamos desde o início do ano com uma nova ideia de planejamento idealizado pela Fundação Leman, eles mudaram um pouco o formato, dentro desse planejamento, mais visível, tem uma atividade avaliativa. Com isso pode haver um olhar avaliativo do professor sobre o aluno diariamente” (C2, 2A, PD. 2).

A avaliação institucional interna para FREITAS *et al.* (2010) possibilita a mediação entre a avaliação em larga escala e avaliação da aprendizagem, por consequência subsídios para a condução de práticas repensadas pelos gestores e professores na concepção da avaliação educacional com ênfase no desenvolvimento de uma aprendizagem democrática e formativa.

Ao citar uma nova ideia de planejamento inserida nas escolas, questiona-se qual concepção de avaliação é pensada no planejamento modelo da instituição privatizada Fundação Leman, que auxilia a SME na gestão das escolas, e a consideração da PD. 2 em relação ao processo avaliativo ser diário, de maneira visível e sistematizada pelo planejamento.

A viabilidade que o processo de autoavaliação pode proporcionar para repensar as práticas pedagógicas considerando as fragilidades de aprendizagem dos alunos, enfatiza que há um processo coletivo atento e comprometido como expressam os excertos:

“Estar sempre trabalhando para fortalecer as habilidades e procurando sanar as deficiências, através de constantes revisões da nossa prática pedagógica. Buscando compartilhar as práticas em equipe e estando aberta a possíveis correções” (C2, 2A, DIR. 2).

“A avaliação é diária através do desempenho dos alunos em cada aula, superando as dificuldades para a avaliação final, trazendo o resultado de aprendizagem garantida” (C2, 2A, PF.9).

“O que entendo por autoavaliação seria as práticas que a gente vem fazendo, no sentido de após cada avaliação se reunir e discutir o que eles aprenderam e o que ainda estão com dificuldades, e no coletivo tentar sanar as dificuldades dos alunos. Pensando em melhorias desde o primeiro ano, e principalmente no futuro das crianças” (C2, 2A, PD. 2).

Há um processo não somente de repensar a prática pedagógica, mas também compartilhar os saberes, as experiências com seus pares, pensando em momentos de discutir os resultados das avaliações internas e no desenvolvimento futuro dos alunos. Dessa maneira, quando se pensa e discute a prática pedagógica, pode-se possibilitar mudanças no planejamento, nas atividades e metodologias, mudanças estas que voltadas à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Os excertos evidenciam que há muita preocupação com a avaliação diária, com ênfase no desempenho do aluno e nas dificuldades diagnosticadas nas avaliações finais. Para Fernandes (2008) a escola se mantém envolta de uma avaliação somativa, interessada no desempenho e nos resultados, ao se preocupar em sanar as dificuldades pautando-se apenas nos resultados quantitativos como parâmetro de análise. Nessa perspectiva, os resultados expressos em números geralmente são compreendidos de maneira deturpada sem reflexão sobre o desenvolvimento dos alunos.

3.7.2.2 Unidade de análise: papel dos professores e gestores nas práticas da autoavaliação – 2B

Na unidade de análise C2 os excertos apresentam o papel dos professores e dos gestores no processo da avaliação institucional interna da escola. Em relação ao papel dos gestores foram considerados quatro (4) funções: auxiliar o trabalho pedagógico dos docentes (25%); desenvolver uma gestão democrática (21%); supervisão das metas e objetivos (8%); formação contínua (2%). Foram elencadas, também três (3) funções que abrangeram tanto o papel dos gestores, quanto dos professores: garantir os processos de ensino e aprendizagem (21%); repensar as práticas (19%); realizar a autoavaliação (2%).

Nos excertos apresentados a seguir o trabalho da gestão escolar aponta significativamente para o auxílio nas práticas pedagógicas e formação do corpo docente nas escolas:

“Penso que sempre podemos observar pontos positivos e negativos, não para criticar, mas para ajudar o meu professor a fazer sempre o melhor pensando na aprendizagem” (C2, 2B, DIR. 1).

“Eu vejo que a gente acaba sendo protagonista com todos eles, eu percebo que tenho que cuidar do meu trabalho, tenho que tentar fazer o melhor possível, ter pareceria com a diretora enquanto equipe de gestão, acompanhamento com o professor, lado a lado com eles, temos que ser companheiros” (C2, 2B, PD. 3).

“Para orientar o trabalho pedagógico tanto no planejamento e sala de aula, mas não acaba acontecendo por causa da dinâmica burocrática” (C2, 2B, PF. 16).

“Acompanhar todo o trabalho que se desenvolve dentro da escola, bem como: planejamento das professoras, desempenho dos alunos, conselho de classe, formação continuada etc.” (C2, 2B, PF. 8).

A realidade vivida no século XXI pelos profissionais da educação é considerada por Domingues (2014) um cotidiano dinâmico e instável, pois isso se faz necessário ressaltar as novas demandas do século, novas exigências, novos modos de ser e diferentes perspectivas do acompanhamento escolar. Por consequência, há uma recharacterização do pedagogo, a qual estabelece a função à serviço da organização do trabalho pedagógico e formação do grupo docente pertencente à instituição escolar.

O coordenador pedagógico participa dos processos escolares em dois níveis diferentes. O primeiro nível está concretizado na atuação e mediação diretamente

com o seu corpo docente, conduzindo-os com as práticas em sala de aula. O segundo nível abrange os processos educativos que estão fora da sala de aula, como orientar os demais funcionários da escola, e orientação direta com os alunos e pais, indisciplina, condições sociais da comunidade atendida. (PINTO, 2011).

“Eu vejo que a gente acaba sendo protagonista com todos eles, eu percebo que tenho que cuidar do meu trabalho, tenho que tentar fazer o melhor possível, ter pareceria com a diretora enquanto equipe de gestão, acompanhamento com o professor, lado a lado com eles, temos que ser companheiros” (C2, 2B, PD. 3).

“Nosso papel na autoavaliação sempre é a percepção dos nossos pontos frágeis e melhora, independe de qual nível que a gente esteja falando, então o papel do pedagogo é refletir a sua prática e ajudar o professor, porque não é simplesmente eu apontar o que não está funcionando, mas sim dar condições para que exista essa melhora. O pedagogo eu vejo como mediador de todos os processos” (C2, 2B, PD. 5).

O coordenador pedagógico num processo de avaliação institucional assume não somente o trabalho junto ao docente, mas também como um mediador, conforme citado pela PD. 5. Na dinâmica da instituição escolar, é ele que possui contato com a totalidade da escola, assim o auxílio do pedagogo no processo de incentivo, formação e planejamento de um processo de autoavaliação se torna essencial e um meio para desenvolver-se uma gestão democrática e participativa.

“Sempre trabalhar de maneira reflexiva, avaliando o desempenho dos alunos, buscando melhorar método e buscando um ensino de qualidade” (C2, 2B, PF.10).

“São fundamentais no processo de avaliação. A escola como um todo, pois somos uma equipe e como tal, é preciso olhar para a mesma direção, para que tudo se encaminhe para a melhoria do ensino” (C2, 2B, PF. 9).

“Proporcionar aos alunos as possibilidades de desenvolver suas habilidades na integra. Fortalecendo as que já são desenvolvidas e trabalhando de maneira diversificada as habilidades ainda não desenvolvidas. Dando apoio principalmente para os professores para que a aprendizagem aconteça” (C2, 2B, DIR. 2).

Nota-se também a preocupação quanto à garantia da melhoria da qualidade de ensino, tanto para gestão, quanto para os professores. Dessa maneira, para

atingir o objetivo de garantia da aprendizagem é preciso um processo que facilite momentos de refletir sobre as práticas, metodologias e condições reais da escola.

Porque a avaliação interna das escolas não é tão facilmente operacionalizável como muitas vezes se propõe ser, não é fácil construir formas de autoavaliação que consigam lidar com os efeitos e tensões que são decorrentes da pluralidade de sentidos, poderes, dilemas e perspectivas que se estabelecem/interagem num contexto escolar (BRANDALISE, 2010a, p. 83).

Ressalta-se na fala da PF.9 a expressão “é preciso olhar para a mesma direção”, ou seja, que a escola precisa conhecer-se, deixar-se conhecer. para compreender o trabalho que desenvolve e o que pode melhorar.

3.7.2.3 Unidades de análise: etapas e práticas da autoavaliação existentes nas escolas – 2C

Os excertos da unidade 2C reúnem práticas consideradas pelos sujeitos como elementos cotidianos que propiciam para eles momentos de autoavaliação nas escolas que estão inseridos. Foram elencadas ao todo dez (10) práticas: avaliações trimestrais da aprendizagem (29%), conselhos de classe (16%), atividades em sala de aula (15%), reuniões com professores e pais (13%), avaliação padronizada da SME para funcionários (5%), formação de conselhos e comissões de avaliação (5%); uso dos resultados das avaliações em larga escala (4%); formação continuada (4%); quando os professores acham necessário discutir (4%); e dos que não reconhecem nenhuma prática (5%).

Chama-se atenção para a relação entre as avaliações da aprendizagem que acontecem no final de cada trimestre com o que apontam como autoavaliação institucional mencionada pela grande maioria dos sujeitos.

“Sim, temos as avaliações trimestrais e neste trimestre aplicamos a avaliação padronizada do 4ª ano também no 3ª e 5ª, assim podemos ter uma base de como estão as turmas que participaram. Para o próximo ano, nossa meta é tornar isso uma rotina, aplicando as avaliações padronizadas nas turmas de 3ª, 4ª e 5ª anos e fazendo média de cada turma, já trabalhando as habilidades” (C2, 2C, DIR. 2).

“Sim. Nossa autoavaliação é trimestral, semestral e anual. É avaliado tudo: comprometimento, profissionalismo, participação, dedicação, organização etc.” (C2, 2C, PF. 15).

