

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**ADRIANA PASSOS MORENO**

**O SISTEMA PERMANENTE DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO  
SADEAM**

**JUIZ DE FORA**

**2016**

ADRIANA PASSOS MORENO

O SISTEMA PERMANENTE DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora Professora Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim**

**Coorientador Professor Dr. Luiz Antônio Fajardo Pontes**

JUIZ DE FORA

2016

Ficha catalográfica elaborada por meio do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com dados fornecidos pela autora.

---

MORENO, ADRIANA PASSOS.

O Sistema Permanente de Apropriação dos Resultados do SADEAM / ADRIANA PASSOS MORENO. — 2016.

160 f. : il.

Orientadora: MARIA ISABEL DA SILVA AZEVEDO ALVIM

Coorientador: LUIS ANTÔNIO FAJARDO PONTES

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016.

1. Apropriação de resultados do SADEAM. 2. Avaliação externa.  
3. SISPAR. I. ALVIM, MARIA ISABEL DA SILVA AZEVEDO, orient.  
II. PONTES, LUIS ANTÔNIO FAJARDO, coorient. III. Título.

---

ADRIANA PASSOS MORENO

**O SISTEMA PERMANENTE DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM**

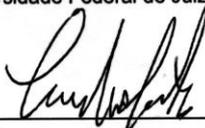
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 25/10/2016.



---

Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim (Orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Prof. Dr. Luis Antônio Fajardo Pontes (Coorientador)  
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação



---

Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Junior  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Prof. Dr. Daniel Henrique Diniz Barbosa  
Instituto Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho aos alunos, professores, pedagogos e gestores das escolas públicas e a todos que acreditam que o futuro deste país depende de uma educação de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

A DEUS soberano, criador do céu e da terra e mantenedor da vida. A Ele devo tudo. De forma singela e carregada de amor, a minha mãe, Alaídes Passos Moreno (*in memoriam*), por ter me confiado tarefas que pensei não poder cumprir. Mal sabia eu, tão jovem, à época, que era um exercício para a vida. Seus ensinamentos foram fundamentais. Mãe, eu venci!

Ao meu pai, Mardoc Júlio B. Moreno, meu exemplo de vida e força, meu porto-seguro! Obrigada pelo apoio incondicional e pelo olhar confiante.

À querida tia Luizete Passos, minha guia e companheira fiel, referência na minha vida; que não me deixou esmorecer um só instante, sempre a torcer por mim e a me amparar na vida, obrigada! De igual forma, a minha tia Darlene Moreno, obrigada!

Aos meus filhos André Lucas e Thaís que tiveram paciência e respeitaram minhas ausências infindas. Deus presenteou-me estas joias de inestimável valor; orgulho-me de ser mãe dessas criaturas maravilhosas.

Ao meu esposo, José Augusto, pelas palavras de encorajamento, pelos lanches preparados e servidos em altas horas, enquanto estudava; pela paciência nos longos períodos de ausência e ainda, por entender todas as vezes que deixamos de sair para concentrar-me nos estudos. Isto não tem preço! Sou eternamente grata.

Aos meus irmãos, cunhadas e cunhados por acreditarem em mim. Aos meus sobrinhos André Filho e André Henrique por fazer os meus dias mais felizes.

Em especial, à professora Jane Bete Nunes, então Assessora de Avaliação da SEDUC-AM pelo carinho e apoio em oportunizar a obtenção de dados fundamentais para esta pesquisa. Aos amigos Orlando Moura, Jander Freitas, Bruna Freitas, Arielli Corsini, Shirlene Noronha e Keylah Adriana Dolzanes. Em algum momento desta jornada pude contar com o inestimável apoio;

À professora Kátia Regina Menezes, diretora do CEPAN, obrigada pelo incentivo.

Aos colegas de jornada, em nome da colega e amiga Adriana Gama e, em especial, ao amigo Amim Haddad (*in memoriam*), colega da turma de mestrado 2014, que foi retirado de nosso convívio prematuramente, a ele, também, eu dedico esta vitória.

Aos professores do PPGP, com destaque para o Professor Dr. Rubem Barboza Filho, que fizeram a diferença na minha formação.

À professora Dra. Maria Isabel Alvin e professor Dr. Fajardo, meus orientadores. A eles devo o aprendizado. Sei que poderia ter sido melhor, mas a estrada é longa e o aperfeiçoamento será contínuo.

As amigas do CEPAN professoras Assislene Mota e Anete Castelo Branco pelo auxílio técnico e ortográfico desta pesquisa.

Aos Agentes de Suporte Acadêmico, que participaram desta jornada, em especial, à Amélia Thamer.

Ao Governo do Estado do Amazonas, por incentivar programas de formação continuada como este. Decerto, o Estado será retribuído com muito trabalho e dedicação à Educação.

A avaliação não é tudo; não deve ser o todo, nem na escola nem fora dela; e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas, também.

Philippe Meirie

## RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar a implementação e operacionalização do Sistema Permanente de Apropriação de Resultados (SISPAR/SADEAM), programa criado pela Assessoria Executiva de Avaliação da (AssEA/SEDUC-AM), com a intenção de orientar atores escolares no entendimento dos resultados obtidos no SADEAM. O estudo foi dividido em três seções. A primeira trata da descrição do caso estudado com base no PPP do SISPAR e o resultado dos questionários aplicados aos profissionais das escolas atendidas. A seção dois enfatiza uma pesquisa qualitativa com percurso metodológico constituído por estudo de caso, utilizando instrumentos de captação dos dados e informações, a saber: relatórios de 24 escolas participantes da fase de implementação; Ata de reuniões do SISPAR e entrevistas semiestruturadas. Por meio da análise documental, verificou-se como as escolas desenvolveram os planos de intervenção após as oficinas e as mudanças percebidas pela equipe gestora. Foi feita uma análise de como a equipe da AssEA avalia a primeira fase do programa, sendo fundamental as proposições amparadas nas ideias de Gatti (1987), Souza & Oliveira (2008), Neto (2010) e Machado (2012), dentre outros. Percebeu-se que na prática o programa, atendeu inicialmente a 85 escolas de Ensino Médio com desempenho abaixo do básico em matemática no SADEAM (2014). Os relatórios analisados sugerem a implementação das ações de intervenção, sendo possível identificar nos relatos dos técnicos, que o programa atende ao que se propôs. O estudo revela que as ações do SISPAR ainda não são suficientes para realizar o trabalho de apropriação com as escolas estaduais havendo necessidade de planejar ações articuladas de assessoramento pedagógico entre os departamentos que compõem a Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica (SEAP/SEDUC-AM). Na seção seguinte, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) constituído de 4 etapas, que se denominou Plano de Ações Articuladas do Sistema Permanente de Apropriação de Resultados (PAA-SISPAR).

**PALAVRAS-CHAVE: SISPAR. Avaliação Externa. Apropriação de Resultados no SADEAM.**

## **ABSTRACT**

This research paper had as objective to analyze the implementation and operation of the Permanent Results Appropriation System (SISPAR/SADEAM) program, created by the Executive Advisory for Evaluation (AssEA/SEDUC-AM), with the intention of guiding school actors in understanding the results obtained from SADEAM. The study was divided into three sections. The first deals with the description of the case studied based on the SISPAR PPP and the results of questionnaires applied to professionals of the assisted school. The second section emphasizes a qualitative research with methodological route constituted by case study using instruments for data collection, i.e.: reports of 24 schools taking part in the implementation phase; minutes of the SISPAR meeting and semi-structured interviews. Through document analysis, it has been observed how schools have developed intervention plans after the workshops and the changes perceived by the management team. It was made a formal analysis of how the AssEA team assesses the first phase of the program, being fundamental the proposal based on the ideas of Gatti (1987), Souza & Oliveira (2008) and Machado (2012), among others. It was noticed that in practice the program, served initially to 85 high schools performing below basic in math in SADEAM (2014). The reports analyzed suggest the implementation of the actions of intervention, it is possible to identify the technical reports that the program attends to what is proposed. The study reveals that SISPAR actions are not sufficient to do work based on appropriation with state public schools and the need to plan coordinated actions of pedagogical advice among those who compose the departments of the Assistant Executive Teaching Secretariat (SEAP/SEDUC-AM). Finally, it was proposed an Education Action Plan (PAE) consists of 4 stages, which was named Articulated Action Plan of the Permanent Results Appropriation System (PAA-SISPAR).

**KEYWORDS: SISPAR. External Evaluation. Appropriation Results from SADEAM.**

## LISTA DE GRÁFICOS

|           |   |    |
|-----------|---|----|
| Gráfico 1 | Quantitativo de Alunos Com Proficiência Abaixo do Básico em Matemática na 3ª Série do Ensino Médio no Amazonas..... | 40 |
| Gráfico 2 | Resultado do Desempenho no Estado do Amazonas nos Últimos Três Anos (SADEAM).....                                   | 41 |

## LISTA DE QUADROS

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Quadro 1  | Perfil de Desempenho Conforme a Escala de Proficiência.....                      | 34  |
| Quadro 2  | Demonstrativo das Séries Avaliadas pelo SADEAM nos Últimos<br>Três Anos.....     | 35  |
| Quadro 3  | Questões do Questionário Aplicado aos Professores, Pedagogos e<br>Gestores.....  | 55  |
| Quadro 4  | Síntese da Análise dos Relatórios – Eixos de Análise.....                        | 59  |
| Quadro 5  | Características da Gestão de Resultados Educacionais.....                        | 78  |
| Quadro 6  | Fases do SISPAR.....   | 82  |
| Quadro 7  | Cálculo do IDEAM.....  | 94  |
| Quadro 8  | Achados da Pesquisa.....   | 135 |
| Quadro 9  | Ações da SEAP: Regulamentação e Diretrizes Para o<br>PAA-SISPAR.....             | 140 |
| Quadro 10 | Ação Para o DEPPE: Sistematizando o PAA-SISPAR.....                              | 141 |
| Quadro 11 | Ação do CEPAN: Formação Continuada.....  | 143 |
| Quadro 12 | Ações da AssEA: Assessoramento e Suporte Técnico nas Ações<br>do PAA-SISPAR..... | 145 |

## LISTA DE TABELAS

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| Tabela 1 | Nível de Conhecimento dos Profissionais da Educação Sobre o SADEAM .....   | 48  |
| Tabela 2 | Nível de Conhecimento dos Profissionais da Educação Sobre o Último Resultado da Escola No SADEAM.....  | 50  |
| Tabela 3 | Percepção dos Profissionais da Educação Sobre as Ações Pedagógicas da Escola Pautadas no Resultado do SADEAM.....  | 51  |
| Tabela 4 | Percepção dos Profissionais da Educação o Sobre o Encontro do SISPAR Ter Possibilitado Esclarecimentos Sobre a Apropriação dos Resultados do SADEAM..... | 52  |
| Tabela 5 | Percepção dos Profissionais da Educação em Relação à Apropriação de Resultados Auxiliarem na Definição de Ações Pedagógicas Prioritárias.....            | 52  |
| Tabela 6 | Resultado de Desempenho de Uma Escola do Ensino Médio.....   | 102 |
| Tabela 7 | Exemplo do Cálculo do Tempo Médio de Conclusão da Etapa do Ensino Médio.....   | 112 |

## LISTA DE FIGURAS

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| Figura 1 | Organização dos Setores da SEDUC/AM.....  | 29  |
| Figura 2 | Escala de Proficiência do SADEAM.....   | 42  |
| Figura 3 | Dimensões da Avaliação Escolar.....   | 90  |
| Figura 4 | Divulgação do Comparativo de Desempenho do SADEAM por Rede de Ensino, por Coordenadoria e por Escola..... | 103 |

## LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

|        |   |
|--------|---|
| ANA    | Avaliação Nacional da Alfabetização   |
| ANEB   | Avaliação Nacional da Educação Básica   |
| AssEA  | Assessoria Executiva de Avaliação   |
| CAEd   | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação                                |
| CESP   | Centro de Seleção e Promoção de Eventos da Universidade de Brasília                 |
| DEPPE  | Departamento de Políticas e Programas Educacionais                                  |
| EaD    | Educação a Distância  |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos  |
| ENEM   | Exame Nacional do Ensino Médio  |
| FNDE   | Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação                                       |
| IDEAM  | Índice de Desenvolvimento Educacional do Amazonas                                   |
| IDEB   | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais                              |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação   |
| MEC    | Ministério da Educação  |
| PAE    | Plano de Ação Educacional   |
| PCNs   | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| PDE    | Plano de Desenvolvimento da Educação  |
| PAA    | Plano de Ações Articuladas do Sistema Permanente de Apropriação de Resultados (PAA) |
| SADEAM | Sistema de Avaliação e Desempenho Educacional do Amazonas                           |
| SAEB   | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica                                    |
| SEAP   | Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica (SEAP/SEDUC-AM)                             |
| SEDUC  | Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino  |
| SISPAR | Sistema Permanente de Apropriação de Resultados                                     |
| TCT    | Teoria Clássica dos Testes  |
| TRI    | Teoria da Resposta ao Item  |
| UFJF   | Universidade Federal de Juiz de Fora  |
| DEGESC | Departamento de Gestão  |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>17</b>  |
| <b>1 SISTEMA PERMANENTE DE APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS: Implementação na Rede Estadual de Educação do Amazonas.....</b> | <b>22</b>  |
| 1.1 Criação do SISPAR no Contexto Educacional do Estado do Amazonas.....  | 22         |
| 1.2 Assessoria Executiva de Avaliação e a Criação do SISPAR.....  | 29         |
| 1.3 Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM).....  | 31         |
| 1.4 O Desenho e a Implementação do SISPAR/SADEAM.....   | 38         |
| 1.5 As Ações do SISPAR.....   | 44         |
| <b>2 ANÁLISE E REFLEXÕES DOS RESULTADOS DA OPERACIONALIZAÇÃO DO SISPAR.....</b>                                       | <b>54</b>  |
| 2.1 Metodologia: os Caminhos Percorridos Para a Realização da Pesquisa.....   | 54         |
| 2.1.1 Captação de Dados.....  | 56         |
| 2.2 O SISPAR no Contexto da Prática.....  | 61         |
| 2.3 Fundamentos Teóricos Sobre Apropriação, Gestão de Resultados e a Relação Entre SISPAR e Gestão Escolar.....       | 65         |
| 2.3.1 Apropriação de Resultados das Avaliações Externas no Amazonas.....  | 66         |
| 2.3.2 Gestão de Resultados das Avaliações Externas.....   | 74         |
| 2.3.3 Análise do Programa SISPAR sob a Ótica do Ciclo de Políticas.....   | 80         |
| 2.4 Análise e Interpretação dos Dados da Pesquisa.....  | 85         |
| 2.4.1 Eixo Apropriação de Resultados: Análise de Relatórios das Escolas e a Visão dos Técnicos do SISPAR.....         | 87         |
| 2.4.2 Eixo Gestão de Resultados Educacionais: Análise de Relatórios.....  | 106        |
| 2.4.3 Eixo Gestão da Política: a Visão Dos Técnicos do SISPAR.....  | 120        |
| <b>3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: Uma Proposta de Continuidade e Eficácia Para o SISPAR.....</b>                        | <b>132</b> |
| 3.1 Retomando o Caso de Gestão: Aspectos Descritivos e Analíticos da Pesquisa.....                                    | 132        |
| 3.2 Plano de Ação Educacional (PAE).....  | 137        |
| 3.2.1 Estratégias da Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica (SEAP).....  | 138        |
| 3.3 Avaliação do Plano de Ação Educacional.....   | 145        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>147</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>149</b> |
| <b>APÊNDICE A - Modelo do Relatório Das ações Relativas à Apropriação de Resultados do SADEAM.....</b>                | <b>157</b> |

**APÊNDICE B** - Síntese da Análise Dos Relatórios – Eixos de Análise.....158

**APÊNDICE C** – Roteiro de Entrevista.....159

## INTRODUÇÃO

As avaliações externas no Brasil nos últimos 20 anos inauguraram um novo cenário para a elaboração e efetivação de políticas públicas para a educação. Tais avaliações são utilizadas como aparato administrativo e estratégico pelo Ministério da Educação (MEC) e sistemas de ensino estaduais com o argumento de garantir a equidade e a qualidade do ensino público e dar legitimidade às ações governamentais.

Os resultados provenientes dessas avaliações foram apresentados aos gestores públicos de diversas instâncias escolares (escola, secretarias estaduais, municipais e o MEC) para servir de parâmetro e mensurar a qualidade do ensino.

