UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Ana Paula Silva Machado

Brasília,

Dezembro de 2019

Ana Paula Silva Machado

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia apresentado à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria de Albuquerque Moreira.

Brasília,

Dezembro de 2019

Sa

Silva Machado, Ana Paula
Avaliação em larga escala e gestão escolar: um estudo em escolas públicas do Distrito Federal / Ana Paula Silva Machado; orientador Ana Maria de Albuquerque Moreira.. -- Brasília, 2019.
59 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de Brasília, 2019.

1. Políticas públicas educacionais . 2. Avaliação em larga escala. 3. Gestão escolar . 4. Equipe gestora. I. de Albuquerque Moreira., Ana Maria, orient. II. Título.

Ana Paula Silva Machado

Avaliação em larga escala e a gestão escolar: um estudo em escolas públicas do Distrito Federal

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Unidade Acadêmica da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia

Data da aprovação: 17/12/2019

_____

Profa. Dra. Ana Maria de Albuquerque Moreira - Orientadora
Faculdade de Educação – PAD

_____

Prof. Dra. Carmenísia Jacobina Aires
Faculdade de Educação – PAD

_____

Profa. Dra. Maria Zélia Borba Rocha
Faculdade de Educação - PAD

Dedico essa monografia à minha família, que sempre me incentivou e apoiou a seguir os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por abençoar a minha vida com essa conquista de concluir a minha graduação.

À minha família, em especial aos meus pais e a minha irmã, que sempre me incentivaram a alcançar os meus objetivos e a crescer cada vez mais. E principalmente a não duvidar da minha potencialidade de concretizar os meus sonhos.

Aos meus amigos e alunos do FORMANCIPA que ajudaram a perceber e a compreender a importância da Educação como processo de transformação na vida de um indivíduo.

As minhas amigas da Pedagogia, por todo o aprendizado e companheirismo durante a nossa graduação.

À minha orientadora, Ana Maria, por me auxiliar e confiar na realização da pesquisa como iniciação científica e na confecção deste trabalho de conclusão de curso. Além disso, por me apoiar e me guiar a alcançar o meu desejo de ingressar no mestrado em educação.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo central identificar e analisar a percepção de gestores de escolares sobre a implementação das políticas de avaliação em larga escala. A questão de pesquisa que motiva o desenvolvimento do estudo é: de que maneira os gestores escolares compreendem as políticas de avaliação em larga escala? Para cumprir o que foi proposto, foram selecionadas cinco escolas de educação básica da rede pública do Distrito Federal, sendo utilizados como critérios de seleção: o nível socioeconômico da região, localização da escola – urbana ou rural – e indicadores educacionais, nível socioeconômico da escola e índice de complexidade de gestão. Como resultado, constatou-se que as avaliações em larga escala são compreendidas pelos gestores como iniciativas que visam avaliar a ação pedagógica da escola através de um olhar externo e como instrumento de autoconhecimento da escola. De outra parte, também estão relacionadas ao ranqueamento, com base dos resultados alcançados, a culpabilização, bonificação e padronização do ensino. Também foram observadas diferenças pela etapa da educação básica: nas escolas de ensino médio, as avaliações em larga escala são associadas ao acesso a instituições de educação superior, estimulando um sentimento de competitividade. Por fim, destaca-se que os gestores escolares compreendem a importância das avaliações em larga escala para a prática da gestão escolar e pedagógica como um instrumento de avaliação, mas não as percebem como políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Avaliação em larga escala. Gestão escolar. Equipe gestora.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the perception of principals about the implementation of evaluative policies. The research question that motivates the development of the study is: how do school managers understand the policies of large-scale assessment? To fulfill what was proposed, five schools of basic education were selected, being used as selection: the socioeconomic level of the region, the location of the school – urban or rural – the educational indicators, the socioeconomic level of the school and the index of administration of studies. As the result is seen as large-scale assessment are seen, for principals, initiatives that aim to evaluate a pedagogical action of the school through an external look and as an instrument of self-knowledge, but are also related to ranking, blaming, bonus, standardization. Education and competition for access to higher education in the case of high schools. Finally, select whether school principals understand the importance of large-scale assessment for school and pedagogical management practice as an assessment tool, but not as perceived as educational public policies.

Keyword: educational public policies. large-scale assessment. school management. team managing

LISTA DE ABREVIATURAS

Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

Centro brasileiro de pesquisa em avaliação e seleção e de promoção de eventos (CEBRASPE)

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan)

Educação para a Cidadania Global (ECG)

Exame Nacional da Educação (Enem)

Financiamento Estudantil (FIES)

Formação integrada e emancipadora de acesso à educação superior (FORMANCIPA)

Índice de Complexidade da Gestão (ICG)

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

Instituições de ensino superior (IES)

Instituto de Pesquisa e Estudos educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Nível socioeconômico da escola (NSE)

Pesquisa distrital de amostragem por domicílio (PDAD)

Programa de Avaliação Seriada (PAS)

Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)

Projeto Político Pedagógico (PPP)

Programa Universidade para todos (PROUNI)

Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização das regiões administrativas estudadas

Quadro 2: Caracterização das escolas pesquisadas

Quadro 3: Caracterização dos gestores entrevistados

Quadro 4: Visão dos gestores sobre as políticas de avaliação em larga escala no cenário

Quadro 5: A comunicação entre gestores, professores e alunos sobre as avaliações em larga escala

Quadro 6: Utilização dos resultados das avaliações externas nos processos de gestão da escola

SUMÁRIO

Apresentação 11

Parte I: Memorial 12

Parte II – Monografia

Introdução 18

Capítulo 1 – Aspectos teóricos 22

1.1 Políticas Públicas de Educação 22

1.2 Avaliação em larga escala 23

1.3 Políticas de avaliação em larga escala e Gestão Escolar 26

Capítulo 2 – Metodologia da pesquisa 29

2.1 Caracterização das escolas pesquisadas 30

2.2 Caracterização dos gestores entrevistados 35

Capítulo 3 – **Análise dos dados** 38

3.1 Visão dos gestores sobre as políticas de avaliação em larga escala no cenário escolar 38

3.2 A comunicação entre gestores, professores e alunos sobre as avaliações em larga escala 44

3.3 Utilização dos resultados das avaliações externas nos processos de gestão da escola 49

Considerações finais 54

Referências 56

Parte III: Perspectiva profissional 59

APRESENTAÇÃO

O estudo é um trabalho de conclusão de curso como requisito para a obtenção da titulação de licenciada em Pedagogia. Se pauta nos seguintes questionamentos: Como se dá a compreensão das equipes gestores sobre implementação das avaliações em larga? De que maneira os gestores envolvem a comunidade escolar nas políticas de avaliação em larga escala que chegam nas escolas? Qual a influência das avaliações em larga escala na forma de coordenar a escola e nas estratégias pedagógicas na perspectiva dos gestores escolares? A fim de estudar a seguinte questão de pesquisa: De que maneira os gestores escolares compreendem as políticas de avaliação em larga escala?

Para responder às perguntas, tem-se como o objetivo geral, analisar a percepção dos gestores sobre a implementação das políticas avaliação em larga escala no contexto escolar. Mais especificamente, identificar a visão dos gestores sobre as políticas de avaliação em larga escala no cenário escolar, examinar a comunicação entre equipe gestora, professores e alunos sobre as avaliações em larga escala, verificar de que maneira os gestores utilizam os resultados das avaliações externas nos processos de gestão da escola.

Este trabalho final de conclusão de curso está dividido em três partes: memorial, monografia e perspectivas futuras. Sendo a primeira parte um breve resumo da minha trajetória escolar, desde o ensino infantil até o momento com o final da minha graduação em Pedagogia, além disso reforça o meu percurso no curso e a motivação da minha escolha profissional. A segunda parte retrata a pesquisa desenvolvida, sento esta parte dívida em três capítulos, aspectos teóricos, metodologia da pesquisa e análise dos dados. E por último, perspectivas futuras, apresentando os meus planos após concluir a graduação.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PARTE I: Memorial Escolar

Ana Paula Silva Machado

Brasília – DF,

Dezembro de 2019

MEMORIAL

Para começar, ressalto que algumas lembranças se perderam ao longo desses anos, mas as que ainda me recordo guardo no coração, como saudade. Por isso, já vou logo avisando que esta é uma descrição de memórias que perpassam pela minha vida e que me possibilitaram ser o que eu sou hoje. Sou filha de pais professores e, por influência, minha irmã também decidiu seguir a carreira de docência. Com isso, já é possível inferir que desde de pequena ouvia as reclamações e gratificações de minha família em relação a carreira profissional, por isso decidi que não seria professora, mas nem tudo ocorreu como planejado, já que estou me formando e serei futura pedagoga em breve.

Antes de entender a minha trajetória escolar, assumo que sempre fui uma menina muito tímida, evitava falar em público, mas como desafio participava das apresentações que havia em minhas escolas. Mas, posso dizer que tenho boas lembranças de eventos que foram marcantes para mim, que serão evidenciados ao longo deste memorial.

Minha primeira escola foi o Colégio Carrossel, era um berçário e era situado no Núcleo Bandeirante. Esta escola fechou, mas das lembranças que eu tenho, aos três anos de idade, adorava brincar de brincadeiras de roda e do parque. Não fiquei muito tempo por lá, sempre tive crises alérgicas, e por isso precisei mudar de escola, indo para o Colégio Batista. Recordo-me dos meus primeiros dias de aula, nos quais chorava para não sair dos braços de minha mãe. Neste colégio, estudei até sete anos, não lembro de muitas coisas, mas lembro de brincar no parquinho e das apresentações que fazíamos para as nossas famílias. Dessas apresentações, a que eu mais me recordo foi de uma sobre reciclagem, na qual dançamos e fizemos um fantoche com materiais recicláveis.

Aos sete anos, agora no ensino fundamental 1, comecei os meus estudos na alfabetização no Colégio Origem, também no Núcleo Bandeirante. Nesta classe lembro que não gostava dos exercícios por serem repetitivos e tinha medo das atividades de caligrafia. Eu realmente não gostava de cadernos de caligrafia, mas como diziam meus pais e professores, eu precisava fazer. Fui a última aluna da sala a aprender a ler, na formatura, cada um leu um trecho de uma história e fiquei toda satisfeita por conseguir ler a minha também.

Após a alfabetização, continuei os estudos no Colégio Origem, e lá permaneci até a 4ª série, agora conhecida como 5º ano. Tenho ótimas lembranças dessa escola e mantenho amizades que fiz até hoje. Sobre as aulas, o que mais me marcou foram as atividades de artes e saraus que aconteciam na escola. Eu adorava pintar telas, com essa idade, um *hobbie* que foi incentivado pelas atividades em sala. Era uma escola pequena e de muito amor, todos se conheciam, e estranhei quando mudei de escola no ensino fundamental 2.

Comecei os meus estudos no Centro Educacional Leonardo da Vinci, no ensino fundamental 2 e sai apenas quando conclui o ensino médio. Ao contrário do que eu imaginava fui muito bem recebida na escola, tive a oportunidade de ter aulas de laboratórios, atividades culturais (desafiovinci, olivinci e onuvinci), palestras, entre outras atividades. Foram anos que guardo com nostalgia.

Meu ensino médio foi um pouco diferente do ensino fundamental 2, como forma de se preparar para os processos seletivos de instituições de ensino superior, as aulas eram voltadas para a realização dos vestibulares. Em tal período, vivi momentos que não vou esquecer, fiz amigos, ri, chorei, diverti-me e vivi a minha adolescência. Mas, a preocupação com a aprovação me apavorava, estava decida a ingressar no curso de Arquitetura, pesquisava sobre e me sentia bem com essa escolha. E no 3º ano do ensino médio, mudei de ideia, senti que não era curso que me interessava e solicitei ajuda para uma psicóloga especializada na área de Orientação Vocacional. Após o laudo, fiquei ainda mais indecisa, mas depois de tantas dúvidas, resolvi me inscrever no PAS – Programa de Avaliação Seriada – em Pedagogia.