“Aí existe as avaliações trimestrais, onde o professor pega aquele apanhado de conteúdo trabalhado no bimestre e faz aquela avaliação, que também tem devolutiva, onde ele percebe as dificuldades dos alunos, assim consegue replanejar, rever conteúdos, como fizemos num quarto ano, que tivemos que fazer uma recuperação de conteúdo, uma outra avaliação” (C2, 2C, PD.2).

As avaliações trimestrais da aprendizagem são consideradas pelos sujeitos um instrumento padronizado que possibilita por meio dos resultados modificar os planejamentos, organizar melhor os conteúdos e perceber as dificuldades dos alunos. Porém, se a autoavaliação for pautada somente nas avaliações finais de cada trimestre e nos seus resultados quantitativos, há a dificuldade de obter uma autoavaliação do aluno, planejamento e conteúdo durante as aulas e o decorrer do bimestre.

Outro elemento apontado como prática do processo de avaliação foi o conselho de classe, realizado particularmente ou coletivamente nos finais dos trimestres:

“Nós fazemos o conselho de classe, nesse conselho de classe entre a avaliação do professor, a autoavaliação, entra a avaliação da coordenação pedagógica, dos alunos e profissionais” (C2, 2C, PD. 1).

“Neste ano acontece nas OTP's e no conselho de classe” (C2, 2C, PF. 3).

“Existe nosso conselho de classe, que há um momento dedicado tanto para equipe gestora avaliar o professor, quanto para o professor avaliar a equipe gestora e seu próprio trabalho. Os conselhos são trimestrais, sempre ao final de cada um” (C2, 2C, PD.5).

O conselho de classe é um momento mencionado pelos sujeitos por ter uma avaliação do aluno, do professor e da equipe gestora. De acordo com o referencial proposto Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), o conselho de classe faz parte de uma das seis dimensões de análise da escola, referente a dimensão Ensino e Aprendizagem, pois tem como objetivo verificar e discutir o desenvolvimento da aprendizagem dos

alunos no decorrer do bimestre/trimestre ou ano. Na mesma dimensão, há as atividades realizadas na sala de aula:

“Sim, nas avaliações trimestrais e no dia a dia, nas atividades em sala de aula” (C2, 2C, PF. 1).

“Entre o professor e aluno não há um processo de autoavaliação, o aluno é avaliado pelo sistema de atividades diariamente e, também nas avaliações mensais” (C2, 2C, PD. 4).

“As professoras que têm a prática de realizar algumas atividades avaliativas durante a semana, principalmente nos quartos e quintos anos, que há muitos conteúdos difíceis deles memorizarem, depende muito da prática de cada professora, do conteúdo, da complexidade de estudo” (C2, 2C, PD. 2).

Ressalta-se que a PD. 4 considera que não há um processo de autoavaliação entre o professor e aluno, e que uma maneira de o avaliar é pelas atividades diárias e avaliações mensais. Diferente das demais, a pedagoga não considera as atividades diárias e/ou avaliações mensais de maneira isolada como um processo de autoavaliação. Já a PD. 2 apresenta as atividades avaliativas como uma autoavaliação, de uma maneira técnica com o objetivo de memorização dos conteúdos e melhor desempenho dos alunos.

Outro elemento citado foram as reuniões com professores e com pais para discutir as avaliações e pareceres:

“A cada trimestre fica estabelecido um cronograma de avaliações (datas) comum a toda a escola. Esta antecede a apreciação dos pais nas reuniões (de pareceres) pois não trabalhamos com notas” (C2, 2C, DIR.3).

“No dia 21, a gente fará uma reunião, com todos os profissionais da escola, para discutir sobre este ano, o que a gente encontrou de dificuldade, o que caminhou bem, o que pode continuar o ano que vem, se tem sugestões de projetos” (C2, 2C, PD.3).

“Sim, nas reuniões é discutido o que está dando certo, ou seja, o que foi positivo e o que está precisando melhorar. Tudo é conversado e analisado com sugestões e ideias de como podemos melhorar” (C2, 2C, PF. 8).

As reuniões são apresentadas como um dos elementos com maior impacto quanto ao processo de reflexão das práticas pedagógicas, dos resultados encontrados, dos pontos positivos e negativos para tomadas de decisões que podem modificar ideias, avaliações, concepções e propiciar discussões coletivas e democráticas, que auxiliam na integração de um sistema de avaliação dialético e crítico (mesmo que superficial), mas considerando os agentes da escola sociais, históricos e culturais, que necessitam compartilhar experiências e concepções.

Ao se confrontar com os elementos que a unidade de análise traz, como também a categoria como um todo, percebe-se uma concepção de avaliação institucional interna da escola é fragilizada e fragmentada, não há depoimentos que considerem este domínio da avaliação como um processo, nem mesmo que ele vai além do avaliar a aprendizagem do aluno ou o desempenho dele e do professor. Há uma centralidade da autoavaliação como sinônimo de avaliação da aprendizagem, que pode ser discutida em conselhos de classe, em reuniões, em formações continuadas ou quando o professor tem a necessidade de apresentar algum ponto positivo ou negativo de sua atuação docente,

Dessa maneira, ao trazer o referencial de Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) os aspectos apontados isoladamente não constituem o processo de avaliação institucional interna da escola, mas compõem as diferentes dimensões da escola. Nota-se nos depoimentos uma concepção de avaliação pautada nos resultados do desempenho dos alunos na aprendizagem, por meio dos resultados quantitativos das avaliações numa vertente positivista e técnica.

3.7.3 Categoria C3. Indicadores da Relação entre Avaliação em Larga Escala e Avaliação Institucional Interna da Escola

A categoria C3 apresenta somente uma unidade de análise que contempla diferentes aspectos favoráveis para possível relação entre a avaliação em larga escala e avaliação institucional interna no contexto de cada instituição.

QUADRO 10 – Categoria C3 e suas unidades de análise

C3. Indicadores da relação entre avaliação em larga escala e avaliação institucional interna da escola.	3. A	Elementos que possibilitam a relação entre avaliação em larga escala e a avaliação institucional interna da escola.
---	------	---

Fonte: elaborado pela autora

Retoma-se aqui a revisão de literatura apresentada e analisada no primeiro capítulo, que revelou a ausência de produções acadêmicas no período de 2013 a 2018 com a temática relacionando o uso dos resultados das avaliações em larga escala com o processo de avaliação institucional interna da escola, defendido nesta pesquisa.

Além da ausência nas produções acadêmicas, há ausência dessa relação efetivada no cotidiano das escolas pesquisadas, como apontado nas categorias anteriores. Dessa forma, havia a indagação sobre quais aspectos/elementos poderiam estar presentes numa possível relação entre os dois domínios da avaliação educacional no segmento/ambiente escolar que cada agente está inserido.

A coleta de dados revelou nove (9) aspectos, sendo todos eles favoráveis para o desenvolvimento institucional da escola: repensar a realidade da escola na sua totalidade (28%); garantir a qualidade da aprendizagem e do ensino (19%); melhorar as práticas pedagógicas (17%); auxiliar o trabalho dos professores (8%); incentivar a participação da comunidade (8%); verificar o desempenho dos alunos e professores (8%); intensificar a relação entre os domínios da avaliação (6%); avaliar (meta-avaliação) os processos de avaliações (3%); e não souberam responder (3%).

Os excertos trazem a relação da avaliação em larga escala com a avaliação institucional como meios para repensar a realidade da escola em sua totalidade:

“A avaliação interna e a externa devem fazer parte de um mesmo processo articulado de mudanças na escola, sistematizando ações pedagógicas, formação continuada dos professores e desenvolvimento dos mecanismos que visem a participação dos autores escolares” (C3, 3A, PF. 19).

“Vejo que são processos que caminham juntos pois para preparar os alunos a realizar o êxito nas avaliações externas, ocorrem nesse caminho as internas como meio de auxiliar a instituição a diagnosticar sua realidade para intervir de forma positiva no contexto escolar” (C3, 3A, DIR. 3).

Ambos os excertos mostram as duas avaliações fazendo parte de um mesmo processo no interior da escola, como meios de mudanças, participação da comunidade escolar, diagnóstico da realidade para intervenções coletivas e positivas no contexto.

De acordo com as discussões do capítulo II, retoma-se as ideias de Bolívar (2006) quando cita a necessidade de um processo de avaliação institucional interna da escola que vise o desenvolvimento da instituição, num processo contínuo, reconhecendo todos os segmentos e seus agentes, e aos poucos superando a superficialidade de resultados quantitativos, com a participação do coletivo escolar.

Ao repensar as práticas pedagógicas em conjunto, corpo docente e equipe gestora, iniciam um processo mais amplo para possibilitar a garantia da aprendizagem do aluno, perceber o que precisa melhor, repensar metodologias, reconhecer os diferentes alunos que encontramos nas salas de aulas e suas necessidades:

“No momento da autoavaliação, é o momento de você repensar práticas, tanto da equipe gestora, quanto por parte dos professores, sobre o que precisa ser feito, ele é de extrema necessidade, porém nem sempre acontece. Seria um momento de reflexão, de repensar as nossas ações futuras, as dificuldades detectadas nas avaliações externas também, para melhoria da organização da escola como um todo” (C3, 3A, PD. 5).

De acordo com a PD. 5 a autoavaliação possibilita momentos para repensar as práticas e é de extrema importância para a melhoria da organização escolar, porém ela não está presente cotidianamente no contexto da escola. Outro ponto que ela aponta e dá-se importância é a percepção da autoavaliação como meio de detectar e repensar as dificuldades apresentadas nos resultados das avaliações em larga escala.

Mesmo com as dificuldades e fragilidades encontradas por professores e equipe de gestão, é preciso perceber a escola e sua complexidade, mas também reconhecê-la como locus dos processos de avaliação e de formação para suscitar em seus sujeitos o sentimento de pertencimento e autonomia para promover mudanças de acordo com a identidade, a cultura e especificidade de cada instituição.

Contudo, as finalidades de mérito, medir e quantificar o desempenho de maneira técnica que estão fortemente arraigadas nas concepções e práticas de avaliações em larga escala, também estão no contexto da avaliação institucional interna da escola e na relação de ambas:

“O interno e o externo para nós professores é importante e tem o mesmo valor, pois é através deles que podemos verificar o desempenho de cada um” (C3, 3A, PF.2).