Diante deste novo cenário em que avaliações externas oferecem informações para subsidiar os rumos da educação no país, a escola não deve ficar alheia aos seus resultados e aos usos desses como estratégias de gestão pedagógica.

Para tanto, o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), desde 2008, fornece indicadores educacionais com o propósito de subsidiar o diagnóstico dos problemas da rede pública de ensino para compreender melhor a realidade contextual. Os resultados podem suscitar reflexões acerca do desempenho dos alunos e conseqüentemente da própria escola.

Considerando que a temática da apropriação de resultados de avaliações externas é recente na rede estadual do Amazonas, as exigências por melhoras de índices de desempenho são constantes, razão pela qual foi criado o Sistema Permanente de Apropriação de Resultados (SISPAR/SADEAM).

O SISPAR (2015) é um programa criado pela Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), por meio da Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA), cujo objetivo é auxiliar as escolas com baixo desempenho a se apropriarem dos resultados do SADEAM, propondo reflexões sobre o contexto político de sua implementação na rede, bem como sua funcionalidade prática, visando o replanejamento de ações pedagógicas com vistas ao efetivo aprendizado dos alunos e conseqüentemente a melhoria dos resultados escolares.

O interesse da pesquisadora por este assunto se deu pela experiência acumulada na função de Coordenadora do SISPAR no âmbito da AssEA. Este trabalho foi construído a partir da realidade vivenciada no contexto da prática, porém, o distanciamento crítico em relação ao objeto da pesquisa fez-se necessário

e fundamental para possibilitar a sua análise, ainda que se reconheça a dificuldade de tal distanciamento dada a proximidade profissional da pesquisadora com a execução da 1ª fase do SISPAR.

A proposta deste estudo leva em consideração o Programa SISPAR relacionado à reflexão exposta na epígrafe, tendo como hipótese que a tomada de conhecimentos dos resultados educacionais pelos atores escolares a partir da apropriação dos dados de sua escola é fator relevante para melhoria da qualidade do ensino ofertado e conseqüente melhoria dos resultados de desempenho nas avaliações externas.

Desta feita, o estudo de caso proposto por esta pesquisa teve como objetivo preliminar descrever o SISPAR (2015) enquanto programa implementado pela SEDUC/AM, para melhoria do desempenho das escolas do Estado, ressaltando as principais dificuldades inerentes à utilização e apropriação dos resultados pelos gestores, professores e pedagogos a partir de questionários aplicados às 85 escolas atendidas pelo SISPAR na primeira fase de sua implementação.

É importante ressaltar que o programa SISPAR está dividido em três fases distintas, porém complementares: 1ª fase de execução; 2ª fase de monitoramento e 3ª fase de avaliação, sendo que só a 1ª fase foi finalizada conforme o que fora planejado, no período compreendido entre março a junho de 2015, tendo como parâmetro os índices de proficiência do SADEAM/2014.

Para execução da 1ª fase do SISPAR foram realizadas oficinas de apropriação de resultados do SADEAM, inicialmente destinadas às 85 escolas classificadas como prioritárias por terem sido diagnosticadas com baixo desempenho no componente curricular de Matemática, conforme resultado de 2014.

Essas oficinas foram realizadas em grupos de 4 escolas por vez, tendo como público alvo 85 gestores escolares, 85 pedagogos, 1 professor de Língua Portuguesa e 1 professor de Matemática de cada uma das escolas, além de técnicos das coordenadorias distritais e da SEDUC/AM. Para esse fim, foram analisados os resultados por coordenadoria distrital de educação, e proposto, ao término das oficinas, que se elaborasse um Plano de Intervenção Pedagógica, tendo como parâmetro os dados do SADEAM/2014. Após dois meses, foi solicitado um relatório das ações planejadas, sendo selecionadas como recorte da pesquisa a 85 escolas que participaram da 1ª fase de implementação do programa.

Apesar de ter sido desenhado para atender apenas escolas de ensino médio, prioritariamente, com índice de proficiência abaixo do básico em Matemática, outras demandas de atendimento pelo programa se fizeram necessárias no decorrer do seu percurso.

Ao finalizar o atendimento com as escolas prioritárias, foi solicitado pela equipe pedagógica da Coordenadoria Distrital de Educação 01(CDE, 01) que a discussão dos resultados das avaliações externas fosse estendida *in loco* a 11 escolas dessa coordenadoria, envolvendo os professores e equipe pedagógica dos turnos matutino, vespertino e noturno.

Essas escolas, apesar de não terem sido selecionadas pela equipe do SISPAR, também foram atendidas com o objetivo de potencializar os resultados promissores que obtiveram na última avaliação externa. Com esse grupo de atores, a equipe do SISPAR reuniu professores, gestores e pedagogos por turno e trabalhou a mesma sequência didática da oficina desenvolvida com as escolas prioritárias, sendo que o diferencial foi a discussão dos resultados da própria escola.

Posteriormente, os municípios de Tefé, Uarini, Alvarães, Novo Airão, Iranduba, Manacapuru e Itacoatiara também foram atendidos pela equipe do SISPAR, totalizando 35 escolas.

As oficinas, nesses municípios, foram realizadas de forma diferenciada das que ocorreram na capital, pois o tempo de permanência dos técnicos era limitado, devido às questões orçamentárias. Assim sendo, reuniram-se professores e pedagogos das escolas da rede por etapa de ensino em momentos distintos; os resultados foram analisados em conjunto com os participantes. O objetivo da equipe ao analisar os resultados era mostrar que este poderia ser feito com os resultados da própria escola.

Como forma de atender aos demais municípios do Amazonas foi realizada uma transmissão via satélite pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM)<sup>1</sup> para os 61 municípios, utilizando a sequência didática abordada nas oficinas realizadas presencialmente, sendo que para essas escolas não foi solicitado plano de intervenção e relatório e os resultados analisados na ocasião foram os da rede estadual.

---

<sup>1</sup> Implantado pela SEDUC/AM em 2007, para transmissão de aulas e palestras para o Ensino Médio, com videoconferências, formação presencial e mediação tecnológica para profissionais da educação de forma interativa, via satélite no estado do Amazonas.

Quanto à transmissão pelo CEMEAM destinada à formação pedagógica continuada para profissionais das Coordenadorias Regionais dos Municípios, existe um protocolo da SEDUC/AM a ser seguido: o departamento interessado, que neste caso é a AssEA, informa a Secretaria Adjunta do Interior o teor da transmissão e o público-alvo a que se destina tal intervenção.

A Secretaria Adjunta do Interior, por sua vez, é o órgão responsável por divulgar o evento às Coordenadorias Regionais por meio de *email* e/ou telefonema, orientando sobre o público-alvo e o número de participantes que assistirão a formação e as orientações para reposição de aulas, caso sejam necessárias. Apesar de a transmissão sobre apropriação de resultados do SADEAM ter sido oportunizada de forma equânime para todas as escolas da rede, não há como afirmar se todas reservaram tempo para assistir à transmissão.

Mesmo cumprindo a meta inicial de envolver 85 escolas que apresentaram desempenho abaixo do básico em Matemática, esse número não é expressivo se comparado ao número total de escolas da rede estadual. De acordo com a SEDUC/AM, são 230 escolas na capital e 490 no interior, atendendo nos níveis fundamental e médio em modalidade regular, integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O segundo momento proposto para esta pesquisa foi analisar a operacionalização do SISPAR, verificando como este programa contribui para a apropriação dos resultados das avaliações externas pelos gestores, professores e pedagogos das escolas atendidas.

A terceira seção composta pela proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE) configurou-se como instrumental de apoio para a continuidade do trabalho do SISPAR no âmbito da 1ª fase de execução.

As evidências trazidas para este estudo de caso foram captadas durante a execução da 1ª fase do programa por meio da aplicação de questionário aos professores, pedagogos e gestores das 85 escolas prioritárias e 35 escolas dos 7 municípios visitados *in loco*, cuja análise revelou que a maioria dos sujeitos pesquisados não sabem utilizar os dados e não se apropriam dos resultados de suas escolas como parâmetro para sua prática pedagógica.

Diante desta problemática e compreendendo que o SISPAR tem uma abrangência importante na rede de ensino estadual do Amazonas, a pesquisa partiu da questão norteadora: quais ações o SISPAR implementará com o intuito de

auxiliar os professores, gestores e pedagogos na apropriação e utilização dos dados do SADEAM?

A metodologia utilizou como fonte de dados para a escrita na primeira seção os 823 questionários válidos aplicados aos professores, pedagogos e gestores, bem como o projeto pedagógico do SISPAR; para a segunda seção foram utilizados trechos das atas de reunião das oficinas do SISPAR, relatórios de 24 escolas, os quais foram elaborados após as oficinas, descrevendo as ações executadas ou a implementar para a melhoria da apropriação de resultados nas escolas; e ainda entrevistas semiestruturadas com 2 técnicos que participaram da implementação do programa. A análise crítico-reflexiva foi norteada pelos estudos de Gatti (1987), Souza & Oliveira (2010), Neto (2010), Peres (2010), Machado (2012) e Soligo (2015), entre outros, que fundamentaram os achados da pesquisa.

Quanto à estrutura, a dissertação foi construída em três seções distintas e complementares. Na primeira descreveu-se o programa do SISPAR, implementado pela SEDUC-AM para apropriação de resultados nas escolas, o panorama educacional do Estado do Amazonas que motivou sua criação, detalhamento dos objetivos, características, alcance, dimensões da gestão envolvida nesse processo, esboço de um desenho do programa e como este deverá auxiliar as escolas na utilização dos resultados.

Na segunda seção foi analisado como as escolas implementaram suas ações de apropriação de resultados a partir das oficinas do SISPAR e qual a visão dos técnicos da AssEA sobre a implementação da 1ª fase. Para tanto, foram considerados os dados captados a partir dos relatórios das escolas, das atas de reunião do SISPAR e das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos técnicos do SISPAR, que forneceram subsídios para apontar os obstáculos, os elementos facilitadores e o grau de adesão ou resistência destes agentes implementadores. Por fim, revisando e definindo explicações para o problema levantado, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) e Plano de Ações Articuladas (PAA) entre os departamentos que compõem a Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica da SEDUC/AM.

As ações propostas focaram na continuidade do programa SISPAR para servir como ponto de partida ao aperfeiçoamento da tarefa de inserir nas escolas uma cultura de planejamento levando em consideração o trabalho com dados de avaliação externa.

## **1 SISTEMA PERMANENTE DE APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS: implementação na rede estadual de educação do Amazonas**

Nesta seção, buscou-se descrever o SISPAR (2015) a partir do contexto político em que foi criado, indicando as dimensões da gestão envolvida e a responsabilidade que cabe a cada uma, detalhando, inclusive, as funções da Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA), os objetivos, as características e as ações prioritárias especificadas na primeira fase de execução do SISPAR (2015).

### **1.1 A Criação do SISPAR no Contexto Educacional do Estado do Amazonas**

A implementação do SADEAM, em 2008, na rede de ensino estadual do Amazonas impactou diretamente em uma mudança de paradigmas institucionais com vistas à avaliação e sua contribuição para a melhoria do ensino, reestruturando a rede de ensino por meio de planejamento com base em resultados nas avaliações externas, sendo um passo importante para o gestor da rede.

O desafio, no entanto, era oportunizar às escolas e equipes gestoras conhecimentos sobre as avaliações externas e como apropriar-se das informações geradas, utilizando-as continuamente e sistematicamente como instrumento de gestão.

Após oito anos de execução do SADEAM e da crescente reorganização da rede, percebeu-se, com base nos resultados de proficiência de 2014, a necessidade de um programa mais eficiente e eficaz que pudesse esclarecer aos gestores, pedagogos e professores das escolas a função das avaliações externas e suas possíveis contribuições para a melhoria da qualidade de ensino. Dada a importância desta ação, tal programa deveria ser planejado, executado e constantemente monitorado e avaliado. (SISPAR, 2015).

Os resultados do SADEAM até o ano de 2014 eram tratados em instâncias superiores da SEDUC/AM, ou seja, pelo Departamento de Gestão Escolar e gabinetes; às escolas cabia superar os resultados do ano anterior. A responsabilidade que lhes era delegada não estava acompanhada de orientações consistentes acerca das avaliações externas. Ao contrário, informações desconstruídas no âmbito da própria rede de ensino foram determinantes para que ações recorrentes fossem levadas a cabo pelas escolas. (SISPAR, 2015).

Exemplo disso foi a informação de que alunos com distorção idade/série influenciavam nos índices finais, ou seja, no Índice de Desenvolvimento Educacional do Amazonas (IDEAM) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Isso desencadeou um processo de transferência em massa de alunos com distorção para escolas de Educação de Jovens e adultos (EJA). A correta interpretação dos dados pela escola poderia ter evitado constrangimentos a muitos jovens, pois a composição dos resultados do SADEAM não considera o índice de distorção idade/série, mas o fluxo escolar e a taxa de aprovação. (SISPAR, 2015).

Outra prática recorrente dos gestores era impedir que alunos considerados “fracos” realizassem as provas, permanecendo nas salas apenas os considerados aptos. Essas práticas legitimavam intenções que valorizavam apenas os resultados em detrimento da equidade e qualidade do ensino. Ao serem avaliadas, a SEDUC/AM, por meio da Assessoria Executiva de Avaliação, relacionou como ação prioritária em 2015 a criação do Sistema Permanente de Apropriação de Resultados (SISPAR) do SADEAM, como um programa capaz de esclarecer às equipes gestoras que os resultados das avaliações externas poderiam servir como um importante instrumento de gestão para planejamento das ações escolares. (SISPAR, 2015).

O SISPAR surgiu em um contemporâneo contexto político-educacional que Melo (2015) define como uma nova reforma educacional no Brasil. Para entender os meandros desse contexto é necessário rever o surgimento das avaliações em larga escala no Brasil e no Estado do Amazonas sob a ótica das políticas públicas alinhadas à legislação vigente. Assim, fica evidente que transformações no contexto educacional provocadas pela criação dos sistemas de avaliação implicarão em mudanças de paradigmas pelos profissionais da educação e gestores de sistemas.

A partir do final dos anos 80, as avaliações da educação no Brasil e especificamente avaliações em larga escala se consolidam com os movimentos de reformas educacionais ocorridas na Europa e Estados Unidos e também pela influência da nova ordem social estabelecida pela Constituição Federal do Brasil de 1988, como expressa o Art. 206, ressaltando que: “[...] o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: [...] VII - garantia de padrão de qualidade.” (CF, 1988).

Diante disso, como pode ser definida a qualidade educacional? Davok (2015) salienta como sendo [...] “utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a

efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições” (DAVOK, 2015, p.506).

Em consonância com essa assertiva, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB nº. 9.394/96) assegura o:

[...] processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (LDB/9.394, Art. 9º § VI, 1996, p.3).

Considerando as evidências acima citadas, a avaliação em larga escala está associada à qualidade do ensino na medida em que se torna um instrumento aos Conselhos e Secretarias de Educação. Os seus resultados revelam importantes informações que fomentarão a elaboração de políticas e programas com a finalidade de garantir a equidade e melhorar a qualidade da educação.

O Ministério da Educação (MEC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem a obrigatoriedade da garantia de oferta de uma educação de qualidade. Partindo dessa premissa é que foram implantadas em nível nacional as avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outras.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ampliou a função da avaliação externa, que antes era diagnóstico dos Sistemas Educacionais e a transformou em um importante parâmetro para a criação e gestão das políticas educacionais do MEC. Nesse sentido, Fernandes & Gremaud (2009) apontam que a avaliação, ao longo dos anos, incorporou a sua função os objetivos de *accountability* (responsabilização, transparência), adotou um indicador de qualidade que considera tanto o desempenho do aluno quanto sua progressão na rede, além de definir metas de desempenho para o país, para os sistemas estaduais e escolas especificamente. Enquanto, Gatti (1987) evidencia que desde os anos 1930, o governo brasileiro manifestava intenções de utilizar as avaliações para o planejamento educacional do país. Entretanto,

A ampliação do uso de testes padronizados se deu em meados da década de 1960, porém, só no final dos anos 1980 ocorreram iniciativas de sistematização de um sistema de avaliação, que foi consolidado no ano de 1991, com a criação do

SAEB, e, posteriormente, institucionalizado pela portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Desde sua criação, já foram realizados 13 ciclos de avaliação do SAEB.

O SAEB, em sua configuração, possui escalas de desempenho que permitem um diagnóstico da realidade baseado na *accountability* que, segundo Fernandes & Gremaud (2009) possuem algumas características comuns a outros programas da Europa e Estados Unidos: 1) testes padronizados com ênfase na aprendizagem dos alunos; 2) corresponsabilidade dos resultados por gestores, professores, diretores; 3) publicidade dos resultados por sistema e escolas.