Quando saiu o resultado, estava de férias em Prado, cidade situada no sul da Bahia. Lembro-me que no dia pedi para os meus pais para irmos para um local com sinal de telefone para eu verificar o resultado. E a alegria foi grande quando recebi mensagens de amigos me felicitando pela minha aprovação na tão sonhado Universidade de Brasília.

No meu primeiro dia de aula, cheguei atrasada por causa da fila para conseguir pegar o ônibus da linha 0.110, mas quando entrei na sala encontrei com a Vanessa, amiga de Ensino Médio, que também me acompanhou por toda a graduação. Nesse dia, fui para as boas vindas, evento organizado pela Instituição, e foi lá que caiu a ficha que eu havia alcançado o meu sonho de estudar na Universidade de Brasília.

No 3º semestre, precisei me matricular em Projeto 3, e por identificação com o horário ofertado, matriculei-me para ingressar no Grupo de pesquisa SOGEPPE, coordenado pelas professoras Ana Maria, Carmenísia e Maria Zélia, cuja a sigla significa sistemas, organização, gestão e processos políticos educacionais. Participei das reuniões do grupo por três semestres, e foi lá que me identifiquei com o tema gestão e políticas educacionais, nos quais pretendo continuar os meus estudos, mesmo após a graduação. Hoje, no final da graduação consigo perceber o quão o grupo de estudos me ajudou, pois com a ajuda das colegas do grupo e orientações das professoras, consegui notar a importância de uma pesquisa acadêmica para a Educação, percebendo também todo o percurso que um pesquisador deve realizar para construir um estudo.

Para falar da minha história na UnB, não posso deixar de citar o programa de extensão Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior – FORMANCIPA, no qual fui monitora atuando na Coordenação Pedagógica, por três anos, desde o meu 3º semestre da faculdade. O programa de extensão é coordenado pelo professor Erlando Rêses e tem por finalidade promover a democratização do acesso ao ensino superior, através da atuação de estudantes da UnB de diferentes cursos que ministram aulas de forma interdisciplinar para alunos do entorno Sul do Distrito Federal.

Com a minha atuação no programa, acredito que me possibilitou um crescimento pessoal e profissional, pois tive a oportunidade de atuar na educação popular e não formal, para adolescentes e adultos. Tal experiência me proporcionou conhecer uma área da educação pouco explorado no currículo de Pedagogia, que é a área da gestão escolar e planejamento, além do mais, despertou-me para a atuação do pedagogo na gestão escolar e a estudar cada vez mais sobre a temática. Pois, participar da coordenação me fez lidar com questões administrativas e pedagógicas.

Quase no meu final da graduação, candidatei-me para a integrar no Programa Residência Pedagógica, ligado à coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, Capes. O programa tem por objetivo proporcionar o aperfeiçoamento da prática pedagógica de estudantes ingressos em cursos de licenciatura, através da imersão no contexto em escolas da rede pública do ensino do DF, ou seja, possibilitando a iniciação da atuação profissional no cotidiano de escolas de educação básica.

Candidatei-me para participar desse programa porque estava no 6º semestre de graduação e não me sentia preparada para atuar como docente numa sala de aula. Fui aceita e tive a oportunidade de vivenciar o cotidiano da Escola Classe 206 por 18 meses, sinto-me grata por todo o apoio que os profissionais da instituição me deram e por todo o aprendizado que o programa me proporcionou.

Nos últimos semestres da graduação, participei como iniciação cientifica da pesquisa nacional, políticas educacionais, cidadania global e diversidade territorial: expedições escolas do Brasil, atuando na equipe Cerrado, orientada pelas professoras Ana Maria e Carmenísia. Como já mencionado na introdução, este estudo de conclusão de curso teve como base a referenciada pesquisa. Acredito que foi uma experiência valiosa, que foi determinante para a minha decisão em continuar os meus estudos e buscar realizar um mestrado e doutorado.

Por fim, gostaria de dizer que todos esses anos na UnB possibilitaram o meu crescimento individual. Através de discussões em sala de aula, leitura de textos propostos, atividades realizadas, debates, participação em programas de extensão, monitorias e iniciação científica pude perceber novos horizontes. Hoje, consigo perceber a importância da atuação do pedagogo, além de assumir um compromisso de propor uma educação de qualidade.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PARTE II: Monografia

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Ana Paula Silva Machado

Brasília – DF,

Dezembro de 2019

INTRODUÇÃO

A pesquisa que é objeto deste trabalho de conclusão de curso está articulada à pesquisa nacional, Políticas educacionais, cidadania global e diversidade territorial: expedições escolas do Brasil, que tem o objetivo de analisar a implementação das políticas públicas em quantidade amostral definida de escolas brasileira, localizadas em diferentes unidades da federação, em três dimensões: território, cidadania global e políticas educacionais. Nesta última dimensão foram selecionadas as políticas de avaliação em larga escala. Para análise das influências das políticas avaliativas de larga escala nas escolas foi considerada, entre outros aspectos, a percepção da comunidade escolar: família, estudantes, professores e equipe gestora.

A referida pesquisa nacional é importante para no cenário nacional e internacional, por contar com a participação de equipes compostas por professores doutores e alunos de iniciação científica, que buscam compreender a interpretação das políticas públicas educacionais em diferentes biomas no Brasil, além de verificar o trabalho e a formação de uma educação para a cidadania global (ECG) e perceber se os padrões mínimos de qualidade estão sendo disponibilizados pelas escolas da amostra.

Como um recorte da pesquisa nacional citada, neste trabalho analisamos escolas da rede pública de ensino situadas no Distrito Federal, unidade federativa localizada no bioma Cerrado. Tais escolas foram selecionadas com base no nível socioeconômico da Região Administrativa, dados estes da pesquisa distrital por amostra domiciliar (PDAD), disponibilizado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), no ano de 2018. Além desses critérios, foram utilizados indicadores educacionais disponibilizados no site do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo eles, nível socioeconômico (NSE), localização da escola – urbana ou rural – e o Índice de Complexidade da Gestão (ICG).

A escolha do tema foi motivada pela importância de compreender como as avaliações em larga escala são implementadas e interpretadas dentro do ambiente escolar, e o papel que a equipe gestora assume nesse processo. Esse processo é exemplificado por Nóvoa (1995), ao desenvolver sobre a relação o macro e o micro, sendo o todo o sistema escolar e o segundo a escola. Visto ressalta-se que a equipe gestora desenvolve essa mediação entre as duas áreas, recebendo o papel de meso nesta relação.

Este trabalho se pauta nas seguintes perguntas: Como se dá a compreensão das equipes gestores sobre implementação das avaliações em larga? De que maneira os gestores envolvem a comunidade escolar nas políticas de avaliação em larga escala que chegam nas escolas? Qual a influência das avaliações em larga escala na forma de coordenar a escola e nas estratégias pedagógicas na perspectiva dos gestores escolares? Com o intuito de responder à questão de pesquisa: De que maneira os gestores escolares compreendem as políticas de avaliação em larga escala?

Com o intuito de responder as perguntas e o problema de pesquisa propostos para este estudo, originou-se o objetivo geral, analisar a percepção dos gestores sobre a implementação das políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar. E por meio desse objetivo, revela-se os específicos sendo eles: identificar a visão dos gestores sobre as políticas de avaliação em larga escala no cenário escolar, examinar a comunicação entre equipe gestora, professores e alunos sobre as avaliações em larga escala, verificar de que maneira os gestores utilizam os resultados das avaliações externas nos processos de gestão da escola.

Devido a isso, tal estudo é relevante, pois considerando as políticas citadas como oriundas de entidades externas à escola, desmascara-se a necessidade de averiguar como elas estão chegando à escola, a partir da ideia de como são interpretadas e utilizadas pelas instituições escolares.

O presente trabalho possui três capítulos, cada um retrata sobre os seguintes pontos: capítulo 1, aspectos teóricos, capítulo 2, a metodologia da pesquisa, capítulo 3, a análise das respostas.

A fim de explicar brevemente cada capítulo desta monografia, o capítulo 1 aborda o tema com base a estudos e pesquisas realizadas. Para isso, ele foi dividido em três tópicos: políticas públicas de educação (Vieira, 2006; Mainardes, 2006; Libâneo, 2018; Santana, 2010) avaliação em larga escala (Nóvoa, 1995; Werle, 2011; Freitas, 2013) e a relação entre as políticas avaliativas e a gestão escolar (Nóvoa, 1995; Dale, 2010; Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012; Boccia & Dabul, 2013; Libâneo,2004; Machado, 2012).

No capítulo 2 está demarcada a metodologia da pesquisa, pautada por uma abordagem qualitativa, por contar com um estudo que visa analisar uma visão e experiência individual, no caso a dos gestores entrevistados. Além disso, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro definido, e foi expandido por um roteiro de observação para demonstrar a estrutura das escolas.

Como último capítulo, a análise e a apresentação das entrevistas realizadas, com o intuito de responder os objetivos estabelecidos, a visão dos gestores sobre as políticas avaliação em larga escala no contexto escolar, a comunicação entre os gestores, professores e alunos sobre as avaliações em larga escala, a utilização dos resultados das avaliações em larga escala nos processos de gestão da escola. Para isso contou com a articulação das falas dos gestores e estudos relacionados, a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos autores: Libâneo, 2018; Brandalise, 2010; Werle, 2011; Santana, 2010; Soligo, 2010; Esquinsani e Silveira, 2015; Bauer, Alavarse e Oliveira, 2015; Machado, 2012; entre outros autores.

Por fim, na conclusão, destaca-se a relevância deste estudo para a área de pesquisa em políticas públicas de educação, visto que procurou averiguar a compreensão de atores escolares sobre as políticas avaliativas, pelas avaliações em larga escala que estão presentes no cenário escolar com o intuito de verificar o desempenho de escolas da Educação Básica, mas acabam perdendo o seu foco por estarem relacionadas a fatores de ranqueamento, prestação de contas, culpabilização do professor e seleção para ingresso de Instituições de Educação Superior.

Capítulo 1 – Aspectos teóricos

Este capítulo visa apresentar o referencial teórico deste estudo, sendo divido entre três tópicos: políticas públicas de educação (Vieira, 2006; Mainardes, 2006; Libâneo, 2018; Santana, 2010), avaliações em larga escala (Nóvoa, 1995; Werle, 2011; Freitas, 2013) e políticas avaliativas e gestão escolar (Nóvoa, 1995; Dale, 2010; Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012; Boccia & Dabul, 2013; Libâneo,2004; Machado, 2012). Os tópicos estão interligados visto que as avaliações em larga escala são políticas públicas educacionais interpretadas pelos gestores no contexto escolar.

3.1 Políticas Públicas de Educação

As políticas públicas são ações do Governo sob o acesso e os serviços já prestados para a população. Em diálogo com o argumento desenvolvido por Vieira (2007), compreende-se as políticas públicas educacionais como iniciativas governamentais formuladas e implementadas nas escolas de acordo com o momento histórico. Com isso, entende- se que são políticas formuladas a partir de um interesse político e social, por isso, a ideia se reforça ao pensar na abordagem de ciclos políticos, que discutem a formulação de políticas públicas desde a seu objetivo político até a sua implantação. Como desenvolvido por Mainardes (2006),

> Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teóricoanalítico não é estático, mas dinâmico e flexível. (MAINARDES, 2006, p. 3)

Com base nessa ideia, apresenta-se os ciclos de políticas, analisados por Jefferson Mainardes (2006), através das abordagens desenvolvidas por Stephen Ball e Richard Bowe. Tais ciclos são representados pelos conceitos, o contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto de prática. Cada um deles, perpassam desde interesses políticos até a formulação da política e interpretação desta no contexto escolar.

