

Elias José Lopes de Freitas

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O IDEB:
a adesão de escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Administração Pública, Planejamento e Gestão Governamental
como requisito parcial para obtenção do título de especialista.
Orientador: Marcos Arcanjo de Assis

Belo Horizonte

2018

Elias José Lopes de Freitas

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O IDEB: a adesão de escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
Monografia
Obtenção de título de Especialista
Fundação João Pinheiro
Curso de Especialização em Administração Pública, Planejamento e Gestão Governamental

Aprovada na Banca Examinadora

Nome, titulação, instituição a que pertence e assinatura
Nome, titulação, instituição a que pertence e assinatura

Belo Horizonte, de de 2018.

Ao meu orientador Marcos Arcanjo de Assis pela competente e paciente orientação; a minha cunhada e amiga Rosimeire pela assessoria na confecção do trabalho; a minha colega Sônia pelo auxílio prestado e à minha família pelo estímulo e palavras de motivação.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo investigar a adesão de escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte ao princípio do trabalho pedagógico desenvolvido a partir dos resultados do último Ideb por elas alcançados. A metodologia utilizada foi a de estudos teóricos sobre as reformas educacionais no Brasil e no mundo além de suas relações com as reformas do estado ocorrida nos fins do século XX, foi descrita também a trajetória da política educacional do município de Belo Horizonte em que se afirma a gestão da educação a partir de índices aferidos nas avaliações externas como o próprio Ideb. Por fim foram realizadas entrevistas com gestores pedagógicos destas escolas, como forma de se verificar a existência de trabalhos norteados por este índice nestas escolas. A conclusão a que se chegou é que embora haja um consenso quanto a validade do Ideb como referência de qualidade, ainda há algumas questões pendentes na realização de trabalho desta natureza em algumas escolas.

Palavras-chave: Reformas educacionais. Avaliações externas. Ideb. Escolas.

Abstract

This work aims to investigate the adhesion of schools of the Belo Horizonte Municipal Education Network to the principle of the pedagogical work developed from the results of the last Ideb they achieved. The methodology used was theoretical studies on the educational reforms in Brazil and in the world and its relations with the state reforms occurred at the end of the XX century, in addition a description was made of the trajectory of the education policy of the municipality of Belo Horizonte, where the management of education is affirmed from the indices measured in external evaluations such as Ideb. Finally, interviews were conducted with pedagogical managers of these schools as a way of verifying the existence of works guided by this index in these schools. The conclusion reached is that although there is a consensus on the validity of Ideb as a quality benchmark, there are still some outstanding issues in the performance of work of this nature in some schools.

Keywords: Educational reforms. External evaluations. Ideb. Schools.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	AS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	11
2.1	As reformas do estado no século XX	11
2.2	A reforma educacional no âmbito das reformas do Estado	12
2.3	A crise educacional brasileira nos anos 1980: discussões e propostas ...	14
2.4	O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB	16
2.5	O Ideb	18
2.6	Modelo de avaliação sistêmica: contrapontos	19
2.7	A utilização dos resultados das avaliações sistêmicas	20
3	A ADOÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO PEDAGÓGICA	24
3.1	A política educacional da cidade de Belo Horizonte nos anos 90	24
3.2	Os anos 2000 e as novas orientações para a política educacional de Belo Horizonte	27
3.3	O Programa de Monitoramento da Aprendizagem	29
3.4	O Avalia BH	31
4	O TRABALHO REALIZADO PELAS ESCOLAS DA RME BH COM OS RESULTADOS DO IDEB	34
4.1	Nota metodológica	34
4.2	As percepções dos gestores pedagógicos sobre o ideb e suas utilidades para a escola	36
4.3	Síntese conclusiva	42
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
	REFERÊNCIAS	48
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista	52

1. INTRODUÇÃO

Os anos 1970 foram marcados por uma grave crise mundial, caracterizada por uma retração da atividade econômica que resultou em uma menor arrecadação de impostos pelo poder público. Esta situação de perda ensejou o que Abrúcio (1997) apontou como crise fiscal do estado, que a despeito de perdas de receita, continuava a arcar com

custos relativos à sua função de governabilidade. Esta conjuntura propiciou uma discussão sobre a necessidade de racionalização da máquina estatal que deveria ser mais eficiente e eficaz ao trabalhar com menor margem de recursos e ao mesmo tempo continuar a prestar serviços necessários à sociedade.

Um dos instrumentos utilizados foram as privatizações, muito presentes na Inglaterra sob o governo de Margareth Thatcher, que diminuíram o aparato estatal reduzindo seu custo. Outra ferramenta empregada neste processo foi a utilização de modelos avaliativos que buscariam analisar, por exemplo, de que forma os serviços públicos eram ofertados e quais os caminhos para sua otimização com menores custos.

A discussão sobre a eficiência do Estado também abrangeu o setor educacional e em países como Estados Unidos e Inglaterra, levantou-se a questão da baixa efetividade do ensino, sendo que o diagnóstico desta situação seria viável através de avaliações padronizadas que refletiriam o quadro dos sistemas educacional do país. Neste processo elas apontariam as carências e áreas merecedoras de maior atenção pedagógica. Além disto, este modelo seria um fator de *accountability*, já que forneceria elementos para que a sociedade exercesse controle sobre os serviços educacionais oferecidos

As avaliações externas surgem, portanto, no contexto do movimento de reforma do estado ocorrida, em nível mundial, nos anos 1980 e 1990. Neste período foi corrente a discussão sobre a eficiência do estado e a otimização dos gastos públicos. Esta discussão decorreu de uma crise do estado ocorrida nos anos 1970 o que ensejou a rediscussão de seus objetivos e dimensões. A utilização de resultados das avaliações externas na gestão pedagógica das escolas, visando melhoras na eficiência e eficácia da educação é o principal objetivo da implementação deste modelo avaliativo, segundo aqueles que o defendem.

A discussão sobre a qualidade da educação também chegou ao Brasil onde a crise educacional estava expressa nos altos índices de repetência e evasão, notadamente entre as classes populares, após a expansão do ensino fundamental nos anos 1970 e 1980. Uma das ferramentas apontadas para o enfrentamento deste problema seria a gestão dos processos educacionais a partir de resultados apontados em avaliações sistêmicas, que dariam o retrato da educação no Brasil, apontando os caminhos a serem seguidos para melhoramento deste quadro.

Em virtude disto, segundo vários autores como Castro (2009), montou-se no Brasil um sólido aparato de avaliações externas, em que foi criado um índice para avaliação de parâmetros de qualidade no país, o Ideb (Índice de desenvolvimento da educação

básica). Este índice seria a média entre o resultado da proficiência em disciplinas de matemática e português e a taxa de fluxo da escola informada no censo escolar. O Ideb, segundo a mesma autora, se tornou referência de qualidade educacional, entendida como a razão entre avaliação do rendimento escolar e taxa de aprovação nas escolas. Segundo a mesma autora, este índice acaba por consagrar uma concepção de qualidade que leva em conta não só o fator rendimento de um sistema educacional, mas também o tempo demandados para que estes alunos completem seu percurso escolar.

Segundo Brooke e Cunha (2006) as avaliações externas foram utilizadas para várias medidas nas políticas educacionais não só como diagnóstico, mas também como parâmetro de concessão de bônus aos profissionais da educação. Para Castro (2009) o principal objetivo deste tipo de avaliação seria o reordenamento do trabalho da escola envolvendo diretamente os atores envolvidos nos processos de ensino aprendizagem.

Em Belo Horizonte a cultura de utilização dos resultados das avaliações externas se consolida nos anos 2000. Nos anos 1990 a política educacional do município estava pautada por diretrizes que privilegiavam a autonomia de cada escola e suas singularidades não havendo espaços, portanto, para procedimentos de padronização nas avaliações. Em decorrência dos questionamentos a esta política, a gestão educacional da cidade se movimenta em direção a monitorar de forma mais centralizada a eficiência do ensino em Belo Horizonte. Nos anos 2000, consolida-se a cultura de monitoramento da educação através dos índices aferidos nas avaliações externas.

A utilização de resultados das avaliações sistêmicas é atualmente o parâmetro de avaliação da qualidade na educação, na cidade de Belo Horizonte, apontando quais os caminhos a serem tomados para a melhoria do ensino, importa saber como a escola, palco em que se dão os processos pedagógicos, tem incorporado esta concepção a sua metodologia de trabalho. Levando-se em conta isto, o objetivo geral deste trabalho é:

- Identificar a adesão de escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que alcançaram baixos resultados na apuração do Ideb em 2015, ao trabalho pedagógico norteado por este índice. Parte-se do pressuposto de que este indicador é um produto da aplicação das avaliações externas ou sistêmicas na educação brasileira que visam à melhoria da qualidade na educação.

Como objetivos específicos são elencados neste trabalho:

- Discutir a relação entre a adoção das avaliações externas como fator de diagnóstico do quadro educacional e a reforma do Estado iniciada nos anos 1980;

- Discutir a criação do aparato avaliativo da educação no Brasil a partir do SAEB, Prova Brasil e Ideb;
- Identificar na trajetória da política educacional do município de Belo Horizonte e o processo de construção da cultura de avaliação da educação através dos produtos das avaliações externas;
- Identificar a percepção dos gestores pedagógicos das escolas sobre o trabalho realizado a partir do Ideb.

A relevância deste trabalho está no fato de que, como defende Castro (2009), o objetivo último da avaliação externa é fazer com que seus resultados cheguem à escola como instrumento de reflexão permitindo com que ela escolha os caminhos necessários para a melhoria de seu desempenho. A presente pesquisa pretende investigar a situação atual este processo nas escolas municipais de Belo Horizonte. Além disto, há uma motivação investigativa profissional, ligada à vivência do pesquisador que vem acompanhando a história recente da política educacional do município, em que a discussão sobre a utilização de resultados das avaliações externas tem sido objeto de debates entre os atores que nela se inserem.

Para a efetivação desse objetivo procedeu-se a um estudo teórico que abordou desde as reformas administrativas dos anos 1990; a construção do aparato avaliativo no Brasil e a utilização das avaliações externas na escola. Além disto, tendo em vista o foco na implementação de um sistema de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, foi feito um estudo sobre a trajetória da política educacional do município desde os anos 1990. Este estudo procura discutir a construção de uma cultura de diagnóstico da educação através de resultados de avaliações externas apontando a o contexto em que este processo ocorreu. Para avaliar a adesão das escolas ao processo de trabalho baseado nos índices das avaliações externas foram realizadas 8 entrevistas semiestruturadas com atores responsáveis pela condução dos processos pedagógicos nas escolas (diretores e coordenadores pedagógicos) de 4 escolas da Rede Municipal de ensino

A estrutura do trabalho conta com quatro capítulos: o segundo capítulo discute as reformas educacionais dos anos 1980 e 1990 no âmbito das reformas do estado que consagraram procedimentos gerenciais na condução da administração pública o que abriu espaços para utilização de instrumentos de avaliação das políticas públicas aí inseridas as da educação, que foram utilizadas como instrumentos para a melhoria da eficiência dos processos de ensino aprendizagem no Brasil e no Mundo. Neste capítulo discute-se também a montagem do aparato avaliativo no país, além das controvérsias em torno deste modelo. O capítulo 3 discute a adoção da cultura monitoramento da educação através da utilização de resultados das avaliações externas. Neste capítulo se discorre

sobre a trajetória histórica da política educacional de Belo Horizonte desde os anos 1990 até os anos 2000 quando se afirma na gestão da educação do município a utilização dos resultados das avaliações sistêmicas como instrumentos de diagnóstico e de direção para os processos de ensino aprendizagem na cidade. O capítulo 4 é dedicado à discussão e análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

2. AS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Este capítulo discute as reformas educacionais ocorridas na segunda metade do século XX, contexto em que se inserem as avaliações externas ou sistêmicas da aprendizagem de estudantes. Para isto discute a reforma educacional no âmbito das reformas do estado nas quais os parâmetros gerenciais de gestão se fizeram presentes. O capítulo disserta também sobre a introdução das avaliações externas no Brasil no âmbito da discussão sobre os problemas educacionais brasileiros dos anos 1980. Por fim discute a utilização das avaliações externas no país e seu objetivo de chegar à escola como fator da melhoria da qualidade educacional. A relevância deste capítulo está na contextualização da introdução das avaliações externas de aprendizagem dos estudantes, nos sistemas educacionais de ensino que ocorrem em uma conjuntura histórica específica no século XX.