Atualmente, o SAEB é composto por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) também conhecida como Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A ANEB é uma avaliação amostral, aplicada a alunos de 5º ao 9º ano e 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas e privadas das áreas urbanas e rurais. Os alunos realizam provas de Língua Portuguesa com ênfase em leitura e Matemática focadas em resolução de problemas. Por ser amostral, os resultados de desempenho são oferecidos em nível de federação, estados e municípios, com o objetivo de avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP).

A Prova Brasil tem um alcance mais amplo, pois avalia de forma universal todos os alunos do 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública com mais de 20 alunos, possui a mesma metodologia do SAEB e tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas. O recorte do resultado das escolas que participam da Prova Brasil ajuda a compor o resultado do SAEB.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) também é censitária e acontece anualmente, sendo aplicada a alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas com o objetivo de avaliar os níveis de alfabetização e letramento nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

As avaliações em larga escala baseadas em um programa de responsabilização, devem ter como um de seus objetivos prestar contas à sociedade sobre a efetividade dos investimentos e do ensino ministrado nas escolas, bem como orientar investimentos futuros em insumos e formação de professores, além de orientar o currículo, dentre outros (BROOKE, 2015).

Quanto às avaliações externas, Bonamino (2012) aponta que estão associadas à promoção da qualidade do ensino, define novos padrões de gerenciamento das redes de ensino e, por consequência, a introdução do parâmetro de responsabilização. A autora classifica, quanto a sua função de responsabilização, a evolução das avaliações externas em três gerações.

A primeira geração do SAEB tinha como função primordial acompanhar a evolução da qualidade da educação no país. Inicialmente, a avaliação era amostral, aplicada nos 27 estados brasileiros nas 4ª e 8ª séries (atualmente 5º e 9º anos) e 3ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa com ênfase em Leitura e Matemática com foco na resolução de problemas o que permitiu a comparação de desempenho entre as séries avaliadas. Os resultados desses testes foram divulgados na *internet* para conhecimento público. Na primeira etapa, o modelo de responsabilização não apontava consequências materiais ou simbólicas para as redes de ensino ou escolas.

A segunda geração foi marcada pela criação da Prova Brasil, em 2005, e tinha como critério de efetividade aliar o diagnóstico realizado à noção de responsabilização, pois:

A Prova Brasil, que ocorre a cada dois anos, foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. De outra parte, considera-se que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore. (BONAMINO, 2012, p. 378).

A autora aponta evidências introduzidas com a criação da Prova Brasil: um novo padrão de responsividade para as escolas e redes de ensino, pois além da divulgação pública, as redes e escolas recebiam devolutivas com resultados em forma de escala de desempenho, bem como as médias das redes municipais, estaduais e federal. Conforme a análise da autora, essa avaliação favorece a responsabilização simbólica (*low stakes*) pelo poder público e, especificamente, pelas escolas.

A terceira geração - avaliações externas se configura a partir da criação de sistemas de avaliações próprios pelas redes de ensino. Prevê responsabilização material e simbólica (*high stakes*) tanto para a rede de ensino, quanto para a escola. A responsabilização material pode ser configurada por meio de sanções ou recompensas monetárias e a responsabilização simbólica por intermédio da pressão social para a melhoria da qualidade do ensino.

As avaliações das redes estaduais se convergem em dois fatores: 1) servem de referência na elaboração de políticas pela Secretaria de Educação; 2) orientam a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas. Desta feita, aponta que “[...] a qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos”. (BONAMINO, 2012, p. 380).

As avaliações em larga escala são instrumentos importantes para subsidiar o planejamento da rede de ensino. A SEDUC no Amazonas passou, a exemplo de outros estados brasileiros, a adotar um sistema próprio de avaliação em larga escala – o SADEAM. Porém, o objetivo deste não é desconsiderar e nem anular os dados do SAEB, mas sim, complementar informações, ou seja, SAEB e SADEAM são realizados em anos intercalados e estabelecem uma linearidade na interpretação dos dados, já que ambas as avaliações são similares na forma de obtenção dos dados. (AssEA/SEDUC/AM, 2015).

Até chegar a esse nível de organização, a SEDUC-AM passou por diversas e progressivas mudanças em sua estrutura administrativa e política. Criada a partir da Lei nº. 1.596/1946 sob a nomenclatura de Departamento de Educação e Cultura no Amazonas e mais tarde, sob os auspícios da Lei nº. 108, de 23/12/1955, que dispunha sobre a reorganização das Secretarias Estaduais recebeu o nome de Secretaria de Educação e Cultura. Após quarenta e seis anos, com o aporte da Lei nº. 2.032/1991, que dispõe sobre a reorganização da Administração do Estado, recebeu a denominação de Secretaria de Estado da Educação Cultura e Desporto. Amparada pela Lei nº. 2.600/2000, atua até os dias atuais com a denominação Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino. (Fonte: SEDUC/AM.<, 2016).

A SEDUC/AM, sendo um órgão pertencente à administração direta do poder executivo, possui as seguintes funções:

Art. 1º i) a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação; ii) a execução da Educação Básica: ensino fundamental e médio e modalidades de ensino; **iii) a assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino.**

Art. 2.º Para o cumprimento do disposto no artigo anterior, compete à Secretaria de Estado da Educação do Amazonas a formulação, a coordenação, o controle, a avaliação e a execução das políticas educacionais do Estado do Amazonas, zelando pelo cumprimento da legislação específica, mediante a execução de programas, ações e atividades relacionadas: [...] IV – ao assessoramento às escolas estaduais na elaboração, execução e avaliação de programas educacionais e implementação de inovações pedagógicas no ensino fundamental e médio e modalidades; **VI – à elaboração de estudos e pesquisa, definição e avaliação de indicadores da qualidade e efetividade do sistema educacional)** (SEDUC/AM, 2015, grifo nosso).

No artigo 1º, § III a lei estabelece que a SEDUC/AM oriente e acompanhe as atividades das escolas, bem como no § VI do artigo 2º estabelece que defina e avalie indicadores de qualidade e efetividade do sistema educacional. O SADEAM, que é o Sistema de Avaliação próprio da SEDUC/AM foi criado com base nessa lei e, conseqüentemente o SISPAR (2015) ratifica o atendimento à legislação ainda vigente.

De acordo com a Gerência de Estatística da SEDUC/AM, a rede estadual de ensino do Amazonas atende aos níveis Fundamental – Anos Iniciais e Finais – e Ensino Médio. Possui 720 escolas, sendo 230 na capital com 232.963 alunos matriculados e 490 no interior atendendo 233.964 alunos. Dessas escolas, 44 atendem em tempo integral, 21 são indígenas, 49 funcionam como Centro de Educação Tecnológica e 56 como Centros Mediados por Tecnologia.

Com o advento da municipalização da educação, as redes municipais passaram a atender um maior quantitativo de alunos. No entanto, a universalização não foi cumprida e, por este motivo, a rede estadual ainda assume boa parte das vagas de Ensino Fundamental tanto na capital quanto no interior.

A partir dessa política de avaliação em larga escala, como instrumento precursor para tomadas de decisões é que a SEDUC/AM criou em 2008 o SADEAM, fundamentando-se no SAEB com o objetivo de subsidiar mudanças na educação oferecida pelo Estado do Amazonas.

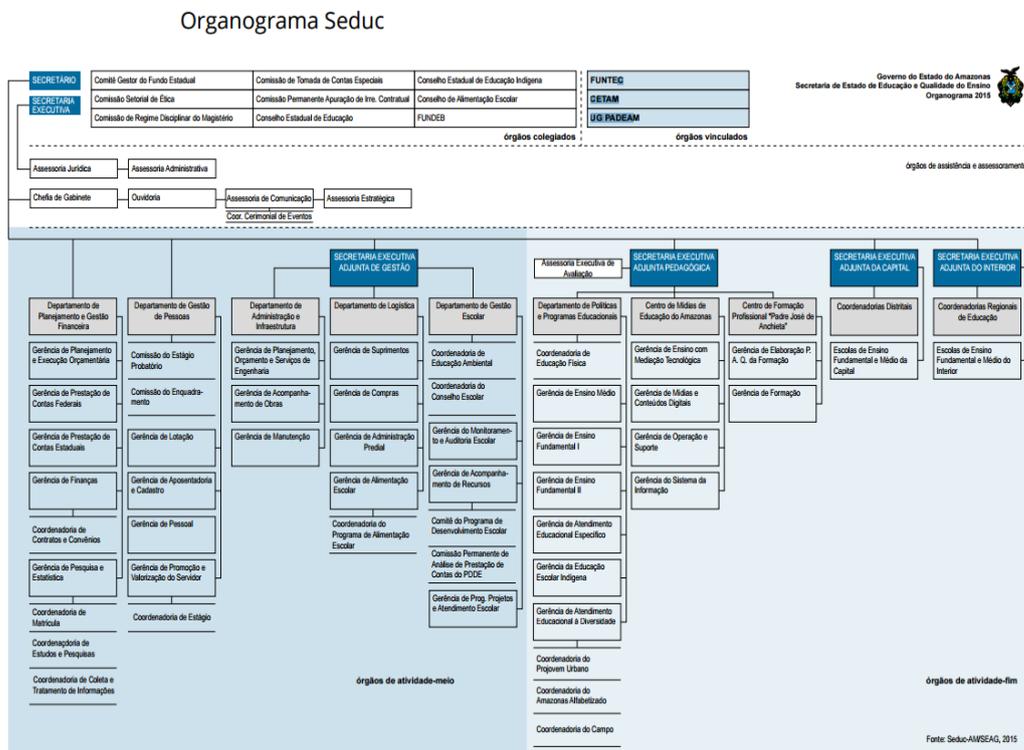
Nesse contexto, criou-se à Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA) vinculada à Secretaria Ajunta Pedagógica (SEDUC/AM), responsável por intermediar esta ação junto à empresa aplicadora.

Considerando que a AssEA conduz a operacionalização do SISPAR (2015), no próximo tópico serão detalhadas as funções da assessoria e sua relação com o programa em questão.

### 1.2 A Assessoria Executiva de Avaliação e a Criação do SISPAR

A AssEA está diretamente associada à Secretaria Executiva Pedagógica da SEDUC/AM, conforme demonstra o organograma abaixo, e tem como principal função coordenar, orientar, tratar e disseminar informações relacionadas às avaliações educacionais em larga escala, incluindo o SAEB e o SADEAM. Na figura 1, pode ser identificada a estrutura organizacional com destaque para o setor de assessoria executiva de avaliação.

**Figura 1 - Organização dos Setores da SEDUC/AM**



Fonte: DEPLAN/SEDUC/AM, 2015.

Essa assessoria é responsável por executar, anualmente, o SADEAM junto à empresa aplicadora, e a cada dois anos, o SAEB tendo como objetivos:

- 1 Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades e processos de ensino;
- 2 Desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- 3 Subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica;
- 4 Definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de Avaliações Educacionais;
- 5 Promover a disseminação de informações sobre as avaliações educacionais;
- 6 Articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral.
- 7 Garantir maior transparência às informações estatísticas e avaliativas sobre a educação nacional e estadual;
- 8 Estimular o uso das suas bases de dados para o diagnóstico dos problemas e desafios educacionais e o aprimoramento das políticas públicas;
- 9 Incentivar o desenvolvimento da pesquisa educacional;
- 10 Socializar os conhecimentos produzidos;
- 11 Sensibilizar a sociedade para uma participação cidadão e bem informada no debate educacional;
- 12 Fortalecer a cultura de avaliação em todos os níveis da gestão educacional. (Fonte: SEDUC/AM. Estrutura AssEA. <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria/>, 2016).

Amparada nos objetivos de números 5 e 12, é que a AssEA idealizou a criação de um programa com vistas a promover a disseminação de informações sobre as avaliações educacionais, em específico, do SADEAM, com o intuito de fortalecer a cultura de avaliação em todos os níveis da gestão educacional.

A criação do SISPAR surgiu nesse contexto, buscando abranger de forma particular a gestão da escola, orientando-a na utilização dos dados para o planejamento sistemático de suas ações com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos.

O SISPAR (2015) foi desenhado com o objetivo de orientar as escolas a construírem uma visão geral sobre os dados disponibilizados pelo SADEAM e com isso, desenvolver uma prática institucional de trabalho pedagógico,

O foco desta pesquisa foi analisar a operacionalização do SISPAR (2015) e verificar como este programa tem contribuído para a apropriação dos resultados das avaliações externas pelos gestores, professores e pedagogos das escolas atendidas.

Para sua efetiva execução, o SISPAR (2015) estabeleceu relações diretas entre a AssEA, Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE<sup>2</sup>), Coordenadorias Distritais e Regionais e as escolas listadas como prioritárias.

Como gestor protagonista, a AssEA é o departamento responsável por planejar, orientar e executar ações do SISPAR nas escolas, tendo como base os resultados do SADEAM.

O DEPPE/SEDUC-AM se envolve no contexto do SISPAR na medida em que suas competências permitem planejar, orientar, coordenar, acompanhar e supervisionar o processo de formulação e implementação das políticas para a educação e ainda promove ações de fortalecimento, expansão e melhoria da qualidade da educação, conforme definido no artigo 4º, parágrafo XIX da Lei delegada nº 78 de 2007. (Fonte: SEDUC/AM. Institucional. Estrutura – DEPPE. [www.educacao.am.gov.br](http://www.educacao.am.gov.br), 2016).

No contexto do SISPAR (2015), o DEPPE realiza oficinas pedagógicas para professores de Língua Portuguesa e Matemática, orientando-os no entendimento dos descritores que compõem as matrizes de referência e auxiliando-os no aprimoramento de suas práticas de ensino. Tais oficinas são realizadas após a apropriação de resultados do SADEAM.

### **1.3 O Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)**

A criação de um sistema de avaliação próprio no Estado do Amazonas, em 2008, decorreu da necessidade de diagnosticar os problemas da rede de forma mais rápida e abrangente em relação ao Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB do Ministério da Educação MEC em parceria com os sistemas educacionais. Enquanto o SAEB fornece indicadores de dois em dois anos, o SADEAM é anual, com ampliação do atendimento para o 7º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio.

A implementação do SADEAM ocorreu inicialmente pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE) da Universidade de Brasília, no período de 2008 a

---

<sup>2</sup> Departamento ligado diretamente à Secretaria Executiva Pedagógica da SEDUC-AM, e, juntamente com a AssEA, acompanha os indicadores decorrentes da avaliação do SADEAM.

2010 e de 2011 até 2014. Atualmente é coordenado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), que trouxe um maior aporte de relatórios e informações mais detalhadas acerca dos resultados.

Com o advento de um sistema de avaliação educacional próprio, o Estado do Amazonas tornou-se autossuficiente em conhecer e diagnosticar o desempenho de seus alunos anualmente apontando melhorias na qualidade do serviço oferecido nas escolas da rede estadual, já que os resultados fornecidos pelo SAEB são bianuais, retardando a tomada de decisões.

Vale ressaltar que as informações obtidas pelo SADEAM tornaram-se essenciais tanto para gestores e pedagogos quanto para professores traçarem metas e planejar estratégias de intervenção fundamentadas em dados reais de desempenho dos alunos. (SISPAR, 2015).

As características do SADEAM se assemelham em sua estrutura às avaliações estabelecidas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC no que diz respeito às matrizes de referência, cuja essência é composta por descritores de conteúdos curriculares e a sua utilidade enquanto provedores de habilidades e competências necessárias à formação plural dos alunos. No Ensino Fundamental, são avaliadas as habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e no Ensino Médio, Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação com base na matriz de competências do ENEM. (SISPAR, 2015).

O SADEAM utiliza metodologia de avaliação de desempenho idêntica àquelas utilizadas no SAEB; os dados são analisados a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e da Teoria de Resposta ao Item (TRI), importantes teorias da Psicometria<sup>3</sup> aplicadas à mensuração do aprendizado de disciplinas como acima especificadas. (AssEA/SEDUC/AM, 2015).

A TCT é uma metodologia estatística cuja análise do resultado é baseada no grau de dificuldade e no percentual de acertos, variando conforme a dificuldade do item. (OLIVEIRA, 2008).

---

<sup>3</sup> Representa a técnica de medida de processos mentais, especialmente aplicada à Psicologia e à Educação. De modo geral, a psicometria procura explicar o sentido que tem as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas tipicamente chamadas de itens (PASQUALI, 2009, p.1).