Diante disso, corroborando as avaliações em larga escala como políticas públicas de educação, em suma da ideia apresentada por Libâneo (2018), que estudou e desenvolveu sobre os impactos dessas avaliações externas dentro do ambiente escolar. Como argumentado pelo autor, as avaliações externas provocam dentro do

contexto escolar os seguintes pontos: a instrumentalização do currículo escolar; tecnicismo pedagógico; indivíduos passivos no seu processo de aprendizagem; desconsideração do contexto de cada aluno; testes padronizados que não condizem com a desigualdades sociais e escolares presentes no processo de escolarização; responsabilização do sucesso e insucesso e culpabilização do professor; consolidação de uma educação meritocrática, e, por fim, competição entre os alunos.

Tal crítica apontada por Libâneo (2018), também está relacionada com aspectos discutidos por Santana (2010), ao analisar a relação entre as avaliações externas e o Estado avaliador:

> Este modelo de avaliação externa apareceu como uma forma de justificar um investimento desigual na educação, uma forma de controlar os conteúdos desenvolvidos nos diferentes sistemas de ensino e de estimular a competitividade e o *accountability*. (SANTANA. 2010. p. 40)

Com isso, no contexto de Estado avaliador desenvolvido por Santana (2010), no qual o autor se pauta nas duas características evidenciadas na citação, prestação de contas (*accountability*) e a competição entre as escolas. O conceito se relaciona com os ciclos políticos por representarem os interesses políticos previamente, com o intuito de identificar as melhorias para a qualidade da educação básica, além de evidenciar o trabalho pedagógico das escolas.

Portanto, apesar de serem iniciativas que visam promover a qualidade de ensino, as avaliações em larga em escala, sendo políticas públicas educacionais, podem ser também relacionadas a fatores de ranqueamento, culpabilização e competição, como apresentado por Libâneo (2018) e Santana (2010). No próximo tópico do capítulo serão abordadas em detalhe as avaliações em larga escala analisadas neste estudo.

1.2 Avaliação em larga escala

Pensando nas políticas avaliativas, revela-se as avaliações em larga escala, como avaliações externas voltadas para avaliar as instituições de ensino brasileiras, através da verificação do desempenho dos estudantes, sendo estas distribuídas e utilizadas ao nível nacional. Com o objetivo de caracterizar as avaliações externas, cita-se o conceito desenvolvido por Nóvoa (1995),

> A avaliação externa é decidida normalmente por razões de ordem institucional, que se prendem com necessidades de controlo organizacional ao nível do sistema de ensino. No entanto, não se deve excluir a possibilidade da avaliação externa estar ligada a dinâmicas de

> desenvolvimento, sobretudo no momento do lançamento de reformas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 38.)

Como exemplos de avaliações externas, também analisadas neste estudo, Prova Brasil, sendo esta incluída no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – e Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. A partir das duas avaliações citadas, que se mostram voltadas para diferentes etapas de ensino, nos próximos parágrafos serão conceitualizadas cada uma delas.

A Prova Brasil é uma avaliação externa que, até 2018, era voltada para a avaliação do desempenho dos estudantes matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, em Matemática e Português. Tal avaliação foi criada em 2005, como apresentado por Freitas (2013), a Prova Brasil é uma metodologia de aferição quase censitária, passou a oferecer dados por turma, escola, redes escolares de todo o País, além acrescentar a avaliação do desempenho de escolas.

Além disso, a Prova Brasil também é colaboradora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, desde 2007, período no qual se inicia a preocupação em manter e assegurar uma educação de qualidade, como apresentado por Werle (2011),

> O Ideb, elemento central do PDE, é calculado a partir dos resultados da Prova Brasil e do fluxo escolar indicado pelo censo educacional. O Ideb, não apenas situa o nível alcançado pela escola e pela respectiva rede de ensino, mas, no contexto do PDE e do Compromisso Todos Pela Educação (WERLE,2011, p. 787)

Além de Werle (2011), Freitas (2013) também estudou sobre a contribuição da Prova Brasil para a Ideb da instituição, pensando também na sua função para promover a melhoria na qualidade do ensino. Para o cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE pela etapa Compromisso Todos pela Educação. Freitas (2013) apresentou que,

> Esse indicador sintético, instituído no contexto do Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação", pelo Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007ª), explicitou nova ênfase dada pelo governo federal à qualidade do ensino, cuja melhoria foi projetada em termos de metas bianuais e de patamar (mínimo) a ser alcançado até o ano de 2021 – a média nacional 6,0. Esta média corresponde ao nível dos resultados do ensino registrado por países avançados. Operando somente com indicadores fluxo escolar e desempenho cognitivo dos alunos, o IDEB acaba contribuindo para que a busca de melhoria da qualidade do ensino seja vista e enfrentada de forma estreita. (FREITAS, 2013, p. 70)

No entanto, a partir de 2019, a Prova Brasil passou a ser inserida no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Tal sistema de avaliação está em vigência

desde de 1990, criado pelo Governo Federal, é composto por um conjunto de avaliações externas, que visam examinar escolas, de nível básico, públicas e privadas. Tendo em vista dados apresentados no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais de Anísio Teixeira – Inep, em 2019, com o objetivo de se adequar a Base Curricular Comum (BNCC), o Saeb, passa a apresentar avaliações externas voltadas para avaliar os seguintes anos e etapas: creche e pré-escola da Educação Infantil, 2° ano do Ensino Fundamental, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série do Ensino Médio.

Como outro exemplo de avaliação externa, sendo esta desvinculado ao Saeb, destaca-se o Enem, Exame Nacional do Ensino Médio, como uma avaliação desenvolvida pelo Inep desde 1998 para avaliar o desempenho de estudantes de escolas de Ensino Médio públicas e particulares, ou concluinte. Para isso, o exame conta com questões vinculadas às áreas do conhecimento de: ciências humanas, ciências da natureza, matemática, linguagens e códigos e redação. Seus objetivos foram pautados na Portaria MEC 438/1998,

> Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
> I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
> II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
> III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
> IV– constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998).

Além dos objetivos apresentados, a partir de 2005, com a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), como incentivo, a nota do Enem é usada por instituições de ensino superior públicas ou particulares como um critério de seleção. Atualmente, o exame também é utilizado por estudantes em outros programas de acesso e permanência no ensino superior, como Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Diante disso, o próximo tópico busca articular as políticas de avaliação em larga escala citadas com a gestão escolar, visto que este estudo promove a relação entre tais políticas com a compreensão dos gestores sobre estas.

1.3 Políticas de avaliação em larga escala e Gestão Escolar

Como desenvolvidos nos tópicos anteriores, as políticas de avaliação em larga escala são iniciativas governamentais que visam instaurar a qualidade de ensino na educação básica através da verificação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Sendo essas políticas de vindas fora da escola, a gestão escolar tem por papel interpreta-las e concretizá-las no ambiente escolar.

Com essa ideia, pensando na equipe gestora como responsáveis pela comunicação da comunidade escolar com as políticas externas e na concretização destas, apresenta-se o argumento desenvolvido por Nóvoa (1995), ao falar sobre as dimensões *micro, meso e macro*.

Com base no estudo desenvolvido por Nóvoa (1995), destaca-se o meso como sendo a compressão e intervenção entre as duas áreas, visto que, mesmo o micro fazendo parte do macro, existe a necessidade de haver a interligação entre os dois campos. Ou seja, pensando no macro como sendo todo o sistema educacional, contemplando organizações externas e o micro como sendo a escola, o meso seria a equipe gestora, responsável por promover o diálogo e interpretar as políticas vindas de um nível macro para a escola.

Exemplificando tal relação, com base na ideia de governança educacional multiescalar desenvolvida por Dale (2010), revela-se o Governo Federal, representados pelo Inep e Ministério da Educação, como pertencentes ao nível nacional, dos quais formulam as políticas avaliativas que vão para a escola. Como subnacional, o governo estadual, sendo este representado pela Secretária de Educação do Distrito Federal, ou seja, ainda a nível macro, para Nóvoa (1995). Para ao nível micro estão presentes o contexto escolar e comunidade escolar. E como responsável por essa mediação estaria a gestão escolar.

Para entender essa relação é necessário fazer uma conceitualização do termo gestão, conceituado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012),

> [...] gestão refere-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 411)

Visto isso, levando a discussão para o âmbito educacional, revela-se a gestão escolar como sendo um sistema interno de organização da escola, sendo este

responsável por gerir a parte financeira, pedagógica, de pessoal, de material. Além disso, como já comentado recebe também o papel de envolver a escola com as políticas educacionais vindas externas ao local.

A fim de complementar o conceito, ressalta-se também conforme Boccia e Dabul (2013), desenvolve sobre as competências da equipe gestora, sendo para os autores dividida em diretor, coordenador pedagógico e supervisor escolar.

> Como educadores, o trio gestor, no exercício do seu papel, deve procurar executar um trabalho articulado de pessoas, no qual todos se reúnem em torno de tarefas específicas, com objetivos e metas bem definidos, visando, a partir desse trabalho coletivo, favorecer o crescimento do compromisso e da competência de todos os envolvidos (BOCCIA e DABUL, 2013, p. 13)

Além disso, Libâneo (2004), também explana sobre as funções de uma direção escolar, composta pelo diretor e pelo coordenador pedagógico. Como ressaltado pelo referido autor, “Quem governa tem a responsabilidade de interagir, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas” (Libâneo, 2004, p.177). Nessa perspectiva, cabe à direção da escola:

> dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola;
> assegurar o processo participativo de tomadas de decisões e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas;
> assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente;
> articular as relações interpessoais na escola entre a escola e comunidade (incluindo especificamente os pais). (LIBÂNEO, 2004, p.177)

Além da função de direção escolar, o autor discorre sobre as funções específicas do diretor escolar, nas quais foram desenvolvidas em dez tópicos, que se resumem em: “As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativa, todavia, elas têm uma conotação pedagógica, umas vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo” (LIBÂNEO, 2004, p. 179).

Como complemento, o autor desenvolve mais dez atribuições do diretor da escola, mas em relação a este trabalho de pesquisa, pode-se destacar duas, sendo destas a primeira,

> Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle da sua execução (LIBÂNEO, 2004, p. 179)

Já segunda das atribuições do diretor escolar, conforme o autor, que articula com a temática avaliação institucional e gestão escolar é a de,

> Supervisionar a avaliação de produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto político pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores (Libâneo, 2004, p.180)

Sendo assim, atribui-se a equipe gestora o papel de implementar e mediar a utilização dos resultados das políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar. Bem como a importância de articular esses dados para a avaliação institucional da escola. Assim, levando em consideração os resultados, Machado (2012) em seu estudo sobre reflexão sobre o uso de resultados pela gestão escolar, destaca a importância da utilização dos dados coletados e disponibilizados pelo INEP pelo diretor e pelo coordenador da escola:

> [...] podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua função social na sociedade democrática que, como dissemos anteriormente, deve garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. (MACHADO, 2012, p. 74)

Por fim, como conclusão do tópico ressalta-se a importância que possui a atuação da equipe gestora no processo de implementação das políticas avaliativas em larga escala na escola, desde o envolvimento da comunidade escolar na prova até a análise e a discussão dos resultados fornecidos por essas avaliações. Com base nesse entendimento, o próximo capítulo apresentará a metodologia aplicada para a pesquisa realizada com os gestores escolares sobre as avaliações em larga escala.

Capítulo 2 – Metodologia da pesquisa

A questão de pesquisa é: Os gestores escolares compreendem as políticas de avaliação em larga escala? Sendo o objetivo geral desta pesquisa é analisar a percepção dos gestores sobre a implementação das políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar. A partir desse objetivo geral, os objetivos específicos são: identificar a visão dos gestores sobre as políticas de avaliação em larga escala no cenário escolar, examinar a comunicação entre equipe gestora, professores e alunos sobre as avaliações em larga escala, verificar de que maneira os gestores utilizam os resultados das avaliações externas nos processos de gestão da escola.