2.1 As reformas do estado no século XX

Segundo Abrúcio (1997), a conjuntura mundial dos anos 1970 foi marcada por uma crise econômica que ensejou uma grave recessão com consequências para a situação fiscal dos Estados Nacionais. Isto dificultou o financiamento dos serviços prestados por estes a população. Se a idade do ouro do capitalismo inaugurada nos anos 1950, propiciou o crescimento do estado e a possibilidade de construção de um aparato de assistência por parte do mesmo, expresso no modelo de *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social, a década de 1970 indicava outra direção em que ficava sinalizado o fim do consenso social característico das décadas anteriores, anos 1950 e 1960.

Ainda segundo Abrúcio (1997), a crise fiscal trazia problemas de arrecadação que poderiam ter como solução o aumento de arrecadação que mantivesse o custeio da máquina pública. Um aumento de impostos que cobrisse este déficit se chocava, porém, com a resistência de amplos setores da sociedade civil que viam neste processo a manutenção de um Estado perdulário que não se ocupava de sua reorganização, visando uma maior eficiência nos gastos públicos. Neste quadro a corrente de pensamento que defendia uma diminuição do tamanho do estado e sua readequação a uma nova conjuntura de escassez de recursos ganha força e passa a respaldar a ação de atores os quais atuavam no sentido de redesenhar o modelo de estado até então vigente. O que se discutia é que havia uma inflação de demanda dirigida ao Estado de Bem-Estar Social que

penalizaria o capital produtivo com encargos que dificultavam a atividade econômica (SAGEGNANI, 2006).

O modelo de organização do estado baseado nos princípios weberianos da burocracia passa a ser questionado pelo seu apego a normas e hierarquias o que tornaria o Estado mais lento, menos ágil e mais caro. Como afirma Castro (2007) é a conjuntura de crise do modelo burocrático de administração que dá espaço a um novo modelo de gestão pública que se convencionou chamar de gerencial em que os resultados determinam as adequações necessárias aos processos administrativos. No Brasil a agenda de reforma administrativa se fez presente com a política implementada pelo MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado) na década de 1990.

Uma das ferramentas deste novo modelo de gestão é a utilização da avaliação como forma de se verificar a eficiência e eficácia das políticas. Segundo Faria (2005), na América Latina nos anos 1980 e 1990, a reforma do estado utiliza-se da avaliação de políticas a partir de duas perspectivas: otimização do gasto público conciliando-o com a capacidade de resposta do governo às demandas sociais e transparência junto aos “cidadãos clientes” com a responsabilização de gestores pela qualidade do serviço prestado pela agência estatal. Além disto, buscava-se reavaliar a própria estrutura do estado e a pertinência ou não de suas instâncias, gerando elementos para procedimentos tais como privatizações ou terceirização de serviços.

Segundo Derlien, (2001) a avaliação de políticas públicas nesse período ganha centralidade como instrumento de análise de alocação dos recursos, além de ser um parâmetro para se dimensionar o tamanho do estado ou, em outras palavras, que serviços poderiam ser passados a iniciativa privada ou suprimidos.

2.2 A reforma educacional no âmbito das reformas do Estado

As ações visando à reforma do estado envolveram também as políticas educacionais. A necessidade de uma reforma no campo educacional se justificava pelo fato de que em vários países se detectou uma crise no sistema educacional, como nos Estados Unidos onde estudos apontados no Relatório do Congresso intitulado Uma Nação em Risco (1983) davam conta de uma iminente crise estrutural em função dos baixos índices educacionais. Deste modo, reformas seriam necessárias já que se pretendia melhorar os resultados dos processos educacionais que segundo este documento comprometia a competitividade do país.

Para se mudar este quadro foram pensadas ferramentas como a gestão da informação; gerenciamento de processos avaliativos e de seus índices. A legitimação desse discurso estaria justamente no fato de que esses instrumentos são indutores da qualidade, tão necessária, segundo seus defensores, ao conjunto da sociedade. Segundo Ball (2011) os países anglo saxões inauguram a tradição avaliativa na educação ao montarem um aparato de exames externos que procuravam diagnosticar problemas na educação e a partir disto apontar os caminhos de correção da educação como forma de se elevar o seu patamar da sua qualidade.

A necessidade de se estabelecer padrões de qualidade para educação se insere no contexto de globalização e concorrência produtiva entre as nações. A chamada nova ordem mundial exigiu adequações dos sistemas educacionais com o objetivo de atender a novas demandas de conhecimento exigidas para novas formas de organização da produção. Segundo Cardoso (1999) o impacto sobre a organização do trabalho passa a exigir maior qualificação do trabalhador, o que exigiria um sistema educacional organizado em consonância com esta demanda. Esta nova agenda para a educação foi objeto de acordos mundiais como a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em março 1990, em Jontien, na Tailândia, e na Declaração de Nova Delhi, em dezembro de 1993. Esses compromissos, segundo Oliveira (1997), traduziram-se em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades. Para ela:

Na gestão da educação pública, os modelos fundamentados na flexibilidade administrativa podem ser percebidos na desregulamentação de serviços e na descentralização dos recursos, posicionando a escola como núcleo do sistema. São modelos alicerçados na busca de melhoria da qualidade da educação, entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola. (OLIVEIRA, 1997, p. 91)

A qualidade exigida por esta conjuntura seria mensurada por mecanismos de avaliação, que sinalizariam a efetividade das políticas educacionais e sua adequação aos novos tempos. Nesses novos modelos estaria contido o conceito de responsabilização dos agentes encarregados da execução das políticas e pelos resultados alcançados sendo passíveis de premiações ou repreensões como descrito por Ball (2011). Além disso, estaria implícito aí o princípio de descentralização que privilegia a instância local como fator importante para o sucesso das medidas tomadas em nível central. Estes capítulos discutiram a conjuntura específica de reforma do estado na segunda metade do século XX como resposta a crise fiscal do estado a partir dos anos 1970, além disto, inseriu a reforma

da educação neste contexto inscrevendo-a como solução ao que se classificou como crise educacional em vários países do mundo. Passamos a discutir as reformas da educação na conjuntura brasileira.

2.3 A crise educacional brasileira nos anos 1980: discussões e propostas

No Brasil a crise educacional se traduziu nos altos índices de evasão e repetência entre as classes populares, notados nos anos 1970 e 1980, como demonstrado no quadro abaixo:

Tabela 1 - Incidência de repetência escolar no Brasil e em grupos econômicos diversos -1982

Série Escolar	Brasil	Sudeste urbano de renda alta	Centro-oeste urbano de renda baixa	Nordeste rural de renda baixa
1 ^a	53,7	37,4	63,6	73,9
2 ^a	33,4	24,7	38,9	52,4
3 ^a	25,9	23,3	21,5	50,4
4 ^a	20,4	17,3	23,1,	48,7
5 ^a	30,4	30,4	49,0	48,4
6 ^a	17,2	23,0	46,4	25,5
7 ^a	14,2	16,1	13,7	38,6
8 ^a	15,4	13,6	49,6	55,8

Fonte: Modelo Profluxo aplicado aos dados PNAD 82.

A tabela acima demonstra que entre a população de baixa renda foi maior o índice de repetência escolar, como ilustrado nos índices do nordeste rural de baixa renda e no centro oeste de baixa renda. O quadro ainda demonstra maiores índices de repetência na primeira e oitava séries o que demonstra serem estas séries uma espécie de gargalo no fluxo escolar. O período descrito revela os problemas não solucionados que surgiram com a “expansão desqualificada” (Mello, 1993) da educação básica ocorrida nos anos 1970, sem a contrapartida de qualidade da oferta.

Há uma espécie de consenso entre autores que como Antunes (2007) e Ribeiro (1995) de que a expansão do ensino público não conseguiu se traduzir em uma bem-sucedida trajetória dos alunos egressos destes estratos da população. Neste contexto

abre-se terreno o debate sobre o que era necessário fazer após a expansão quantitativa da educação pública brasileira.

Para uma corrente do pensamento educacional brasileiro, Arroyo (1992), Arelaro (1988) e Campos (1983), este fenômeno decorria da relação entre a estrutura escola com a desigualdade social e a solução dele passaria por uma transformação da cultura escolar o que deveria ser acompanhado de mudanças sociais que a respaldassem. Para outra corrente, Melo (1993) o importante seria a formulação de mecanismos de diagnósticos que cumpriram a função de uma avaliação qualitativa da educação, concepção calcada nos novos paradigmas de gestão. Isto dotaria o aparato educacional de maior produtividade, eliminando-se, por exemplo, a repetência, tida como exemplo de ineficiência e de improdutividade do sistema escolar.

Para esta corrente de pensamento as anomalias do sistema educacional brasileiro seriam eliminadas ao se repensar a educação e seus procedimentos. Melo (1993), defendia que uma mudança nos padrões da gestão seria necessária se se quisesse mudar esse quadro. Nessa linha de pensamento a escola deveria se guiar por princípios norteados pela criação de um sistema de informações, atingimento de metas norteadas por avaliações padronizadas. Essa corrente de pensamento advogava que a melhoria da educação só seria possível a partir de um planejamento central que delegasse responsabilidades às instâncias locais. Deveria haver, então, um controle de qualidade medido por resultados alcançados, por exemplo, em avaliações estandardizadas, sendo desta forma, uma ferramenta para o diagnóstico do nível de qualidade educacional.

Para esta autora uma das condições para se sair do atraso educacional seria trabalha com:

Indicadores de resultados, aferidos a partir de avaliação do nível de aprendizagem dos alunos em determinadas idades ou anos de escolaridade, realizadas em âmbito nacional e regional pelos órgãos especializados do poder público por instituições contratadas. (MELO 1993, p. 88)

Nesta conjuntura de debate sobre a educação brasileira promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDB) no ano de 1996. Nela é prevista a implementação de avaliações externas da aprendizagem, instrumentos de medição de resultados obtidos pelas escolas, o que possibilitaria o estabelecimento de parâmetros e metas a serem alcançadas e monitoradas. Ela acaba por consagrar as concepções que viam nas avaliações externas uma das ferramentas necessárias para se eliminar alguns dos problemas educacionais do país relacionados à questão do ensino-aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, em seu artigo 9º determina que o sistema educacional deve:

“assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 1996).

Segundo Dalben (2018), abre-se a partir daí o caminho para a construção de um aparato avaliativo que segundo seus defensores faria com que o país tivesse como mensurar o nível de qualidade de seus sistemas de ensino, estabelecendo indicadores que demonstrassem esta aferição. Além disto, segundo Castro (2009), estabelecer-se-ia a noção de *accountability* através de da divulgação de resultados que colocariam a população a par dos resultados do sistema de ensino.

Uma das iniciativas neste contexto foi a criação em 1990 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme será discutido a seguir.

2.4 O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB

Instituído em 1990, o SAEB avalia, a cada dois anos, a educação básica brasileira. O objetivo central deste sistema, segundo o Ministério da Educação, é averiguar a eficácia dos processos de ensino- aprendizagem fornecendo subsídios para que os agentes públicos, em todos os níveis de governo, promovam intervenções necessárias para uma educação de qualidade. O caminho para se alcançar este fim seria a avaliação em larga escala com apontamento de duas medidas: uma relacionada ao fator desempenho escolar e outra aos fatores de contexto sócio econômico (CASTRO, 2009).

A gestão do SAEB está a cargo do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ligado ao Ministério da Educação. Sua construção segue recomendações de organismos de fomento internacionais como o Banco Mundial, que financiou nos anos 1990 projetos de reforma do estado na América Latina. Neste contexto uma de suas recomendações seria a formatação de sistemas de avaliação externa na educação que contribuiria para a composição de um retrato da educação nos países, possibilitando uma melhor gestão dos recursos públicos aplicados neste setor. Portanto pode se dizer que o SAEB está no contexto de assessoramento do Banco Mundial a políticas educacionais brasileiras como aconteceu em todos os países da América Latina (BONAMINO e FRANCO, 1999).

A aplicação do SAEB tem como alvo amostras “representativas dos estudantes das 4^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio”. (Faria e Filgueiras, 2007). Além dos testes de conhecimento, são aplicados questionários aos professores e diretores com a finalidade de se ter um quadro de informações mais completo da escola. Por não ser censitário, o SAEB através de seus resultados, fornece um quadro que retrata unidades de federação e séries (FARIA e FIGUEIRAS, 2007).