A TRI é uma metodologia mais sofisticada; trabalha com princípios probabilísticos e ao contrário da TCT, não atribui uma nota análoga ao acerto, havendo uma média de proficiência que é relacionada às competências enumeradas em uma matriz de referência. Esta proficiência se refere ao nível de desempenho do aluno diante do grau de dificuldade do item que é formado por uma questão de múltipla escolha. (OLIVEIRA, 2008).

Para Oliveira (2016), “[...] os itens que compõem um teste de proficiência devem ser observados em relação a duas características importantes: o grau de dificuldade e seu poder de discriminação” (OLIVEIRA, 2016, p.24).

A autora acrescenta que o grau de dificuldade está relacionado à proficiência que o aluno deve possuir para acertar um item da avaliação. Ou seja, quanto maior número de alunos acertando um item, este pode ser considerado fácil; com menor número de acertos, significa que o item possui maior grau de dificuldade.

O item pode ser capaz de fornecer informações sobre o nível de proficiência de um aluno. Este poder de discriminar determinada habilidade mensurada permite comparar resultados entre alunos. Para tanto, o item precisa ser pré-testado antes de ser aplicado.

A TRI ainda compara os resultados por meio de três parâmetros, a saber:

Parâmetro A: envolve a capacidade de um item de discriminar, entre os alunos avaliados, aqueles que desenvolvem as habilidades avaliadas daqueles que não desenvolvem;

Parâmetro B: permite mensurar o grau de dificuldade dos itens fáceis médios ou difíceis. Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade;

Parâmetro C: realiza a análise das respostas do aluno para verificar aleatoriedade se ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado, situação estatística improvável, o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões (SADEAM, 2012, p. 20).

Diante do comparativo, os modelos de testes da TCT e da TRI complementam-se em seus resultados, fornecendo ao avaliador uma representação mais conformada sobre o desempenho do aluno.

Ao interpretar os resultados baseados nas escalas de proficiência, a equipe pedagógica da escola pode perceber as habilidades já desenvolvidas pelos alunos e

diagnosticar as que precisam de mais atenção por parte do professor, inclusive, fazendo-o repensar em sua prática pedagógica.

O IDEAM é o indicador de qualidade implementado por intermédio do SADEAM com o objetivo de monitorar e acompanhar o desenvolvimento da educação por meio da consolidação de dados de desempenho/proficiência, de fluxo escolar e aprovação.

Os testes de proficiência são aplicados tendo como base uma matriz de referência, ou seja, um recorte da matriz curricular proposto para cada etapa de ensino avaliada e por componente curricular. A partir dos resultados dos testes, os dados são parametrizados em uma escala de proficiência, sendo capazes de indicar o desenvolvimento acadêmico dos alunos, bem como o que ainda precisa ser assimilado.

A escala de proficiência do SADEAM é formada por quatro padrões de desempenho: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado. Se for considerado que a avaliação é baseada no recorte da matriz curricular, está em um nível avançado na escala, significa que o aluno sabe o mínimo para avançar em seus estudos; os outros padrões indicam que há necessidade de intervenção para evitar repetência e evasão, que desencadeiam o fracasso escolar (SADEAM, 2015).

O Quadro 1 descreve o perfil esperado em cada nível de desempenho.

#### **Quadro 1 - Perfil de Desempenho Conforme Escala de Proficiência**

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <b>AVANÇADO</b>         | Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.   |
| <b>PROFICIENTE</b>      | Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades no que diz respeito à quantidade e complexidade, as quais exigem um maior refinamento de processos cognitivos nela envolvidos.  |
| <b>BÁSICO</b>           | Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais no período de escolarização em que se encontram. Por isso, é importante investir esforços para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas. |
| <b>ABAIXO DO BÁSICO</b> | Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, necessitam de uma intervenção focalizada de modo a progredirem satisfatoriamente em seu processo de escolarização.        |

Fonte: SADEAM: Níveis de desempenho. <<http://www.sadeam.caedufjf.net/padroes-de-desempenho/>>, 2016.

Os testes são aplicados a alunos matriculados na rede estadual de ensino, alternando a aplicação por série, de acordo com a aplicação dos testes que compõem o SAEB, como demonstra o Quadro 2.

**Quadro 2 - Demonstrativo das Séries Avaliadas pelo SADEAM nos Últimos Três Anos.**

| 2012  | 2013   | 2014   |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º Ano da Alfabetização,</li> <li>• 5º Ano do Ensino Fundamental</li> <li>• EJA - Anos Iniciais</li> <li>• 7º Ano do Ensino Fundamental</li> <li>• 9º Ano do Ensino Fundamental</li> <li>• EJA - Anos Finais</li> <li>• 1ª Série do Ensino Médio</li> <li>• 3ª Série do Ensino Médio</li> <li>• EJA - Ensino Médio.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• EJA - Anos Iniciais,</li> <li>• 7º Ano do Ensino Fundamental</li> <li>• EJA - Anos Finais</li> <li>• 1ª Série do Ensino Médio</li> <li>• 3ª Série do Ensino Médio</li> <li>• EJA - Ensino Médio.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5º Ano do Ensino Fundamental</li> <li>• 9º Ano do Ensino Fundamental</li> <li>• EJA - Anos Finais</li> <li>• 3ª Série do Ensino Médio</li> <li>• EJA - Ensino Médio.</li> </ul> |

Fonte: Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA/SEDUC/AM), 2015.

As informações geradas pelo SADEAM nos últimos anos são relevantes para o diagnóstico do sistema escolar, demandando, para isso, um esforço de conversão dos dados em características reais do sistema. Isso porque para a equipe gestora as informações são essenciais para identificar os problemas, tendo em vista os fatores intraescolares e as especificidades de cada realidade para poder intervir sobre ela.

O SADEAM oferece resultados que podem ser utilizados pela rede de ensino, ou seja, pelas coordenadorias regionais e distritais, escolas, professores e pelos próprios alunos. Prioritariamente, a rede de ensino utiliza os resultados para fins de planejamento e execução de políticas públicas; criação de metas de qualidade e equidade educacionais; implementação de medidas de responsabilização; políticas de incentivos diretos ou indiretos e ações de formação continuada de professores. (AssEA/SEDUC/AM, 2015).

Os resultados do SADEAM podem ser utilizados pela escola prioritariamente para reestruturação do seu projeto político pedagógico, para monitorar a qualidade

do ensino e como subsídio para sua avaliação institucional. Entre outras utilizações, implicitamente, é importante que a escola estruture seus órgãos colegiados, como o conselho escolar, associação de pais e grêmio estudantil, a fim de garantir o envolvimento de todos em busca da melhoria da qualidade, reforçando a gestão democrática e a busca constante pela autonomia. (AssEA/SEDUC/AM, 2015).

O uso dos resultados das avaliações pelos professores pode ser mais específico nas ações, mas não perde o caráter agregador de valores implícitos nos objetivos, podendo ser utilizados como parâmetro para intervenção pedagógica; elaboração de projetos especiais; foco nos alunos com dificuldades; ações de reforço escolar; planejamento das ações de sala de aula, e para desenvolver uma visão proativa quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências ao longo da Educação Básica.

O desempenho da prestação do serviço público se traduz pela eficiência e eficácia dos resultados alcançados e deve ser medido por meio de um conjunto de instrumentos diversos integrados sob uma lógica única que vincule desde o desenho até a avaliação de todos os elementos que compõem o próprio sistema (ARELLANO, et al. 2012). Nessa perspectiva se insere o modelo de *accountability*.

O termo *accountability* tem origem inglesa e ainda não possui tradução *ipsis litteris* para o português. Este termo é constante no Brasil desde a década de 1990, à época do início do regime democrático de gestão pública, em que os discursos de descentralização dos serviços e autonomia dos entes federados ecoavam em meio às propostas de políticas públicas nacionais. Em decorrência da descentralização, as políticas de responsabilidade dos entes federados sinalizam novas perspectivas para a gestão pública, incumbindo a administração pública pela prestação de contas à sociedade, ao atribuir direito aos cidadãos em controlar as ações e investimentos do governo na educação (BROOKE, 2012)

A *accountability* entendida como responsabilização é utilizada para gerir sistemas públicos em âmbito nacional e local, sendo complexos e característicos de uma democracia moderna. Neste contexto, a diversidade de fatores que influenciam na gestão democrática torna a administração local responsável pela implementação de políticas públicas e isso lhe confere autonomia e, supostamente, mais eficácia (BONAMINO, 2012).

Na gestão da educação, quando executada de forma participativa, a *accountability* também se traduz em responsabilização. Segundo Magnore &

Machado Jr. (2015), a responsabilização surge frente às exigências do novo modelo de gestão educacional e as avaliações em larga escala nesse novo contexto são mecanismos que traduzem a qualidade na medida em que fornecem indicadores que sinalizam melhorias no sistema educacional e especificamente nas escolas. Nesta perspectiva, os sistemas e as escolas são conduzidos a superar os índices progressivamente, responsabilizando todos os atores envolvidos com educação, pois:

[...] a lógica de estabelecer uma associação entre as atividades e os resultados da escola é clara: se os membros profissionais da comunidade escolar podem ser considerados responsáveis pela qualidade da experiência educativa sob seu controle direto, e se os resultados dessa experiência podem ser medidos objetivamente, então a avaliação do desempenho do aluno pode se tornar parte de um sistema de responsabilização que visa estimular a melhoria mediante a divulgação dos resultados da escola. (BROOKE, 2015, p.22).

Nessa conjuntura o SADEAM se insere, buscando envolver os atores escolares (coordenadores, professores e alunos) desde o desenho até a avaliação. O envolvimento desses atores pressupõe a responsabilização perante os resultados e especificamente no interior das escolas surgem novas demandas de organização que institucionalizam a gestão compartilhada como elemento gerador da autonomia escolar.

Os resultados do SADEAM são divulgados para a rede de ensino não só em dados, mas também como subsídio das análises pedagógicas impressas em revistas e análise dos questionários contextuais.

Para entender a configuração dos resultados e utilizá-los com foco na identificação e resolução de problemas, a SEDUC/AM promoveu em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd<sup>4</sup>) oficinas, formações anuais destinadas a diretores, pedagogos e professores das escolas, das coordenadorias e da SEDUC/sede para que atuem como multiplicadores nas escolas.

Essas ações de apropriação de resultados atendem a uma parcela ínfima dos gestores, técnicos e professores da rede estadual, ou seja, apenas 150 profissionais da educação (pedagogos e gestores) nas oficinas e 300 profissionais (professores e

---

<sup>4</sup> Empresa legalmente contratada pela SEDUC/AM para aplicar o SADEAM. No bojo de sua competência, enquanto empresa aplicadora, o CAEd realiza oficinas de apropriação de resultados destinados a professores, pedagogos e gestores escolares.

pedagogos) nas formações, não sendo oportunizada a participação aos 61 municípios do Amazonas, sendo ideal viabilizá-la a todas as escolas.

A partir da realização das oficinas e formação, quem assume a responsabilidade de assessorar as escolas para promover a apropriação de resultados são os pedagogos das coordenadorias distritais que atuam como multiplicadores daquilo que foi apreendido nesses encontros. Isso porque a participação das escolas nas oficinas de apropriação é limitada e mesmo recebendo os relatórios impressos nas revistas e tendo acesso aos dados disponibilizados no *site*<sup>5</sup> criado pela empresa aplicadora para esse fim, esses dados de domínio público ficam sem saber articular o planejamento das suas ações a partir das informações recebidas.

Gatti (2001) afirma que interpretar, analisar e criticar dados depende da aquisição de competências técnicas de medidas educacionais e do conhecimento dos conteúdos envolvidos. É possível que a escola sinta dificuldade de planejar com base em resultados e agregá-los à discussão que repense as ações da escola. Isso porque outras informações e conhecimentos devem compor a discussão em torno dos dados. Assim, para lê-los e interpretá-los para além da primeira informação, é essencial que se crie uma cultura e política escolar que envolva os resultados da avaliação que deve ser estruturada a ponto de possibilitar a efetiva inserção destes no cotidiano da escola.

Desta feita, Gatti (2001) concorda que compreender os conceitos envolvidos com a avaliação em larga escala e os resultados desta podem provocar mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Seguindo este preceito, o SISPAR tem como uma de suas principais atribuições orientar as escolas para a correta apropriação de resultados do SADEAM, dentre outras ações que serão detalhadas no próximo tópico.

#### **1.4 O Desenho e a Implementação do SISPAR/SADEAM**

A implantação do SISPAR (2015) visa a estimular a análise dos resultados do SADEAM e a tomada de decisão no âmbito das escolas envolvidas no programa em

---

<sup>5</sup>SADEAM: Níveis de desempenho. <<http://www.sadeam.caeduffj.net/padroes-de-desempenho/>, 2016. Neste site estão detalhadas as informações pertinentes ao SADEAM, os instrumentos e metodologias utilizadas na avaliação externa. Ainda estão disponíveis os resultados das avaliações, bem como as versões digitais das revistas.

articulação com a Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA) e as Coordenadorias Distritais, tendo como objetivos específicos:

- Construir uma visão geral sobre os dados disponibilizados pelo SADEAM;
- Aprofundar o entendimento sobre os dados do SADEAM;
- Apresentar os recursos (CD, revistas e cartazes) disponibilizados pelo SADEAM;
- Apresentar os dados às escolas prioritárias;
- Entender que os dados podem oferecer a construção de um trabalho pedagógico eficiente;
- Propor à escola um grupo de trabalho coletivo permanente para interpretação dos dados do SADEAM;
- Sugerir formas de organização da equipe escolar, visando a elaboração, execução e avaliação de um plano de ação;
- Fomentar a tomada de decisão local nas escolas, embasada em dados e informações sobre o nível de proficiência em que a escola se encontra.
- Desenvolver prática institucional de trabalho com os dados.
- Envolver toda a equipe do Departamento de Políticas e Programas – DEPPE/SEDUC/AM, no atendimento prioritário às escolas com baixos índices de proficiência.
- Estimular a produção de experiências pedagógicas inovadoras na rede estadual de ensino.
- Atender as escolas prioritárias do interior por meio do centro de mídias (SISPAR, 2015).

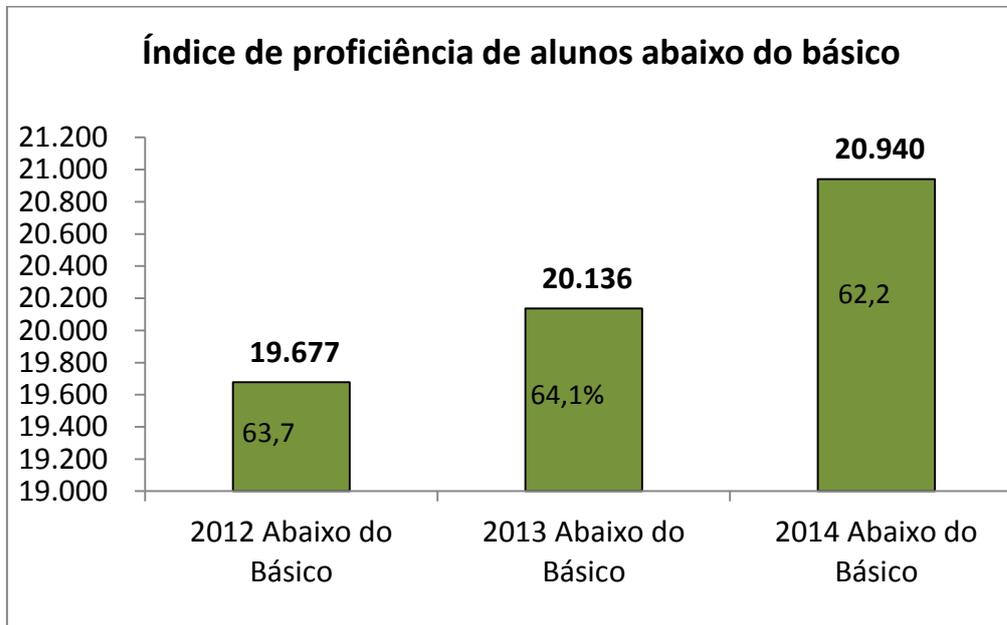
O SISPAR foi pensado pela Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA/SEDUC/AM) a partir do recebimento dos dados de proficiência em 2015, referentes ao ano de 2014, cujos resultados apontaram índices de proficiência em níveis abaixo do básico em Matemática na 3ª série do Ensino Médio.

A incidência do nível abaixo do básico, nessa etapa de ensino, foi de oitenta e cinco (85) escolas na capital em 2014, contudo nesse momento não foram consideradas as instituições localizadas no interior do Estado.