Para cumprir os objetivos propostos e questão de pesquisa, este trabalho teve como motivação as seguintes perguntas: Como se dá a compreensão das equipes gestores sobre implementação das avaliações em larga? De que maneira os gestores envolvem a comunidade escolar nas políticas de avaliação em larga escala que chegam na escola? Qual a influência das avaliações em larga escala na forma de coordenar a escola e nas estratégias pedagógicas na perspectiva dos gestores escolares?

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, visto que o estudo procurou fazer uma análise aprofundada sobre a percepção de gestores escolares. As técnicas utilizadas foram entrevistas semiestruturadas, tendo por base um roteiro formulado pela equipe central da pesquisa nacional, e a observação, a partir de recursos fotográficos e formulários de observação. A primeira técnica citada, entrevista semiestruturada, como apresentado por Flick (2013), “O objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema” (p. 115). Já a segunda técnica, observação, como apresentado por Alves-Mazzotti (1998), uma de suas vantagens para uma pesquisa qualitativa é que “permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem a vontade de discutir.” (p. 164).

Para a amostra foram selecionadas cinco escolas de educação básica da rede pública do DF. A seleção foi realizada com base em indicadores socioeconômicos das regiões, disponibilizados pelo Codeplan, e a localização, se em zona urbana ou rural. Além desses, foram utilizados os indicadores educacionais dados pelo INEP, sendo eles, nível socioeconômico da escola (NSE) e índice de complexidade de gestão (ICG).

A fim de entender os indicadores educacionais selecionados – nível socioeconômico e índice de complexidade de gestão -, estes serão explicados

simultaneamente. O primeiro, nível socioeconômico (NSE), indicador educacional que visa identificar o nível socioeconômico da comunidade das escolas de educação básica, leva em consideração a posse de bens no domicílio, contratação de serviços, renda familiar e escolaridade dos responsáveis. Já o segundo indicador, índice de Complexidade da Gestão (ICG), indicador educacional voltado para a medir a complexidade de gestão das escolas de educação básica, para isso considera o tamanho da escola, número de turnos de funcionamento, etapas ofertadas e quantidade de etapas/modalidades oferecidas. Para fazer a categorização são divididos seis grupos a partir dos critérios estabelecidos pelos indicadores.

2.1 Caracterização das escolas pesquisadas

A fim de manter em sigilo o nome das escolas, estas serão nomeadas de escola A, escola B, escola C e escola D e escola E. Cada uma dessas escolas atendem a diferentes etapas da educação básica e apresentam características e localizações diferentes.

Como um recorte da pesquisa nacional referenciada, as escolas são amostras do estudo, com inclusão da escola E. A escolha da amostra expandida para este trabalho de conclusão de curso, teve o intuito de perceber a relação de entre escolas urbanas em localidades diferentes, Plano Piloto e Riacho Fundo 1, visto que uma é a zona central de Brasília e outra região administrativa do Distrito Federal. Para isso, com o objetivo de caracterizar cada escola, apresenta-se uma síntese, a partir da observação feita nestas, a seguir:

Escola A

A escola está situada na região administrativa, Fercal, localizada a 40 km do centro de Brasília. De acordo com resultados da PDAD 2018, a população urbana da região era de 8.583 pessoas, com a idade média de 28 anos. Na RA, 75,5% dos moradores se declaram da cor parda, 17,9% branca e 5,8% da cor preta. Na escolaridade, a pesquisa da Codeplan mostra que 94,4% dos moradores com cinco anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever[1]. Quanto ao rendimento, estipulou-se na pesquisa a renda domiciliar estimada em R$ 2.592,2, que resulta em um valor médio de R$ 815,90 por pessoa.

Por se localizar na região rural, a escola é classificada como escola do campo; ela atende a educação infantil e os anos iniciais, ensino fundamental 1. De acordo com os dados recolhidos no portal do INEP, a escola pertencente ao grupo 3 no nível socioeconômico da escola e grupo 2 no índice de complexidade de gestão. É uma instituição de pequeno porte, atende 160 alunos, composta por seis salas e possui no seu quadro de funcionários 26 profissionais.

Escola B

Situada na região administrativa Plano Piloto, na Asa Norte, está localizada em zona urbana. A população urbana da RA do Plano Piloto, de acordo com os dados do PDAD, era de 221.326 pessoas, sendo 61% de moradores nascidos em outros estados, com a média de idade é de 39 anos. Na Asa Norte, 62,9% se declara da raça branca, 31,5% parda e 4,6% preta. Além disso, 99,2% dos moradores com cinco ou mais idade declaram que já saber ler e escrever[1]. No rendimento, na RA Plano Piloto, renda domiciliar estimada foi de R$ 15.056,90, que resulta em um valor médio por pessoa de R$ 6.770,20.

A escola atende a etapa do ensino fundamental 2, de acordo com os indicadores disponibilizados pelo INEP, a escola se encontra no grupo 5, no nível socioeconômico da escola e no grupo 3 no índice de complexidade de gestão. A escola atende o período matutino e vespertino e tem 18 professores efetivos e quatro temporários, além de oito funcionários efetivos. Considerando o seu porte, a escola possui 10 salas de aula disponíveis para atender os 348 alunos matriculados na instituição.

Escola C

A escola C está situada na RA Brazlândia, de acordo com o PDAD 2018, a população urbana estima-se 53.534 pessoas, sendo 56,8% pessoas que se declaram parda, 29,7% branca, 12% preta. Na escolaridade, 95,6% dos moradores com cinco anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever[1]. Como renda domiciliar foi estimada de R$ 3.326,6, que resulta em um valor médio de R$ 1.120,6 por pessoa.

A escola, por estar localizada na região rural, é considerada escola do campo. Após a retirada dos dados dos indicadores educacionais que caracterizam a escola como grupo 3 no nível socioeconômico e no grupo 6 do índice de complexidade de gestão. Foi constato o seu elevado ICG, devido ao porte e etapas ofertadas pela instituição. A escola oferta as seguintes etapas e modalidades: anos iniciais e finais

do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissionalizante. Por ser uma escola de grande porte com 18 salas em uso, evidencia-se a quantidade de professores, sendo 54 efetivos e 37 temporários, e a quantidade de funcionários, 65 efetivos, 37 temporários e 27 terceirizados. Considerando a sua quantidade de alunos, a escola apresenta 642 alunos matriculados no ensino fundamental, 220 no ensino médio, 37 no ensino médio profissional, 150 no tempo integral e 164 alunos matriculados no ensino de jovens e adultos.

Escola D

Situada no Plano Piloto, na Asa Sul, como já citado na caracterização da escola B, a RA possui 221.326 moradores, sendo que 69,3% se declaram da cor branca, 26,3% parda e 3,6% preta. No nível de escolaridade, 98,8% dos moradores com cinco ou mais idade declaram que saber ler e escrever[1]. Como já citado, a renda domiciliar dos moradores da RA Plano Piloto estimada foi de R$ 15.056,9, que resulta em um valor médio por pessoa de R$ 6.770,2.

A escola D oferta apenas ensino médio pertencente ao grupo 5 no nível socioeconômico e grupo 4 no índice de complexidade de gestão. Como reflexão, mostra que apesar de a escola atender a alunos de diferentes regiões administrativas do DF, o nível socioeconômico da escola é considerado alto. Considerando a sua estrutura física, apresenta 20 salas de aulas disponíveis e 15 em uso para os ambos turnos (matutino e vespertino). O quadro de professores apresenta 45 efetivos e oito temporários e o de funcionários, 55 efetivos, oito temporários e 20 terceirizados, além de 1.200 alunos matriculados no ensino médio.

Escola E

A escola está localizada na RA Riacho Fundo, para o PDAD 2018, estima-se a população urbana de 41.410 moradores, sendo que 46,5% se declaram da cor parda, 39,7% branca, 11,3% preta e 2,2% amarela. Sobre a escolaridade, 96,8% dos moradores com cinco anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever[1]. A renda a renda domiciliar estimada foi de R$ 3.288,8, que resulta em um valor médio de R$ 1.310,5 por pessoa.

Localizada na região urbana do Riacho Fundo 1, 20 km do centro de Brasília. A escola oferta anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. A partir dos dados

retirados pelos indicadores educacionais, a escola se encontra no grupo 4 no nível socioeconômico e grupo 3 no índice de complexidade de gestão. Considerando o seu porte, a escola tem 22 salas de aula disponíveis e em uso para atender 1.240 estudantes matriculados na instituição. No seu quadro de profissionais atuantes na escola, apresenta 42 professores efetivos e 16 temporários, além disso, 14 funcionários efetivos, 8 temporários e 20 terceirizados.

Para sintetizar os dados apresentados no texto, sendo estes fornecidos pelos gestores entrevistados, a seguir apresenta-se os quadros resumos sobre a caracterização das regiões administrativas estudadas, caracterização das escolas.

Quadro 1: Caracterização das regiões administrativas estudadas

Regiões administrativas das escolas selecionadas					
	Fercal – escola A	**Plano Piloto – escola B**	**Brazlândia – escola C**	**Plano Piloto – escola D**	**Riacho Fundo – escola E**
População urbana da região	8.583 pessoas	221.326 pessoas	53.534 pessoas	221.326 pessoas	41.410 pessoas
Percentual da população com cinco anos ou mais de idade que declararam saber ler e escrever [1]	94,4%	99,2%	95,6%	98,8%	96,8%
Renda domiciliar estimada da região	R$ 2.592,2	R$ 15.056,9	R$ 3.326,6	R$ 15.056,9	R$ 3.288,80
Valor médio por pessoa	R$ 815,9	R$ 6.770,2	R$ 1.120,6	R$ 6.770,2	R$ 1.310,5

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados da Codeplan.

1. Categorização feita pela pesquisa distrital de amostra por domicílio (PDAD) do ano de 2018.

Quadro 2: Caracterização das escolas pesquisadas

Caracterização das escolas pesquisadas					
Localização	Fercal	Plano Piloto	Brazlândia	Plano Piloto	Riacho Fundo 1
Região	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Urbana
Etapas	Educação infantil e ensino fundamental (anos inicias)	Ensino fundamental (anos finais)	Ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissionalizante	Ensino médio	Educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e finais)
Turnos	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino	Matutino, vespertino e noturno	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino
Nível socioeconômico da escola (NSE)	Grupo 3	Grupo 5	Grupo 3	Grupo 5	Grupo 4
Índice de complexidade de gestão (ICG)	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 6	Grupo 4	Grupo 3
Quadro de professores e funcionários	Professores: 8 efetivos e 3 temporários. Funcionários: 22 efetivos e 4 temporários.	Professores: 18 efetivos, 4 temporários Funcionários: 8 efetivos	Professores: 54 efetivos e 37 temporários Funcionários, 65 efetivos, 37 temporários e 27 terceirizados	Professore: 45 efetivos e 8 temporários Funcionários 55 efetivos, 8 temporários e 20 terceirizados.	Professores: 42 efetivos e 16 temporários Funcionários: 14 efetivos, 8 temporários e 20 terceirizados.
Quantitativo de alunos	160 alunos	348 alunos	1.213 alunos	1.200 alunos	1.240 alunos

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

Após a caracterização das escolas, revela-se que este estudo buscou evidenciar uma comparação entre escolas com diferentes índices socioeconômicos e em localidades urbana ou rural. A fim de propor a relação das chegadas das políticas públicas em diferentes contextos e realidades do Distrito Federal o analisar o papel da

equipe gestora nesse processo de interpretação e concretização dessas políticas, partindo das avaliações em larga escala.

2.2 Caracterização dos gestores entrevistados

Neste estudo foram entrevistados cinco gestores de escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, sendo eles diretores e vice-diretores das escolas selecionadas. Tais eles caracterizados a seguir:

Gestor da Escola A

O gestor ocupa o cargo de diretor da escola. Tem 46 anos de idade, sexo masculino e se declara pardo. É graduado em Pedagogia e possui especialização na área de Gestão Educacional. Com 27 anos de magistério e há 14 anos atua na escola como equipe gestora. Como tem exercício no de direção ou coordenação, ele tem 15 anos, sendo ele já sido eleito pelas seguintes formas: eleição direta, indicação, eleição e prova.