Ainda segundo os mesmos autores a partir de 1995, foram incorporados ao SAEB questionários sobre as condições sócio econômicas dos alunos e das escolas. Neste mesmo período foram incorporadas aos exames técnicas de análise de resultados como a teoria de resposta ao item¹.

Um dos problemas enfrentados na implementação do SAEB foi a dificuldade de apropriação dos resultados da avaliação pelos gestores educacionais dos entes federados do país é um desafio presente já que muitos não reconhecem neles o retrato de seu estado ou município, dada a extensão territorial do país (FARIA e FIGUEIRAS, 2007).

Esta dificuldade acabaria por comprometer a finalidade de se ter no SAEB um instrumento de gestão da educação no Brasil. Não à toa, estados e municípios, como é o caso aqui estudado, desenvolverem sistemas próprios de avaliação da qualidade da educação. A apropriação dos resultados da avaliação pelos gestores educacionais dos entes federados do país é um desafio presente já que muitos não reconhecem neles o retrato de seu estado ou município, dada a extensão territorial do país (FARIA e FIGUEIRAS, 2007).

Em 2005 foi criada pelo Ministério da Educação e da Cultura a Prova Brasil com caráter censitário e que tem como público alvo todos os estudantes da Rede Pública urbana de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental nas disciplinas português e matemática (CASTRO 2009).

Ainda segundo esta autora, o objetivo da Prova Brasil é fornecer a todas as escolas um diagnóstico “consistente” de seu desempenho apontando suas potencialidades e fragilidades. A partir dos resultados obtidos pela escola nas disciplinas referidas é calculada a nota média padronizada (expressa em notas de zero a 10), um índice que mede o seu nível de aprendizado nestas áreas de conhecimento. Apesar desta estrutura e objetivos, a autora detecta dificuldades na apropriação dos resultados pela maioria dos municípios que não tem “capacidade técnica para dar vida e finalidade à Prova Brasil”. Em termos operacionais ela utiliza a mesma metodologia do SAEB e por este motivo estas

¹ Metodologia aplicada à avaliação que permite individualização de análise das aptidões individuais.

avaliações passaram a ser aplicadas de forma complementar. Uma das inovações surgidas neste período foi a criação do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que seria um produto aferido a partir dos resultados da Prova Brasil.

2.5 O Ideb

Em 2007 o INEP lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este indicador é resultado da razão entre dois componentes do quadro de educacional: o desempenho dos alunos aferidas nos testes dirigidas às unidades da federação e aos municípios (Prova Brasil) e as taxas de reprovação aferidas pelo Censo Escolar (CASTRO 2009).

Este índice é o resultado do produto entre a média padronizada da Prova Brasil e a razão do tempo médio de conclusão de uma série. Como exemplo temos: se a média padronizada aferida na Prova Brasil de uma turma de 9º ano de uma determinada escola é 6 e o tempo médio de conclusão deste ano é de 1 ano, o Ideb seria obtido pela multiplicação da Média 6 pelo tempo de conclusão 1 (6×1) sendo 6 o resultado do Ideb desta escola neste período de formação. Se nesta mesma escola, neste mesmo ano aumenta-se o tempo de conclusão para 2 anos teremos: média 6 multiplicada por $\frac{1}{2}$ ($6 \times \frac{1}{2}$) Ideb 3,0. Nota-se que O Ideb trabalha com a perspectiva de equilíbrio entre os dois fatores uma média padronizada baixa ou um tempo maior de conclusão de períodos de formação levarão a uma diminuição deste índice. (LUZ, 2008).

O Ideb, portanto, trabalha com uma noção de qualidade educacional que não se limita a privilegiar índices de proficiência. Ao lado disto ele avalia o fluxo dos alunos em um sistema. Como aponta Castro (2009) esta concepção de qualidade leva os envolvidos com a educação a trabalharem com o rendimento aliado ao fator progressão. O que segundo a autora é importante em um país onde os índices de repetência estiveram tão presentes em um passado recente. Nesta linha de raciocínio a autora defende que o Ideb surgiu para ser o indicador objetivo para verificação de cumprimento de metas estipuladas em Planos Nacionais de Educação. Segundo esta lógica, torna-se uma referência nacional ao se discutir a evolução da qualidade educacional no país.

2.6 Modelo de avaliação sistêmica: contrapontos

A construção de um aparato avaliativo da educação no Brasil consagra o modelo de avaliação externa como componente da gestão educacional do país. Segundo alguns autores Oliveira (2008) e Krawczyk (2008), isto representou a afirmação de um sistema de controle sobre a escola e professor e deram, ao espaço escolar, uma nova regulação impactando o trabalho do professor que passou a ter que lidar com as novas formas de avaliação dos conteúdos escolares. A qualidade do seu trabalho passou a ser mensurada por índices alcançados pelos alunos a partir do aprendizado de conteúdos referenciados por parâmetros curriculares nacionais. Segundo Oliveira (2005, p.769), essas reformas acabaram por “retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho”. Oliveira (2008) pondera que, nesse contexto, os professores acabam por exercer funções que vão além do trabalho pedagógico e, em decorrência disso, sua função pedagógica acaba ficando em segundo plano. Assim, esses profissionais sofrem uma intensificação do trabalho passando a se responsabilizar pela solução de problemas que acontecem dentro da instituição escolar, mas que se ligam a questões externas a ela.

Santos (2002), por sua vez aponta as limitações deste modelo ao confrontá-lo com a realidade vivida pelas escolas, notadamente as que estão inseridas em um contexto de vulnerabilidade social que impacta sua dinâmica impondo, muitas vezes um currículo não previsto em testes padronizados.

Outro aspecto assinalado seria o da ambiguidade entre as reivindicações de gestão democrática, presentes nas lutas da educação no período de redemocratização e a perspectiva de controle contida em uma gestão que avaliava e com base nela estipulava caminhos a serem seguidos. Segundo Krawczyk (2008, p.64),

[...] na nova engenharia de gestão educacional proposta coexistem espaços de decisão e ação descentralizados e privatizados, junto com outros espaços altamente centralizados e intervencionistas. Isto é, mantém-se o Estado no lugar de promotor dos câmbios educacionais, mas não como único ou principal responsável pelo fornecimento de condições adequadas de ensino e / ou de um planejamento centralizado, mas pela institucionalização no governo federal de novos mecanismos de avaliação e controle. Podemos dizer que, no lugar de um Estado social, propõe-se um Estado avaliador. E é essa relação entre centralização e descentralização na gestão educacional que faz parecer a Reforma “liberalizadora e autoritária” ao mesmo tempo.

Dessa forma, segundo a autora, se de um lado se propagandeia a gestão democrática como parâmetro da gestão educacional em que a autonomia da escola estaria preservada, de outro o estado avaliador tende a direcionar esse processo dando, em última instância, as cartas no que tange ao que deve ser avaliado e, portanto, ensinado na escola. Haveria, nesta linha de pensamento uma polaridade entre a avaliação externa e a autonomia docente e da própria escola.

Estas amostras de críticas demonstram que a adoção de avaliações externas é um tema controverso que poderia gerar uma atmosfera de desconfiança entre alguns dos atores envolvidos no processo educacional. Apesar destas contestações que as viam como a capitulação da educação aos preceitos de uma ideologia de mercado, Silva e Gentili (1996), o que se viu foi, segundo Castro (2009), no espaço de 15 anos o Brasil montou uma sólida estrutura de avaliações externas tanto em nível Federal: SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio, SINAES (avaliação do Ensino Superior), Prova Brasil e Provinha Brasil.

2.7 A utilização dos resultados das avaliações sistêmicas

O aparato avaliativo construído nos últimos 20 anos no Brasil, segundo Castro (2009), ensejou diversas ações decorrentes da apropriação dos resultados pelas instâncias gestoras ou pelos professores. Dentre essas se destacam a tentativa de reorganização da gestão pedagógica tendo em vista o projeto de qualificação do ensino. A divulgação de resultados dentro da noção de *accountability* ou a premiação de atores escolares de acordo com a performance dos estudantes, como aconteceu em São Paulo e Ceará. Esta utilização é ressaltada por Brooke e Cunha (2006) como ligada a concepção de responsabilização já apontada em outros autores como Ball (2011).

Brooke Cunha (2006) enumeram algumas ações resultantes da aplicação das avaliações externas: a) avaliar e orientar a política educacional- segundo os autores existe uma ligação histórica entre avaliação externa e avaliação de programas federais, em nível estadual esta ligação ficou comprometida pela falta de estudos de impactos nos processos de ensino aprendizagem das políticas adotadas. Os autores, porém, veem algumas melhoras neste cenário a partir da adoção de índices objetivos que mensuram o nível de aprendizagem dos alunos como o Ideb (nível federal) e outros de nível estadual como (Idesp) São Paulo ou (Ideam) Amazonas; b) Informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada – tendo como base a concepção de que as avaliações externas estariam ligadas a busca pela qualidade houve esforços para que os resultados chegassem às escolas como forma de subsidiar o trabalho dos

professores norteados pelo rendimento alcançado pelos alunos. Apesar disto, os autores apontam algumas dificuldades neste processo como a própria dificuldade de entendimento dos docentes sobre alguns componentes das avaliações como matrizes de referência, por exemplo. Eles ressaltam, porém que alguns estados têm avançado neste processo ao formularem programas bem estruturados de levar para a escola os resultados das avaliações externas como o Avalia BH e O PIP; c) Informar o público – embora nos primeiros tempos da adoção das avaliações sistêmicas no Brasil, não tenha sido usual a divulgação dos resultados junto à população, este quadro tem se alterado a partir de iniciativas em alguns estados como Minas Gerais; d) Alocação de recursos – os autores assinalam que embora recente, a alocação de recursos norteada pelos resultados das avaliações sistêmicas tem sido bastante difundida no país. Em estados como Pernambuco e Rio Grande do Sul, existe um direcionamento maior de recursos a escolas com menor proficiência. No Ceará, por sua vez parte da cota do ICMS é destinada aos municípios que alcancem melhores índices no SPAEECE; e) Políticas de incentivos salariais – em estados como Ceará, São Paulo estas políticas têm sido adotadas como componente do processo de responsabilização. Os autores definem estas políticas como sendo de duas gerações: a primeira foi caracterizada pela “formulação de critérios para o pagamento coletivo de incentivos salariais aos profissionais das escolas com base nas medias de desempenho dos alunos no ano anterior”. A segunda geração destas políticas foi caracterizada por procedimentos mais sofisticados para a definição de “critérios e a avaliação da escola” como ocorreu, por exemplo, com o acorde de resultados em Minas Gerais.

Componente da política de avaliação docente – esta utilização se reporta à responsabilização dos atores individuais, não tem sido muito comum no Brasil pelo fato de que o bônus ligado ao desempenho dos alunos é pago coletivamente. Apesar disto, em algumas unidades como Minas Gerais os resultados das avaliações de alunos tem sido um dos componentes do cálculo na nota final dos docentes em suas avaliações de desempenho.

O que se pode depreender deste estudo tipológico é que tal como em outros países, as avaliações externas são ferramentas de diagnóstico das políticas educacionais; instrumentos de gestão das práticas pedagógicas e de planejamento em nível central da educação; fator de *accountability* ao informar a sociedade dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais e instrumento de responsabilização dos atores envolvidos nos processos de ensino aprendizagem. Tais usos acabam por afirmar o lugar das avaliações externas no âmbito das reformas do estado com a qual elas se vinculam como já descrito.

Considerando-se a ideia defendida por Melo (1993), segundo a qual o fim último das avaliações externas seria o de fornecer uma base de informações confiável, convertida em índices mensuráveis, usada para a melhoria da educação, há que direcionar seus resultados para instrumentalizar os atores dentro da sala de aula (espaço privilegiado da aprendizagem).

Nesta linha de pensamento e já fazendo um diagnóstico do uso das avaliações na escola, tem-se o pensamento de Castro (2009), que defende se o Brasil avançou na construção de um aparato avaliativo, também é verdade que o país ainda não aprendeu a usar de modo eficiente os resultados das avaliações externas, de forma eficiente, para melhorar a aprendizagem na escola. Isto, segundo a autora seria o grande desafio a ser vencido, uma vez que se o principal objetivo das avaliações seria o de se prestar a elevar a qualidade do ensino, seria necessário que ela mobilizasse os atores que estão dentro do espaço escolar.