Esse nível corresponde a um mínimo representado na escala de proficiência demonstra a incipiência dos conhecimentos apresentados pelos alunos diante das competências que deveriam ser adquiridas nessa etapa de ensino.

O Gráfico 1 revela um demonstrativo da série histórica compreendido entre 2012-2014 do quantitativo e percentual de alunos da rede pública estadual de ensino que se encontram no nível abaixo do básico em Matemática na 3ª série do Ensino Médio, segundo dados do SADEAM.

### Gráfico 1 - Quantitativo de Alunos Com Proficiência Abaixo do Básico em Matemática na 3ª Série do Ensino Médio no Amazonas



Fonte: Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA/SEDUC/AM), 2015.

Os dados explicitados no Gráfico 1 demonstram que nos três últimos anos o quantitativo de alunos que apresentou desempenho abaixo do básico foi de 60%. Em 2012, dos 30.900 alunos que realizaram a prova, 63,7% desses, ou seja, 19.677 encontram-se no nível abaixo do básico.

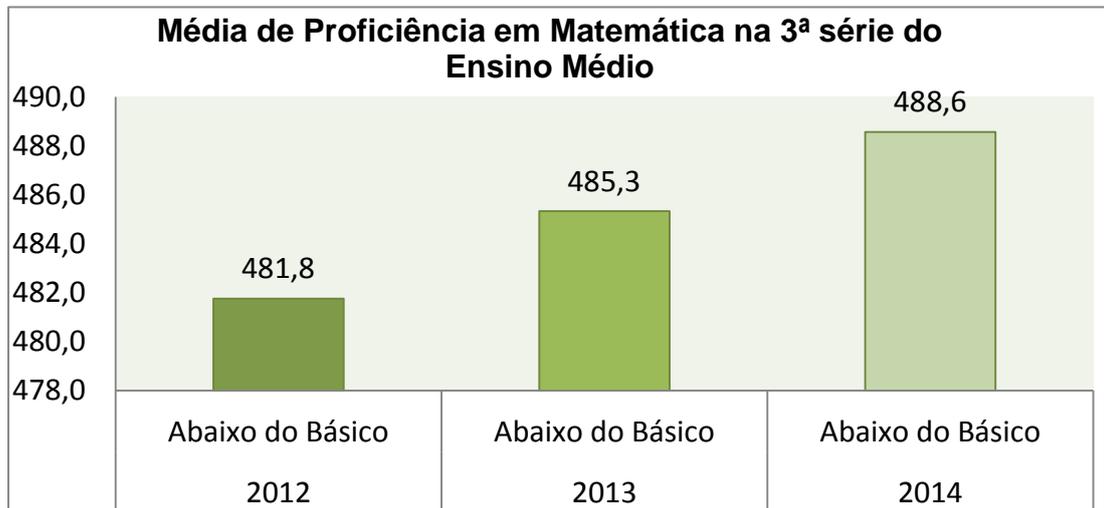
Em 2013, 31.414 alunos realizaram a prova e desses, 20.136 ou 64,1% permaneceram nesse nível de proficiência. Em 2014, 33.673 alunos da 3ª série do Ensino Médio realizaram a prova e 62,2% desses foram avaliados com desempenho abaixo do básico.

Ao analisar esses indicadores, a AssEA constatou que nos três últimos anos a média de alunos com proficiência abaixo do básico permaneceu no mesmo nível, ainda que no ano de 2014 esse índice tenha sido o menor da série pesquisada.

Apesar da constatação de que os índices de proficiência em Matemática permaneciam baixos também no Ensino Fundamental, os dados indicavam que a prioridade deveria ser dada ao Ensino Médio. A série pesquisada, ou seja, os resultados dos três últimos anos desse componente no Ensino Médio em todo o Estado do Amazonas, apesar de terem elevado a média de proficiência,

mantiveram-se estagnados no nível de desempenho abaixo do básico. O Gráfico 2 representa a evolução das notas de proficiência nos três últimos anos (2012 – 2014)

**Gráfico 2 - Resultado de Desempenho no Estado do Amazonas nos Três Últimos Anos (SADEAM)**



Fonte: Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA/SEDUC/AM), 2015.

A escala de proficiência representa os resultados obtidos na avaliação externa e expressa os níveis de desempenho distribuídos em intervalos de uma métrica, de acordo com critérios preestabelecidos.

No SADEAM existem quatro níveis de desempenho em uma escala de 0 - 1.000. Os alunos que se encontram no nível abaixo do básico estão contidos no intervalo de 0-500. No intervalo de 500-600 estão os alunos com desempenho no nível básico. De 600-700, os alunos proficientes e acima de 700, os alunos destacados no nível avançado em termos técnicos:

[...] a proficiência é uma medida que representa um determinado traço latente de um aluno. Na avaliação educacional em larga escala, esse traço latente é a aptidão, o conhecimento que um aluno demonstra possuir em relação a determinado conteúdo de uma área do conhecimento que foi avaliada (SADEAM: Níveis de desempenho. <<http://www.sadeam.caedufjf.net/padroes-de-desempenho/>, 2016).

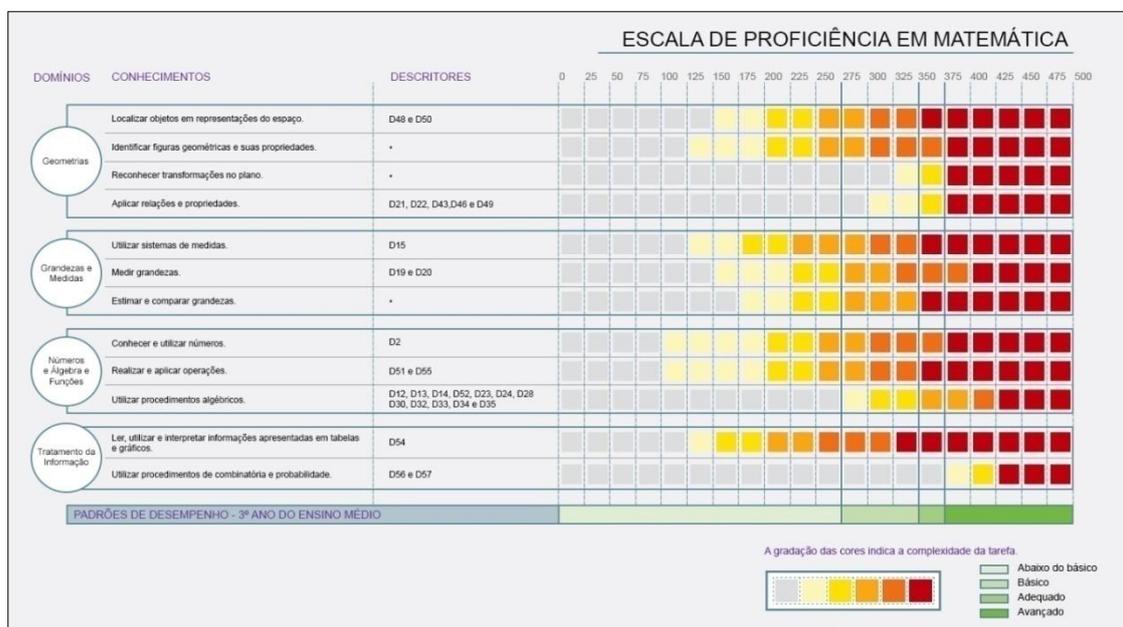
Nestes termos, a Figura 2 representa a escala de proficiência utilizada pela empresa aplicadora do SADEAM.

De acordo com o *site da UFJF/CAEd*, avaliação educacional/medidas de proficiência. (Fonte: [www.portalavaliacao.caedufjf.net](http://www.portalavaliacao.caedufjf.net), 2015), a coluna da escala representa os domínios do conhecimento de matemática para todo o percurso da Educação Básica, ou seja, agrega conteúdos e conhecimentos contidos na matriz de referência.

As próximas colunas a seguir representam, respectivamente, os descritores da matriz de referência e os conhecimentos representados na escala de proficiência. Dispostos nas linhas da escala de proficiência estão os conhecimentos distribuídos em graus de complexidade e representados por uma gradação de cores que varia entre o amarelo-claro (nível menos complexo) até o vermelho (nível mais complexo).

A escala de proficiência de Matemática, por exemplo, é equivalente a uma escala numérica expressa em uma reta de 0 a 500, com intervalos de 25 pontos, equivalentes aos níveis que compõem o padrão de desempenho. Os padrões de desempenho são definidos pela SEDUC-AM e resumem quais itens os alunos são capazes de resolver, envolvendo um determinado conjunto de conhecimentos.

**Figura 2 - Escala de Proficiência do SADEAM**



Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Avaliação educacional/medidas de proficiência. <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net>, 2015.

Em cada nível é possível realizar um diagnóstico do desempenho por meio de uma interpretação pedagógica, com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Prioritariamente, o SISPAR focou suas ações em escolas de Ensino Médio com proficiência média na escala abaixo do básico. Especificamente, o padrão de desempenho abaixo do básico demonstra que os alunos obtiveram um aprendizado abaixo do esperado para essa etapa de escolaridade, conforme escala de proficiência do SADEAM.

No caso específico da rede estadual, o resultado indica a necessidade de ações especializadas com vistas ao sucesso escolar, evitando reprovação e evasão, que são consequências comuns relativas ao baixo desempenho. Além disso:

[...] as competências e habilidades agrupadas nos Padrões não esgotam tudo aquilo que os alunos desenvolveram e são capazes de fazer, uma vez que as habilidades avaliadas são aquelas consideradas essenciais em cada etapa de escolarização e possíveis de serem avaliadas em um teste de múltipla escolha. Cabe aos docentes, através de instrumentos de observação e registros utilizados em sua prática cotidiana, identificarem outras características apresentadas por seus alunos e que não são contempladas nos Padrões. Isso porque, a despeito dos traços comuns a alunos que se encontram em um mesmo intervalo de proficiência, existem diferenças individuais que precisam ser consideradas para a reorientação da prática pedagógica. (Revista Pedagógica do SADEAM/SEDUC/AM. 3ª Série do Ensino Médio. Matemática, 2014, p. 28).

As orientações sugerem que os docentes devem identificar as características individuais dos alunos em cada padrão de desempenho, além das já descritas no modelo padronizado, e a partir daí, reorientar sua prática pedagógica.

Diante do contexto apresentado, o SISPAR (2015) é proposto como um programa que visa orientar professores, pedagogos, gestores e técnicos das coordenadorias e da SEDUC/AM a entender os dados e utilizá-los como instrumento de gestão para planejamento sistematizado de suas ações.

A compreensão dos resultados é condição essencial para a tomada de decisões no âmbito da escola e da rede como um todo e deveria ser tida como uma prática institucional. Ao apropriar-se dos resultados e planejar a partir destes, a escola e a rede estão valorizando a aprendizagem dos alunos. Os resultados de desempenho devem ser considerados como reflexo desse aprendizado que ocorre em sala de aula.

As discussões propiciadas pela avaliação educacional em larga escala, e, mais especificamente, as relacionadas à apropriação dos

resultados dos sistemas avaliativos, se apresentam, muitas vezes, como desafios para os profissionais envolvidos com a educação e com a escola. Assim, é necessário, sempre, procurar mecanismos para facilitar o entendimento dos atores educacionais em relação às possibilidades de interpretação e uso desses resultados, bem como no que diz respeito aos obstáculos enfrentados ao longo do processo de apropriação das informações produzidas no âmbito dos sistemas de avaliação. (Revista Pedagógica do SADEAM/SEDUC/AM. 3ª Série do Ensino Médio. Matemática, 2014, p. 37).

O trecho citado faz referência à busca de mecanismos para facilitar o entendimento dos dados do SADEAM pelos atores escolares. Neste sentido, o SISPAR (2015) se apresenta como um programa que visa possibilitar o entendimento das informações geradas pela avaliação externa, haja vista que os profissionais das escolas prioritárias revelaram não saber utilizar-se dos dados e se apropriar dos resultados. Essas evidências, que serão discutidas na seção a seguir, fundamentam a realização desta pesquisa e apontam para a necessidade de aprimoramento do SISPAR.

Sabendo que o desenho do SISPAR (2015) traz em seus objetivos específicos a indicação do trabalho a ser desenvolvido pela equipe executora, esta pesquisa, ao tratar da implementação da primeira fase deste programa, enfatiza que o devido conhecimento dos indicadores da escola é condição para que se ampliem debates produtivos com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos.

No próximo tópico, serão descritas as ações do SISPAR (2015) durante a primeira fase do programa, denominada de implementação, apresentando também a metodologia desse programa, as escolas atendidas e o diagnóstico inicial realizado com as unidades de ensino.

### **1.5 As Ações do SISPAR**

A implementação do SISPAR iniciou no mês de maio de 2015, após a elaboração do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e cronograma de atendimento. Foi direcionado inicialmente para 85 escolas de Ensino Médio da capital que apresentaram resultado de desempenho no nível abaixo do básico em Matemática na 3ª série. (SISPAR, 2015).

Dada à demanda de atendimento, a equipe do SISPAR (2015) ficou impossibilitada de realizar as oficinas nas escolas de forma individual. Optou-se por

trazer representantes das escolas na sede da SEDUC/AM. Assim, foram convidados os gestores, os pedagogos, um professor de Matemática e Língua Portuguesa de cada uma das unidades selecionadas. As escolas foram reunidas em grupos de quatro por vez, obedecendo ao critério de pertencerem à mesma coordenadoria regional.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do SISPAR (2015) apresenta estratégias subdivididas em três fases com ações significativas:

**1ª fase:**

- Permanente divulgação da atuação do SISPAR/SADEAM junto aos departamentos e gerências da SEDUC/AM, assim como das coordenadorias distritais/regionais e escolas da rede estadual de ensino;
  - Realização de oficinas e formação continuada aos professores, pedagogos e gestores, objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades com ênfase na apropriação de resultados;
  - Realização de reuniões sistemáticas para divulgação e análise dos resultados das escolas, prioritariamente, das que se encontram no Padrão de Desempenho “Abaixo do Básico” e “Básico”;
  - Divulgação ampla das Matrizes de Referência das disciplinas que serão avaliadas, bem como sua relação com a Proposta Curricular;
  - Ações de divulgação e apropriação de resultados, por meio do Centro de Mídias, para professores, pedagogos e gestores do interior do Estado;
- Proposta às escolas de criação de grupos de trabalho coletivo com a finalidade de gerenciar os dados para que essas informações sejam assimiladas no cotidiano.

**2ª fase:**

- Monitoramento sistemático das ações das escolas após o encontro para apropriação dos resultados.

**3ª fase:**

- Avaliação das ações do SISPAR.

A primeira fase do programa foi executada integralmente no período de março a outubro de 2015. A segunda e terceira fases não foram finalizadas, cabendo a esta pesquisa, analisar apenas a fase inicial do SISPAR (2015).

Neste primeiro momento, além de priorizar as escolas, foram realizadas reuniões com técnicos em educação do Departamento de Políticas e Programas

Educacionais (DEPPE/SEDUC/AM) para discussão sobre apropriação de resultados e como o departamento se organizará para dar suporte pedagógico às escolas a partir das oficinas de apropriação. O DEPPE aparelhou grupos de trabalho com professores de Língua Portuguesa e Matemática para realizar oficinas com descritores nas escolas, tendo como indicador os dados dos resultados do SADEAM. (SISPAR, 2015).

Após alinhar os objetivos e metas de trabalho do SISPAR (2015) com o DEPPE foram iniciadas oficinas com as escolas. O roteiro de trabalho ficou assim constituído:

1. Bases legais e histórico das avaliações externas no Brasil e no Amazonas;
2. Utilização dos dados como instrumento de gestão; A quem eles servem?
3. Fatores que interferem no desempenho dos alunos;
4. Discutir a diferença entre matriz curricular e matriz de referência, sempre chamando atenção para a equidade de direitos educacionais e a necessidade do cumprimento da proposta curricular;
5. Apresentar as revistas e o sítio do SADEAM, lançados pela empresa aplicadora e mostrar seu conteúdo, motivando os professores a utilizá-las como recurso para aprofundar seus conhecimentos sobre o tema;
6. Mostrar o cálculo do IDEAM/IDEB e a influencia das taxas de aprovação de todas as séries da etapa escolar neste índice.
7. Chamar atenção para a necessidade de um trabalho coletivo, no qual cada professor assuma responsabilidades pedagógicas e cumpra a execução da proposta curricular;
8. Apresentação dos resultados por escola. Analisar os dados juntamente com os participantes, chamando atenção para:
  - 8.1 Índice de participação dos alunos no dia da prova de proficiência, considerando que quanto maior for a participação, mais representativo será o universo avaliado;
  - 8.2 Identificação do padrão de desempenho das turmas/escola a partir da análise da proficiência média. Reflexão sobre o desempenho dos alunos em relação ao que está sendo esperado e quais competências e habilidades ainda devem ser desenvolvidas para que o resultado seja positivo;
  - 8.3 Identificar os descritores com menor desempenho por turma e componente curricular, compará-lo com a matriz de referência e refletir sobre possíveis ações pedagógicas para melhoria da aprendizagem/desempenho dos alunos;
9. Elaborar um plano de intervenção pedagógica com base nos dados;
10. Após dois meses de execução do plano de intervenção, elaborar um relatório do que foi executado (SISPAR, 2015).