Gestor da Escola B

Com 50 anos de idade, do sexo masculino e se considera pardo. Possui pós-graduação em Educação Física e especialização em Educação Física. Na sua experiência profissional apresenta 23 anos de magistério e na escola 2 anos e meio. Como exercício no cargo de direção ou coordenação ao todo tem 3 anos e meio e na escola, ocupando o cargo de diretor eleito de forma direta, 2 anos.

Gestor da Escola C

Na Escola C, o entrevistado possui 46 anos, sexo masculino e se declara branco. Na formação, o gestor é graduado em Educação Física com especialização na área de Gestão e Orientação. Como tempo de magistério possui 29 anos e 16 anos exercício na escola. No cargo de direção ou coordenação, eleito de forma direta, possui 12 anos. Na escola atual ocupa o cargo de vice-diretor.

Gestora da Escola D

Com 51 anos de idade, do sexo feminino e se declara branca. Como formação possui graduação em Pedagogia e Letras com especialização da área da Educação. Apresenta 28 anos de magistério e 8 anos na atual escola, agora ocupando o cargo de

vice-diretora. Em exercício no cargo de direção ou coordenação, 2 anos na supervisão e 5 anos na gestão, eleita de forma direta.

Gestor da Escola E

O gestor tem 58 anos de idade, sexo masculino e se declara pardo. Sua formação em Letras e com especialização na área de docência. Como experiência profissional, tem 26 anos de magistério e 9 anos na escola atual, como tempo de exercício em na equipe gestora possui 14 anos e na escola 5 anos. Na escola ocupa o cargo de vice-diretor.

Quadro 3: Caracterização dos gestores entrevistados

Caracterização dos gestores entrevistados					
	Gestor A	**Gestor B**	**Gestor C**	**Gestora D**	**Gestor E**
Idade	46 anos	50 anos	46 anos	51 anos	58 anos
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino
Raça/cor	Pardo	Pardo	Branco	Branco	Branco
Formação Profissional	Pedagogia e especializaçã o em Gestão Educacional	Pós-graduação em Educação Física e especialização em Educação Física	Educação Física e especialização na área de Gestão e Orientação	Pedagogia e Letras com especialização da área da Educação	Letras e especialização na área de docência
Cargo atual	Diretor	Diretor	Vice-diretor	Vice-diretor	Vice-diretor
Tempo de magistério	27 anos	23 anos	29 anos	28 anos	26 anos
Tempo de ocupação atuando em equipes gestoras	15 anos	3 anos	12 anos	7 anos	15 anos
Tempo de exercício na escola atual	14 anos	2 anos e meio	16 anos	8 anos	9 anos
Tempo de exercício na equipe gestora na escola atual	14 anos	2 anos e meio	12 anos	7 anos	5 anos

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

Com base na da caracterização e dados das escolas e entrevistados da pesquisa, nota-se que as escolas do Plano Piloto apresentam o nível socioeconômico da região administrativa mais elevado que o das outras escolas. Além do mais, ressalta-se ao quantitativo de alunos atendidos, sendo a escola A com o número menor de alunos e a escola E com a maior quantidade de alunos matriculados, apesar da escola C atender mais etapas de ensino. Considerando a caracterização dos gestores, nota-se que a margem de idade entre eles é de 46-58 anos de idade, porém apresentam diferença de tempo de atuação na gestão escolar, o que possivelmente pode interferir na compreensão das políticas públicas educacionais na escola.

No próximo capítulo, são apresentadas as respostas dos entrevistados e analisadas à luz do referencial teórico da pesquisa.

Capítulo 3 – Análise dos dados

Neste capítulo estão presentes as falas dos gestores entrevistados, que serão analisadas com base no referencial teórico, sendo composto por três tópicos*: i.* a visão dos gestores sobre as políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar (Libâneo, 2018; Brandalise, 2010; Werle, 2011); *ii.* A comunicação entre gestores, professores e alunos sobre as avaliações em larga escala (Santana, 2010; Bauer, Alavarse e Oliveira, 2015; Libâneo, 2018; Machado, 2012), e *iii*. A utilização dos resultados das avaliações externas nos processos de gestão da escola (Soligo, 2010; Bauer, Alavarse e Oliveira, 2015; Brandalise, 2010; Nóvoa, 1995).

3.1 A visão dos gestores sobre as políticas de avaliação em larga escala no cenário escolar

Revisitando os conceitos apresentados no capítulo 2, que mostram as políticas de avaliação como iniciativas governamentais com o objetivo verificar o nível de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, este tópico visa analisar as respostas dos gestores entrevistados acerca das avaliações em larga escala realizadas na escola.

Para iniciar, apresenta-se a fala dos entrevistados das escolas A e B, que apontam que as avaliações em larga escala desconsideram os contextos específicos nos quais as escolas estão localizadas.

> *Eu vejo que é um pouco injusta. Porque nós somos uma escola do campo, nós não temos a mesma oportunidade que um aluno de uma escola da cidade tem, nossos alunos não têm a mesma vivência, não tem acesso à internet. É raro a vez que ele sai daqui, por exemplo, para o Plano, Sobradinho. Então assim, eles não têm essa visão ampla do que é essa vida lá fora. E com isso não é uma competição justa. (Gestor da escola A)*

> *Eu não tenho bons olhos para ela não. Porque muitas vezes eles esquecem de olhar o contexto da escola e não vê o que está acontecendo. (Gestor da escola B)*

Como evidenciado, tanto na fala do gestor da escola A como na fala do gestor da escola B, é notável perceber as suas opiniões sobre a padronização das avaliações. Apesar das críticas dos gestores evidenciarem a padronização, deve-se considerar que são avaliações voltadas para a verificação da aprendizagem dos alunos e escolas à nível nacional, por isso são examinadas a partir de matrizes de referências, como um

critério padrão. Porém, a crítica levantada na fala dos gestores também é evidenciada por estudo desenvolvido por Libâneo (2018), que argumenta,

> As provas em larga escala são aplicadas massivamente, um mesmo instrumento é aplicado para um grande número de alunos, desconsiderando-se as condições individuais, sociais, culturais, a estrutura física da escola, as condições de trabalho dos professores e o ambiente de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2018, p.70)

Por conta disso, ressalta-se novamente a crítica evidenciada pelo gestor da escola A, é o fato das avaliações desconsiderem as suas especificidades como escola do campo ao nivelarem o desempenho dos alunos de escolas rurais e urbanas, feito em um mesmo instrumento avaliativo.

Já para as escolas D e C, ambas escolas que atendem o ensino médio e participam do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tal avaliação em larga escala está ligada ao ingresso e aprovação dos estudantes na educação superior por meio da utilização da sua nota nos programas governamentais, Financiamento Estudantil (Fies), Programa Universidade para Todos (ProUni) e Sistema de Seleção unificada (Sisu), e também na conquista de bolsas de estudos em instituições de ensino superior (IES). Por conta disso, elementos vinculados a preocupação do acesso dos alunos nas IES estão presentes nas falas dos gestores dessas escolas, como apresentado nos seguintes fragmentos das entrevistas:

> *Eu vejo, como gestor, é avaliar o nosso trabalho com um olhar de fora. Não são provas feitas sem qualquer cuidado, muito pelo contrário são muito bem elaboradas. E tem o lado social, no caso do Enem é o acesso ao curso superior, então eu acho que todos ganham, eles ganham pela questão da bolsa, eu tenho alunos aqui que só querem tem bolsa de estudos. (Gestor da escola C)*
>
> *O Enem é nacional. Então ele tem que ser utilizado também, eu vejo dessa forma, eu não posso maquiar uma coisa para o meu aluno e fazer uma coisa contrária que ele vai encontrar no fim do ano, seria uma hipocrisia da escola. (*Gestora da escola D)

Para o gestor da escola C, o interesse dos estudantes está em fazer as provas para adquirir benefícios, como ProUni e Fies, os quais são programas vinculados ao Enem, para se beneficiarem de bolsas de estudos em IES particulares.

A atribuição da nota do Enem como critério de seleção dos programas já citados, pode contribuir para limitação da função do Enem, como uma política pública educacional para avaliar a qualidade do ensino médio. Levando em consideração que

ao mesmo tempo que é um incentivo para os alunos participarem do exame, também pode ser um elemento desfavorável para a concretização da política educacional.

Além disso, a partir das visões já apresentadas, destaca-se a percepção do gestor da escola E, que, como falado também pelo gestor da escola C, as avaliações externas contribuem para o projeto de autoavaliação da escola, visto que fornecem importantes subsídios para que a escola conheça seu próprio trabalho.

> *A gente acha da maior importância porque assim. A gente tem um olhar externo disso que de certa forma, gabarita o trabalho da gente. Que a gente tá no caminho certo, a gente tem se dado bem nessas provas, e são fundamentais para a gente entender o nosso trabalho. (Gestor da escola E)*

Para além disso, buscando compreender a percepção dos gestores sobre a importância das avaliações externas para a autoavaliação da escola, é possível inferir que não é um processo fácil pois, além de demandar retorno dos resultados, também necessita da análise de suas práticas escolares. Como apresentado por Brandalise (2010), esse processo, que contribui para a autoavaliação da escola, é demarcado por três etapas: construção de condições para o desenvolvimento do processo de auto avaliação; elaboração de um plano inicial de autoavaliação; elaboração de plano de desenvolvimento institucional. A partir disso, como evidenciado pela própria autora, “a autoavaliação das escolas é condição necessária, embora não suficiente para desencadear melhorias e desenvolvimento institucional” (BRANDALISE, 2010, p. 97).

Tendo em vista as diferentes interpretações sobre as avaliações em larga escala, foi perguntado aos gestores quais estratégias a Secretaria de Educação utiliza no processo de implementação dessas avaliações junto às escolas.

Como pode ser observado nas falas, para os gestores das escolas A e B, é relevante a atuação da Secretaria de Educação para o retorno dos resultados sobre o desempenho nas avaliações em larga escala e como isso pode contribuir para as atividades da escola.

> *Em 2015 nós participamos de uma ação, porque nós fomos uma das 60 escolas do DF a ficar abaixo do IDEB, eles fizeram a ação emergência para trabalhar. Então, a Secretária de Educação fez o encontro, e para este ano eles estão lançando um projeto, que eu esqueci agora o nome do projeto, mas que é específico para essas escolas que ficaram com o Ideb abaixo. (Gestor da escola A)*

> *Tem o mapa que é lançado no sistema para a gente fazer uma avaliação e de quais pontos. A escola mesmo faz a avaliação de quais pontos melhorar ou quais pontos, por enquanto, tem que manter. Em geral,*

> *você procura o melhoramento de todos, mas você foca naqueles que ficaram mais defasados. (Gestor da escola B)*

Além disso, o gestor da escola A também comentou sobre a preocupação da Secretaria de Educação em atingir a meta estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e as estratégias que ela vem adotando para isso. Também nessa perspectiva revela-se a resposta do gestor da escola E.