As ideias acima expostas apontam a escola como local último da utilização das avaliações externas, ao mesmo tempo em que afirmam ser esta uma meta ainda não totalmente cumprida. Brooke e Cunha (2006), apesar de detectarem avanços na utilização dos resultados das avaliações externas no âmbito das gestões centrais, notadamente nos estados da federação, apontam que ainda há dificuldades no seu uso pelos professores nas escolas. Algumas destas dificuldades são enumeradas por Silva; Garcia e Bicalho (2009, p. 274):

- a) enraizamento de práticas de difícil alteração na cultura escolar;
- b) resistência docente às reformas estruturais ou ao novo;
- c) formação docente inicial deficitária;
- d) monopólio das informações no interior da escola, relações de poder estabelecidas no interior e no entorno desta;
- e) dificuldade dos profissionais docentes em lidar com as múltiplas linguagens e mídias convergentes e com a diversidade dos ritmos de aprendizagem dos alunos;
- f) a própria conotação ou efeito negativo que a ação avaliativa encerra ao longo da história da educação brasileira.

O estudo de Brooke e Cunha (2006) constata, porém, que alguns processos implementados de avaliações externas têm procurado trabalhar com novos formatos, dotando-as, por exemplo, de um caráter censitário com um trabalho contínuo com a gestão central com os professores. Um dos exemplos citados pelos autores seria o da Prefeitura de Belo Horizonte, o Avalia BH. Esta afirmação remete a uma descrição da afirmação das

avaliações externas como instrumento de gestão da educação no âmbito da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME BH).

A experiência da cidade de Belo Horizonte no monitoramento da educação através de índices obtidos em testes de avaliações externas se insere em uma conjuntura específica da história da política educacional do município, notadamente a dos anos 1990, quando a Secretaria Municipal de Educação passa a discutir as mudanças educacionais que julgava necessárias para a melhoria da educação na cidade. Nosso estudo, a partir de agora discorre sobre este processo.

3. A ADOÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo pretende discorrer sobre o processo de implementação de monitoramento da aprendizagem através dos sistemas de avaliação externas na cidade de Belo Horizonte. Com este objetivo discute: a) a trajetória da gestão educacional desde os anos 1990 com o advento da Escola Plural que desconsiderava resultados da avaliação externa como referências para diagnóstico da educação do município; b) as questões que esta política suscitou e que levaram o município a direcionar sua política pedagógica em direção ao monitoramento da qualidade calcado no instrumento das avaliações externas; c) a adoção do modelo de avaliação externa como instrumento de gestão pedagógica pela PBH.

3.1 A política educacional da cidade de Belo Horizonte nos anos 90

Os estudos sobre a trajetória das avaliações externas no Brasil, até aqui elencados, apontam para muitas poucas experiências da implementação deste modelo nos sistemas municipais de educação. Estes entes federados aplicavam exames de nível federal como o SAEB ou Estadual como SIMAVE em Minas Gerais. Em Belo Horizonte, as avaliações sistêmicas, embora tenham sido aplicadas nas escolas municipais da cidade desde os anos 1990, através do SAEB, só a partir de 2009, ganham status de balizadora das políticas educacionais do município, o que favoreceu a implementação de um sistema próprio de avaliação.

Um dos aspectos que pode ter contribuído para esta espécie de atraso na adesão a gestão da educação pelos resultados das avaliações sistêmicas, foi a orientação ideológica que norteou nos anos 1990 até metade dos anos 2000, a política educacional do município de Belo Horizonte. Neste período a educação de Belo Horizonte teve como norte as Diretrizes contidas na Política Escola Plural, implementada em 1995 com concepções educacionais que se ocupavam mais dos aspectos qualitativos da educação e de sua relação com as desigualdades sociais.

Em um dos cadernos que discutia os alicerces da política educacional da cidade neste período, temos, por exemplo, a defesa da ideia de que o fracasso das classes populares na escola é resultante da própria dinâmica excludente da dinâmica educacional

que legitimaria a exclusão social através da chancela das avaliações e da repetência. (SMED, 1994).

Esta concepção estava lastreada por ideias como as defendidas por Arroyo (1992) para quem apesar da democratização do acesso à educação para as classes populares elas experimentavam neste setor o mesmo processo de exclusão da qual eram vítimas em outros espaços sociais.

Estes princípios formam o alicerce da Escola Plural. Na sua proposta de se repensar o processo educacional ela elegeu a rediscussão da avaliação. Neste ponto, a Escola Plural defendia que eram necessárias profundas mudanças nas formas de avaliar o ensino em um contraponto a chamada avaliação tradicional da escola. A avaliação deveria deixar de ser meramente quantitativa e passaria a incidir sobre outros aspectos que não só o cognitivo. Ela seria um processo coletivo em que todos os aspectos do processo pedagógico deveriam ser analisados. A proposta seria a de romper com o paradigma de uma avaliação que teria como objetivo apenas o aluno, propondo uma avaliação diagnóstica que serviria muito mais para nortear o trabalho pedagógico da escola. Essa avaliação deveria levar em conta também a especificidade de cada estudante sem lugar para cobranças padronizadas, baseadas em um currículo único (SMED. 1994).

Portanto, apesar de defender que os resultados da avaliação deveriam ser ampliados para além do foco no estudante como previa Luckesi (2013) e que deveria orientar os profissionais sobre que rumos tomar, a Escola Plural não propunha uma avaliação em nível de sistema que daria um diagnóstico da sua rede de ensino. Esta política previa a autonomia da instância escolar, que dentro de sua realidade e especificidade, avaliaria seus resultados e, a partir daí o professor organizaria seu trabalho pedagógico. (SMED. 1996). Não haveria, portanto, um controle de resultados que acabasse por nortear um planejamento centralizado do processo educacional incidindo sobre o trabalho docente. No plano curricular, existia uma apresentação de linhas gerais muito distantes de parâmetros curriculares básicos como ocorreu em nível federal. A falta de uma avaliação padronizada propiciava a essa maior liberdade no tratamento do currículo, já que esse não teria que atender às expectativas de uma prova estandardizada.

Na vigência da Escola Plural a regulação do trabalho docente por ela proposta não implicava a observância de metas, ou mesmo a responsabilização dos professores por resultados alcançados por alunos. Essa política defendia que a reforma educacional visando corrigir o fracasso escolar dependeria muito mais de uma postura

crítica em relação ao tratamento dos conteúdos “tradicionais” do que de uma postura administrativa calcada na perseguição de metas. Apesar desta autonomia a Secretaria Municipal de Educação mantinha umas políticas de assistência à escola através do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) ou de equipes de acompanhantes que prestavam uma espécie de assessoria a escola dentro dos princípios defendidos (DIAS, 2014).

O corolário desta proposta pedagógica foi a transformação dos parâmetros avaliativos, tidos como “tradicionais”, da Rede Municipal de Educação (RME) e a abolição da repetência por insuficiência de aprendizagem, já que esta não poderia ser atribuída única e exclusivamente ao aluno. Freitas (2000) aponta nesta questão um ponto de polêmica notadamente entre os pais de alunos que viam com desconfiança a efetividade de uma escola que não reprovava. Esta foi uma discussão que acabava por remeter a um debate sobre a qualidade da educação oferecida à população pela RME, na vigência da Escola Plural, ganhando inclusive espaços na mídia veiculada por rádio e TV na cidade.

Tendo em vista este questionamento a sua política educacional em 2002 a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte contratou o Grupo de Avaliação de Medidas Educacionais (GAME-Universidade Federal de Minas Gerais) para que fosse realizado um estudo sobre a eficiência da política educacional do município e sobretudo, sobre sua aceitação por parte da população.

Este estudo apontou alguns pontos positivos da proposta como:

[...] a não imposição de uma sequência de conteúdos que precisa ser vencida; • a oportunidade de crescimento dos professores que necessitaram estudar e pesquisar mais; • as atividades artístico-culturais que passaram a fazer parte da rotina das escolas. (GAME, 2000 p. 63)

Apesar disto, este estudo (GAME, 2000) detectou que os pressupostos defendidos pela Escola Plural não contavam com a legitimidade por parte da sociedade. Alguns pais e o conjunto da sociedade viam com desconfiança esse projeto que acabava por promover seus filhos a séries posteriores mesmo que esses apresentassem problemas notórios de aprendizagem (deficiências na leitura, por exemplo). (GAME, 2000).

Este estudo confirmava o estigma que pesava sobre a Escola Plural de engendrar um modelo ineficiente de escola. Esse imaginário era reforçado por mensagens na mídia que alardeavam a decadência do ensino público municipal. Outro problema detectado foi a falta de uma orientação quanto ao trabalho docente causado pela ausência de diretrizes norteadoras. Por fim, este estudo recomendava que a SMED estruturasse um sistema de avaliação, baseado em parâmetros curriculares formulados a partir dos

pressupostos da Escola Plural. Isto seria importante para “tranquilizar a comunidade” e deixar mais clara as relações da Escola Plural com a comunidade (GAME 2000).

3.2 Os anos 2000 e as novas orientações para a política educacional de Belo Horizonte

As controvérsias que envolveram esta política acabaram por ensejar um debate interno na RME sobre a sua eficácia. O imaginário construído em torno da Escola Plural e as recomendações propostas pelo estudo do GAME, fizeram com que a Secretaria Municipal de Educação resolvesse avaliar a eficácia de sua política a luz de alguns parâmetros, até então não levados em consideração para o diagnóstico da educação do município.

No ano de 2003 as instâncias gestoras da educação decidiram que os resultados obtidos pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em avaliações externas como SAEB e posteriormente o SIMAVE deveriam ser discutidas pela gestão central da educação do município como balizadoras do desempenho educacional dos alunos da RME. (DIAS, 2014).

Levando-se em conta os pressupostos que nortearam a Educação de Belo Horizonte até então, segundo as quais, seria necessário, se pensar na diversidade das realidades escolares e na pluralidade do público (SMED, 1994), esta posição já sinalizava uma mudança da direção educacional gestão que passou a ver nos resultados, padronizados, de uma avaliação externa os indicadores da situação educacional de seu sistema de ensino. Abria-se, desta forma, um precedente para que a política educacional de BH passasse a ter como referência os pressupostos das avaliações sistêmicas o que se inseria no contexto da reforma do estado, como explicitado no Plano BH Metas e Resultados sobre o qual falaremos adiante.

O fato de a Secretaria Municipal de Educação extrair dos resultados de uma avaliação externa norteadores para o planejamento pedagógico significou uma radical mudança no princípio, que até então defendia: de que cada escola deveria, de forma autônoma, se auto avaliar e detectar seus avanços e deficiências. A ideia de que cada escola realizaria sua avaliação e a partir dela desenvolveria suas estratégias de melhoria da qualidade de ensino, perdeu espaço para o princípio de uma avaliação padronizada em que índices apontariam o bom desempenho ou não do sistema de ensino.

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte passa a considerar como ferramentas diagnósticas os resultados do SIMAVE e da Prova Brasil que foi a avaliação

externa proposta pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Governo Federal², cujos resultados, juntamente com outras variáveis compunham o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). O IDEB seria um índice de cada escola mostrando avanços e problemas de cada uma delas (DIAS, 2014).

Em 2006 foram publicados os índices alcançados pela RME no PROALFA (avaliação inserida no SIMAVE e que media o nível de leitura dos alunos). Segundos estes índices apenas 18% dos alunos da RME atingiram o índice recomendado de alfabetização, o que levou a SMED a instituir um grupo de 11 profissionais que integravam o Núcleo de Alfabetização e Letramento (NAL). Este grupo seria o responsável pelo acompanhamento das escolas em situações consideradas mais críticas, consideradas seus resultados no Programa de avaliação. (DIAS, 2014).

Este movimento foi acompanhado por um projeto formatado pela SMED em conjunto com o Grupo de Avaliação de Medidas Educacionais da Universidade Federal de Minas Gerais GAME/UFMG denominado Projeto Agenda SMED 2005/2006: 10 anos de Educação Inclusiva. Nele foram discutidos os princípios para o trabalho de monitoramento pela SMED da educação na Rede Municipal de Educação. Os índices alcançados pela RME no Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), no Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (SIMAVE) e Prova Brasil passaram a constar no Informativo de Contexto e Desempenho para as Escolas Municipais de Belo Horizonte. Eles balizariam, então, o trabalho dos acompanhantes das escolas munindo-os de elementos para o trabalho de monitoramento da política educacional. (DIAS, 2014).

Segundo exibição eletrônica da Secretaria Municipal da Educação, intitulada Análise de Resultados, o IDEB apresentado pela PBH no ano de 2007 tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais apresentou queda de 4,6 para 4,4.