“Acredito que quando a equipe toda se envolve, buscando efetivamente melhorar os resultados” (C3, 3A, PF. 20).

Em diferentes contextos, ainda há muitas práticas embasadas na abordagem objetivista explicada por Rodrigues (1994), na qual os resultados são os instrumentos primordiais no processo técnico de análise, considerando o aluno um mero objeto, que se torna eficaz a partir do desempenho que apresenta, de acordo com os parâmetros já postos e considerados positivos.

Para Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) a avaliação em larga escala além de ser um dos domínios da avaliação educacional, está intrínseca ao processo de avaliação institucional interna da escola, pois faz parte da dimensão “Resultados Educacionais” do processo de autoavaliação. Dessa maneira, ao refletir e problematizar os resultados das avaliações em larga escala, diretamente ou não se está trabalhando com um elemento da avaliação institucional, por isso se torna importante, mesmo que de forma sucinta e aligeirada se pensar na relação entre elas, como elementos que se correlacionam (uma depende da outra).

3.8 SÍNTESE INTERPRETATIVA

A análise textual discursiva dos dados empíricos contidos nas unidades de análise das três categorias definidas nesta pesquisa: avaliação em larga escala (C1), avaliação institucional interna da escola (C2) e indicadores da relação entre avaliação em larga escala e avaliação institucional interna da escola (C3) apresentou resultados que podem ser considerados relevantes sobre processo de avaliação institucional interna da escola e o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto da escola.

A categoria (C1), referente às concepções e uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto da escola, possibilitou analisar e compreender as finalidades das avaliações em larga escala e o uso dos resultados considerados pelas diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras. Os dados evidenciam que as concepções e compreensões sobre esta avaliação estão centralizados numa perspectiva positivista da avaliação, considerada um

instrumento com o objetivo de medir o desempenho dos alunos e da qualidade educativa da escola de maneira quantitativa.

As pesquisas e o interesse pelas avaliações em larga escala ganharam ênfase da década de 1990, pela repercussão que os resultados e dados padronizados poderiam gerar não somente nas escolas, nos sistemas estaduais e municipais de educação, mas também para se pensar e avaliar as políticas educacionais.

O Estado Avaliador com suas posturas neoliberais, viu a oportunidade de controlar as instituições escolares de forma eficaz e de maneira padronizada, dessa forma as avaliações em larga escala já chegaram nas escolas como instrumento de controle e mensuração por meio das provas. Para além de números e índices a escola necessita perceber a avaliação como um meio que possibilita um olhar diferente para o interior dos processos de ensino e aprendizagem, desde que sejam compreendidos e repensados coletivamente. (CERDEIRA, 2013).

Para Sousa (2013) não basta a escola ter acesso aos resultados e gráficos, primeiro ela precisa compreender o *desing* de cada uma das provas que compõem as políticas de avaliação em larga escala, bem como contrapor os dados apresentados com a realidade que a escola vive, os números pelos números não podem refletir um contexto complexo e dinâmico como uma sala de aula e a escola como um todo.

Em relação à compreensão e acesso aos dados, a categoria C1 também apresentou uma hierarquização das informações, sendo a SME do município que repassa os dados para as coordenadoras pedagógicas de cada escola, cobrando por índices cada vez mais altos. Após o repasse para a coordenadora, esta fica responsável por repassar para seu corpo docente, alunos, funcionários e comunidade. Sendo assim, o professor acaba sendo o último a ter contato com esses resultados e ter a possibilidade de (re)pensar sobre eles.

Em meio as cobranças por parte da gestão educacional, depois pela gestão escolar, professores e alunos ficam limitados aos objetivos e metas que precisam ser atingidos para alcançar os melhores índices do município, o currículo em si fica engessado de acordo com as habilidades e descritores mais próximos dos instrumentos de avaliação externa aplicados.

Na segunda categoria (C2) referente ao processo de autoavaliação institucional interna da escola são analisados aspectos e elementos considerados

pelos sujeitos da pesquisa como práticas que podem constituir o processo de autoavaliação do contexto escolar. O que é evidente nesta análise é a ausência do processo sistematizado de avaliação institucional interna da escola em uma perspectiva dialético-crítica.

Há sujeitos que apontaram que desconhecem práticas de autoavaliação no contexto da escola, e a grande maioria coloca a avaliação da aprendizagem que acontece no final dos trimestres como sinônimo de autoavaliação da escola, tendo a ênfase no aluno e nas avaliações externas.

Outro aspecto observado na análise dos resultados é que assim como a avaliação em larga escala é compreendida pela maioria dos sujeitos desta pesquisa como instrumento de medição, mensuração, classificação, comparação do desempenho de alunos, dos professores, da equipe gestora, da escola, a avaliação institucional interna parece ser compreendida da mesma maneira.

Não se pode afirmar que não há momentos de autoavaliação nas escolas, mas é necessário enfatizar que os aspectos apontados fazem parte das dimensões do processo de avaliação da instituição, porém quando se encontram fragmentados e são discutidos de maneira superficial ou até mesmo de forma aligeirada em conselhos de classe, reuniões, encontros de formação e planejamento, não constituem um processo de autoavaliação institucional da escola, que necessita de um projeto institucional que considere a escola em sua totalidade, integrando aspectos organizacionais, pedagógicos e estruturais da instituição, realizado em etapas contínuas e formativas, considerando os agentes como sujeitos históricos, culturais e sociais.

Com a avaliação centrada nos alunos e professoras, a escola apresenta dificuldade de olhar para si pelos próprios agentes da escola e comunidade. Como defende Bolívar (1994) a escola precisa respeitar sua identidade institucional, suas particularidades, seu ritmo de desenvolvimento, seus fracassos e sucessos, para além de parâmetros de controle e classificação impostos pelas políticas educacionais vigentes, buscando compreender a relação do instituído e instituinte no contexto escolar.

A terceira categoria (C3), contempla os aspectos positivos de uma possível relação efetiva entre a avaliação institucional interna da escola e as avaliações em larga escala na realidade escolar. A categoria trouxe muitos aspectos, evidenciando a possibilidade de perceber e repensar a realidade da escola em sua totalidade, bem

como contribuir para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e melhorias nas práticas pedagógicas.

Os dados apresentam a percepção dos sujeitos quanto à importância da correlação e integração entre os domínios da avaliação em larga escala, da avaliação institucional interna e da avaliação da aprendizagem e os benefícios que elas podem desencadear no interior da escola: momentos de problematização, reflexão, troca de experiências, mudanças nas concepções e metodologias, entre outros, mas ao mesmo tempo apontam a ausência dessa relação e falta dela em prol da melhoria do desenvolvimento institucional.

Destaque-se que há a compreensão da importância da correlação e integração entre as avaliações realizadas nos contextos micro, meso e macro sociológicos – sala de aula, escola, sistema escolar –, mas não quanto ao entendimento de que quando há processos de formação, compreensão e reflexão quanto ao uso dos resultados das avaliações em larga escala, inicia-se um processo de autoavaliação com a dimensão “Resultados Educacionais”.

Dessa maneira, há a necessidade de compreender que a correlação e a integração dessas avaliações não é algo imposto para possibilidade de promoção do desenvolvimento, mas sim que os resultados e processos da avaliação em larga escala podem fazer parte de um processo de autoavaliação institucional.

Por meio da análise textual discursiva ficou evidente um contexto escolar arraigado de práticas avaliativas internas e externas pautadas em resultados, parâmetros quantitativos e classificação por méritos, com percepções e conhecimentos um tanto superficiais dos domínios da avaliação educacional (institucional, em larga escala e da aprendizagem), sem a devida compreensão conceitual do *design* e da função de cada uma delas no contexto das práticas pedagógicas e do desenvolvimento institucional, como também a relação entre os domínios da avaliação educacional quando se realiza uma avaliação institucional interna da escola numa postura dialético-crítica.

Outro aspecto que pode ser mencionado é que as escolas estão muito voltadas para os resultados das avaliações em larga escala em detrimento do processo formativo dos alunos, ou seja, da avaliação e consolidação da aprendizagem. Prioriza-se os resultados quantitativos das avaliações externas, sem que haja um direcionamento para formação integral do aluno, para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional

da escola. Dessa forma, os domínios da avaliação educacional poderiam ser compreendidos a partir de uma interseção entre eles, como apresenta a figura 4.

FIGURA 4 – Relação entre os domínios da Avaliação Educacional



Fonte: Organizado pela autora conforme a análise de dados

Compreendendo a centralidade da escola voltada para a aprendizagem do aluno, há a necessidade de um ponto de interseção de todos os domínios da avaliação, que estabeleça uma relação dinâmica, efetiva e democrática entre elas, pois não é viável pensar nos processos de ensino e aprendizagem em busca de uma qualidade dialética e crítica sem se pensar na escola em sua totalidade.

Para isso, a avaliação institucional interna da escola pode possibilitar um processo participativo de compreensão e reflexão da realidade de cada escola, para auxiliar na formação e desenvolvimento da comunidade escolar em sua totalidade, desde a avaliação da aprendizagem que se efetiva dentro das salas de aula até se chegar aos resultados das avaliações em larga escala, que interferem diretamente nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas de cada instituição. Ressalta-se assim, a importância de compreender as especificidades e *design* presentes em cada domínio da avaliação, como também a relação e dependência entre eles para efetivação da aprendizagem e desenvolvimento institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar se a avaliação institucional interna pode constituir-se como meio para compreensão e utilização dos resultados das políticas de avaliação em larga escala nas práticas pedagógicas de escolas públicas municipais.

Para desenvolvê-la foram estabelecidos quatro objetivos específicos: a) identificar as concepções de gestores e professores das escolas municipais sobre avaliação institucional interna da escola e avaliação em larga escala; b) averiguar como os resultados das políticas de avaliação em larga são compreendidos e utilizados pelos gestores e professores no contexto escolar; c) verificar se a avaliação institucional interna da escola, pode contribuir para melhor compreensão e uso dos resultados da avaliação em larga escala no contexto escolar; d) apontar os diferentes aspectos da possível integração entre a avaliação institucional interna e o uso dos resultados da avaliação em larga escala nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas municipais.