Este roteiro foi trabalhado com todas as escolas atendidas pelo programa e pensado a partir de uma sequência lógica de tópicos com o propósito didático de

facilitar, em tempo hábil, o entendimento dos vieses que influenciam nos resultados de desempenho, bem como mostrar possibilidades de uso dos dados como parâmetro para planejamentos e ações pedagógicas. (SISPAR, 2015).

Cada tópico abrange uma dimensão importante da gestão escolar e gestão do currículo que, se bem interpretados pelos professores, pedagogos e gestores, podem ser úteis para provocar debates e reflexões no âmbito da escola.

A elaboração de um plano de intervenção pedagógica e relatório do que foi executado, respectivamente itens 9 e 10 do roteiro de trabalho do SISPAR (2015) foram solicitados ao término das oficinas. (SISPAR, 2015).

O item 9 sugere a elaboração de um plano de intervenção pedagógica com base nos dados da escola. A elaboração desse plano pressupõe que a escola analisou seus dados minuciosamente, de forma coletiva, e detectou, a partir dos dados, quais os problemas evidentes e que ações deverão ser executadas a partir desta leitura. Este momento requer liderança, capacidade de articulação e compromisso de todos os envolvidos.

O item 10 recomenda a produção de um relatório, indicando as ações do planejamento que foram possíveis de ser executadas, as dificuldades decorrentes e considerações sobre o trabalho realizado.

Das 85 escolas participantes, apenas 24 entregaram relatório no tempo determinado. Estes relatórios serão analisados no segundo capítulo com o intuito de examinar as formas como os gestores e suas equipes pedagógicas implementaram ações a partir da primeira fase do SISPAR (2015), considerando que estas ações ainda não deram retorno.

Ressalte-se que a equipe do SISPAR (2015) é reduzida a três técnicos: um pedagogo, um professor de Língua Portuguesa e um professor de Matemática, todos especialistas, com experiência em gestão escolar e conhecimento técnico sobre avaliação em larga escala.

Considerando a demanda da rede, o número de técnicos é extremamente reduzido, o que dificulta as ações do SISPAR (2015). Mesmo assim, foram atendidas as 85 escolas de Ensino Médio.

Após o atendimento nas escolas prioritárias da capital, a equipe se deslocou para os municípios de Alvarães, Tefé, Iranduba, Manacapuru, Novo Airão, Itacoatiara e Uarini, os quais foram atendidos no mês de junho de 2015, com o objetivo de ampliar ainda mais as ações de apropriação de resultados da Secretaria

de Educação. Em cada município, a equipe se reuniu com professores, pedagogos e gestores separadamente, por etapa de ensino. É importante ressaltar que nesses municípios todas as escolas participaram do encontro de apropriação de resultados. (AssEA/SEDUC/AM), 2015).

Para os municípios que não foram atendidos *in loco* pela equipe, foi realizada uma transmissão via satélite utilizando o Centro de Mídias da SEDUC-AM. Para esse evento, gestores e pedagogos das escolas da rede estadual dos municípios amazonenses assistiram às orientações sobre apropriação de resultados e análise e uso de dados como instrumento de gestão, ministrada pela equipe do SISPAR (2015).

Esta etapa se constitui na primeira fase do programa e, na ocasião desses encontros presenciais, foi aplicado um questionário a 823 profissionais, entre gestores, pedagogos e professores com o intuito de levantar informações que serviram de diagnóstico inicial.

A seguir, serão apresentadas as perguntas mais relevantes para a presente pesquisa, (Tabela 1) as quais foram respondidas pelos participantes e tabuladas pela equipe da AssEA. Tais resultados foram significativos para a equipe do SISPAR (2015), pois legitimaram a necessidade de orientações pormenorizadas sobre o SADEAM nas escolas.

**Tabela 1 – Nível de Conhecimento dos Profissionais da Educação Sobre o SADEAM**

| Município          | Sim, consistente | %          | Sim, superficialmente | %          | Não conhecem | %          | Não respondeu | %          | Total Geral |
|--------------------|------------------|------------|-----------------------|------------|--------------|------------|---------------|------------|-------------|
| ALVARAES           | 10               | 3,8        | 48                    | 9,6        | 7            | 38,9       | 6             | 13,6       | 71          |
| IRANDUBA           | 15               | 5,8        | 18                    | 3,6        | 0            | 0,0        | 10            | 22,7       | 43          |
| MANACAPURU         | 76               | 29,2       | 88                    | 17,6       | 0            | 0,0        | 3             | 6,8        | 167         |
| <b>MANAUS</b>      | 67               | 25,8       | 136                   | 27,1       | 1            | 5,6        | 9             | 20,5       | 213         |
| NOVO AIRAO         | 20               | 7,7        | 48                    | 9,6        | 2            | 11,1       | 0             | 0,0        | 70          |
| TEFE               | 64               | 24,6       | 122                   | 24,4       | 4            | 22,2       | 15            | 34,1       | 205         |
| UARINI             | 8                | 3,1        | 41                    | 8,2        | 4            | 22,2       | 1             | 2,3        | 54          |
| <b>Total Geral</b> | <b>260</b>       | <b>100</b> | <b>501</b>            | <b>100</b> | <b>18</b>    | <b>100</b> | <b>44</b>     | <b>100</b> | <b>823</b>  |

Fonte: Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA/SEDUC/AM), 2015.

A Tabela 1 revela que a maioria dos profissionais da educação consultados ainda não possui conhecimentos sobre o SADEAM enquanto avaliação externa.

Desde a implementação do SADEAM, as ações da SEDUC/AM em relação à política de avaliação resumiam-se à divulgação de dados e à premiação das escolas que alcançavam melhores índices. As oficinas de apropriação de resultados promovidas pelo CAEd eram as únicas ações para promoção de entendimento dos dados pelas escolas. (AssEA/SEDUC/AM, 2015).

Ocorre que essas oficinas eram realizadas uma vez por ano na capital, onde participavam pelo menos 400 profissionais, excluindo os profissionais dos municípios, segundo dados fornecidos pela AssEA. Dada a dimensão do número de escolas e do quantitativo de profissionais da educação, compreensível, portanto, que a maioria dos professores entrevistados tenha revelado não possuir conhecimentos específicos sobre o tema. (AssEA/SEDUC/AM, 2015).

Durante os encontros presenciais ocorridos na primeira fase do SISPAR (2015), os quais foram devidamente registrados em atas, discutiu-se sobre as políticas de avaliação em larga escala, suas bases legais e teóricas, inclusive, chamando atenção para a responsabilização de atores envolvidos com a educação. Os professores, em sua maioria, não demonstravam segurança em argumentar sobre os objetivos e a importância das avaliações externas para o sistema educacional e para as escolas. (AssEA/SEDUC/AM, 2015).

Por ocasião das oficinas, foram apresentadas as revistas contextuais do SADEAM, que fornecem detalhamento sobre a interpretação dos dados das avaliações, inclusive, ressaltam a influência dos fatores internos e externos no desempenho dos alunos. Quando questionados sobre o uso desse material na escola, os professores disseram já ter visto, mas não utilizavam como suporte para entendimento dos dados. (Ata do SISPAR, 2015).

Ainda durante o encontro presencial, foi explicado aos participantes sobre as escalas de proficiência e o nível de conhecimento desejado em cada etapa, relacionando essas informações com a matriz de referência. Após esta etapa, foi apresentada a fórmula do cálculo do IDEAM/IDEB, enfatizando de forma didática a influência da taxa de aprovação e da média de proficiência para obtenção dos índices. (Ata do SISPAR, 2015).

Por fim, foram apresentados os dados por escola tanto da TCT, quanto da TRI, procedendo-se, juntamente com os participantes, à análise desses resultados com a intenção de alertar os profissionais sobre a concentração dos maiores problemas de aprendizagem dos alunos.

Assim, ao ser apresentado um descritor com baixo índice de acertos, era mostrado também em quais séries os conteúdos destes descritores deveriam ter sido desenvolvidos e quais as possibilidades de um trabalho interdisciplinar. Desta forma, os participantes foram estimulados a perceber a viabilidade de uma ação coletiva entre todos os professores dentro de uma determinada etapa de ensino.

Os dados da Tabela 1, em uma escala de 1000, revelam que mais de 50% dos profissionais conhecem superficialmente os resultados do SADEAM de sua escola. Este indicador demonstra a necessidade de ampliação das ações do SISPAR (2015), de modo que se crie uma cultura de planejamento da gestão escolar e do currículo a partir da apropriação dos resultados das avaliações externas conforme Tabela 2.

**Tabela 2 – Nível de Conhecimento dos Profissionais da Educação Sobre o Último Resultado da Escola no SADEAM**

| Município          | Sim, consistente | %          | Sim, superficialmente | %          | Não conhecem | %          | Não respondeu | %          | Total Geral |
|--------------------|------------------|------------|-----------------------|------------|--------------|------------|---------------|------------|-------------|
| ALVARAES           | 8                | 3,5        | 22                    | 5,4        | 34           | 23,9       | 7             | 15,6       | 71          |
| IRANDUBA           | 8                | 3,5        | 20                    | 4,9        | 5            | 3,5        | 10            | 22,2       | 43          |
| MANACAPURU         | 51               | 22,6       | 95                    | 23,2       | 18           | 12,7       | 3             | 6,7        | 167         |
| <b>MANAUS</b>      | 65               | 28,8       | 103                   | 25,1       | 36           | 25,4       | 9             | 20,0       | 213         |
| NOVO AIRAO         | 15               | 6,6        | 43                    | 10,5       | 11           | 7,7        | 1             | 2,2        | 70          |
| TEFE               | 67               | 29,6       | 99                    | 24,1       | 25           | 17,6       | 14            | 31,1       | 205         |
| UARINI             | 12               | 5,3        | 28                    | 6,8        | 13           | 9,2        | 1             | 2,2        | 54          |
| <b>Total Geral</b> | <b>226</b>       | <b>100</b> | <b>410</b>            | <b>100</b> | <b>142</b>   | <b>100</b> | <b>45</b>     | <b>100</b> | <b>823</b>  |

Fonte: Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA/SEDUC/AM), 2015.

O fato de quatrocentos e dez (410) profissionais conhecerem superficialmente e cento e quarenta e dois (142) profissionais da educação não conhecerem os dados de suas escolas indica a existência de escolas que não se apropriam dos resultados das avaliações externas.

Este é um dado que legitima a implementação do SISPAR (2015), pois entende-se que ao realizar um processo de avaliação externa anual, com todo um investimento feito, espera-se que a escola utilize as informações para repensar estratégias de ensino com vistas à melhoria da aprendizagem.

Percebeu-se, no contexto das discussões, as quais foram devidamente registradas, a dificuldade da maioria dos profissionais da educação em mudar

paradigmas e adaptar-se a contextos menos subjetivos, tornando a escola uma instituição com metas e objetivos claros.

Este fato é perceptível na Tabela 3 - quando não se atribui importância aos resultados das avaliações externas, as informações se tornam um fim em si mesma, ou seja, são apenas números.

**Tabela 3 – Percepção dos Profissionais da Educação Sobre as Ações Pedagógicas da Escola Pautadas no Resultado do SADEAM**

| Município          | Sim, consistente | %            | Sim, superficialmente | %            | Não       | %            | Não respondeu | %            | Total Geral |
|--------------------|------------------|--------------|-----------------------|--------------|-----------|--------------|---------------|--------------|-------------|
| ALVARAES           | 7                | 2,9          | 35                    | 8,2          | 22        | 23,2         | 7             | 11,9         | 71          |
| IRANDUBA           | 5                | 2,0          | 23                    | 5,4          | 3         | 3,2          | 12            | 20,3         | 43          |
| MANACAPURU         | 66               | 27,0         | 84                    | 19,8         | 14        | 14,7         | 3             | 5,1          | 167         |
| MANAUS             | 56               | 23,0         | 115                   | 27,1         | 26        | 27,4         | 16            | 27,1         | 213         |
| NOVO AIRAO         | 31               | 12,7         | 31                    | 7,3          | 6         | 6,3          | 2             | 3,4          | 70          |
| TEFE               | 76               | 31,1         | 100                   | 23,5         | 12        | 12,6         | 17            | 28,8         | 205         |
| UARINI             | 3                | 1,2          | 37                    | 8,7          | 12        | 12,6         | 2             | 3,4          | 54          |
| <b>Total Geral</b> | <b>244</b>       | <b>100,0</b> | <b>425</b>            | <b>100,0</b> | <b>95</b> | <b>100,0</b> | <b>59</b>     | <b>100,0</b> | <b>823</b>  |

Fonte: Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA/SEDUC/AM), 2015.

Os dados indicados na Tabela 3 apontam que a maioria dos profissionais não utilizam os resultados das avaliações externas para nortear suas ações pedagógicas, pois esse fato encontra-se associados a aspectos da cultura escolar em termos locais.

Diante destas circunstâncias, e considerando que esses profissionais trabalham em escolas com desempenho abaixo do básico, pode-se inferir como hipótese que os índices dessas escolas poderiam ser melhores se o trabalho pedagógico estivesse planejado e organizado sistematicamente com base nos resultados das avaliações externas.

Conjectura-se que essa falta do uso dos resultados das avaliações externas pelo simples fato de não considerá-los importante para o replanejamento de suas ações pedagógicas.

Os números do SADEAM revelam em seus indicadores de proficiência em matemática que os alunos não alcançaram desempenho satisfatório para sua etapa de escolaridade. Por conseguinte, é relevante que a escola se habitue ao

planejamento a partir de dados, valorizando o potencial pedagógico útil ao trabalho escolar de conformidade com a percepção diagnosticada na Tabela 4.

**Tabela 4 – Percepção dos Profissionais da Educação Sobre o Encontro do SISPAR Ter Possibilitado Esclarecimentos Sobre Apropriação dos Resultados do SADEAM**

| Município          | Sim, bastante | %            | Sim, poucos | %            | Não      | %            | Não respondeu | %            | Total Geral |
|--------------------|---------------|--------------|-------------|--------------|----------|--------------|---------------|--------------|-------------|
| ALVARAES           | 64            | 9,5          | 2           | 2,0          | 0        | 0            | 5             | 11,9         | 71          |
| IRANDUBA           | 30            | 4,5          | 3           | 2,9          | 0        | 0            | 10            | 23,8         | 43          |
| MANACAPURU         | 141           | 20,9         | 24          | 23,5         | 0        | 0            | 2             | 4,8          | 167         |
| MANAUS             | 176           | 26,1         | 27          | 26,5         | 1        | 20           | 9             | 21,4         | 213         |
| NOVO AIRAO         | 63            | 9,3          | 5           | 4,9          | 2        | 40           | 0             | 0            | 70          |
| TEFE               | 151           | 22,4         | 38          | 37,3         | 1        | 20           | 15            | 35,7         | 205         |
| UARINI             | 49            | 7,3          | 3           | 2,9          | 1        | 20           | 1             | 2,4          | 54          |
| <b>Total Geral</b> | <b>674</b>    | <b>100,0</b> | <b>102</b>  | <b>100,0</b> | <b>5</b> | <b>100,0</b> | <b>42</b>     | <b>100,0</b> | <b>823</b>  |

Fonte: Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA/SEDUC/AM), 2015.

Os dados indicam aprovação da oficina do SISPAR, por ter esclarecido questões relativas ao uso de dados do SADEAM. Esta informação foi um indicativo para o SISPAR diante do cumprimento com eficiência dos objetivos propostos.

Nesta primeira etapa do programa, o quantitativo de profissionais atendidos não é representativo considerando a demanda da rede, porém, pode-se afirmar pela aprovação destes, que as informações farão diferença em ações pedagógicas futuras, conforme apresentado na Tabela 5.