Ficaram explicitados, mais uma vez, desafios a serem vencidos na educação municipal uma vez que os resultados obtidos pelos alunos foram insatisfatórios, revelando deficiências na leitura e na escrita. Os resultados reforçaram a posição defendida por alguns setores da sociedade de que era mesmo necessário rever a política educacional como forma de torná-la mais eficiente na questão da aprendizagem. Dentro da própria esfera de governo algumas vozes se levantaram para defender essa pauta (DIAS, 2014).

² O PDE foi instituído pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mas acabou por adotar alguns procedimentos presentes na política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso, como a avaliação externa como indicador da qualidade.

Esses resultados ensejaram inúmeras discussões na Rede Municipal de Educação e uma intervenção da Prefeitura que distribuiu verbas às escolas de acordo com seu desempenho nas avaliações externas. As escolas com piores resultados mereceriam maiores verbas ao passo que as de melhor desempenho teriam menores verbas. A adesão da Prefeitura a orientação pelos resultados das avaliações externas se traduziu na realização de outras provas sendo que os resultados passaram a ser discutidos com as escolas como forma de orientar o planejamento pedagógico das mesmas (DIAS, 2014).

Em 2008, foi eleito Márcio Lacerda do Partido Socialista Brasileiro, A sua plataforma de governo incluía promessas de mudanças na gestão com a adoção de metas a serem cumpridas pelo poder público. A adesão aos princípios da nova administração pública fica clara quando o novo prefeito prometeu dotar a administração municipal da eficiência presente na iniciativa privada. No campo educacional, as propostas eram as de expansão da educação infantil e a melhoria da qualidade na educação, reafirmando seu monitoramento pela mensuração de índices como o IDEB das escolas e pelo monitoramento dos seus resultados em avaliações externas. Além disto, foram propostas algumas medidas como adoção de diretrizes curriculares para o ensino fundamental, além da divulgação de boletins escolares para o controle da vida escolar dos estudantes por seus pais (PROGRAMA DE GOVERNO ALIANÇA POR BH 2008-2012).

3.3 O Programa de Monitoramento da Aprendizagem

Em março de 2009 foi apresentado aos diretores da RME O Programa de Monitoramento da Aprendizagem dos Alunos da Rede Municipal. Esta política nada mais era que um conjunto de estratégias para o enfrentamento dos baixos índices apresentados pelas séries iniciais e finais nas avaliações sistêmicas. Assim, foram estabelecidas metas pedagógicas que pressupunham a melhoria na aprendizagem e que deveriam ser perseguidas pela gestão da escola (DIAS, 2014).

A Secretaria Municipal de Educação assumiu o papel de monitorar as escolas através de: a) acompanhamento sistemático às escolas a partir dos resultados das avaliações externas; b) orientação à gestão escolar; c) formação continuada e em serviço dos professores (DIAS, 2014).

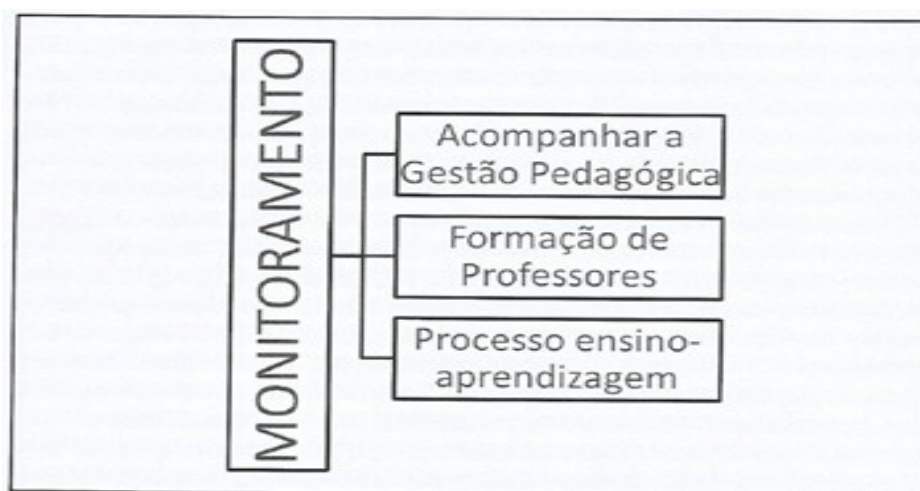
Este acompanhamento inclui várias ações como o reforço escolar, visando promover a aprendizagem e assim melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas da Rede Municipal de Educação. Além do

acompanhamento/reforço escolar são desenvolvidas outras ações como formação docente, ampliação do Programa Família-Escola e expansão do Programa Saúde nas Escolas (em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde), entre outras (DIAS, 2014).

A partir de sua apresentação, o Programa de Monitoramento da Aprendizagem foi implantado em todas as escolas de ensino fundamental da Rede Municipal. Os estudantes, que foram retidos ou que apresentaram baixo desempenho nas avaliações diagnósticas, passaram a ter aulas específicas para o reforço da leitura, da escrita e de matemática, no turno e no contraturno. Os professores diretamente envolvidos nesse trabalho recebem formação específica e acompanhamento constante da Secretaria Municipal de Educação, através das Gerências Pedagógicas das Regionais (DIAS, 2014).

Dentre outros um dos objetivos deste Programa seria o de ajudar os profissionais escolares a tomarem os índices das avaliações externas como um dos balisadores do seu trabalho pedagógico, levando-os em conta em suas reflexões sobre o aprendizado do corpo discente da escola (DIAS, 2014).

Figura 1 - Monitoramento da aprendizagem na RME



Fonte: Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação GCPPF

Em 2009 a Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação - GCPPF lançou um o caderno Orientações Gerais – Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar no Ensino Fundamental. Nele estavam contidos os aspectos a serem observados pelas instâncias, responsáveis pelo acompanhamento das escolas no trabalho de orientação e assessoramento pedagógico a luz da política

educacional do município. Neste caderno está contida também apresentação do modelo de Gestão Estratégica da PBH: BH Metas e Resultados, que consagra a chamada Gestão por meio de resultados. Nele a educação é tratada como um dos pilares a serem trabalhados para o atingimento da meta de melhoria da qualidade de vida na cidade de Belo Horizonte para o século XXI. Uma dos objetivos neste âmbito seria o da melhoria da qualidade na aprendizagem (DIAS, 2014).

O Foco do monitoramento se voltava para a gestão e para os professores. Perpassaria pelo acompanhamento da Gestão Pedagógica da Escola e pela Formação dos docentes. A rotina de trabalho determinada para o acompanhamento da escola previa o estabelecimento de um planejamento junto aos Diretores, Coordenadores Pedagógicos e professores com metas e respectivas estratégias de trabalho. Estas metas e estratégias tinham como norteadores, dentre outros, os resultados obtidos pela escola nas avaliações sistêmicas (SILVA, 2013).

O que se esperava do trabalho da escola é que a partir dos resultados das avaliações externas, seus professores e gestores pedagógicos planejassem as intervenções a partir dos indicadores aferidos neste processo. A intenção era a de que a partir do grau de proficiência obtido pelo aluno se fizesse um trabalho pedagógico que lhe suprisse possíveis carências. Em outras palavras os resultados guiariam o trabalho pedagógico. (SILVA, 2013)

O diagnóstico orientador da ação pedagógica das escolas passou a ser dado pelos instrumentos fornecidos pela SMED através de avaliações externas como a Provinha Brasil (MEC). Além disso, os alunos da Rede Municipal continuaram a participar do SIMAVE (sistema Mineiro de Avaliação, gerenciado pelo governo estadual de Minas Gerais), sendo que foi criado também, um sistema de avaliação próprio da Rede Municipal de Educação, o Avalia BH. (SILVA, 2013)

3.4 O Avalia BH

O Avalia BH foi criado em 2007/2008 visando retratar o nível de aprendizagem dos alunos da RMEBH. Sua criação está inserida na construção de um planejamento estratégico proposto pela gestão do Prefeito Márcio Lacerda que em seu programa BH Metas e Resultados apontou a melhoria da qualidade da educação através do monitoramento dos índices alcançados por todos os alunos da RME em avaliações como Prova Brasil como um projeto sustentador para a melhoria de áreas estratégicas como a educação do município. Na apresentação eletrônica “Programa de Monitoramento do Aprendizado dos Alunos do Ensino Fundamental” de 30/03/2009, foram elencados os

objetivos deste programa: monitorar todos os alunos do ensino fundamental da RME com defasagem na leitura e escrita; orientar das diretrizes pedagógicas; acompanhar plano de metas pedagógicas; subsidiar professores quanto aos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem (SILVA, 2013).

O programa Avalia BH estava, portanto, inserido na Política de Monitoramento da Aprendizagem de Belo Horizonte que tinha no gerenciamento de resultados aferidos em avaliações sistêmicas a principal ferramenta que balizaria a fixação de metas a serem alcançadas pela escola (SILVA, 2013).

Vale ressaltar também que o site do Programa Metas e Resultados propunha uma gestão baseada na avaliação de resultados que se remeteria a cobrança social (*accountability*). Neste universo estaria o Avalia BH que a exemplo de outras avaliações externas sugem no esteio de uma perspectiva gerencial da administração pública como já dito anteriormente. O Programa Avalia BH visava fazer uma avaliação censitária de todos os alunos da RME BH em Português, Matemática e Ciências. Sua primeira edição se deu com questionários que remetiam ao tema fatores que intervêm na construção do conhecimento. Seu objetivo era o de organizar um histórico de desempenho acadêmico de cada aluno a partir dos resultados nas avaliações externas e internas. Em resumo o Avalia BH gerenciava os resultados alcançados pela RME devolvendo às escolas, estatísticas e estudos sobre o grau de proficiência dos alunos a partir dos índices alcançados pelas escolas. Segundo Brooke e Cunha (2006) esta característica censitária conferiu ao programa uma peculiaridade que destaca no cenário das avaliações externas brasileiras. Com este formato o que se pretendia era um modelo de avaliação que permitiria: a) resultados globais do município; resultados por regionais; resultados por escola; resultados por turmas; resultados por alunos.

Em 2014, alegando razões econômicas, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte extinguiu o Programa Avalia BH. A política de monitoramento da aprendizagem a partir de resultados das avaliações externas passaria a ter como indicador principal o Ideb, aferido na Prova Brasil. Embora não contasse mais com um sistema próprio de avaliação a Prefeitura manteve como filosofia de trabalho a utilização de resultados das avaliações externas como ferramenta de diagnóstico da qualidade educacional do município (SILVA, 2013).

Segundo gestores da SMED, até o ano de 2015 o acompanhamento do trabalho da escola, a partir do resultado de seu Ideb era feito por equipes de acompanhamento da SMED ou das Regionais. Lembrando que o último resultado deste

índice foi publicado em 2015. Estes mesmos gestores apontaram que a gestão municipal que se iniciou em 2017 tomou como uma de suas primeiras medidas o enxugamento da máquina pública, com impactos diretos no acompanhamento do trabalho da escola por instâncias centrais.

Os gestores da SMED apontam que embora tenha mantido uma diretoria responsável pelo acompanhamento do Ideb das escolas, a nova gestão deu um novo tom a este monitoramento dotando a escola de autonomia para reflexão sobre estes índices e tomada de decisões para melhorá-los.

Segundo o responsável por esta diretoria, ela acompanha o Ideb de todas as escolas combina este resultado com outros indicadores como clima escolar³ e devolve a escola para que ela planeje estratégias que melhorem seu desempenho. Isto significou que embora a Prefeitura de Belo Horizonte ainda tenha como referência o Ideb como referência de evolução da qualidade de aprendizagem e acompanhe este índice em todas as escolas, ela dotou a política de monitoramento de uma nova dinâmica em que a escola assume um papel central.

A trajetória histórica da política educacional de Belo Horizonte, acima descrita, aponta para a incorporação do modelo de avaliação externa como instrumento de diagnóstico educacional na cidade, o que não era uma realidade até o início dos anos 2000. Esta mudança representa a inserção da política educacional do município no campo do monitoramento baseado nos resultados das avaliações sistêmicas, já propagado em outros sistemas de educação. A partir daí a SMED aprofunda este caminho atribuindo a escola o trabalho de balizar seu trabalho a partir daí pelos resultados das avaliações.

4. O TRABALHO REALIZADO PELAS ESCOLAS DA RME BH COM OS RESULTADOS DO IDEB

³ Indicador adotado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte para medir alguns aspectos da escola como convivência escolar, violência etc.