A fundamentação teórico-epistemológica da pesquisa utiliza-se de alguns elementos sobre o conceito de campo de Bourdieu. Em relação a temática da avaliação institucional interna da escola e a avaliação em larga escala optou-se pelos autores de referência do campo da Avaliação Educacional, que adotam uma perspectiva de avaliação dialética e crítica, dentre eles Afonso (2009); Alaiz, Góis e Gonçalves (2003); Guba e Lincoln (2011) e Sousa (2013). Para a análise dos dados empíricos coletados, Moraes e Galiuzzi (2007) referente a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD).

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário para professores regentes de turmas dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e para as diretoras, e entrevista semiestruturada para as coordenadoras pedagógicas de cinco escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa - PR. Com base na metodologia da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiuzzi (2007) os dados foram organizados em *corpus* textual, codificados, unitarizados e categorizados. As categorias e unidades de análise foram criadas a partir de leituras e análises minuciosas do *corpus* textual.

Os processos de unitarização e categorização de análise originaram três categorias: C1 - Avaliação em larga escala; C2 - Avaliação Institucional Interna da

Escola; C3 - Indicadores da relação entre avaliação em larga escala e avaliação institucional interna da escola.

A análise dos resultados da categoria C1 sobre as avaliações em larga escala e o uso dos resultados, revelou que:

- ✓ Os sujeitos apontaram como finalidades da avaliação em larga escala no contexto escolar: medir, diagnosticar ou mensurar quantitativamente o desempenho da escola, alunos e professores.

- ✓ As avaliações em larga escala produzem parâmetros da qualidade da educação.

- ✓ O foco do trabalho pedagógico está centralizado nas metas e índices estipulados pela SME.

- ✓ Há dificuldade de interpretação e compreensão dos dados disponibilizados pelo INEP, devido ao volume e tipo de informações matemáticas e gráficos contidos nos relatórios, bem como sobre o *design* das avaliações e as possíveis relações com a problematização da realidade escolar.

- ✓ O acesso aos resultados é realizado pela coordenadora pedagógica, a partir das reuniões e orientações advindas da SME, em parceria com a Fundação Leman.

- ✓ A coordenadora pedagógica é a mediadora entre a SME e o corpo docente, sendo a responsável por informar e repassar as orientações para os professores sobre os resultados da avaliação em larga escala.

- ✓ Avaliação em larga escala é entendida como instrumento de controle e regulação da gestão educacional.

Quanto a categoria C2 sobre o processo de avaliação institucional interna da escola e seus aspectos, os dados apontaram que:

- ✓ Não há um processo sistematizado e planejado de avaliação institucional interna da escola, nas instituições pesquisadas.

- ✓ Aspectos da avaliação institucional interna da escola são apontados pelos sujeitos como realizadas no contexto escolar, mas de maneira fragmentada e ou compartimentada.

- ✓ As avaliações da aprendizagem realizadas no final do semestre são as práticas mais efetivas de autoavaliação, consideradas pelos sujeitos pesquisados.

- ✓ O papel da equipe gestora e do corpo docente na autoavaliação da escola é apontado como fundamental para a garantia da qualidade da educação, e

está presente nas escolas um movimento interno para aumentar os resultados das avaliações, conseqüentemente, o Ideb.

- ✓ Mesmo com a complexidade da instituição escolar, a avaliação institucional pode possibilitar reflexões sobre as práticas pedagógicas.

- ✓ O processo de autoavaliação que ocorre nas escolas está voltado quase exclusivamente para a autoavaliação dos alunos e dos professores.

- ✓ O processo de avaliação institucional interna da escola é considerado importante, pelas diretoras, pedagogas e professoras, para refletir, compartilhar experiências, mas apontaram que de forma sistematizada ele ainda é ausente no cotidiano das escolas.

- ✓ A escola pouco considera a relação entre os usos dos resultados das avaliações em larga escala no processo de autoavaliação.

- ✓ Da mesma maneira que as avaliações em larga escala, a autoavaliação institucional da escola também é entendida pela maioria dos participantes da pesquisa como forma de controle de desempenho e resultados dos alunos e professores.

A terceira categoria – C3, que contemplou diferentes aspectos favoráveis para possível relação entre a avaliação em larga escala e avaliação institucional interna no contexto de cada instituição, revelou que:

- ✓ Há a necessidade de integração/articulação entre as avaliações em larga escala, institucional interna da escola e avaliação da aprendizagem no contexto das práticas pedagógicas.

- ✓ As avaliações em larga escala, institucional interna da escola e avaliação da aprendizagem, embora tenham funções diferentes, podem fornecer dados e informações relevantes para o desenvolvimento institucional e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

- ✓ A análise conjunta dos resultados das avaliações externas e internas podem auxiliar para que a visão da realidade escolar seja ampliada, ou seja, numa perspectiva de totalidade e integração dos aspectos políticos, organizacionais, pedagógicos e estruturais da instituição escolar.

- ✓ A partir dos processos avaliativos, externos e internos, e do uso de seus resultados de forma coletiva e participativa há possibilidades de propor ações para compreensão e melhorias na escola.

No desenvolvimento da pesquisa, os dados gerados e analisados nas categorias pela ATD permitiram compreender que as práticas de avaliações existentes no contexto da instituição escolar, ainda se encontram muito pautadas em concepções positivistas, que visam os resultados, como instrumento de controle, regulação, classificação e competição.

Claramente, a análise dos dados empíricos revela que há dificuldades por de gestores e professores estabelecerem relações entre os domínios da avaliação educacional (institucional, da aprendizagem, em larga escala), bem como reconhecer a autoavaliação institucional da escola como um processo amplo que abrange as demais avaliações, a comunidade escolar, a infraestrutura da escola, a gestão e organização, os processos de ensino e de aprendizagem, a cultura escolar os contextos interno e externo da instituição, entre outras dimensões.

Porém, mesmo com as fragilidades apresentadas nos excertos quanto a compreensão em relação as avaliações, os dados da categoria C3 apontaram aspectos importantes e positivos na possível relação entre a avaliação institucional interna da escola com a avaliação em larga escala, enfatizando, principalmente a possibilidade de percepção e reflexão sobre a realidade da escola em sua totalidade.

Por fim, espera-se que este estudo desencadeie reflexões e inspirem novas pesquisas, até mesmo pela ausência de produções acadêmicas apontadas no primeiro capítulo, pois o objeto desta investigação não se esgota neste trabalho, mas pode constituir-se com ponto de referência para novas investigações sobre os diversos aspectos que a relação entre a avaliação institucional interna da escola com a avaliação em larga escala podem possibilitar dentro e fora da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação em educação: perspectivas de emancipação social ou regulação gestonária. In: MELLO, Marcos Muniz (org.). **Avaliação em educação**. Pinhais: Editora Mello, 2007, p. 9-14.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALAIZ, Vitor; GÓIS, Eunice; GONÇALVES, Conceição. **Auto-avaliação de escolas**: pensar e praticar. Porto: Edições Asa, 2003.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Espanha. **Anais eletrônicos...** Espanha: Revista RBPAE, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html>. Acesso em: 8 ago. 2016.
- AMARO, Ivan. Avaliação Externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1784/1784.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Autoavaliação de escolas**: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010a.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010b.
- BRASIL. Decreto 6.094/07 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Portaria nº 271, de 22 de março de 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de mar. 2019. Disponível em: www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68367719/do1-2019-03-25-portaria-n-271-de-22-de-marco-de-2019-68367454. Acesso em: 04 mai. 2019.

BOLÍVAR, Antonio. Autoevaluación institucional: para la mejora interna. In: ZABALZA, M. A. **Reforma educativa y organización escolar**. Santiago de Compostela: Tórculo, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. **Como melhorar as escolas**: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Asa Editores, 2006.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. Avaliação Educacional no Brasil 25 Anos Depois: Onde Estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, v. 2, p.43-60.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. 2ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2002.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 211-226, jul./dez. 2012.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação da aprendizagem**: discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristiana Carla Cardoso de. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. A recepção das políticas de avaliação externa pelos gestores escolares: uma análise dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26, 2013, Recife – PE. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPE, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/DianaGomesdaSilvaCerdeira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 02 set. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectiva e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007. Disponível em: http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/Ideb_Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf. Acesso em: 15 set. 2016.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FERNANDES, Domingos. Acerva da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p. 70 – 96.

FREITAS, Luiz Carlos de. *et al.* **Avaliação educacional: Caminhando pela contramão**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de Quarta Geração**. 1 ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2011.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea. Modos de gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 135 – 152.

KAILER, Elismara Zaias. **Programa avaliação**: representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n.1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

Disponível em:

http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.

MACHADO Cristiane; ALAVARSE Ocimar Munhoz. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADIMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26, 2013, Recife – PE. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPE, 2013. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CristianeMachadoComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interface com qualidade e gestão da educação.

RBPAE, v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/63800/37029>. Acesso em: 5 abr. 2019.

MONTEIRO, José Marciano. **10 Lições sobre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4.ed. São Paulo: Vozes, 2012.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. A Experiência em Avaliação de Sistemas Educacionais. Em que avançamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013, v. 1, p.117 – 133.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PIMENTA, Claudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos**: estudo em uma rede municipal paulista. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade em Educação, São Paulo, 2012.

QEdU. **Plataforma QEdU**. Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/como-usar/navegue-no-qedu/o-que-e-o-qedu/>. Acesso em: 04 dez. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Andrea Maria Rocha. **Avaliação institucional nas escolas públicas de Fortaleza - CE**: avanços e desafios. 2009, 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

RODRIGUES, Pedro. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano. **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Edições Colibri, Lisboa, p. 92-109, 1994. (Coleção Pedagogia e Educação).