**Tabela 5 – Percepção dos Profissionais da Educação em Relação à Apropriação de Resultados Auxiliarem na Definição de Ações Pedagógicas Prioritárias**

| Município          | Sim        | %            | Não       | %            | Não respondeu | %            | Total Geral |
|--------------------|------------|--------------|-----------|--------------|---------------|--------------|-------------|
| ALVARAES           | 65         | 8,5          | 0         | 0            | 6             | 13,0         | 71          |
| IRANDUBA           | 33         | 4,3          | 0         | 0            | 10            | 21,7         | 43          |
| MANACAPURU         | 163        | 21,3         | 1         | 8,3          | 3             | 6,5          | 167         |
| MANAUS             | 202        | 26,4         | 2         | 16,7         | 9             | 19,6         | 213         |
| NOVO AIRAO         | 69         | 9,0          | 1         | 8,3          | 0             | 0            | 70          |
| TEFÉ               | 183        | 23,9         | 6         | 50,0         | 16            | 34,8         | 205         |
| UARINI             | 50         | 6,5          | 2         | 16,7         | 2             | 4,3          | 54          |
| <b>Total Geral</b> | <b>765</b> | <b>100,0</b> | <b>12</b> | <b>100,0</b> | <b>46</b>     | <b>100,0</b> | <b>823</b>  |

Fonte: Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA/SEDUC/AM), 2015.

De acordo com as informações, a maioria dos professores concorda que os dados do SADEAM podem auxiliar na definição de ações pedagógicas com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos. Esse indicador aponta possibilidades positivas para a continuidade do SISPAR (2015) apesar de a maior parte dos profissionais da educação ter declarado que as ações da escola não estão pautadas nos resultados, os dados acima revelam que existe consenso de que utilizá-los para planejar ações futuras é um caminho viável para melhoria do desempenho educacional dos alunos.

A partir das oficinas realizadas, foi solicitado um plano de intervenção e um relatório de ações. As escolas foram orientadas quanto ao preenchimento do relatório a ser entregue em um prazo de dois meses, porém, das 85 escolas, apenas 24 formalizaram entrega do relatório em tempo oportuno.

Considera-se que as 24 escolas que entregaram relatórios sejam um recorte favorável à pesquisa, pois estas intencionam realizar ações que necessitem de conhecimentos mais específicos a respeito da interpretação dos resultados do SADEAM; portanto, seus atores – gestores, professores e pedagogos – estão mais susceptíveis às orientações do SISPAR (2015).

A análise destes relatórios permitiu a possibilidade de mensurar como a política do SISPAR pode estar contribuindo para melhoria do entendimento dos resultados na escola. Parte-se do pressuposto de que o SISPAR não apenas divulga resultados, mas introduz mudanças nas relações que envolvem o pedagógico e o político. Considerando que os resultados contribuem para um diagnóstico da escola, o objetivo do SISPAR é proporcionar entendimento dos resultados para subsidiar os planejamentos das equipes escolares.

## **2 ANÁLISE E REFLEXÕES DOS RESULTADOS DA OPERACIONALIZAÇÃO DO SISPAR**

Esta subseção se concentrará na análise da operacionalização do SISPAR em sua primeira fase de execução, visto que a segunda fase (acompanhamento) e a terceira fase (avaliação) ainda não foram implementadas.

A partir desta análise, procuraremos responder à pergunta: quais ações o SISPAR pode implementar no intuito de auxiliar os professores, gestores e coordenadores pedagógicos na apropriação e utilização dos dados do SADEAM?

Para tanto, fez-se necessário uma discussão embasada em três eixos teóricos que foram selecionados para a presente pesquisa: a apropriação de resultados, a gestão de resultados educacionais e a gestão da política de avaliação. A partir dos eixos citados, coube ainda submeter a pesquisa de campo às seguintes perguntas de investigação:

- 1) Como foi a receptividade do SISPAR nas escolas investigadas?
- 2) Quais ações foram desenvolvidas nas escolas a partir das oficinas do SISPAR?
- 3) Quais as mudanças percebidas pela equipe gestora da escola após as ações implementadas?
- 4) Como a equipe do SISPAR avalia a primeira fase do programa?

Estas questões foram fundamentais para determinar a metodologia desta pesquisa, e definir os instrumentos e fontes de captação de dados dos entrevistados, que serão descritos no próximo subtópico.

### **2.1 Metodologia: os Caminhos Percorridos Para a Realização da Pesquisa**

Na primeira seção foi descrito o caso de gestão com base no trabalho de implementação desenvolvido pela equipe do SISPAR (2015). Para tanto, foram realizados estudos documentais do Projeto Político Pedagógico (PPP) do programa, das atas das oficinas de apropriação realizadas pela equipe técnica do SISPAR (2015) e dos resultados do questionário diagnóstico realizado na ocasião das oficinas.

O recorte da presente pesquisa se refere às 85 escolas da rede estadual do Amazonas localizadas na capital, as quais foram selecionadas pela equipe do SISPAR (2015) para esta primeira fase de implementação por apresentarem

desempenho abaixo do básico no componente curricular de matemática no ensino médio, a partir dos resultados apresentando na Revista da Gestão Escolar do SADEAM (2014). O critério para a seleção dessas escolas deveu-se à prioridade dada pela AssEA neste componente, visto que o resultado da rede revelou-se em índices que mereciam da SEDUC/AM uma intervenção pontual.

Os dados do questionário diagnóstico aplicado pelos técnicos da AssEA ao fim das oficinas, ainda na fase de implementação do programa, e destinado a 823 profissionais, dentre professores, pedagogos e gestores foi analisado no primeiro capítulo com o intuito de trazer evidências sobre as principais carências dos profissionais em relação à apropriação de resultados.

Os dados captados neste questionário foram relevantes para a pesquisa, pois esta etapa da implementação teve como objetivo traçar um perfil do nível de conhecimento sobre os resultados do SADEAM pelos profissionais das escolas e, com isso, problematizar o contexto evidenciado.

O Quadro 3 apresenta as questões aplicadas, bem como as opções de respostas.

### **Quadro 3 - Questões do Questionário Aplicado aos Professores, Pedagogos e Gestores**

|  |  |
|--|--|
| 1. Você tem conhecimento sobre o SADEAM_ Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas?   | A) Sim, mas de maneira superficial.<br>B) Sim, de maneira aprofundada.<br>C) Não.                  |
| 2. Você conhece o último resultado obtido por sua escola no SADEAM?  | A) Sim, mas de maneira superficial.<br>B) Sim, de maneira aprofundada.<br>C) Não                   |
| 3. As ações pedagógicas de sua escola são pautadas nos resultados do SADEAM?   | A) Sim, mas de maneira superficial.<br>B) Sim, de maneira aprofundada.<br>C) Não                   |
| 4. Esse encontro possibilitou esclarecimentos sobre a apropriação dos resultados do SADEAM?  | A) Sim, bem pouco, pois eu já possuía informações sobre o assunto.<br>B) Sim, bastante.<br>C) Não. |
| 5. Você concorda que a apropriação desses resultados por sua escola auxiliará na definição das ações pedagógicas prioritárias a serem desenvolvidas? | A) SIM<br>B) NÃO   |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário diagnóstico.

Os dados do questionário revelaram que a maioria dos profissionais das escolas desconhece o potencial pedagógico dos dados das avaliações externas e não conhecem e/não utilizam as devolutivas<sup>6</sup> do CAEd como material de apoio para apropriação dos resultados das escolas em que trabalham. Esses dados ajudaram a compor o primeiro capítulo e legitimaram a necessidade da implementação do SISPAR (2015) como uma política de auxílio a esses profissionais nas escolas. Os dados colhidos a partir destes questionários serão confrontados com a análise dos relatórios enviados pelas escolas.

Essas informações permitiram contextualizar o programa a partir do desenho da política, seus objetivos, o percurso da prática no âmbito da implementação nas escolas, e por se tratar de um estudo que envolve fenômenos sociais, a metodologia considerada apropriada para análise desta pesquisa é de abordagem qualitativa, entendendo que:

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO *apud* SILVEIRA & CÓRDOVA, 2013, p. 32).

Esta pesquisa pretendeu investigar a implementação e operacionalização de um programa a partir da visão dos sujeitos que a vivenciam, os aspectos serão analisados com base no entendimento das relações sociais e da percepção dos fatos que a consubstanciam.

Assim sendo, a metodologia qualitativa permitiu a análise do SISPAR (2015) fundamentada em uma realidade subjetiva explicitada nos dados captados, que serão descritos no próximo subtópico.

### **2.1.1 A Captação de Dados**

Considerando a descrição da operacionalização da 1ª fase do SISPAR (2015) na primeira seção desta pesquisa, e objetivando analisar o programa no contexto de

---

<sup>6</sup> Segundo AssEA, a partir do contrato firmado com a empresa aplicadora, a devolutiva dos resultados do SADEAM dá-se por meio de planilhas, revistas, relatórios técnicos e pedagógicos por escola e coordenadoria/município, cartazes de desempenho da escola, CD's contendo resultados de desempenho da escola – por turma e por alunos. Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA/SEDUC/AM), 2015.

sua 1ª fase, duas perspectivas foram relevantes para a condução da pesquisa: a necessidade de investigar quais as ações implementadas pelas escolas a partir do plano de intervenção solicitado após as oficinas e a visão dos técnicos do programa acerca de sua implementação.

Para esse fim, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: roteiro de entrevista semiestruturada, direcionada a dois técnicos do SISPAR e análise de relatórios encaminhados por 24 escolas participantes da primeira fase do programa, os quais serão detalhados nos próximos tópicos.

As entrevistas foram aplicadas aos dois técnicos em momentos distintos, considerando que estes participaram da implementação e operacionalização do programa desde sua fase inicial. A opinião destes na construção deste estudo foi relevante, pois sinalizou aspectos importantes sobre a primeira fase do programa que foram considerados na elaboração do PAE.

O primeiro instrumento utilizado nesta pesquisa esclarece que a entrevista semiestruturada tem como características:

[...] questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. (MANZINI, 1991, p. 2).

Complementando esta ideia, Triviños (1987) aponta que a entrevista semiestruturada,

[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

De acordo com o referido autor, o roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos dois técnicos da equipe do SISPAR (2015) teve como objetivo enumerar a opinião desses atores sobre a operacionalização da primeira fase do programa, apontando os obstáculos, os elementos facilitadores e o grau de adesão ou resistência dos atores escolares.

Estas informações foram úteis para analisar as potencialidades e os desafios do SISPAR (2015) e as dificuldades de apropriação dos resultados verificadas nas escolas, a partir da perspectiva desses entrevistados.

De igual forma, os dados captados serviram para nortear o debate sobre a operacionalização do SISPAR (2015) enquanto programa da SEDUC-AM, sob a ótica do ciclo de políticas no contexto da prática, evidenciando a forma de implementação e a estrutura oferecida pela instituição para a execução da mesma como uma ação de impacto na rede pública de ensino.

Além das entrevistas semiestruturadas, também foi utilizada como procedimento metodológico a análise documental dos relatórios realizados pelas escolas. Tal escolha metodológica se deve ao fato de que:

A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (SÁ-SILVA *apud* CELLARD, 2008, p. 2).

Sob esta ótica, os relatórios que compõem os instrumentos da pesquisa foram solicitados pela equipe do SISPAR às 85 escolas prioritárias participantes da fase de implementação do programa com o objetivo de verificar as ações implementadas pelas escolas após a participação no SISPAR. Destas, apenas 24 escolas encaminharam os relatórios à AssEA, ou seja, 20% do total solicitado. Especificou-se como possível motivo para a não entrega dos relatórios dos outros 80% das escolas a não obrigatoriedade da entrega.

A análise dos relatórios ofereceu elementos importantes para este estudo, principalmente por não terem sido solicitados para fins desta pesquisa, mas sim objetivando o acompanhamento do programa. Estes documentos foram disponibilizados pela AssEA e foi mantido sigilo quanto à identidade das escolas. Ludke & André *apud* Sá-Silva (2016) descrevem a importância da análise documental como parte de um procedimento de pesquisa ordenado e encadeado aos objetivos da pesquisa. Segundo estes,

[...] o processo de análise documental tem um desenvolvimento concatenado. Depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já

obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão (LUDKE & ANDRÉ *apud* SÁ-SILVA, 2016, p.13).

Os princípios descritos, quais sejam aprofundamento, ligação e ampliação, conduziram a análise documental de forma sistemática, ou seja, aprofundamento no sentido de examinar minuciosamente as ações desenvolvidas pelas escolas a partir das oficinas, verificando a ligação dessas ações com as intervenções propostas pelo SISPAR e, com início nessas análises, ampliar o campo de atuação do programa no âmbito da primeira fase de execução.

O relatório utilizado pela presente pesquisa (apêndice A) solicitava duas informações relevantes: a) a receptividade da escola quanto às orientações sobre apropriação de resultados e o trabalho do SISPAR (2015) e b) o relato e detalhamento das ações desenvolvidas pela equipe pedagógica e equipe de professores. A análise dos relatórios possibilitou o agrupamento de respostas afins, conforme exposto no Quadro 4:

**QUADRO 4 - Síntese da Análise dos Relatórios – Eixos de Análise**

| <b>EIXOS DE ANÁLISE</b>           | <b>CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA RECEPTIVIDADE DA ESCOLA</b>   | <b>CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA RELATOS DE MUDANÇAS OCORRIDAS APÓS AS OFICINAS DO SISPAR</b>  |
|-----------------------------------|---|---|
| Eixo 1: Apropriação de resultados | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância do entendimento dos resultados por turma e por aluno.</li> <li>• Utilização das revistas pedagógicas e boletins como subsídio para o entendimento dos resultados</li> <li>• Composição do índice perpassa pelo bom desempenho escolar em todos os componentes curriculares e em todas as séries da etapa de ensino.</li> <li>• Participação dos professores na elaboração de estratégias pedagógicas;</li> <li>• Relação entre promoção dos direitos de</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância do entendimento dos resultados por turma e por aluno.</li> <li>• Utilização das revistas pedagógicas e boletins como subsídio para o entendimento dos resultados</li> <li>• Composição do índice perpassa pelo bom desempenho escolar em todos os componentes curriculares e em todas as séries da etapa de ensino.</li> <li>• Participação dos professores na elaboração de estratégias pedagógicas;</li> <li>• Relação entre promoção dos direitos de</li> </ul> |

|                              |  |  |
|------------------------------|--|--|
|                              | aprendizagem e<br>apropriação de<br>resultados<br>• Divulgação e<br>publicização dos<br>resultados como<br>premissa para a<br>apropriação  | aprendizagem e<br>apropriação de<br>resultados<br>• Divulgação e<br>publicização dos<br>resultados como<br>premissa para a<br>apropriação  |
| Eixo 2: Gestão da Política   | • O trabalho do SISPAR<br>como uma referência.   | • O trabalho do SISPAR<br>como uma referência  |
| Eixo 3: Gestão de Resultados | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento participativo.</li> <li>• Reorganizar o fazer pedagógico, tendo como base as concepções de avaliação.</li> <li>• Considerar a variável abandono escolar como influência no melhor desempenho da escola.</li> <li>• Acompanhamento pedagógico;</li> <li>• Entraves – aprendizagem qualitativa x rendimento quantitativo</li> <li>• Rever constantemente a prática pedagógica e definir objetivos enquanto instituição.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reorganizar o fazer pedagógico, tendo como base as concepções de avaliação.</li> <li>• Acompanhamento pedagógico</li> <li>• Rever constantemente a prática pedagógica e definir objetivos enquanto instituição.</li> <li>• Planejamento participativo.</li> <li>• Entraves – aprendizagem qualitativa x rendimento quantitativo</li> <li>• Clima Escolar</li> <li>• Acompanhamento pedagógico</li> <li>• Clima escolar</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise de relatórios.

Com base nos eixos selecionados pela pesquisadora a partir da abordagem escolhida para a pesquisa focada na gestão de resultados, apropriação de resultados e gestão do programa SISPAR, fez-se a análise dos dados captados.

Vale ressaltar que tanto a análise desses relatórios, quanto das respostas resultantes das entrevistas semiestruturadas possibilitou aprofundar o entendimento sobre as ações desenvolvidas tanto na operacionalização do SISPAR (2015), quanto na escola depois da intervenção do programa.

A limitação desses eixos, que serviram de suporte para a definição de parâmetros para a estruturação da abordagem dada à pesquisa está relacionada aos conceitos da temática principal que é a análise da operacionalização da primeira fase de execução do SISPAR (2015). Assim, o foco principal do eixo apropriação de

resultados concentrou-se na análise das potencialidades e desafios do SADEAM no Amazonas no que se refere às dificuldades de apropriação dos resultados desta avaliação externa pelas escolas.