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada com os gestores pedagógicos sobre a utilização dos resultados do Ideb no trabalho das escolas da RME BH. De início descrevem-se os recursos metodológicos utilizados. Na sequência apresentam-se e analisam-se os dados coletados e a partir deles são tecidas considerações conclusivas.

4.1 Nota metodológica

Esta pesquisa insere na problemática das avaliações educacionais, que a partir dos anos 1990 mensura a qualidade do aprendizado dos estudantes em testes externos. Os resultados da avaliação apontam quais deficiências pedagógicas as escolas apresentam, indicando o caminho a ser seguido por elas para superarem o quadro. O objetivo da implementação deste modelo de avaliação pelos sistemas educacionais seria, portanto, subsidiar a busca pela qualidade da aprendizagem. Como se viu Belo Horizonte também adotou este modelo, com o objetivo de subsidiar a melhoria do ensino na cidade. Isto implicaria, também um norte para o trabalho de escolas, sendo que as de baixa performance deveriam a luz desta referência atuar pedagogicamente para reverter este quadro.

Foi realizada pesquisa de campo para identificar e analisar em que medida e de que forma as escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte com baixos resultados nas avaliações externas utilizam estes resultados como parâmetro para reflexão acerca dos procedimentos pedagógicos adotados e como subsídios para mudanças.

Utilizou-se como técnica de pesquisa a entrevista tendo como instrumento o roteiro de entrevistas, aplicado de forma individual. Ele teria a intenção de dar ao entrevistado possibilidade de prestar informações sobre o assunto estudado, conforme nos lembram Lakatos e Marconi (1985). A escolha desse instrumento apoiou-se em Ferrão (2003) para quem, entrevista é o encontro de duas pessoas com o objetivo de obter informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa natural ou programada de forma profissional. A conversa é efetuada frente a frente com o entrevistado [...], de forma sistemática e metódica, possibilitando, assim, obter informações necessárias do entrevistado para realização do trabalho (FERRÃO, 2003, p. 104).

A escolha de um roteiro de entrevistas levará em consideração o seguinte: "[...] o roteiro da entrevista é uma lista de tópicos que o entrevistador deve seguir durante a

entrevista. Isso permite uma flexibilidade quanto à ordem ao propor as questões, originando uma variedade de respostas ou mesmo outras questões" (PÁDUA, 1997, p.65).

A RME de Belo Horizonte possui um universo de escolas do ensino fundamental espalhadas em nove regionais administrativas da cidade. Neste conjunto existe uma grande diversidade ditada pelas condições de vulnerabilidade do território, características do público dentre outras.

Para este estudo optou-se por um trabalho com uma amostra de quatro escolas com notas médias padronizadas na avaliação Prova Brasil, entre 3,93 e 4,55 nas series finais do ensino básico. Estes resultados foram divulgados em 2015 e, segundo relatório comparativo, publicado pelo Inep, estão abaixo da média 5,34, alcançada pelo município de Belo Horizonte, para este nível de ensino. Considera-se que estas escolas enfrentam o desafio de reestruturar seus projetos pedagógicos de modo a melhorar os seus resultados. A opção pelas séries finais se explica pelo fato de serem elas as de mais difícil trabalho nas escolas segundo avaliações feitas pelos gestores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação.

As quatro escolas pesquisadas (denominadas A B, C e D) se localizam em áreas de vulnerabilidade social na periferia da cidade Belo Horizonte, condição que impacta o cotidiano escolar com problemas que afetam a questão da aprendizagem como a violência escolar. Atendem públicos majoritariamente de baixa renda das comunidades do entorno. A exceção da Escola A as demais são escola inauguradas nos anos 70 e 80 quando da expansão do ensino fundamental público na cidade de Belo Horizonte, o que ocorreu também no Brasil. A Escola A, por sua vez é uma escola fundada nos anos 1990 para atender população de uma comunidade da Regional Norte. A escola B se localiza na Regional Oeste; a escola C na Regional Nordeste e a escola D na Regional Barreiro.

O Ideb dos anos finais da escola A de 2015 foi de 3,6; o da escola B 3,6; a escola C 3,7 e o da escola D 3,6. Estes índices estão abaixo do Ideb para este nível de ensino na cidade de Belo Horizonte, 4,8. Qedu Acesso 20.05.2018

Para este estudo foram escolhidos o coordenador pedagógico e o diretor de cada escola, atores responsáveis pela gestão pedagógica da escola, levando-se em conta o propósito último das avaliações externas é a melhoria dos processos de ensino aprendizagem e que estes, segundo autores anteriormente citados, têm na escola espaço de resolução, entende-se que os atores responsáveis por esta condução são os personagens a serem destacados em uma pesquisa que discute as propostas de dinâmica pedagógica na escola. Foram realizadas oito entrevistas no total.

No caso deste estudo, seria utilizado um roteiro de entrevista estruturada que pretende: a) explicitar qual concepção tem o entrevistado das avaliações externas e de sua funcionalidade enquanto instrumento de melhoria da qualidade; b) qual o olhar que o interlocutor tem para o trabalho que as escolas da RME desenvolvem a partir dos resultados do Ideb por elas alcançado; c) que reflexões, em relação à aprendizagem de seus alunos, que a escola do entrevistado fez a partir das avaliações externas; d) quais projetos e trabalhos foram desenvolvidos na escola a partir do conhecimento deste resultado. O roteiro encontra-se no Apêndice A deste trabalho. Nas próximas seções apresenta-se e analisa-se os resultados da pesquisa.

4.2 As percepções dos gestores pedagógicos sobre o ideb e suas utilidades para a escola

As respostas colhidas nas entrevistas com diretores e coordenadores das escolas pesquisadas indicam o avanço da instrumentalização das avaliações externas para o diagnóstico e as ações de melhoria da educação. Quando perguntados sobre o que significam as avaliações sistêmicas os entrevistados assinalaram que elas seriam o instrumento de análise da situação educacional de uma escola ou de sistemas educacionais e a partir delas seria possível tomar medidas em favor da melhoria da educação, o que se alinha ao objetivo das avaliações externas, conforme Melo (1993). Ainda, segundo as respostas, tais avaliações serviriam de norte tanto para o trabalho interno da escola, através de seus projetos, como também guiariam a implementação de políticas em nível da gestão central.

Algumas percepções, porém, fazem restrições à validade de produtos das avaliações externas, incluindo-se aí o Ideb, como parâmetro de qualidade educacional. Estes entrevistados apontam suas limitações em relação à complexidade da escola e suas escolhas político pedagógicas. Segundo um dos coordenadores ouvidos existem “conjunturas mais complexas internas à escola que as propostas de avaliação externa não açambarcam”. Já um dos diretores defende que a padronização de conteúdos “cobrados nestes testes não leva em conta as escolhas da escola em relação ao conhecimento trabalhado com os seus alunos”. Estas são opiniões que acabam por se remeter às críticas de autores como Krawczyh (2008), para quem as avaliações externas seriam o procedimento típico de um estado avaliador que, embora propague a descentralização, trabalha com o controle em nível central. Também se reportam à concepção da autonomia da escola em relação ao seu trabalho pedagógico que foi defendida pela própria SMED nos anos 1990, conforme mostrado no capítulo 3.

Apesar disto, mesmo dentre os entrevistados que pensam assim, há o reconhecimento de que índices como o Ideb, são indicadores da qualidade educacional. O mesmo diretor que teceu considerações quanto a limitações deste índice, reconhece que ele, apesar delas limitações, deve ser utilizado como indicador da qualidade educacional. Isto demonstra que o modelo de trabalho educacional baseado em índices desta natureza tem ultrapassado resistências e passou a ser visto como ferramenta de melhoria da educação. Existe, inclusive, uma clareza quanto às mudanças de concepções que caracterizaram as avaliações externas ao longo dos anos. Segundo uma coordenadora:

“havia um estigma muito grande quanto a este tipo de avaliação. Muitos na escola defendiam que elas eram instrumento de controle dos professores, e na própria SMED durante algum tempo elas não eram bem vistas”.
Coordenadora da escola B.

Esta ideia foi muito difundida por autores como Oliveira (2008), representante de uma corrente de pensamento que associou este tipo de trabalho à adequação da escola aos modelos da iniciativa privada. Esta coordenadora diz, porém, que nos tempos atuais as avaliações externas passaram a ser vistas de outra forma “mais para ajudar a se ter uma visão da situação educacional e isto mudou na própria secretaria de educação que passou a trabalhar nesta perspectiva.”.

As percepções indicadas acima se alinham ao que foi demonstrado no capítulo 2 acerca da trajetória histórica das avaliações externas no Brasil e sua afirmação como ferramenta de uma nova forma de gestão da educação no Brasil. Recorde-se que segundo Dalben (2018) o Brasil construiu um aparato avaliativo importante a partir dos anos 1990. Um dos marcos históricos deste processo foi a implementação da Prova Brasil que complementou este aparato com seu caráter censitário. Para autores como Brooke e Cunha (2006) a construção deste aparato resultou na incorporação, em várias instâncias da gestão pública, dos resultados destas avaliações como instrumento de diagnóstico e norte para as políticas educacionais. Além desta consequência, estes autores ainda a veem como outra utilização deste procedimento a noção de *accountability*, entendida como fator de prestação de contas à sociedade.

A apropriação dos objetivos da Prova Brasil fica demonstrada nas respostas de todos os entrevistados que se referem a esta avaliação como tendo por finalidade avaliar o rendimento dos alunos do ensino fundamental em português e matemática.

Esta apropriação de conceito também pode ser notada nas respostas sobre o Ideb. Segundo um dos diretores, o índice conjuga dois fatores: fluxo escolar aferido no

censo e o rendimento da Prova Brasil”. Na fala de outro diretor o Ideb visa medir a qualidade da educação. Ainda que algumas opiniões façam restrições ao Ideb como parâmetro de qualidade absoluto da educação, como descrito acima, elas acabam conferindo a ele um caráter de indicador de qualidade que deve ser levado em conta ao se fazer um quadro da educação no país.

Chega-se então às perguntas sobre o trabalho nas escolas, a partir do último Ideb por elas alcançados.

O primeiro ponto desta questão diz respeito à divulgação do Ideb. Segundo os entrevistados o Ideb de todas as escolas foi divulgado através de relatórios físicos e digitais, emitidos pela SMED, em reuniões com professores e coordenadores, promovidas pelas direções das escolas. Sobre os resultados os gestores de três das escolas receberam com satisfação apontando que apesar de baixo, representou um avanço em relação ao anterior. Já o diretor da escola C apontou a decepção com os resultados pelo “trabalho que a escola realizou com seus alunos”, que a habilitaria a ter uma melhor performance. Quanto à divulgação para a comunidade escolar (entendida como atores que não estão na escola, pais, por exemplo) não foram relatadas experiências neste sentido, o que demonstra que o Ideb ainda não pode ser considerado um fator de *accountability* na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Dificuldade que é apontada por Silva; Garcia e Bicalho (2009) para quem existe uma relação de poder da escola com seu entorno fortalecida pelo monopólio de informações. Desta forma. Não há ainda uma rotina de prestação de contas à comunidade de índices de desempenho obtidos pela escola. Essa dificuldade apontada por Silva; Garcia e Bicalho (2009) que afirmam existir uma relação de poder da escola com seu entorno fortalecida pelo monopólio de informações. Desta forma não há ainda uma rotina de prestação de contas à comunidade de índices de desempenho obtidos pela escola.

O segundo ponto diz respeito ao trabalho realizado pela SMED a partir do resultado do último Ideb. Percebe-se uma ligação desta questão com a trajetória percorrida pela gestão educacional da SMED nos últimos cinco anos. Elas dão conta que até o ano de 2015 havia um acompanhamento diuturno da escola pela equipe do Avalia BH e a de monitoramento das regionais. Este acompanhamento previa oficinas de formação dos professores, avaliação das metodologias de ensino de português e matemática das escolas, além do trabalho com alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. Segundo um diretor este trabalho foi responsável pelo aumento do Ideb de sua escola.