> *Falando em Rede sim, a Secretaria de Educação verifica aquelas escolas que não estão indo bem nas avaliações externas, tentam entender e fazem algum tipo de intervenção. Em forma de formação profissional, em forma de oficinas, mapeando a escola, e as necessidades dela. (Gestor da escola E)*

Reforçando a resposta do gestor da escola E, que pontuou as ações da Secretaria de Educação para formação profissional, oficinas e diagnósticos das escolas. Ao perguntar se a escola participava dessas ações, o gestor completou:

> *A escola participa sim, por exemplo, ela participa na formação dos diagnósticos. Por exemplo, nos anos iniciais, os professores fazem formação em matemática, português para desenvolver o diagnóstico desses alunos, aplicar e desenvolver o diagnóstico desses alunos. (Gestor da escola E)*

Porém, considerando a importância já comentada da autoavaliação da escola a partir da apresentação feita por Brandalise (2010). Para a gestora da escola D, não teve esse retorno, o que é prejudicial para a autoavaliação da escola e reconhecimento das falhas pedagógicas e de gestão da instituição. Como comentado pela gestora D:

> *Nós fazíamos uma grande pesquisa em cima dos dados dos alunos e das notas dos alunos, principalmente, em Português e Matemática. Nós mandávamos para eles, eles copilavam, não sei de que forma, e eu nunca recebi resultado e nem gráficos de nada. Então, eu passei 1 ano levantando dados, mandando para eles e nunca recebi. (Gestor da escola D)*

Nesse sentido, ressalta-se outro argumento levantado por Brandalise (2010) ao destacar a importância de se colocar a escola como objeto de estudo e de a avaliar, para que seja possível relacionar as políticas educacionais vigentes com o seu desempenho. Permite fazer uma reflexão sobre a afirmação da gestora da escola D, que pode ser levantada a hipótese de haver uma falha de comunicação entre a escola e a Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto em relação aos resultados ou por algum fator desconhecido pela pesquisa. Porém, é possível afirmar que tal atitude prejudica a autoavaliação da escola pela falta dos dados recolhidos nas avaliações em larga escala.

Por fim, como já evidenciado na sua fala anterior, destaca-se a fala do gestor da escola C, que, por atender o ensino médio, associa a avaliação em larga escala da qual a escola participa, o Enem, ao ingresso a IES. Por isso, ao questionar sobre as estratégias que a Secretaria de Educação adota no processo de implementação dessas avaliações junto à escola, o gestor evidencia o programa preparatório para vestibulares.

> *Tem o Bora Vencer que é um programa, mas o problema é com mobilidade que é lá no Nilson Nelson, não lá no Ulisses Guimarães. São aulões para o Enem e pro Pas. (Gestor da escola C)*

Como conclusão do questionamento sobre as estratégias a Secretaria de Educação no trato das avaliações em larga escola nas escolas, a partir das falas dos gestores, é possível perceber que os mesmos apresentam compreensões diversificadas sobre avaliação e, por vezes, distintas do que Secretaria de Educação pretende implementar, isso pode se dar na atuação da Coordenação Regional de Ensino de cada Região Administrativa, ou de acordo com a etapa de ensino.

Outro ponto de relevância na gestão dos sistemas e das escolas é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Por essa razão, foi questionado aos gestores das escolas investigadas, como trabalham para atingir a meta do Ideb, percebendo assim qual era a percepção deles sobre o indicador educacional. Para isso considera-se que apenas as escolas A e D conseguiram alcançar a meta estabelecida do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Conceituando o Ideb, após 2007, como apresentado por Werle (2011) foi dado forte enfoque ao comprometimento e ao reconhecimento do Ideb para a qualidade do ensino da escola, como elemento central do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e calculado a partir dos resultados da Prova Brasil e do fluxo escolar indicado pelo censo educacional.

A partir das entrevistas realizadas, no caso da escola A, o gestor comentou sobre a participação dos estudantes na Prova Brasil, avaliações externas voltadas para avaliar o desempenho dos estudantes de 5º e 9º ano nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. O que demonstra domínio e preocupação do gestor em relação às políticas públicas na escola, pois a partir do resultado delas, são atribuídas médias às escolas, o Ideb e, consequentemente, à formulação das políticas pública educacionais. Como apresentado pelo gestor:

> *Então, a escola participa da Prova Brasil, é uma avaliação que é colaboradora dos Ideb, então é através dela que a gente consegue a nota do Ideb da escola. E a gente trabalha em função dessa avaliação*

> *porque é um dos carros chefes inclusive para as políticas públicas acontecerem nas escolas. Nós conseguimos uma boa recuperação nas últimas avaliações, e aí crescemos. Nós estávamos com a média a baixo, a proporção era X, e nós já estamos com X. (Gestor da escola A)*

Ressalta-se o comentário do gestor da escola C, para o qual existe também a preocupação em alcançar o número mínimo de estudantes para a realização da avaliação externa para que o resultado seja divulgado para a escola e também que a escola possa alcançar a média almejada no Ideb. Tal situação é vista como um problema a ser enfrentado, pois é causada pela desmobilização dos estudantes em participarem e percebem a importância das avaliações em larga escala na contribuição para o planejamento da instituição. Compressão essa promovida a partir da fala:

> *A escola infelizmente estava crescente, mas a gente nunca conseguiu atingir a meta. Para a escola ter os índices divulgados, no Saeb, Ideb, você precisa ter 80% de participação nas avaliações, mas nós não conseguimos. E infelizmente nós não sabemos a nossa nota do Ideb do Ensino médio porque os alunos não participaram. E por isso estão fazendo uma campanha para os alunos fazerem a prova para poder saber direitinho como está. A avaliação externa não é tão fidedigna, mas é um excelente índice para avaliar a escola, se a gente não sabe como é que a gente fazias com foco na melhoria da ação pedagógica da escola. (Gestor da escola C)*

E, para a gestora da escola D, é notável perceber que apesar de se preocupar com o bom rendimento da escola nas avaliações, em sua fala, está presente a atribuição dos resultados das avaliações externas ao ranqueamento das escolas.

> *Tirando esse dado negativo e as reprovações que elas flutuam numa margem pequena. Nós temos uma boa aprovação e uma excelente classificação dentro das escolas públicas do DF, sempre em 1º lugar. (Gestora da escola D)*

Como reflexão do questionamento acerca da relação e trato das escolas com o Ideb, levando em consideração como os gestores trabalham para atingir a meta das escolas e a compressão sobre o indicador educacional. Observa-se que apenas o gestor da escola A reconhece o indicador como contribuinte para a formulação de políticas públicas educacionais, porém para o gestor da escola C, sua fala também revela a sua percepção sobre a contribuição desse para o ambiente escolar. Além disso, por fim, evidencia a fala da gestora da escola D, que apesar de sua escola apresentar um bom rendimento, está presente a ideia de ranqueamento.

Quadro 4: Visão dos gestores sobre as políticas de avaliação em larga escala no cenário escolar.

Visão dos gestores sobre as políticas de avaliação em larga escala no cenário escolar	
Olhar externo sobre a escola – controle de qualidade	Gestor da escola A Gestor da escola B Gestor da escola C Gestor da escola E
As avaliações em larga desconsideram a realidade/ contexto escolar	Gestor da escola A Gestor da escola B
As avaliações externas como acesso às instituições de ensino superiores	Gestor da escola C Gestora da escola D
Instrumento para autoconhecimento da escola	Gestor da escola C Gestor da escola E
Retorno dos resultados dos desempenhos das avaliações em larga escala	Gestor da escola A Gestor da escola B
Preocupação e estratégias da Secretaria de Educação para melhorar o Ideb e resultados das escolas	Gestor da escola A Gestor da escola E
Falta de retorno dos resultados	Gestora da escola D
Concepção sobre Ideb como contribuinte para as políticas públicas na escola	Gestor da escola A
Falta de envolvimentos dos estudantes e prejuízo para a escola	Gestor da escola C
Ideia de competição e ranqueamento	Gestor da escola A Gestora da escola D

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas com os gestores escolares participantes da pesquisa.

Tais fatores implicam uma maior complexidade na gestão dos sistemas de ensino e nas escolas. Levando em consideração a gestão democrática, os gestores entrevistados foram questionados sobre a relação da comunidade escolar com as avaliações externas, a fim de perceber se os professores e alunos são receptivos às essas políticas de avaliações, se a escola disponibiliza os dados das avaliações.

3.2. A comunicação entre gestores, professores e alunos sobre as avaliações em larga escala

Para começar, ressalta-se que a gestão democrática tem três princípios, a participação, descentralização e autonomia. A partir disso, a sua ideia é prevalecer uma relação horizontal entre a comunidade escolar, abrindo espaço para o envolvimento democrático nas decisões administrativas da escola.

Além disso, ressalta-se a Lei n° 4.751, lei da gestão democrática do Distrito Federal, em seu artigo 2, ao explorar sobre as suas finalidades, é ressaltado a "participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar" (BRASIL, 2012)

Sendo assim, com as respostas dos entrevistados quando perguntado se os professor e alunos são receptivos às avaliações externas, os gestores apresentam pontos ligados à responsabilização pelos resultados, *accountability* (Santana, 2010)*, e* benefícios extras na nota. Tais falas serão apresentadas a seguir.

Para os gestores da escola B e escola E**,** tanto alunos como professores são receptivos às políticas avaliativas em larga escala que aplicadas na escola. No caso da escola B, o gestor comenta sobre os benefícios de acréscimo de nota oferecidos para incentivar a participação dos alunos, tal fato é subjugado como uma cultura organizacional da instituição. E para o caso da escola E, o gestor ressalta a utilização do currículo em movimento, sendo um programa do Ministério da Educação, que visa propor a melhoria da qualidade da educação através da elaboração pré-estabelecidos de conteúdos programáticos da educação básica. Tais elementos estão presentes nas seguintes falas:

> *Todos eles são muito receptivos. Tanto que uma coisa que a gente faz para incentivar os nossos alunos é aqueles alunos que tem um número de acertos maior da escola, ganha uma certa pontuação na nota da matéria. Justamente para incentivar os alunos à participarem. (Gestor da escola B)*
>
> *É eles são receptivos assim, a gente trabalha muito na direção do BNCC, com as especificidades do Distrito Federal, que é o currículo em movimento, já tem um tempo na Rede. Então assim, é tranquilo, eles não se espantam, acham normal, que é algo dentro do processo mesmo. (Gestor da escola E)*

Analisando as falas dos gestores das escolas A e C é possível observar fatores relacionados ao ranqueamento, culpabilização dos professores e desinteresse dos alunos, nos quais se distanciam da proposta das avaliações em larga escala.

> *Nós temos uma preocupação, na verdade, de atingir essa meta, porque querendo ou não, a gente é ranqueado. Existe um ranqueamento das escolas, de melhor ou pior, dentro de Sobradinho, a última e a primeira. Então, é muito ruim essa questão, e para evitar justamente que alguém fique dizendo: "Ah. O professor de tal escola não ajudou e não fez isso e fez aquilo". A gente sempre teve essa preocupação, principalmente, na de avaliação dá um recurso a mais pro professor, dá um suporte a mais, a gente faz muito simulado com as nossas crianças, justamente*

> *para ver se a gente consegue objetivar essa meta aí. (Gestor da escola A)*

Na fala do gestor da escola A, é possível fazer uma associação com o trabalho de Bauer; Alavarse; Oliveira (2015), que abordam que essa responsabilização é um dos fatores favoráveis na adoção de avaliações padronizadas em larga escala nas políticas educacionais. Ideia afirmada no fragmento:

> Responsabilizam professores e escolas pelos resultados obtidos, sendo essa responsabilização considerada um dos maiores benefícios das políticas avaliativas. A prestação de contas do trabalho realizado nas unidades escolares e a responsabilização de gestores e professores pelos resultados, fariam com que esses ficassem mais comprometidos em melhorar sua prática e garantir o aprendizado dos alunos, de acordo com os padrões estabelecidos, ao mesmo tempo em que poderiam relativizar a responsabilidade dos governantes (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015, pg. 1370)

Além da concepção apresentada, evidencia-se a análise de Libâneo (2018), que através das pesquisas realizadas por ele, constatou que as avaliações "desprofissionalizam" o professor, por contatarem com lista e metas de conteúdos já moldadas a serem atingidas. Segundo o autor,

> [...] escolas e professores são induzidos a lógica da produtividade e da competição individualista, descaracterizando o papel pedagógico dos professores, ou seja, a submissão à regulação do governo restringe suas possibilidades de criação, autonomia e inovação na sala de aula com seus alunos e, na escola, com seus colegas (Libâneo, 2018, p. 72)

Também apresentando um aspecto negativo na sua fala, destaca-se a fala do gestor C, que comenta sobre a falta de participação dos alunos nas avaliações externas que ocorrem na escola e isso provoca um prejuízo na nota da escola.