SCRIVEN, Michael. **Evaluation thesaurus**. Newbury Park, CA: Edge press, 1991.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Tornar visível o cotidiano**: teoria e prática de avaliação qualitativa da escola. Porto: ASA Edições, S.A., 2003.

SILVA, Vandrê Gomes da. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. **Textos FCC**, São Paulo, v. 38, p. 1-116, out. 2013.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação e políticas públicas educacionais**: ensaios contraregulatórios em debate. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012, p.157-169.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Política e Gestão Escolar**, n. 9, p.01-15, jul. 2010. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação Externa e em Larga Escala no Âmbito do Estado Brasileiro: Interface de Experiências Estaduais e Municipais de Avaliação da

Educação Básica com Iniciativas do Governo Federal. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, v. 2, p. 61 -85.

SOUZA, Maria Alba de. O uso dos Resultados da Avaliação Externa da Escola: Relação Entre os Resultados da Avaliação Externa e a Avaliação Interna dos Alunos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013, v. 1, p. 163 – 174.

SCRIVEN, Michael. **Evaluation thesaurus**. 4 ed. Califórnia: SAGE Publications, 1991.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>. Acesso em 22 ago. 2018.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a08v33n1>. Acesso em: 20 ago. 2018.

WACQUANT, Loic. Esclarecer o habitus. **Educação & linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 16, p. 63-71, jul.-dez. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/126/136>. Acesso em: 20 ago. 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentos. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. Brasília: Liber Livro, 2010.

**APÊNDICE A – Categorização das produções em relação ao uso dos
resultados das avaliações em larga escala**

1 – PRÁTICA PEDAGÓGICA (21)					
Tipo	Ano	Autor	Título	Instituição	Estado
(D)	2013	ELIA MARCIA CÔRTEZ	O IMPACTO DO SAERJINHO NAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO EXTERNA E INTERNA EM UMA ESCOLA DO NOROESTE FLUMINENSE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2014	AMANDA POLATO	A RELAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO INTERIOR DE SÃO PAULO	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	
(D)	2014	ELIENE GOMES VANDERLEI MARDEGAN	AVALIAÇÕES EXTERNAS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: REPERCUSSÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NOS DISCURSOS SOBRE AS PRÁTICAS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	SP
(D)	2014	RAQUEL ARRIEIRO VIEIRA	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VIÇOSA-MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	MG
(D)	2014	SABRINA CARNEIRO DE MAGALHÃES BASTOS MAYERHOFER	O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SAERJ E SAERJINHO EM UMA ESCOLA DA METROPOLITANA VI NO RIO DE JANEIRO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2015	CLAUDIA FABIANA ORFÃO	PERCEPÇÃO E ATITUDE DOS PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SP

		GAIOLA	RELAÇÃO À AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA		
(D)	2015	MALÚ DE SOUZA FERNANDES	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SARESP): MOTIVAÇÕES, USOS E MUDANÇAS NAS AÇÕES DE GESTORES E DOCENTES EM UMA UNIDADE ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO (2007 – 2012)	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP
(D)	2015	RAIMUNDA PASSOS DA SILVA	A ATUAÇÃO DO GESTOR NA UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DA COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO 01	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2015	ORLANDO FELIX DE MOURA	APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA PARA A MELHORIA DOS ÍNDICES DE PROFICIÊNCIA DE DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO AMAZONAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(T)	2015	LEONICE MATILDE RICHTER	TRABALHO DOCENTE, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E ACCOUNTABILITY NO BRASIL E EM PORTUGAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNCIA	MG
(D)	2016	EDNÉIA ANGÉLICA GOMES	AUTONOMIA DOCENTE E AVALIAÇÃO: IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE O TRABALHO DOS PROFESSORES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG
(D)	2016	ELIZENA DURVALINA DE SOUZA CORTEZ	REPERCUSSÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA ESCOLA: A PROVA BRASIL NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SP
(D)	2016	AISI ANNE FERREIRA SILVEIRA	USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM ESCOLAS DE UMA CIDADE DO SUL	UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ	MG

			DE MINAS GERAIS		
(D)	2016	ALIZIANE DA MATA LEÃO,	APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM ESTUDO INVESTIGATIVO NA ESCOLA “BELA VISTA”	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2016	GISELE FERRAZ LOPES RAMOS	FATORES CONTRIBUTIVOS NO PROCESSO DE MELHORIA DOS RESULTADOS NAS AVALIAÇÕES DO SAERJ: O CASO DE UMA ESCOLA NO NOROESTE FLUMINENSE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2017	GILMARA RITA OLIVEIRA	CONVERSANDO SOBRE A PROVA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO DIA A DIA DE ESCOLAS DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE VIAMÃO-RS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS	RS
(D)	2017	MARIA ÂNGELA OLIVEIRA DE SÁ RUBINI	POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA, ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	SP
(D)	2017	MAXMULLER COELHO BATISTA	CONCEPÇÃO, APROPRIAÇÃO E PERSPECTIVA SOBRE A PROVA BRASIL EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG
(D)	2017	MARIA VANDERLI DE SOUZA MARQUES.	APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM UMA ESCOLA MINEIRA DE ENSINO MÉDIO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE AÇÕES GESTORAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(T)	2017	VALERIA APARECIDA DE SOUZA SIQUEIRA	AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS: CONCEPÇÕES, TENSÕES E ARTICULAÇÕES NO TRABALHO AVALIATIVO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP
(T)	2018	ELISMARA	PROGRAMA AVALIAÇÃO:	UNIVERSIDADE	SP

		ZAIAS KAILER	REPRESENTAÇÕES SOBRE OS USOS DOS RESULTADOS NA ESCOLA POR PROFESSORES E EQUIPES DE GESTÃO	DE SÃO PAULO	
--	--	--------------	--	--------------	--

2- POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (11)

(D)	2013	EDSON LEANDRO HUNOFF TAVARES	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA VISÃO DOS SUJEITOS DA REDE ESCOLAR MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA/RS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINO - UNISINOS	RS
(D)	2013	ELIANE MARIA COCCO	OLIMPÍADA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES URI	RS
(D)	2013	JOSIANE CRISTINA DA COSTA SILVA	UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA E O MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS DA PROVA BRASIL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(T)	2014	SÔNIA MARIA OLIVEIRA DA ROSA	AVALIAÇÃO EXTERNA COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DE POLÍTICAS MUNICIPAIS NO RIO GRANDE DO SUL	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINO - UNISINOS	RS
(T)	2015	RIVANDA DOS SANTOS NOGUEIRA	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO REGULAÇÃO: O CASO DO SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – SEAPE/ACRE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	PR
(T)	2016	CRISTIANE BACKES WELTER	OS INVISÍVEIS DA PROVA BRASIL: UMA ANÁLISE DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA CONSIDERANDO A POSIÇÃO (OU A VISIBILIDADE) DOS ALUNOS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINO - UNISINOS	RS

(D)	2016	ANTONIETA DA SILVA CAETANO	EDUCAÇÃO BÁSICA E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DO QUANTITATIVO	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	RS
(T)	2016	JULIANA FATIMA SERRAGLIO PASINI	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O CONTEXTO DA PRÁTICA EM MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO ESTADO DO PARANÁ (2005/2013)	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINO - UNISINOS	RS
(T)	2016	SUELI RIBEIRO COMAR	PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA E CARIBE E PROJETO REGIONAL PARA EDUCAÇÃO: REPERCUSSÕES NA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL	RS
(T)	2016	FABIO PERBONI	AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NAS REDES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ESTADOS BRASILEIROS	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	SP
(T)	2018	ROZEMEIRY DOS SANTOS MARQUES MOREIRA	POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE SISTEMA E A GESTÃO DO RESULTADO DA PROVA BRASIL NA ESCOLA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	SP

3- GESTÃO EDUCACIONAL (26)

(D)	2013	MÁRCIA CRISTINA FURTADO ECOTEN	GESTÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UM ESTUDO A PARTIR DA VISÃO DOS SUJEITOS DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINO - UNISINOS	RS
(D)	2013	SÉRGIO EUSTÁQUIO	UTILIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO AVALIA-BH PELOS DIRETORES,	UNIVERSIDADE FEDERAL DE	MG

		DA SILVA	COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE	JUIZ DE FORA	
(D)	2014	GLAUCE DA SILVA COSTA	A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROVINHA BRASIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM LAGUNA-SC	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	SC
(D)	2014	PÂMELA FÉLIX FREITAS	USOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: CONCEPÇÕES DE EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP
(D)	2015	LEANE RODRIGUES MARTINS	TRÊS PONTOS DE VISTA SOBRE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS: GOVERNO, ESCOLAS E SINDICATO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	RJ
(D)	2015	LINDINALVA GONÇALVES DE ALMEIDA	O USO DOS RESULTADOS DO AVALIE ENSINO MÉDIO REGULAR NO PLANEJAMENTO DA GESTÃO NA DIREC 24 - CAETITÉ - BAHIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2015	LUIS CLAUDIO RODRIGUES DE CARVALHO	A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO PROEB E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2015	HELLEN GRACE MELO GOMES	APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM - MATEMÁTICA: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DE DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2015	REINALDO DE OLIVEIRA FERREIRA	POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL: UM ESTUDO SOBRE SUA PERCEPÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG

			COMO FERRAMENTA DE GESTÃO PEDAGÓGICA NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO		
(D)	2015	RODRIGO SILVA GARCIA	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS: APROPRIAÇÃO E USO DOS DADOS PELA ESCOLA ESTADUAL MARIA CALDERARO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(T)	2015	ANA CRISTINA GHISLENI	EFEITOS DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA GESTÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SISTEMA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (2005-2013)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS
(T)	2015	DIANA GOMES SILVA CERDEIRA	APROPRIAÇÕES E USOS DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL PELA GESTÃO ESCOLAR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RJ	RJ
(D)	2016	MÁRCIA FERNANDES BRITO	CONTRATOS DE GESTÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	PR
(D)	2016	PAULA HELENA DE ANDRADE QUERIDO	OS USOS DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS POR ESCOLAS NA PROPOSIÇÃO DE AÇÕES DE MELHORIA	PUC - SP	SP
(D)	2016	ESTEGITE CARVALHO LEITE MOURA	A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA PELOS DIRETORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2016	JUAREZ DAMASCENO DE AMORIM	ANÁLISE DE AÇÕES GESTORAS DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CARAUARI-AM COM BOM DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG

(D)	2016	JOSÉ CÉLIO PINHEIRO	GESTÃO DOS RESULTADOS DO SPAEC PELAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE QUIXADÁ – CEARÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2016	VERÔNICA DE SOUZA CRUZ	OS DESAFIOS DE APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM ESTUDO DA CORDENADORIA REGIONAL DE CAREIRO DA VÁRZEA/AM.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2017	MARIA TRINDADE FERREIRA DOS SANTOS	UMA ANÁLISE SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROVA BRASIL NA TOMADA DE DECISÃO NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO PIAUÍ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	SC*
(D)	2017	ANA PAULA PEQUENO MATOS	UM ESTUDO DE CASO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DOS RESULTADOS DE MATEMÁTICA E PORTUGUÊS DO SPAEC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2017	MARIA VIRGÍNIA MORAIS GARCIA	PROPOSIÇÃO DE UM GUIA DE GESTÃO DE RESULTADOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: PROVA BRASIL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	SC*
(D)	2017	WIVIANE RIBEIRO COSTA	A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS NA DISCIPLINA MATEMÁTICA: O CASO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL TUCUNARÉ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2017	RAMON DOS REIS FREITAS	PROTOCOLOS DE GESTÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: O USO DE FERRAMENTAS PARA APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2017	DENIS LIBERATO DELFINO	USO DOS RESULTADOS DA PROVA BRASIL NA GESTÃO ESCOLAR: PERCEPÇÃO DE UMA REDE DE	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ -	SC*

			ENSINO CATARINENSE	UNIVALI	
(D)	2017	MARIA DAS GRACAS DA SILVA REIS	A GESTÃO ESCOLAR E O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE RIO BRANCO-AC 2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	AC
(D)	2018	JOMAIRA PEREIRA MONTE	SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA: APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS PARA A ORIENTAÇÃO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG

4- CURRÍCULO (2)

(T)	2015	RITA DE CÁSSIA SILVA GODOI MENEGÃO	IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO CURRÍCULO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SP
(D)	2016	MIRIAN SOUZA DA SILVA	A PROVA BRASIL COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: IMPLICAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO/AC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC	AC

5- FORMAÇÃO DOCENTE (2)

(T)	2014	SÍLVIA LÚCIA SOARES	A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS, INSTITUCIONAL E EM LARGA ESCALA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	DF
(D)	2015	WUDSON CHAVES DA	ESTRATÉGIAS DE APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS	UNIVERSIDADE DE JUIZ DE	MG

		SILVA	DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO ACRE	FORA	
--	--	-------	--	------	--

6- AUTOAVALIAÇÃO (1)

(D)	2014	SELMA GATTASS DIAS AIRES DA SILVA	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A PROVINHA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO	MT
------------	------	--	--	--	----

7- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM (4)

(D)	2015	SIMONE MARTINS DA SILVA	A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE DE COLÉGIOS MARISTAS RS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINO - UNISINOS	RS
(D)	2016	CARLA MADUREIRA VALENTE LOPES	GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE EDUCACIONAL: AS AVALIAÇÕES COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2016	MARCELE MARIA FERREIRA LOPES.	O SAERJINHO COMO AVALIAÇÃO FORMATIVA: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA/RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG
(D)	2017	ROSANE ALBERTON	AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO DA ESCOLA A PARTIR DA VISÃO DOS DIRETORES DO MUNICÍPIO DE BRAÇO DO NORTE 2013-2015	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA - UNISUL	SC*

8- INDICADORES ESCOLARES (1)

(T)	2013	VALDECIR SOLIGO	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE CARACTERÍSTICAS DE CONTEXTO E OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DA REGIÃO SUL DO BRASIL	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINO - UNISINOS	RS
-----	------	--------------------	---	--	----

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista paras as coordenadoras pedagógicas



Universidade Estadual de Ponta Grossa - PPGE

Esta entrevista semiestruturada objetiva diagnosticar quais são as concepções e práticas dos coordenadores pedagógicos em relação à avaliação institucional interna da escola e a utilização dos resultados da avaliação em larga escala no contexto escolar. É um dos instrumentos de coleta de dados de uma pesquisa de mestrado em educação em desenvolvimento.

Na investigação a escola e os entrevistados serão preservados quanto a sua identificação durante todo o processo da pesquisa.

Contamos com sua valiosa colaboração respondendo as questões apresentadas na sequência.

As pesquisadoras Mary Ângela Teixeira Brandalise e Beatriz Vozniak Barbosa.

**ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

A entrevista, com os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa, será realizada a partir das seguintes questões desencadeadoras:

I. Perfil do sujeito (impresso)

Data: ____ / ____ / 2018

Escola

Municipal:

Sexo: () feminino () masculino

Faixa etária:

- | | | |
|---------------------|---------------------|---------------------|
| () de 18 a 20 anos | () de 21 a 25 anos | () de 26 a 30 anos |
| () de 31 a 35 anos | () de 36 a 40 anos | () de 41 a 45 anos |
| () de 46 a 50 anos | () de 51 a 55 anos | () de 56 ou mais |

Carga horário de trabalho semanal na escola: () 20 horas () 40 horas

Tempo de:

Magistério: _____

Coordenador(a) Pedagógico(a): _____ Nesta escola: _____

Formação acadêmica:

Graduação:

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Pós-graduação/Especialização:

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

II. Compreensão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala

1) Na sua concepção, qual é a finalidade da avaliação em larga escala realizada no contexto brasileiro pelo Sistema Nacional de Avaliação em Larga Escala – SAEB, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ANA, Prova Brasil)?

2) Há preocupação com as provas realizadas pelo SAEB e/ou SME para avaliar a escola e o desempenho dos alunos pelos gestores(as) da escola (diretor e pedagogos)? Explique por que e como?

3) Como os resultados das avaliações em larga escala relacionados à escola que você trabalha são divulgados e apresentados para você coordenador(a) pedagógico(a) da escola?

4) Como você avalia a acessibilidade das informações aos relatórios dos resultados das avaliações em larga escala publicados pelo INEP/Prova Brasil/Ideb e/

ou SME? Há dificuldades ou apresenta facilidade de acesso as informações? Quais seriam?

5) Você tem acesso periodicamente aos boletins com os resultados das avaliações em larga escala municipais e/ou federais?

6) Há algum trabalho com a equipe gestora, corpo docente e alunos, que utilize os resultados destas avaliações? Você poderia comentar?

7) Para você, quais são as dificuldades para compreensão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala nas suas práticas de gestão da escola?

8) Em suas práticas há momentos de formação contínua com o corpo docente? Que temas são trabalhados? Há momentos de discussão dos dados das avaliações em larga escala?

III. Compreensão e consideração das dimensões do processo de avaliação institucional interna da escola

9) Para você, quais são ações/práticas que caracterizam um processo de avaliação institucional interna da escola (autoavaliação da escola)?

10) Qual o papel dos coordenadores pedagógicos na avaliação institucional da escola (autoavaliação da escola)? E da sua equipe docente?

11) Em sua escola há um processo de avaliação institucional interna? Se sim, aponte as etapas deste processo e quais aspectos da escola são avaliados. Se não, explique por quê.

IV. Possibilidades de integração entre avaliação institucional interna e o uso dos resultados das avaliações em larga escala

12) A partir de um processo de avaliação institucional interna, que possibilite o autoconhecimento da escola de forma coletiva, quais aspectos das práticas

pedagógicas poderiam ser revistos/repensados em sua escola? Aponte pelo menos três aspectos que você considere de maior relevância.

13) Como um processo de avaliação institucional interno pode auxiliar na compreensão e utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares de modo a contribuir efetivamente para melhoria da aprendizagem dos alunos e da gestão e organização da escola? Explique.

14) Comentários e sugestões.

APÊNDICE C – Questionário para as diretoras



Universidade Estadual de Ponta Grossa - PPGE

Este questionário objetiva diagnosticar quais as concepções e práticas dos diretores das escolas em relação à avaliação institucional interna da escola e a utilização dos resultados da avaliação em larga escala no contexto escolar. É um dos instrumentos de coleta de dados de uma pesquisa de mestrado em educação em desenvolvimento.

Na investigação a escola e os diretores serão preservados quanto a sua identificação durante todo o processo da pesquisa.

Contamos com sua valiosa colaboração respondendo as questões apresentadas na sequência.

As pesquisadoras Mary Ângela Teixeira Brandalise e Beatriz Vozniak Barbosa.

QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES(AS)

I. Perfil do sujeito

Data: ____/____/ 2018

Escola

Municipal:

Sexo: () feminino () masculino

Faixa etária:

- | | | |
|---------------------|---------------------|---------------------|
| () de 18 a 20 anos | () de 21 a 25 anos | () de 26 a 30 anos |
| () de 31 a 35 anos | () de 36 a 40 anos | () de 41 a 45 anos |
| () de 46 a 50 anos | () de 51 a 55 anos | () de 56 ou mais |

Carga horária de trabalho semanal na escola: () 20 horas () 40 horas

Tempo de:

Magistério: _____

Direção: _____ Nesta escola: _____

Formação:

Magistério/Graduação:

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Pós-graduação/Especialização:

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Questões

1) Na sua concepção, qual é a finalidade da avaliação em larga escala realizada no contexto brasileiro pelo Sistema Nacional de Avaliação em Larga Escala – SAEB, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ANA, Prova Brasil)?

2) Há preocupação com as provas realizadas pelo SAEB e/ou SME para avaliar a escola e o desempenho dos alunos pelos gestores(as) da escola (diretor e pedagogos)? Explique por que e como?

3) Como os resultados das avaliações em larga escala relacionados à escola que você trabalha são divulgados e apresentados para você diretor(a) da escola?