Esta conjuntura sofre alterações a partir de 2014, com o fim do Avalia BH e em 2016 com o enxugamento das equipes de monitoramento das regionais. Em virtude disto, todo o trabalho acima descrito foi abandonado. Segundo uma coordenadora existe

uma diretoria na SMED que envia relatórios, mas falta o acompanhamento e parceria que havia anteriormente. Ela deixa claro que a PBH não abandonou a ideia de importância das avaliações externas, porém o trabalho com os resultados ficou agora, mais “sob a responsabilidade da escola”. Ainda segundo ela esta mudança de perspectiva pode significar inclusive uma queda no Ideb da escola. Uma das diretoras pontuou, porém que o trabalho da SMED em relação à frequência continuou a ser feito na sua escola e com isto caíram as taxas de evasão o que pode significar um ganho na apuração do Ideb.

O terceiro ponto discute o trabalho propriamente dito da escola com o Ideb. É possível se notar nas respostas uma espécie de desdobramento das questões abordadas acima. Segundo relato de coordenadores e diretores de duas escolas nelas não houve continuidade do trabalho com resultados do Ideb após o fim do acompanhamento pela SMED e regional. Segundo os diretores destas escolas há uma carência do direcionamento central, específico para este fim. A coordenadora de uma destas escolas apontou que

“existe uma urgência nos trabalhos do dia a dia da coordenação (disciplina e outros problemas cotidianos). Em virtude disto há um prejuízo do planejamento de ações estratégicas que sejam orientadas pelos resultados do Ideb”. Coordenadora da escola A.

Este é ponto importante que reflete a dificuldade de escolas, inseridas em um contexto de vulnerabilidade social em lidar com as questões impostas por esta condição, como afirma Santos (2002). Nesta linha de raciocínio o diretor de uma das escolas critica o fato de a SMED se limitar apenas a divulgar o índice de cada escola sem um trabalho subsequente que a guiaria nesta direção.

Segundo um destes diretores apesar de a escola ter uma predisposição de trabalhar com estes índices, isto não se concretiza no atual momento pelo fato de as mudanças ocorridas na gestão da educação em Belo Horizonte a partir de 2014. Segundo ele estas políticas teriam “abortado” algumas iniciativas como a formação dos professores o que seria vital neste trabalho. Corroborando esta opinião o coordenador de uma destas escolas aponta que o fim do trabalho de acompanhamento trouxe um impacto no trabalho com os índices. Ele ressalta que a escola não conseguiu organizar um trabalho sistemático com estes dados, o que só seria possível com o assessoramento da gestão central.

Em outra lógica de raciocínio diretores e coordenadores das outras duas escolas apontaram que apesar da não sistematização pela gestão central de um trabalho específico, a escola tem se organizado, a partir de projetos internos ou até mesmo da atuação de professores para o trabalho com resultados das avaliações externas.

Nesta direção a coordenadora de uma das escolas afirmou que ela tem procurado fazer um trabalho a partir dos resultados do Ideb de uma forma “autônoma”. A Diretora desta escola apontou que a escola tem se mostrado muito sensível aos resultados e independente do trabalho da SMED, tem planejado projetos para elevar os índices. Ela lembra que a escola ainda não chegou ao ideal, mas avançou muito. Além disto, a escola conseguiu uma parceria com a SMED que envia trabalhador alfabetizador para lidar com alunos que chegam aos últimos anos das series iniciais com dificuldade de leitura e escrita.

Quando perguntada por qual motivo a escola tem conseguido atuar nesta direção a coordenadora desta escola apontou que o trabalho feito pela SMED até o ano de 2015 “ensinou a escola a trabalhar com estes resultados e isto foi incorporado ao seu cotidiano”.

Outra estratégia das escolas que desenvolvem trabalhos com o resultado do Ideb foi a de familiarizar os alunos com este modelo de avaliação, mais interpretativa segundo diretor da escola B: “não é que se queira treinar os alunos, mas apenas qualificá-los para lidar com os tipos de questões propostas”. Nesta escola foi também adotada a perspectiva de se trabalhar a competência da interpretação para o sucesso do objetivo de se melhorar os resultados, uma vez que esta é uma condição para que os alunos sejam bem-sucedidos nos testes.

Esta é uma estratégia que para um dos diretores significa o “treinamento de alunos para os testes”. Isto aconteceria, segundo ele, pelo fato de algumas escolas temerem ficarem mal classificadas em um possível ranqueamento. Ainda segundo ele este procedimento acaba por acontecer mesmo que isto seja negado por instâncias centrais. Mais uma vez voltamos à literatura crítica ao modelo de avaliação externa nos anos 1990, quando Gentilli (1997) apontava a utilização deste modelo como patrocinador de uma lógica de mercado na educação.

Nestas respostas fica clara a dependência por parte de algumas escolas das estratégias elaboradas em nível central. Em outras palavras, estas escolas defendem o protagonismo de instâncias como a Secretaria Municipal de Educação no trabalho com estes resultados. Para uma delas a escola necessita desta atitude para levar adiante sua interação com os resultados do Ideb. Por outro lado, outras duas escolas defendem que de alguma forma o trabalho com estes resultados seja feito pela escola, já incorporando a concepção de que ela, independente da gestão central, deve se ocupar da melhoria de seus índices.

Reafirma-se aqui a ligação que estas respostas têm com trajetória da política educacional de Belo Horizonte que se nos anos 1990 passou ao largo da utilização de resultados das avaliações externas em seu processo de gestão da educação, adquiriu nova orientação nos anos 2000 ao tomar estes resultados como fator de diagnóstico do quadro educacional de Belo Horizonte.

Neste contexto, a SMED propõe a criação de um aparato de monitoramento e assessoramento à escola a partir dos índices alcançados por ela. Cria-se o Avalia BH que seria o exemplo da experiência do município com esta metodologia. Há neste processo uma espécie de ruptura que diz respeito à interrupção do trabalho desenvolvido pela SMED com o fim do Avalia BH e enxugamento de equipes regionais que monitoravam os resultados nas escolas, levando ao fim o trabalho de monitoramento e assessoramento até então feito pela secretaria.

Perde-se, a partir daí a dimensão de um trabalho em rede que faça com que uma escola tenha conhecimento do trabalho desenvolvido por outra. “O trabalho está meio a cargo de cada uma com orientações e projetos próprios” segundo o diretor da escola A. Todas as respostas foram unânimes em afirmar que era mais fácil ter a dimensão do trabalho em outras escolas até o ano de 2015 quando havia uma gestão do acompanhamento mais centralizada. Estas medidas transferem para a escola a responsabilização por este trabalho e pelos resultados por ela alcançados. Estes são procedimentos característicos do processo de responsabilização apontado por Ball (2011).

A incorporação da escola de sua responsabilidade ou não no trabalho com o Ideb reaparece na expectativa que elas têm com relação ao próximo Ideb a ser divulgado. Enquanto duas escolas apostam no trabalho por ela desenvolvido como forma de melhoria deste índice, outras duas alegam que sem uma assessoria da SMED isto está comprometido. Fica demonstrado aí não ser a questão da responsabilização da escola por seus resultados completamente resolvida no processo de lidar com o Ideb.

As discussões acima descritas são importantes se considerarmos a proposta última das avaliações externas de ser o instrumento a ser utilizado pela escola, visando à melhoria de seu desempenho no ensino e aprendizagem, como defende Castro (2009). Ao mesmo tempo a autora aponta a dificuldade de fazer com que a escola tome para si esta tarefa, assinalando que o grande desafio em que se encontra o país neste campo, é fazer com que a escola consiga elaborar trabalhos específicos tendo como norte estes índices. Dificuldade também assinalada por Brooke e Cunha (2006). Há também uma relação como o papel dos entes federativos no processo de avaliação externa que segundo estes autores se inicia com o governo federal nos anos 1990 e chega até os municípios nos anos 2000.

Uma última observação anotada na entrevista diz à questão específica da relação entre a escola e a SMED. Sendo que um dos diretores assinalou a falta de interação entre as instâncias o que dificulta um trabalho mais produtivo para a educação. Resposta que reflete mais uma vez uma tensão entre a escola e a instância central na conjuntura atual da política educacional do município. O que impacta o trabalho com a educação da cidade de Belo Horizonte.

4.3 Síntese conclusiva

As entrevistas demonstram que nos últimos anos da gestão educacional do município de Belo Horizonte, construiu-se uma cultura de avaliação da educação através da utilização dos resultados das avaliações externas aplicados na escola. No campo da gestão central esta trajetória fica visível quando se compara seu olhar para este modelo nos anos 1990 e nos anos 2000. De uma postura de indiferença ou até de crítica, respaldada, inclusive por uma literatura crítica deste modelo, passa-se a uma atitude de se tomar estes resultados como norteadores de políticas e medidas de melhoria da educação na cidade. Esta mudança se explica, como já foi dito por um ambiente de necessidade de se ter um quadro mais claro da educação na cidade, com indicadores mais explícitos desta situação.

Por outro lado, temos na outra ponta o trabalho da escola com estes resultados. Ao se abordar este aspecto não se pode esquecer que esta instituição também se apropria dos conceitos e definições pertinentes a este modelo. Se para alguns profissionais as avaliações já foram consideradas uma questão de controle do trabalho docente, esta ideia vai dando lugar a uma concepção da necessidade de se utilizar indicadores de qualidade na educação para um trabalho de melhoria na educação. Isto tem uma ligação muito forte com a conjuntura de afirmação deste tipo de avaliação como ferramenta para aperfeiçoar o setor educacional no Brasil.

Como foi visto o objetivo maior da implementação das avaliações externas seria o de que elas fossem apropriadas pela escola como norte de sua prática pedagógica. Caberia a ela de posse dos índices alcançados detectar carências e a partir daí planejar projetos visando superá-las. Pelas respostas colhidas se nota que este ainda é um desafio a ser enfrentado na utilização de índices como o Ideb. A amostra da pesquisa foi composta de escolas com baixo Ideb que se situam em áreas de vulnerabilidade social o que impacta sua realidade. Em consequência disto algumas das escolas esperam uma assessoria da instância central para desenvolver este tipo de trabalho, alegando que a própria dinâmica do dia a dia absorve o trabalho pedagógico.

Por outro lado, porém, algumas escolas já têm como claro o seu protagonismo com este trabalho, indicando que existe uma evolução na responsabilização da escola por seus resultados. Para alguns isto representaria o medo do ranqueamento. Mas esta é uma discussão que exigiria um outro trabalho em que se questionasse se o que se avalia na Prova Brasil e no fluxo escolar indicam qualidade da educação.

O que pode ser notado, também é que algumas das escolas adquiriram, a partir do trabalho desenvolvido pela própria Smed, condições para o desenvolvimento autônomo deste trabalho, apesar de sua condição de vulnerabilidade, o que não aconteceu com outras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo identificar se e como 4 escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte se apropriam dos resultados do Ideb para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico destas unidades educacionais. Inicialmente, no capítulo 2, discutiu-se as reformas do Estado formuladas em decorrência da crise fiscal dos anos 1970 e as reformas educacionais que previam a adoção de instrumentos como as avaliações externas, ocorridas em nível mundial e suas relações com as medidas de reformas do setor público. Também se problematizou a crise educacional no Brasil da década de 1980 e as soluções que apontaram para a construção de um aparato avaliativo no país que desembocou na formulação do Ideb, utilizado como parâmetro da qualidade educacional.

No capítulo 3 foi discutida a trajetória da política educacional do município de Belo Horizonte desde os anos 1990 até os anos 2000, investigando-se aí a construção de gestão da educação da cidade pelos índices resultantes das avaliações sistêmicas. Considerou-se neste estudo o fato de que durante os anos 1990 havia uma orientação que contradizia o monitoramento da qualidade da educação por índices que remetessem a uma padronização de testes e de parâmetros avaliativos. Tal orientação sofre alterações a partir dos anos 2000, quando a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte passa a usar índices aferidos em avaliações externas como parâmetro de qualidade. Neste capítulo foi discutida também a trajetória de gestão da educação adotada pela Secretaria Municipal de educação neste período.

A pesquisa de campo procurou investigar o grau de adesão de escolas com menor Ideb, ao trabalho que pode ser realizado a partir dos resultados do índice. Buscou-se discutir a percepção que os gestores pedagógicos têm da utilidade do Ideb e da avaliação que eles fazem do trabalho em suas escolas a partir dele e do trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte neste campo.

Como foi visto as entrevistas apontaram a percepção dos entrevistados de que o Ideb é um parâmetro de qualidade, mesmo entre os interlocutores que fazem restrições à abrangência deste índice quando se atenta para a realidade das escolas.

Os debates que apontavam este modelo como patrocinador de um controle docente ou de adequação da escola a realidade de mercado, muito presentes nos anos 1990 na RME, parecem ter cedido terreno a uma concepção que o elege mais como mais

uma ferramenta auxiliar na melhoria educacional, como proposto pela SMED a partir dos anos 2000.