> *Os professores sim, os alunos às vezes ficam, como eu te falei a gente tá fazendo um trabalho para que eles queiram ser avaliados e mostrando para eles que além disso eles podem ter acesso a alguns benefícios. Está mudando a cabeça deles, os professores são mais receptivos, eles "ai que droga, perder uma manhã inteira, então hoje não ter aula. Vai ser a prova aí", mas tá mudando eles estão mais receptivos. (Gestor da escola C)*

Explorando um pouco mais sobre o desinteresse dos alunos em fazer as avaliações, como abordado pelo gestor da escola C, tal problemática está sendo trabalhada na escola por meio de conversas e como abordado por ele no seguinte fragmento: "*além disso eles podem ter acesso à alguns benefícios"* (Gestor da escola C). Os benefícios citados pelo gestor C são os programas governamentais de acesso à IES ou bolsas de estudos que aceitam a nota do Enem como forma de ingresso. Esse

fragmento se relaciona a fala do gestor da escola B, ao falar sobre o acréscimo na nota dos estudantes, pois demonstram reforços positivos que incentivam os alunos a participarem das avaliações em larga escala. Como apresentado no fragmento da sua fala: "*[...] aqueles alunos que tem um número de acertos maior da escola, ganha uma certa pontuação na nota da matéria. Justamente para incentivar os alunos à participarem" (Gestor da escola B).*

Por fim, para finalizar o ponto, apresenta-se a fala da gestora da escola D, que revela a participação da comunidade escolar como cobradores de resultados, relacionado também ao termo *accountability (*Santana, 2010).

> *Tem que ser. É o que eu falei, se nós não fizermos isso, a nossa comunidade cobra, inclusive eles. O pai, a mãe, o aluno, todo mundo pressiona a escola. Porque a gente prepara eles exatamente com esse intuito. (Gestora da escola D)*

Para entender melhor é questionado para a gestora se a escola disponibiliza aos resultados das avaliações externas aos professores, visto que tais dados são relevantes para as suas práticas pedagógicas dentro de sala de aulas, a fim de cumprir a demanda apresentada por ela na fala anterior. A gestora atribui essa função aos professores, como ressaltado:

> *Aí é por conta deles, eles que dão o retorno para a gente. Porque a gente ainda tem toda a parte administrativa da escola. Essa parte de avaliações com os alunos. (Gestora da escola D)*

Como último ponto do subtema, foi perguntado aos gestores se as escolas conversam com os estudantes sobre as políticas de avaliação em larga escala. Tal pergunta é relevante porque tais políticas públicas são voltadas para verificar o desempenho escolar dos estudantes, por isso é necessário a orientação sobre a importância das avaliações externas para o trabalho pedagógico e melhorias em suas estratégias de ensino das escolas. Para cumprir a essa demanda, a resposta do gestor da escola E demonstra a preocupação de anunciar a importância das avaliações para a escola e para os alunos.

> *Sim, sobre a importância na vida deles, a importância para a escola, a importância da postura frente a essas avaliações a análise dos professores que os professores fazem junto com eles. (Gestor da escola E)*

Porém já para a gestora da escola B, essa função se restringe ao professor conselheiro de cada turma, que comenta que,

> *Essa conversa sobre as avaliações é muito do professor conselheiros com as turmas deles. Aí é uma coisa que cada professor conselheiro*

> *faz com a sua própria turma. A respeito das melhorias, onde tá ruim e onde não tá. (Gestor da escola B)*

A fala do gestor demonstra que o uso dos resultados das avaliações em larga escala não é trabalhado com os alunos, pois apesar de serem exames realizados pelos alunos para verificar a prática de gestão e pedagógica da escola, são atribuídas as funções de orientações para os professores responsáveis por cada turma. O dado é embasado por Machado (2012), que cita o estudo de Sousa e Oliveira (2010), ao falar sobre o uso dos resultados, " 'por parte dos gestores é escasso ou inexistente', e que os responsáveis pelas iniciativas reconhecem que 'as escolas têm dificuldade até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos" (SOUSA e OLIVEIRA, 2010, p. 813 apud MACHADO, 2012, p. 74).

Como reflexão do capítulo, nota-se que apesar dos gestores compreenderem sobre a importância do envolvimento da comunidade escolar com os processos pedagógicos da escola, a ação dos gestores para concretizar isso, em suas falas, parecerem ainda confusas que podem ser influenciadas pela falta de orientação para o trato das políticas de avaliação em larga escala no ambiente escolar.

Quadro 5: A comunicação entre gestores, professores e alunos sobre as avaliações em larga escala

A comunicação entre gestores, professores e alunos sobre as avaliações em larga escala	
Bonificação como incentivo para os alunos realizarem as avaliações	Gestor da escola B Gestor da escola C
Utilização do currículo em movimento para familiarizar alunos e professores com os conteúdos trabalhados nas avaliações externas	Gestor da escola A Gestor da escola E
Ideia de ranqueamento, culpabilização dos professores e desinteresse dos alunos	Gestor da escola A Gestora da escola C
Cobrança da comunidade por bons resultados e prestação de contas	Gestora da escola D
Falta de diálogo entre professores e equipe gestora a respeito dos resultados das avaliações externas	Gestora da escola D
Compressão sobre a importância de conversar com os alunos sobre avaliações externas para escola	Gestor da escola E
As orientações e conversas com os alunos sobre as avaliações são responsabilidade dos professores conselheiros	Gestor da escola B

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas com os gestores escolares participantes da pesquisa.

Após a análise sobre a comunicação entre equipe gestora, docentes e discentes sobre as políticas, na percepção dos gestores entrevistados. O próximo tópico visa comentar sobre a utilização dos resultados das avaliações externas nos processos de gestão da escola, demarcado pelas influências das avaliações em larga escala na forma de coordenar a escola e nas suas estratégias pedagógicas.

3.3. Utilização dos resultados das avaliações externas nos processos de gestão da escola

Como o estudo foi realizado com membros das equipes gestoras, visto que a utilização dos resultados das avaliações em larga escala está interligada a prática de gestão, foi questionado aos gestores sobre a influência da atual política de avaliação em larga escala no trabalho na gestão. Após a análise das respostas dos entrevistados, é possível notar que as avaliações de larga escala são determinantes para a prática da gestão escolar e influenciam na organização pedagógica.

Para os gestores das escolas A e D, as avaliações em larga escala são guias para o trabalho pedagógico da escola, mas com diferentes pontos de vistas. Pois, segundo o gestor da Escola A, são obrigados a seguirem um modelo pré-estabelecido pelas avaliações, que apesar de procurarem propor uma qualidade de ensino, limitam a aprendizagem e trabalho por ser uma Escola do Campo. Com base nisso, apresenta-se a fala do gestor da escola A:

> *Elas impactam, por exemplo, no 5º ano que é onde a gente tem a prova, porque às vezes você deixa de trabalhar uma questão, por exemplo, da zona rural para trabalhar uma coisa que vai ser avaliada através de um papel/ uma prova. Então, é tão ruim quando você fica amarrado a isso, a um modelo. E a gente estava falando sobre as diretrizes da avaliação, que existem tantas avaliações; portfólio. E a gente fica presa a um modelo antigo, arcaico, onde o aluno tem que decorar uma forma para fazer, é aquele modelo. As nossas avaliações, acabam tendo este modelo para a criança se adaptar e não é bacana, porque é aquela relação do insignificante e do significado, ela só aprende aquilo que tem sentido para ela. Ai pega um papel que tá lá todo estruturado, aquela coisa quadrada, então é muito ruim isso. (Gestor da escola A)*

Para Soligo (2010), apesar de ser uma regulação desmedida e autoritária, passou a se uma garantia do direito à educação de qualidade, aspecto também discutido por Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) como um ponto favorável da avaliação pois,

> Produzem diversas comparações entre alunos de uma mesma escola e entre alunos de diferentes escolas da região ou, até mesmo, do país, que não seriam possíveis se elas não existissem. Da mesma forma, em nível de rede de ensino, um determinado gestor poderá comparar o desempenho das escolas de sua rede com as de outros municípios, estados e com as médias nacionais. Tais comparações são importantes em contextos em que há uma matriz de referência ou um currículo básico comum (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015, p. 1371)

E já para o gestor da escola D, essa relação é vista como uma prestação de contas da escola com a comunidade escolar, pois são cobrados bons resultados na avaliação, Enem, para o acesso às IES. Pois a escola é procurada com esse intuito, o que para Bauer; Alavarse; Oliveira (2015), através dos resultados "possibilitando que façam escolhas sobre os estabelecimentos de ensino de preferência para que os filhos estudem, ao mesmo tempo em que este processo pressionaria as escolas a melhorar" (p.4)

> *Tem. Afinal de contas você tem um compromisso com toda a comunidade escolar, a gente tem que ter, por exemplo, a gente tem que ter um modelo de questão semelhante ao modelo que nós acreditamos que vem acontecendo nos vestibulares e que vai continuar tendo. Então não basta eu perguntar, eu repetir uma questão, eu tenho que elaborar em cima daquilo que eu acredito com questões inteligentes e bem trabalhadas quanto que a gente vê que pode acontecer no próximo vestibular, entenda Enem, PAS, enfim. A gente tem que trabalhar em cima disso, por isso que eu falo que a gente tem que ser chato, tem que buscar, tem que pesquisar, tem que está lendo o tempo inteiro. Agora mesmo com os novos parâmetros, novas competências para o vestibular. (Gestora da escola D)*

Para os gestores das escolas B e C, as políticas avaliativas são vistas como instrumentos para identificar falhas na gestão na escola, ou seja, através do resultado nas avaliações em larga escala são propostas melhorias para a prática pedagógica da escola. Pois, como evidenciado por Brandalise (2010), "a avaliação institucional tem um caráter formativo, está voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar (p.318). Visto isso apresenta-se as falas dos gestores B e C:

> *Sempre muda, porque você sempre tem um ponto de vista diferenciado e você acaba dando uma mudada, você não pode ficar engessado também. Se você ver que balançou de um lado, você concerta do outro. Então sempre muda. (Gestor escola B)*

> *Com certeza. A partir do momento que você tem tente que a avaliação não é uma avaliação contra o C contra V da questão. (Gestor da escola C)*

Ainda no questionamento sobre as políticas de avaliação em larga escala e a forma de coordenar a escola, o gestor da escola E, reforça a ideia de micro e macro desenvolvida por Nóvoa (1995), visto que o trabalho pedagógico da escola é feito a partir das avaliações externas, originadas e destinadas a um nível nacional e não apenas local, como apresentado na fala do gestor:

> *De uma certa forma sim, a gente acaba planejando todo o trabalho pedagógico numa direção em que o círculo seja mais amplo, que não fique restrito a um nível local, mas um nível mais amplo, estadual do conhecimento. Não só estadual, nacional do conhecimento. (Gestor da escola E)*

Após pensar na influência das avaliações em larga escala na atuação dos gestores na escola, foi questionado as estratégias pedagógicas para melhorar a aprendizagem dos alunos, em outras palavras sobre a utilização dos dados e interpretação destes. Analisando as falas dos gestores, são identificadas práticas pedagógicas vinculadas a oficinas e projetos para cumprir a demanda de propor um melhor aproveitamentos dos conteúdos propostos para a aprendizagem dos alunos nas falas dos gestores B, D e E.