4) Como você avalia a acessibilidade das informações aos relatórios dos resultados das avaliações em larga escala publicados pelo INEP/Prova Brasil/Ideb e/ou SME?

() dificuldade de acesso as informações

() facilidade de acesso as informações

Justifique sua resposta:

5) Você tem acesso periodicamente aos boletins com os resultados das avaliações em larga escala municipais e/ou federais?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

6) Há algum trabalho com a equipe gestora, corpo docente e alunos, que utilize os resultados destas avaliações?

6.1 Equipe Gestora () Sim () Não Explique:

6.2 Docentes: () Sim () Não Explique:

6.3 Alunos: () Sim () Não Explique:

7) Para você, quais são as dificuldades para compreensão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala nas suas práticas de gestão da escola?

8) Para você, quais são ações/práticas que caracterizam um processo de avaliação institucional interna da escola (autoavaliação da escola)?

9) Qual o papel dos gestores/professores na avaliação institucional da escola (autoavaliação da escola)?

10) Em sua escola há um processo de avaliação institucional interna? Se sim, aponte as etapas deste processo e quais aspectos da escola são avaliados. Se não, explique por quê.

11) A partir de um processo de avaliação institucional interna, que possibilite o autoconhecimento da escola de forma coletiva, quais aspectos das práticas pedagógicas poderiam ser revistos/repensados em sua escola? Aponte pelo menos três aspectos que você considere de maior relevância.

12) Como um processo de avaliação institucional interno pode auxiliar na compreensão e utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores

escolares de modo a contribuir efetivamente para melhoria da aprendizagem dos alunos e da gestão e organização da escola? Explique.

APÊNDICE D – Questionário para as professoras dos anos finais



Universidade Estadual de Ponta Grossa - PPGE

Este questionário objetiva diagnosticar quais são as concepções e práticas dos professores em relação à avaliação institucional interna da escola e a utilização dos resultados da avaliação em larga escala no contexto escolar. É um dos instrumentos de coleta de dados de uma pesquisa de mestrado em educação em desenvolvimento.

Na investigação a escola e os respondentes serão preservados quanto a sua identificação durante todo o processo da pesquisa.

Contamos com sua valiosa colaboração respondendo as questões apresentadas na sequência.

As pesquisadoras Mary Ângela Teixeira Brandalise e Beatriz Vozniak
Barbosa.

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES(AS)

I. Perfil do sujeito

Data: ____/____/2018

Escola

Municipal:

Sexo: () feminino () masculino

Faixa etária:

- | | | |
|---------------------|---------------------|---------------------|
| () de 18 a 20 anos | () de 21 a 25 anos | () de 26 a 30 anos |
| () de 31 a 35 anos | () de 36 a 40 anos | () de 41 a 45 anos |
| () de 46 a 50 anos | () de 51 a 55 anos | () de 56 ou mais |

Carga horária de trabalho semanal na escola: () 20 horas () 40 horas

Tempo de:

Magistério: _____

Regência de turma dos anos finais: _____ Nesta escola: _____

Formação acadêmica:

Magistério/Graduação:

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Pós-graduação/Especialização:

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Questões

1) Na sua concepção, qual é a finalidade da avaliação em larga escala realizada no contexto brasileiro pelo Sistema Nacional de Avaliação em Larga Escala – SAEB, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ANA, Prova Brasil)?

2) Há preocupação com as provas realizadas pelo SAEB e/ou SME para avaliar a escola e o desempenho dos alunos pelos professores (as) da escola? Explique por que e como?

3) Como os resultados das avaliações em larga escala relacionados à escola que você trabalha são divulgados e apresentados para você professor (a)?

4) Como você avalia a acessibilidade das informações aos relatórios dos resultados das avaliações em larga escala publicados pelo INEP/Prova Brasil/Ideb e/ou SME?

() dificuldade de acesso as informações

() facilidade de acesso as informações

Justifique sua resposta:

5) Você tem acesso periodicamente aos boletins com os resultados das avaliações em larga escala municipais e/ou federais?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

6) Há algum trabalho com o corpo docente e com os alunos, que utilize os resultados destas avaliações?

6.1 Docentes: () Sim () Não Explique:

6.2 Alunos: () Sim () Não Explique:

7) Para você, quais são as dificuldades para compreensão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala nas suas práticas pedagógicas em sala de aula?

8) Para você, quais são ações/práticas que caracterizam um processo de avaliação institucional interna da escola (autoavaliação da escola)?

9) Qual o papel dos gestores/professores na avaliação institucional da escola (autoavaliação da escola)?

10) Em sua escola há um processo de avaliação institucional interna? Se sim, aponte as etapas deste processo e quais aspectos da escola são avaliados.

11) A partir de um processo de avaliação institucional interna, que possibilite o autoconhecimento da escola de forma coletiva, quais aspectos das práticas pedagógicas poderiam ser revistos/repensados em sua escola? Aponte pelo menos três aspectos que você considere de maior relevância.

12) Como um processo de avaliação institucional interno pode auxiliar na compreensão e utilização dos resultados das avaliações externas pelos professores de modo a contribuir efetivamente para melhoria da aprendizagem dos alunos e da gestão e organização da escola?

13) Comentários e sugestões.

APÊNDICE E – Levantamento de teses e dissertações sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala (referências)

ALBERTON, Rosane. **Avaliação nacional de alfabetização e suas implicações no cotidiano da escola a partir da visão dos diretores do município de Braço do Norte 2013-2015**. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

ALMEIDA, Lindinalva Gonçalves de. **O uso dos resultados do Avalie Ensino Médio Regular no planejamento da gestão na Direc 24 – Caetité – Bahia**. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

AMORIM, Juarez Damasceno de. **Análise de ações gestoras de uma escola estadual no município de Carauari-AM com bom desempenho nas avaliações externas**. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BATISTA, Maxmüller Coelho. **Concepção, apropriação e perspectiva sobre a Prova Brasil em escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2017. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BRITO, Márcia Fernandes. **Contratos de gestão e avaliação externa em larga escala no município de Curitiba**. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

CAETANO, Antonieta da Silva. **Educação Básica e avaliação em larga escala: uma análise para além do quantitativo**. 2016. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Rio Frederico Westphalen, 2016.

CARVALHO, Luis Claudio Rodrigues de. **A apropriação de resultados do PROEB e as estratégias utilizadas por duas escolas de ENSINO Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Juiz de Fora**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. 2015. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COCCO, Eliane Maria. **Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas e avaliação em larga escala: possíveis interlocuções**. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Rio Frederico Westphalen, 2013.

COMAR, Sueli Ribeiro. **Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe e Projeto Regional para Educação: repercussões na política de avaliação em larga escala no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

CÔRTEZ, Elia Marcia. **O impacto do Saerjinho nas concepções de avaliação externa e interna em uma escola do noroeste fluminense.** 2013. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

CORTEZ, Elizena Durvalina de Souza. **Repercussões da avaliação externa na escola: a Prova Brasil na percepção de professores.** 2016. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

COSTA, Glaucete da Silva. **A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna-SC.** 2014. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

COSTA, Wiviane Ribeiro. **A apropriação de resultados na disciplina matemática: o caso da escola de tempo integral Tucunaré.** 2017. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

CRUZ, Verônica de Souza. **Os desafios de apropriação de resultados das avaliações externas: um estudo da coordenadoria regional de Careiro da Várzea/AM.** 2016. 173f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

DELFINO, Denis Liberato. **Uso dos resultados da Prova Brasil na gestão escolar: percepção de uma rede de ensino catarinense.** 2017. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduados em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. **Gestão educacional e avaliação em larga escala: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS.** 2013. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

FERNANDES, Malú de Souza. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): motivações, usos e mudanças nas ações dos gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007-2012).** 2016. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERREIRA, Reinaldo de Oliveira. **Política de avaliação externa bimestral: um estudo sobre sua percepção como ferramenta de gestão pedagógica nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FREITAS, Pâmela Félix. **Usos das avaliações externas: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo**. 2014. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREITAS, Ramon dos Reis. **Protocolos de gestão no contexto escolar: o uso de ferramentas para apropriação de resultados das avaliações externas**. 2017. 90f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

GAIOLA, Claudia Fabiana Orfão. **Percepção e atitude dos professores de ensino fundamental e médio em relação à avaliação em larga escala**. 2015. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

GARCIA, Maria Virgínia Morais. **Proposição de um guia de gestão de resultados de avaliações externas: Prova Brasil**. 2017. 164f. Dissertação (Mestrado Profissional em Métodos e Gestão em Avaliação) – Programa de Pós Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GARCIA, Rodrigo Silva. **Sistema de avaliação do desempenho educacional do Amazonas: apropriação e uso dos dados pela Escola Estadual Maria Calderaro**. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

GHISLENI, Ana Cristina. **Efeitos da política nacional de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do Sistema Municipal de Porto Alegre (2005-2013)**. 2015. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GOMES, Edneia Angelica. **Autonomia docente e avalia-BH: implicações das avaliações externas sobre o trabalho dos professores**. 2016. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GOMES, Hellen Grace Melo. **Apropriação dos resultados do SADEAM – matemática: o papel da gestão escolar de duas escolas da rede estadual de educação do Amazonas**. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão

e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

KAILER, Elismara Zaias. **Programa Avaliação:** representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão. 2018. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LEÃO, Aliziane da Mata. **Apropriação dos resultados das avaliações externas:** um estudo investigativo na escola “Bela Vista”. 2016. 164f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

LOPES, Carla Madureira Valente. **Gestão escolar e qualidade educacional:** as avaliações como instrumento de reflexão no contexto educacional. 2016. 169f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

LOPES, Marcele Maria Ferreira. **O Saerjinho como avaliação formativa: estudo de caso de uma escola pública estadual da Regional Médio Paraíba/RJ.** 2016. 242f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MARDEGAN, Eliene Gomes Vanderlei. **Avaliações externas e qualidade da educação:** repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da rede municipal de São Paulo. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARQUES, Maria Vanderli de Souza. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de Ensino Médio:** limites e possibilidades de ações gestoras. 2017. 186f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MARTINS, Leane Rodrigues. **Três pontos de vista sobre avaliações em larga escala no município de Duque de Caxias:** governo, escolas e sindicato. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MATOS, Ana Paula Pequeno. **Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos resultados de matemática e português do SPAECE.** 2017. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) –

Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MAYERHOFER, Sabrina Carneiro de Magalhães Bastos. **O uso dos resultados das avaliações externas SAERJ e Saerjinho em uma escola da metropolitana VI no Rio de Janeiro**. 2014. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores**. 2015. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

MONTE, Jomaira Pereira. **Sistema de Avaliação Educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas**. 2018. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques. 2018. 208f. **Política de avaliação de sistema e a gestão do resultado da prova Brasil na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MOURA, Estegite Carvalho Leite. **A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina**. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MOURA, Orlando Felix de. **Apropriação dos resultados da avaliação externa para a melhoria dos índices de proficiência de duas escolas da rede pública estadual do Amazonas**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. **Avaliação em larga escala como regulação: o caso do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar-SEAPE/ACRE**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade federal do Paraná, Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, Gilmar Rita. **Conversando sobre a Prova Brasil e suas implicações no dia a dia de escolas da zona rural do município de Viamão-RS**. 2017. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2017.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. **Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013)**. 2016. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

PERBONI, Fabio. **Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

PINHEIRO, José Célio. **Gestão dos resultados do SPAECE pelas escolas da rede estadual de Quixadá–Ceará**. 2016. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

POLATO, Amanda. **A relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

QUERIDO, Paula Helena de Andrade. **Os usos dos resultados das avaliações externas por escolas na proposição de ações de melhoria**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RAMOS, Gisele Ferraz Lopes. **Fatores contributivos no processo de melhoria dos resultados nas avaliações do SAERJ: o caso de uma escola no noroeste fluminense**. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

REIS, Maria das Graças da Silva. **A gestão escolar e o uso dos resultados das avaliações externas: um estudo na rede pública municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre**. 2017. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. 450 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da. **Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul**. 2014. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades.** 2017. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

SANTOS, Maria Trindade Ferreira dos. **Uma análise sobre a utilização dos resultados da Prova Brasil na tomada de decisão na escola pública de Ensino Fundamental do Estado do Piauí.** 2017. 250f. Dissertação (Mestrado Profissional em Métodos e Gestão em Avaliação) – Programa de Pós Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, Josiane Cristina da Costa. **Um estudo sobre a política e o material de divulgação de resultados da Prova Brasil.** 2013. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SILVA, Miria Souza da. **A Prova Brasil como política de avaliação em larga escala: implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas municipais de Rio Branco/AC.** 2016. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

SILVA, Raimunda Passos da. **A atuação do gestor na utilização dos resultados do SADEAM em duas escolas estaduais da coordenadoria distrital de educação 01.** 2015. 137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, Selma Gattass Dias Aires da. **Políticas de avaliação para o Ensino Fundamental: a Provinha Brasil e suas implicações na prática docente.** 2014. 128 p. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014.

SILVA, Sérgio Eustáquio da. **Utilização e apropriação do Avalia-BH pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte.** 2013. 108f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SILVA, Simone Martins da. **A avaliação em larga escala na rede de Colégios Maristas RS.** 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015b.

SILVA, Wudson Chaves da. **Estratégias de apropriação e utilização dos resultados das avaliações em larga escala: o caso de uma escola estadual do Acre.** 2015. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVEIRA, Aisi Anne Ferreira. **Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais.** 2016. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza. **Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo.** 2017. 309f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOARES, Sílvia Lúcia. **A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução.** 2014. 331f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da educação: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil.** 2013. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff. **Avaliação em larga escala e qualidade da Educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de Ensino Fundamental.** 2013. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

VIEIRA, RAQUEL ARRIEIRO. **Políticas de Avaliação em Larga Escala e suas Implicações para o Trabalho Docente em Escolas Públicas de Viçosa-MG.** 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

WELTER, Cristiane Backes. **Os invisíveis da Prova Brasil: uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos.** 2016. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

ANEXO A – Autorização da SME de Ponta Grossa/PR



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Departamento de Educação
Ensino Fundamental

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, **Izolda Hilgemberg de Oliveira**, Coordenadora do Ensino fundamental portadora do RG nº 4301486-2 e CPF nº 59556781900, **AUTORIZO** a mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UEPG, **Beatriz Vozniak Barbosa**, RG 10.792.658-5, CPF 098.332.839-00, sob a orientação da **Profª Drª Mary Ângela T. Brandalise**, RG 1.465.787-8, CPF 374.286.599-49 a realizar, em escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR, a pesquisa intitulada como: ***Avaliação Institucional Interna da Escola: possibilidades e desafios para compreensão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala nas escolas municipais de Ponta Grossa***

A mestranda fica autorizada a contatar as escolas municipais, bem como os diretores, coordenadores pedagógicos e professores do quinto ano do Ensino Fundamental I, para participarem da pesquisa. Em caso de aceite dos mesmos em colaborar com a pesquisa, fica autorizada a realização das entrevistas e a aplicação de questionário apresentados no projeto de pesquisa. Para isso, compromete-se a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição.

Ponta Grossa, 26 de outubro de 2018.

Izolda Hilgemberg de Oliveira
Coordenadora do Ensino Fundamental

Izolda H. de Oliveira
Coordenadora do
Ensino Fundamental

ANEXO B – Parecer Consubstanciado/CEP 3056868

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação Institucional Interna da Escola: possibilidades e desafios para compreensão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala nas escolas municipais de Ponta Grossa

Pesquisador: BEATRIZ VOZNIK BARBOSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 99995418.4.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.056.868

Apresentação do Projeto:

Avaliação Institucional Interna da Escola: possibilidades e desafios para compreensão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala nas escolas municipais de Ponta Grossa. Esta proposta de pesquisa parte da hipótese que a avaliação Institucional Interna da escola pode ser um importante pilar, por meio das dimensões: contexto interno, contexto externo, gestão e organização, ensino e aprendizagem, cultura da escola e resultados educacionais, para auxiliar no processo de compreensão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala pelos gestores e professores, com implicações nas práticas pedagógicas da escola.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar se a avaliação Institucional Interna pode constituir-se como um dos pilares (meio) para compreensão e utilização dos resultados das políticas de avaliação em larga escala nas práticas pedagógicas das escolas municipais.

Objetivo Secundário:

Identificar as concepções de gestores e professores das escolas municipais sobre a avaliação Institucional Interna da escola. Averiguar como os

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.056.858

resultados das políticas de avaliação em larga são compreendidos e utilizados pelos gestores e professores no contexto escolar. Verificar se a avaliação Institucional Interna da escola, considerando as dimensões contexto Interno, contexto externo, gestão e organização, ensino e aprendizagem, cultura da escola e resultados educacionais, pode contribuir para melhor compreensão e uso dos resultados da avaliação em larga escala no contexto escolar. Apontar (Indicar) as possibilidades de Integração entre a avaliação Institucional Interna e o uso dos resultados da avaliação em larga escala nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do Ensino Fundamental I.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os dados coletados serão analisados sem a identificação dos participantes e tornar-se-ão públicos com a dissertação. Outras publicações também poderão ser elaboradas, tais como apresentação de trabalhos em eventos, publicações em anais de eventos regionais, nacionais ou internacionais, capítulos de livros, dentre outros –sempre garantindo o sigilo dos participantes. Assim, não haverá riscos para integridade física ou moral dos sujeitos.

Benefícios:

Espera-se com esta proposta, desenvolver uma pesquisa que contribua para o aprofundamento da produção do conhecimento sobre avaliação Institucional Interna da escola e avaliação em larga escala. Como possível meio de compreensão e utilização destes resultados nas práticas pedagógicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa proposta tem como objetivo analisar se a avaliação Institucional Interna pode constituir-se como um dos pilares para compreensão e utilização dos resultados das políticas de avaliação em larga escala nas práticas pedagógicas das escolas públicas municipais de Ponta Grossa – PR. A Investigação, de natureza qualitativa e descritiva, adotará como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada para os

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: cosp@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.056.858

coordenadores pedagógicos e o questionário para os diretores e professores selecionados de quatro escolas da rede municipal, sendo duas com o maior Ideb, e duas com menor Ideb do ano de 2017. A fundamentação teórica epistemológica da pesquisa estará fundamentada em Bourdieu e autores de referência do campo da Avaliação Educacional, que adotam uma perspectiva de avaliação dialética e crítica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016.

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via PlataformaBrasil para evitar pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1228327.pdf	07/11/2018 22:19:31		Aceito
Outros	A.pdf	07/11/2018 22:18:23	BEATRIZ VOZNIAC BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	P.pdf	07/11/2018 22:15:41	BEATRIZ VOZNIAC BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_QUESTIONARIO_Beatriz.pdf	07/11/2018 22:13:30	BEATRIZ VOZNIAC BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_ENTREVISTA_Beatriz.pdf	07/11/2018 22:13:08	BEATRIZ VOZNIAC BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	27/09/2018 16:11:50	BEATRIZ VOZNIAC BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	27/09/2018 16:11:25	BEATRIZ VOZNIAC BARBOSA	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.090-000
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 3.056.658

Outros	Roteiro_entrevista.pdf	26/09/2018 17:56:46	BEATRIZ VOZNIAK BARBOSA	Acelto
Outros	questionario_professor.pdf	26/09/2018 17:54:27	BEATRIZ VOZNIAK BARBOSA	Acelto
Outros	Questionario_diretor.pdf	26/09/2018 17:53:16	BEATRIZ VOZNIAK BARBOSA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.pdf	26/09/2018 17:46:27	BEATRIZ VOZNIAK BARBOSA	Acelto
Cronograma	Cronograma_OK.pdf	26/09/2018 17:38:00	BEATRIZ VOZNIAK BARBOSA	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 04 de Dezembro de 2018

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br