Nas entrevistas foi detectado: um posicionamento que implica a escola como responsável pelo trabalho com o Ideb, assumindo um compromisso com seus resultados. Tal posicionamento ilustra um processo previsto quando da implementação das avaliações externas, que diz respeito a ideia de se fazer com que seus resultados chegassem a escola como forma de redimensionar sua atuação tendo em vista a melhoria da qualidade de sua oferta de educação.

Há gestores pedagógicos, porém, que transferem para o nível central a responsabilidade pela condução deste processo. Para eles existe uma percepção de que existem problemas mais complexos na dinâmica escola que a impossibilitam de planejar um trabalho desta natureza.

Estas opiniões remetem a uma discussão importante. Considerando que todas as escolas pesquisadas convivem com uma realidade de vulnerabilidade social que impacta a sua realidade, veremos que a percepção dos gestores os quais apontam dificuldade do protagonismo do trabalho de suas escolas com o Ideb, se explica pelas questões mais problemáticas que eles enfrentam em seu cotidiano. Apesar, disto a opinião destes gestores não é a de descartar a ferramenta dos resultados das avaliações externas. Eles reivindicam, porém, uma assessoria do poder público central no sentido de auxiliar suas escolas, via assessoria ou formação, em um trabalho específico com o Ideb. Recorde-se que este trabalho era feito até o ano de 2015, mas que por questões administrativas foi suspenso.

Detecta-se aí a questão do protagonismo deste tipo de trabalho que se remete a responsabilização, pela escola ou pela gestão central, por estes resultados. Viu-se que os gestores das escolas C e D, apesar de enfrentarem os mesmos problemas das escolas A e B apontam nas suas escolas um trabalho baseado no Ideb que alcançaram, cumprindo o objetivo das avaliações externas, isto é, a de que seus resultados cheguem ao espaço escola para guiar os processos de melhoria na aprendizagem de seus alunos.

As percepções levantadas nas entrevistas acabam por desembocar em algumas discussões sobre o processo de implementação das avaliações externas no país a saber: A formulação do Ideb acaba por contribuir para uma visão mais clara das carências da educação brasileira, através de testes de rendimento aliados a análise do fluxo escolar. Este índice faz parte da criação de um banco de dados do setor educacional, como defendido por Mello (1993), extremamente desejável quando se deseja fazer um

monitoramento da qualidade de ensino ofertado no país. Esta sistemática acaba por se converter em uma condição para que sejam propostas políticas públicas educacionais com projetos que efetivamente impactem seus problemas. Para que este processo se efetive, porém, é necessário que se dissemine no Brasil procedimentos de trabalho com este modelo com o objetivo de melhor aproveitamento das informações obtidas.

Se as avaliações externas não conseguem alcançar toda a realidade presente em uma escola, notadamente naquelas inseridas em condições de vulnerabilidade, elas podem fornecer indicadores das carências pedagógicas que estes impactos têm gerado. As opiniões dos gestores que assinalam a dificuldade no trabalho com o Ideb, dada a falta de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, apontam muito mais para outros problemas. Obstáculos que dizem respeito, por exemplo à violência, que estes atores enfrentam no seu cotidiano. Diante deles estes gestores não conseguem sistematizar um trabalho de planejamento e articulação que auxilie a escola fazer um planejamento que talvez não passe apenas pela base de informações fornecidas pelo Ideb, mas também, por outros trabalhos pedagógicos que exijam uma análise e sistematização.

A parceria com a SMED teria a função auxiliar estes gestores a enfrentar com mais segurança os problemas que a condição de vulnerabilidade da escola propicia. É necessária uma parceria que trabalhe a solução destas questões no ambiente escolar, fazendo com que a escola analise as suas carências apontadas em seu desempenho, avalie as possibilidades de sua melhora, avaliando como agir dentro da sua realidade, mas assumindo um compromisso de melhoria de seus resultados o que refletiria os progressos de sua qualidade.

Diante de todo este instrumental a escola poderia avaliar seus resultados, detectar os problemas e à luz de sua realidade estabelecer um plano de ação para construir estratégias visando melhorar seu desempenho.

Sabe-se, no entanto, que esta não seria uma solução nova, ela já foi experimentada na própria Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. O acompanhamento pela instância central contribuiu para que melhores resultados fossem alcançados. O equívoco talvez tenha sido o da sua extinção, sob o pretexto de que a escola adquiriu competências para realizar este trabalho. Isto foi realidade para algumas escolas, mas não para todas. Seria necessário rever esta política já que a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte optou por um monitoramento da qualidade educacional a partir de resultados aferidos nas avaliações externas como expressos no Ideb.

Além disto, cabe à gestão central da educação no município fazer um trabalho de capacitação mais aprofundado, leitura de índices, por exemplo, para que os atores presentes na escola consigam extrair dos resultados do Ideb as informações que ele fornece sobre o rendimento da escola e as necessidades de melhoria na oferta do ensino.

Estas observações abrem perspectivas para outros estudos que tenham como objeto: a relação entre a instância central e a escola no trabalho com o Ideb, como forma de se viabilizar o trabalho desta última a partir dos resultados alcançados; e a apropriação pela escola de sua responsabilidade na busca pela melhoria da qualidade de sua oferta educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O Impacto do Modelo Gerencial na Administração Pública; Um Breve Estudo sobre a Experiência Internacional Recente.** In Cadernos ENAP. Fundação Nacional de Administração Pública. 1997.

ANTUNES, Celso. **Avaliação da aprendizagem. Coleção Celso Antunes II.** São Paulo: ATTA Mídia e Educação, (2007) .

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **A extensão do ensino básico no Brasil: ainda um desafio político.** In Em Aberto, Brasília, ano 7, n. 39, p. 35-43, jul/set. 1988.

ARROYO, Miguel G.onzales. **Facasso e Sucesso : o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação .** In Em aberto. Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53. Jan/mar.1992.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS: questões e dilemas.** São Paulo, Cortez, 2011.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. SMED. **Avaliação dos processos formadores dos educandos.** Belo Horizonte: SMED, 1996.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. SMED. **Escola Plural: Proposta político-pedagógica Rede Municipal de Ensino.** Belo Horizonte: SMED, 1994.

BONAMINO, Alícia and FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB.** *Cad. Pesqui.*, Nov 1999, no.108, p.101-132. ISSN 0100-1574 .

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394** de 20,12,1996.

BROOKE, Nigel; CUNHA Maria Amália de A. **A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados.** GAME/FAE/UFMG. Estudos e Pesquisas educacionais. Fundação Victor Civita.

CAMPOS, M.M.M. **Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo**. Orientadora: Aparecida Joly Gouveia. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

CARDOSO, M.L. **Ideologia da globalização e (des)caminhos da Ciência Social**. In: GENTILI, P. (ORG). GLOBALIZAÇÃO Excludente, Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 96-127.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo: **Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar**. In NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; QUEIROZ, Maria Aparecida. PONTOS E CONTRAPONTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília, Liber livro Editora, 2007.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e desafios**. In: São Paulo Perspec. v.23, n. 1, p. 6-18. São Paulo. Jan/jun. 2009.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Avaliação Sistêmica**. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 10/05/2018.

DERLIEN, Hans-Ulrich. **Una Comparación Internacional em la Evaluación de las Políticas Públicas**. Brasília, Revista do Serviço Público, ano 52, n.1, jan./mar., 2001.

DIAS, Kátia Cristina Varme. **A política de Monitoramento Pedagógico da RME/BH e as Ações de Suporte Educativo: Práticas, Desafios e Possibilidades**. Monografia (Pós-Graduação em Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2014.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **A política da avaliação de políticas públicas**. in revista brasileira de ciências sociais - VOL. 20 Nº. 59 RBCS, Vol. 20 nº. 59 outubro/2005.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta; FLGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. **As políticas dos sistemas de avaliação da Educação Básica**. In: HOCHMAN, G; ARRETCHE, M.; 16 MARQUES, E. (orgs) Políticas Públicas no Brasil. Rio de Janeiro : FIOCRUZ, 2007.

FERRÃO, Romário Gava. **Metodologia científica para iniciantes em pesquisa**. Linhares-ES Unilinhares/Incaper, 2003.

FREITAS, E. J. L. **A Política Pública Escola Plural: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação.** Orientadora: Maria do Carmo Lacerda Peixoto. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

KRAWCZYK, Nora Rut, **Em busca de uma nova governabilidade.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Ed. Atlas, 1985

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar : estudos e proposições.** 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUZ, Soares Luciana, **O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes.** Monografia (Pós-Graduação em demografia-Faculdade de ciências econômicas). Universidade Federal de Minas Gerais 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão democrática da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade: **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes.** In *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26 n. 92 p. 753-775, out. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PÁDUA, E. M. M. de. **O processo de pesquisa.** In: Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1997. p. 29 – 89. (Coleção Práxis)

PINTO, Roberto Arlindo; VIANA Marger da Conceição Ventura. **As Avaliações Externas e a Escola: Possibilidades e Desafios para a Sala de Aula.** Revista Pedagógica Matemática: 9º ano do Ensino Fundamental. Secretaria de Estado de Educação. SIMAVE/PROEB. ISSN 1983-0157. 2013.68p.

RIBEIRO, Sérgio Costa e FLETCHER, R, Philip. **O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje**. In Em Aberto, ano 6n. 33. Brasília, 1987.

SANTIAGO, José Vicente; SOUZA, Leonardo Nunes de; SILVA, Marco Antônio da; OLIVEIRA, Wisley Daniel. **As políticas de Avaliação Sistêmica em um Modelo de Estado Gerencial: Implicações para a Avaliação da Aprendizagem**. Revista Intersaberes, vol. 8, n.16, p.25-58| jul. – dez. 2013.

SANTOS, L.L. de C.P. **Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)**. In *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23 n. 80. P. 346-367, set. 2002

SEVEGNANI, Joacir. **A Resistência aos Tributos no Brasil: O Estado e a Sociedade em Conflito**. Universidade do Vale do Itajaí. Dezembro de 2006.

SILVA, Luciene Aparecida da; GARCIA Nelson Luiz dos Santos e BICALHO, Adriana Célia da Silva, **Avaliações sistêmicas da educação básica: instrumento de gestão pública da qualidade do ensino e mecanismo de controle social**. In: Administração Pública e Gestão Social-APGS, v.2, n. 4, pp. 362-376. Viçosa. Out/dez. 2010.

SILVA, Sérgio Eustáquio da. **Utilização e Apropriação do Avalia-BH pelos Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Monografia (Pós-Graduação em Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu & GENTILI, Pablo. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, Brasília, 1996

SILVA, Vandrê Gomes da; e GIMENES, Nelson A. S. **Uso Pedagógico de Avaliações Externas: Tendência e Perspectivas**. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Cadernosdeapoio.aspx?MenuID=38&MenuIDAberto=12>. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade

TREVISAN, Andrei Pittol. **Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção**. In: revista de Administração Pública. Rio de Janeiro. Maio/junho 2008.

UFMG-FAE-GAME. **Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte, junho de 2000.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

- 1) O que significam para você as avaliações externas ou sistêmicas?
- 2) Que funções elas teriam no processo educacional?
- 3) Você sabe o que é a Prova Brasil? Pode explicar rapidamente?
- 4) Você sabe o que é o IDEB? Pode explicar rapidamente?
- 5) Qual foi o último IDEB de sua escola?
- 6) Como o corpo diretivo da escola recebeu esse resultado? De que forma eles foram repassados para os professores, alunos e comunidade escolar?
- 7) Você tem conhecimento sobre algum trabalho realizado pela SMED a partir do resultado do último Ideb? Pode descrever como foi esse trabalho? Qual é a sua opinião sobre esse trabalho?
- 8) Qual foi o trabalho feito por sua escola após a divulgação do último Ideb? Como vocês avaliam esses trabalhos? Podem apontar efeitos resultantes desses trabalhos?
- 9) Você tem conhecimento sobre algum trabalho realizado por outras escolas da RME-BH com os resultados do Ideb alcançado em 2015? Pode descrever como foi esse trabalho? Qual é a sua opinião sobre esse trabalho?
- 10) Qual a expectativa da escola com o resultado do próximo Ideb, a partir dos trabalhos desenvolvidos na escola citados acima?
- 11) Gostaria de dizer algo mais sobre o tema? Utilização dos resultados do Ideb pelas escolas da RME – BH?