> *Projetos. A principal fonte da gente ter melhorado, mesmo que pouco são os projetos lançados. Como por exemplos, nós temos o projeto da leitura, que é o Café Literário, tem o projeto da Matemática no contraturno. São esses projetos que ajudam a dar uma melhorada. É feito diretamente com os professores, coordenação, participando das coordenações, participando de oficinas para poder tentar melhorar isso. (Gestor da escola B)*

> *Da mesma forma que a gente trabalha com os meninos que são bons, que a gente vê um resultado mais rápido, a gente tem também os que têm mais dificuldade, e esses que têm mais dificuldade são exatamente aqueles que a gente tem o trabalho mais árduo, com trabalho de repetição, é o trabalho de produção, através deles, o descobrimento a partir das produções deles. Com aulas diferenciadas com os professores nos turnos contrários, onde elas são mais direcionadas aos alunos com grupos bem pequenos, assim em duplas, aulas com 10 alunos somente. Onde ela vai individualizado e faz desenho, apresentações. Por exemplo, física nós temos aqui um canal no Youtube com aulas de física com o nosso professor. É diferenciado mesmo, com filme, com desenho para ter uma visualização melhor. (Gestora da escola D)*

> *Agrupamento, reagrupamento, projetos interventivos, de recuperação, mais individualizados, realizados pelo colegiado de professores, através da supervisão pedagógica e da coordenação dos professores. O planejamento e ocorre, na verdade, nós temos as coordenações dos professores, inclui no contrato. Então esse planejamento é feito, por*

> *área e pelo coletivo/ pelo geral. A avaliação é feita através de avaliação diagnóstica bimestral. (Gestor da escola E)*

Na fala do gestor da escola C, apesar de apresentar elementos sobre a importância da formação de professores para tratar sobre a avaliação em larga escala, Enem, no cotidiano de sala de aula. Como já evidenciados nos tópicos anteriores, em sua resposta apresenta elementos que inferem a referência do exame como ingressos ao ensino superior, pois cita o Centro brasileiro de pesquisa em avaliação e seleção e de promoção de eventos (Cebraspe), fato que não deixa claro qual avaliação o gestor está se referindo, visto que o Enem é formulado pelo Inep.

> *Agora mesmo ela vai trazer um professor para fazer uma oficina de formulação de questões estilo Prova Brasil, estilo Enem e tudo mais, com todos. Enunciados mais claros possíveis, questão dos distratores, alternativas com o mesmo número de palavras. O simulado que a gente vai fazer agora, cada questão tem que estar exatamente, é a briga que o pessoal tem com o Cebraspe. (Gestor da escola C)*

Ainda sobre a fala do gestor da escola C, a fala da gestora da escola D também apresentam elementos que ligam os exames a vestibulares e acesso à IES. Porém com um elemento a mais, que é a aprendizagem por memorização e realização de questões, "*e esses que têm mais dificuldade são exatamente aqueles que a gente tem o trabalho mais árduo, com trabalho de repetição, é o trabalho de produção*" (Gestora da escola D).

Por último, na fala do gestor da escola A, apesar de reforçar, anteriormente em um dos questionamentos da pesquisa, sobre um ensino engessado e arcaico, na pergunta realizada sobre as estratégias pedagógicas o gestor ressalta o currículo em movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, sendo este um programa estadual voltado para a melhoria da qualidade do ensino da educação básica do DF, como contribuinte para o trabalho pedagógico da escola. Além disso, na fala do gestor apresenta a responsabilização da escola em adquirir bons resultados nas avaliações.

> *O currículo da Secretaria de Educação, que ele é em movimento. E isso, graças a Deus desengessou aquela coisa quadrada que a gente tinha, então a gente pode ir e permear. Então a gente pode aproveitar da experiencia da criança diária e tudo mais. Mas mesmo assim, em função dessas avaliações e até mesmo de dados. A gente precisa apresentar esses resultados. (Gestor da escola A)*

Quadro 6: A utilização dos resultados das avaliações externas nos processos de gestão da escola

A utilização dos resultados das avaliações externas nos processos de gestão da escola	
As avaliações externas influenciam na forma de coordenar a escola	Gestor da escola A Gestor da escola B Gestor da escola C Gestora da escola D Gestor da escola E
Modelos pré-estabelecidos de aprendizagem pela repetição e memorização	Gestor da escola A Gestora da escola D
Prestação de contas para a cobrança da comunidade escolar por bons resultados	Gestora da escola D
Instrumentos para identificar falhas na gestão da escola	Gestor da escola B Gestor da escola C
Relação micro e macro	Gestor da escola A Gestor da escola E
Projetos e oficinas como práticas pedagógicas para melhoras os resultados	Gestor da escola B Gestor da escola D Gestor da escola E
Formação de professores para formulação de questões	Gestor da escola C
Influência das avaliações externas ligada a preparação dos alunos para vestibulares	Gestor da escola C Gestor da escola D
Currículo em movimento do Distrito Federal como estratégias pedagógicas	Gestor da escola A

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas com os gestores escolares participantes da pesquisa

Como conclusão do capítulo, o qual constatou que embora as avaliações em larga escala influenciarem na forma dos gestores coordenarem as escolas, suas percepções sobre as provas são limitadas a apenas como um instrumento de avaliação, deixando de lado o seu papel como uma política pública educacional. Além do mais, a apesar de compreenderem a sua importância para a autoavaliação institucional, a utilização dos resultados das avaliações externas nos processos de gestão das escolas, em suas falas, se mostra ainda mau compreendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo é um recorte feito a partir dos dados coletados pela pesquisa nacional, políticas educacionais, cidadania global e diversidade territorial. Foi realizada com cinco gestores de escolas públicas do Distrito Federal. A fim de compreender a percepção dos gestores sobre as políticas avaliativas em larga escala.

O objetivo geral do estudo consistiu em analisar a percepção dos gestores de escolas públicas do Distrito Federal sobre a implementação das políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar. E os objetivos específico foram: identificar a visão dos gestores sobre as políticas de avaliação em larga escala no cenário escolar, examinar a comunicação entre equipe gestora, professores e alunos sobre as avaliações em larga escala, verificar de que maneira os gestores utilizam os resultados das avaliações externas nos processos de gestão da escola.

Com o intuito de corresponder aos objetivos da pesquisa, o estudo respondeu a seguinte questão de pesquisa: De que maneira os gestores escolares compreendem as políticas de avaliação em larga escala? Com base no problema, formam respondidas as seguintes perguntas motivadoras: Como se dá a compreensão das equipes gestores sobre implementação das avaliações em larga? De que maneira os gestores envolvem a comunidade escolar nas políticas de avaliação em larga escala que chegam na escola? Qual a influência das avaliações em larga escala na forma de coordenar a escola e nas estratégias pedagógicas na perspectiva dos gestores escolares?

Para além disso, o estudou contou com três dimensões de análise, sendo estas, a visão dos gestores sobre as políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar, a comunicação entre gestores, professores e alunos sobre as avaliações em larga escala, a utilização dos resultados das avaliações externas nos processos de gestão da escola. Cada uma foi apresentada com base das falas dos gestores entrevistados, além de apresentarem quadro com síntese das falas com elementos em comum.

Devido a isso, constatou-se, nas escolas investigadas, que apesar dos gestores compreenderem a importâncias das avaliações em larga escala para as suas práticas pedagógicas e de gestão escolar, além do autoconhecimento institucional, as provas são vistas apenas como instrumentos de avaliação e não como políticas públicas educacionais.

Essa relação limita a utilização dos resultados das avaliações no contexto escolar, dado este que se relaciona à pesquisa realizada por Machado (2012), ao descrever as reflexões usos dos resultados pelos gestores escolares.

Além disso, gestores se mostraram preocupados com os resultados e com participação da comunidade escolar no processo de avaliação. Porém, foi observado que questões relacionadas ao ranqueamento, culpabilização, ensino com base na memorização e à padronização do ensino estão presentes na preparação da escola para a realização das avaliações externas, aspectos que distanciam a escola dos objetivos centrais das avaliações. Tal conclusão é reforçada com a crítica feita pelo gestor da escola A, ao afirmar que as avaliações em larga escala desconsideram as particularidades de uma Escola do Campo e nivelam em uma mesma prova todas as escolas. Além dessa crítica, retoma-se também as falas dos gestores das escolas C e D que por, atenderem ensino médio, percebem o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como apenas uma porta de entrada dos estudantes para o ensino superior.

Por fim, este estudo revelou que, apesar das avaliações em larga escala serem iniciativas governamentais e nacionais, são interpretadas de diferentes formas quando chegam às escolas. Como observado, entre as escolas urbanas se manteve um padrão de respostas, mesmo em localidades diferentes. Porém notou-se que o gestor da escola E, talvez por ter mais tempo de experiências como gestor tinha mais compreensão das avaliações como políticas públicas educacionais do que o gestor da escola B, também escola urbana que atende ensino fundamental (anos finais).

Como conclusão da pesquisa, contatou-se a necessidade de haver mais orientações para guiar a comunidade escolar no trato da utilização dos resultados das avaliações externas como contribuintes para a melhoria da ação pedagógica da escola, como também políticas avaliativas em larga escola com objetivos mais claros.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.) **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos/Brasília: LIber; 2010, p. 50-68.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando**. O método nas ciências naturais e sociais:** Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. Pioneira, 1998.

BAUER, Adriana.; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romulo Portela de. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, n. especial, p. 1367 - 1382, dez., 2015

BRASIL. Portaria MEC no 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. 1998.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Autoavaliação de escolas**: a relevância de um processo. In: ____. Autoavaliação de escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa/ PR: Editora UEPG, 2010, p. 79 – 102

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação institucional da escola**: conceitos, contextos e práticas. Olhar professor, Ponta Grossa, 13 (2): 315-330, 2010.

BOCCIA, Margarete Bertolo; DABUL. Competência necessárias à equipe gestora. In.: BOCCIA, Margarete Bertolo; DABUL, Marie Rose; LACERDA, Sandra da Costa (Org.). Gestão Escolar em destaque (Pedagogia de A a Z: v. 5). Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. Educação & Sociedade. V. 31, n. 113, out. dez., 2010, p. 1099-1120

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.751, de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática do sistema de ensino público. Portal da Legislação. Distrito Federal. Disponível em: Acesso em: nov. 2019

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht da. Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação. RBPAE - v. 31, n. 1, p. 145 - 157 jan./abr. 2015

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman & Artmed. 2009.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos**. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. Ciclos de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, Fundação Carlos Chagas. 2013

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 edição. Editora Atlas. São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais neoliberais e escola:** Uma qualidade de educação restrita e restritiva. In. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. pag. 44-87

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira, TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE Ocimar Munhoz. **Qualidade das Escolas**: tensões e potencialidades das avaliações externas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006

MENGA, Ludke & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. E.P.U. RJ, Rio de Janeiro, SP. E.P.U, 2015

NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. Breve história da avaliação: da era dos exames à avaliação educacional. In: _____. **Avaliação e regulação da educação:** a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Brasília: Faculdade de Educação / Liber Livro, 2012, p. 124-143

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A construção do Estado avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. (Orgs.) Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa. São Paulo: EdUFSCar, 2010. P. 38-50

SOLIGO, Vandecir. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, Flávio Obino Corrêa. (Org.). Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Oikos/Brasília: Llber; 2010, p. 119 – 133.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007

WERLE, Flávio Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados á intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PARTE III: PERSPECTIVA PROFISSIONAL

Ana Paula Silva Machado

Brasília – DF,

Dezembro de 2019

PRSPECTIVA PROFISSIONAL

Após quatro anos realizando a minha formação como pedagoga, na coordenação pedagógica do programa FORMANCIPA, como residente do programa Residência Pedagógica e também na iniciação da pesquisa nacional, políticas educacionais, cidadania global e diversidade territorial, hoje me sinto preparada para ingressar no mercado profissional. Porém, desejo passar um tempo me especializando mais na área da Educação, para no futuro alcançar um trabalho na área formação de professores ou consultoria.

Acredito que, com a minha formação, vou poder contribuir para área de políticas públicas, pois durante graduação voltei os meus estudos para a área e por identificação pretendo prosseguir as minhas pesquisas na temática.

Além disso, ao concluir a graduação, pretendo me dedicar para os estudos voltados para a aprovação em um concurso público a fim de realizar juntamente com a minha continuação dos estudos acadêmicos em busca das titulações de mestre e doutora em educação.

Por fim, gostaria de afirmar que este trabalho de conclusão de curso é apenas um início para a minha estrada profissional e almejo adquirir outras titulações a partir desta.