O eixo gestão de resultados permitiu a conceituação e discussão das características e a função da gestão escolar em relação ao uso dos dados das avaliações em larga escala, bem como analisar as ações da gestão escolar consequentes da apropriação dos dados das avaliações externas.

O eixo gestão da política possibilitou a análise dos dados relativos às questões que buscaram esclarecer a operacionalização do SISPAR (2015) enquanto programa relacionado à política de avaliação da SEDUC-AM, sob a ótica do ciclo de políticas, evidenciando a forma de implementação e a estrutura oferecida pela instituição para a execução da mesma como uma ação de impacto na rede de ensino.

A partir da abordagem dada pelos eixos da pesquisa e do agrupamento de respostas similares dos relatórios elaborados pelas escolas e das entrevistas aos técnicos do programa, foi possível enumerar as categorias de análise discriminadas no quadro 04, as quais irão nortear e normatizar a apresentação dos apanhados desta pesquisa e comparar com os dados dos questionários aplicados pela equipe do SISPAR na primeira fase, fundamentados por um referencial teórico.

As próximas subseções abordarão com maior profundidade o contexto da prática do SISPAR (2015) e sua relação com os três eixos discriminados para este estudo de caso.

## **2.2 O SISPAR no Contexto da Prática**

Em seu desenho original, o SISPAR (2015) traz a proposta de promover positivamente a apropriação permanente dos resultados do SADEAM pelas escolas, a fim de que sejam utilizados com o objetivo de repensar o cenário da educação da escola nos diferentes níveis e modalidades de ensino (SISPAR, 2015).

Neste contexto, Horta Neto (2010) apresenta o conceito de avaliação externa como,

[...] ir além das medições ou apresentação de resultados e envolveria a definição de políticas e estratégias governamentais que levariam ao aperfeiçoamento institucional e do próprio processo de ensino-

aprendizagem em seus diferentes graus e modalidades. (HORTA NETO, 2010, p. 86).

Considerando esta definição, o autor enquadra, implicitamente, a necessidade do uso dos resultados para planejamento e execução de políticas públicas com vistas à qualidade da educação, destacando o uso dos resultados para o planejamento dos recursos destinados à educação; considera, ainda, que:

Avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em **diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida**. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede. (LUCKESI, 2016, p. 6).

O primeiro conceito exige levantamento de dados estatísticos e fatores contextuais, os quais são utilizados como indicadores de qualidade, apontando, em larga escala, áreas prioritárias de intervenção e criação de políticas públicas, com a intenção de “[...] analisar a complexa realidade social utilizando-se de ferramentas estatísticas”. (TYLER *apud* HORTA NETO, 2010, p. 87).

O segundo conceito, não considera os contextos socioeconômicos ou educacionais e incide apenas em um grupo de objetivos cognitivos que refletem como está ocorrendo a aprendizagem dos alunos. A avaliação da aprendizagem depende da competência adquirida pelo professor que é de acolhida ao aluno, ter a sensibilidade de percebê-lo em sua individualidade e abrir caminho para uma relação dialógica, onde haja espaço para múltiplas práticas educativas (LUCKESI, 2016).

Desde a criação do SADEAM, os dados fornecidos pela avaliação têm contribuído para otimizar o financiamento da educação no Amazonas pelo poder público e fomentar a definição de novas políticas públicas em nível macro do sistema, visualizando o nível micro. Como exemplo pode-se citar o investimento por parte da SEDUC/AM em formação continuada no ano de 2014 para professores em nível de especialização em metodologia da matemática e metodologia de outras áreas do conhecimento sob a justificativa do baixo desempenho dos alunos e

aquisição dos “cadernos do aluno”<sup>7</sup> justificado pelo mesmo motivo. Estes exemplos evidenciam a utilização dos resultados do SADEAM como parâmetro (não o único) para definir os investimentos em educação no estado do Amazonas.

A ocorrência anual do SADEAM exigiu que a SEDUC/AM demandasse das escolas da rede estadual do Amazonas a adoção de uma nova postura diante das avaliações externas, ou seja, inserção de novos critérios de qualidade na educação oferecida pela escola com base nos seus resultados. Assim:

Mais do que números, o que as avaliações externas são capazes de nos mostrar é que a preocupação com a qualidade da educação se estabelece como um elemento central na discussão educacional brasileira e que os caminhos para o desenvolvimento da educação de uma forma ou de outra, estão sendo trilhados. (PONTES, 2016, p. 1).

O autor menciona a relação entre a qualidade e o desenvolvimento da educação como questões centrais da avaliação externa e esta, em tese, deve ser o foco da política de avaliação educacional de um macrossistema. Temos então como premissa, que os indicadores das avaliações externas possibilitam o diagnóstico do desempenho pela rede de ensino e pela escola, especificamente, o que incorre na possibilidade de corresponsabilização dos resultados entre os atores da rede e atores escolares.

Pautada em padrões curriculares e no conceito de responsabilização, as avaliações externas são alvo de polêmicas quanto ao conceito de qualidade do ensino, pois:

[...] deve haver parcimônia na utilização de seus resultados, uma vez que podemos utilizá-los, tanto como norteador no aprimoramento das políticas educacionais rumo à universalização da qualidade do ensino enquanto direito subjetivo dos cidadãos, como incorrer numa simplificação do significado de qualidade de ensino, vertendo para uma lógica meritocrática, eficientista e, conseqüentemente, competitiva entre as unidades e redes de ensino. (SILVA, 2010, p. 7).

É importante considerar este olhar crítico da autora em relação aos limites das avaliações externas. Contudo, deve-se levar em conta que “[...] as avaliações externas não revelam os motivos pelos quais os alunos não estão aprendendo; por

---

<sup>7</sup>Material adquirido pela SEDUC/AM, composto por exercícios baseados nos descritores da matriz de referência do SADEAM e utilizado pelos alunos dos 3º e 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, respectivamente, avaliados pelo SADEAM. (DEPPE/SEDUC/AM, 2015).

isso, as avaliações são pontos de partida para a análise dos dados e identificação dos problemas específicos”. (PONTES, 2016, p. 4).

O autor pondera sobre as limitações da avaliação externa, porém sinaliza que os dados fornecidos podem ser pontos de partida para a análise dos problemas de aprendizagem.

Neste sentido, ao considerar que os dados de desempenho do SADEAM, são divulgados em diferentes categorias, a saber: resultado por aluno, por turma, por série, por escola, por nível de ensino, por coordenadoria de educação e por município, têm-se múltiplas possibilidades de análise importantes para o financiamento, planejamento e intervenções pedagógicas.

A AssEA, ao analisar os dados do SADEAM da rede em 2014, verificou que os alunos do Ensino Médio da rede obtiveram índices de proficiência em matemática abaixo do esperado. A análise deste índice pela AssEA resultou na constatação de que 85 escolas de ensino médio na capital Manaus encontravam-se no nível abaixo do básico em Matemática.

Ao tentar buscar uma explicação para esse problema, os técnicos da AssEA deduziram, que escolas poderiam estar com dificuldades de traduzir os dados em informações úteis para a melhoria do processo ensino e aprendizagem. A reflexão sobre os dados das avaliações externas não é uma ação comum no cotidiano das escolas públicas e em específico nas escolas da rede estadual do Amazonas. A dificuldade de transformar dados estatísticos em informações pedagógicas significativas torna as escolas vulneráveis, favorecendo o *laissez-faire*<sup>8</sup>. Sobre isso, considera importante,

[...] a necessidade de construir espaços de discussão nas escolas que envolvam toda a comunidade escolar e principalmente os professores, para que desenvolvam conhecimentos próprios da realidade na qual estão inseridos e transformem a avaliação em larga escala em algo com significação para as escolas. (SOLIGO, 2010, p. 3).

Em relação às avaliações externas, o autor defende a construção de espaços de discussão para que os atores escolares se apropriem de seus resultados de forma significativa. Desta feita, o SISPAR (2015) enquanto programa criado a partir

---

<sup>8</sup> Termo francês que traduz o princípio da “não intervenção” ou “deixar que as coisas se resolvam sozinhas”.

da política de avaliação externa no Amazonas foi executado com o intuito de efetivamente criar estes espaços de discussão e reflexão.

### **2.3 Fundamentos Teóricos Sobre Apropriação, Gestão de Resultados e a Relação Entre SISPAR e Gestão Escolar.**

As avaliações externas aplicadas à educação básica estão, aos poucos, adentrando no contexto das escolas brasileiras. Seja com intenção da lógica de mercado em estimular a superação da colocação no *ranking* das melhores escolas, estimular a “qualidade” no ensino e causar o que Bonamino (2010) chama de reducionismo pedagógico, seja para que a escola cumpra com sua função social e esta função seja o foco do trabalho da gestão escolar.

Quem define que influência a avaliação externa vai exercer na escola é a própria escola ao se apropriar-se de seus resultados. Assim, a relação entre a escola e a avaliação em larga escala pode ser a possibilidade de:

[...] sucesso das políticas de avaliação, talvez esteja no entendimento de que, independente de seus objetivos ou de quão agregados ou individualizados sejam seus resultados, uma mudança que implique em melhoria da qualidade de ensino só se realiza a partir de uma mudança em sala de aula. A escola não é somente uma fonte de dados, é o local onde a mudança acontece. (DANTAS, 2007, p. 49).

A autora sugere ainda que os dados obtidos por meio das avaliações externas só farão sentido se à escola for dada a oportunidade de convergir sua diversidade cultural e social intra e interescolar também como fonte de dados. Assim, as escolas encontram a orientação de que:

[...] é preciso estar atento à importância que a desigualdade social tem sobre o trabalho escolar. O movimento deve ser recíproco: as análises sobre os efeitos das características dos alunos para os resultados das escolas não podem ser ignorados, e as escolas precisam buscar estratégias para lidar com essa desigualdade, sabendo que é necessário tomar uma postura mais ativa diante dessas desigualdades. (Revista do Sistema do SADEAM, 2011, p. 24).

Tendo esse foco como premissa, a discussão dos dados passa a ser personalizada pela escola, considerando sua diversidade, seus valores, crenças e objetivos, ou seja, cada escola com sua especificidade.

O trabalho da gestão escolar é essencial para articular positivamente as imposições advindas das políticas de avaliação externa e não permitir que a escola fique dependente de resultados externos para garantir sua qualidade, pelo contrário, utilizar-se destes para vislumbrar novas possibilidades.

Nesta seção busca-se apresentar os eixos que envolvem o caso pesquisado – quais sejam - apropriação de resultados, gestão de resultados e gestão da política, por meio de autores que fundamentarão a análise dos dados que será realizada na terceira seção deste trabalho. Estes três eixos analisados de forma associada possibilitam a interlocução destes com a gestão escolar, viabilizando uma visão ampla de suas funções e relações no contexto das avaliações externas.

A apropriação é pré-requisito para que a gestão de resultados seja planejada e executada por meio da organização, controle e acompanhamento do trabalho escolar, objetivando a permanência e aprendizagem dos alunos na escola. É ainda uma forma de análise profunda dos resultados dos testes de proficiência que considera as necessidades de aprendizagem e os fatores intra e extraescolares que influenciam nestes resultados, possibilitando definição de seu PPP e intervenções pedagógicas (BLASIS, 2014).

A discussão sobre a gestão da política do SISPAR (2015) suscitará reflexões e análise sobre a governabilidade da gestão da rede estadual e o que tem sido feito para instrumentalizar as escolas a fim de que realizem a apropriação de seus resultados.

As subseções a seguir abordarão os principais assuntos que perpassam a temática dessa pesquisa a partir de autores como Gatti (1987), Mainardes (2006), Souza & Oliveira 2010, Horta Neto (2010), Peres (2010), Machado (2012), Soligo (2015), Brooke (2012), Bonamino (2012) e Blasis (2014).

### **2.3.1 Apropriação de Resultados das Avaliações Externas no Amazonas**

Na primeira seção deste trabalho discorre-se sobre o contexto da criação do SISPAR como uma política da SEDUC/AM criada com a intenção de proporcionar às

escolas da rede um entendimento sobre seus resultados na avaliação do SADEAM com vistas à apropriação e utilização destes dados como ferramenta pedagógica.

De acordo com a AssEA, os dados do SADEAM, de 2008 até 2013 eram divulgados às escolas por meio de *e-mails* com arquivos contendo o IDEAM da escola, da coordenadoria distrital, do município e do Estado. A análise pedagógica dos dados era até então, descrita nos boletins que chegavam às escolas acompanhadas das revistas do SADEAM e um cd com resultados da TCT e TRI, por escola, por etapa de ensino, por turno e por alunos.

É certo que para um especialista, a leitura deste material é elucidativa e autoexplicativa. No entanto, de acordo com a Tabela 2 exposta no subtópico 1.5, a escola não se apropria dos materiais recebidos, e a maioria dos professores afirmam desconhecer, inclusive, o último resultado das avaliações externas de sua escola. Ou seja, fica evidente, a partir dos dados dos questionários que as escolas possuíam informações sobre os dados, mas não divulgavam esses dados para a comunidade escola e/ou não o interpretavam com clareza e propriedade técnica-pedagógica o significado destes resultados e que uso se pode fazer destes.

As diferenças entre os resultados de avaliações externas e apropriação, consistem em que o sistema de:

[...] avaliação tende a se limitar a um sistema de informação educacional. Sem dúvida, a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação. Ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade. Não pode estar essencialmente a serviço de apoiar a reiterada denúncia da baixa qualidade do ensino. Os custos de sua implementação são muito altos para que sirva apenas à reiteração do que já se sabe. (SOUZA & OLIVEIRA, 2008, p. 818).

A colocação dos autores nos remete a uma reflexão sobre a relevância das avaliações externas quando estas possuem significado para a escola. A compreensão dos resultados e processos das avaliações externas só é possível a partir da ação reflexiva dos atores envolvidos, ou seja, a equipe gestora, professores e alunos. A avaliação externa, só tem sentido quando a apropriação dos seus resultados é feita por toda a comunidade escolar.

Souza & Oliveira (2010) ainda levantam questões centrais que necessariamente compõem o sentido de apropriação de resultados: julgamento, decisão e ação. À medida que a escola analisa os dados resultantes de uma avaliação externa, passa a ter clareza sobre o desempenho de seus alunos em relação ao que é esperado naquela etapa de escolarização.

Afirmar que o ensino é de baixa qualidade sem uso de parâmetros é um equívoco. É comum ouvirmos que a escola pública é de baixa qualidade. Mas, quais os parâmetros que indicam a qualidade de uma escola ou ensino? Os dados de uma avaliação externa como o SADEAM, por exemplo, podem ser um parâmetro para mensurar a qualidade, pois oferecem informações úteis para indicar e evidenciar quais os principais problemas de desempenho em diferentes instâncias, ou seja, avaliam o desempenho tanto da rede de ensino, como de escolas, turmas e alunos.

Horta Neto (2010) classifica as avaliações externas como normativa e criterial. Normativa porque compara os indivíduos entre si e criterial porque utiliza a escala de proficiência para demonstrar as habilidades dos alunos a partir das respostas ao item. Os indicadores resultantes das avaliações externas são características observáveis, passíveis de mensuração e importantes para se compreender os níveis de desempenho em uma determinada área do conhecimento. Indubitavelmente as avaliações externas possuem critérios que validam cientificamente um diagnóstico de desempenho em detrimento de denúncias de baixa qualidade sem critérios e parâmetros.

A discussão sobre avaliação perpassa o conceito de qualidade em educação. Esta qualidade depende da existência de padrões de referência, os quais sejam mensuráveis e comparáveis. No universo desse debate cabe um questionamento: qual parâmetro a escola utiliza para comprovar a qualidade do ensino e da aprendizagem? Se os critérios utilizados pela escola para afirmar que a aprendizagem foi eficaz está baseada no índice de aprovação nas avaliações internas, os índices de desempenho no SADEAM, por exemplo, demonstram outra realidade. Se fizermos uma breve análise nos resultados encontraremos escolas com taxa de aprovação em 100%, no entanto, com índices de desempenho baixos.

Os parâmetros de qualidade da educação variam de uma escola para outra, considerando a subjetividade de sua autonomia, seu espaço social e cultural. Já os parâmetros das avaliações de desempenho apresentam critérios objetivos, pautados em uma matriz de referência, que se configuram em indicar os saberes mínimos

necessários para uma formação acadêmica prevista na matriz curricular. Exigem levantamento de dados estatísticos e fatores contextuais, os quais são utilizados como indicadores de qualidade e apontam, em larga escala, áreas prioritárias para fins de intervenção e criação de políticas públicas.

É importante ressaltar que os parâmetros de qualidade das avaliações externas não excluem os parâmetros utilizados pela escola. Não obstante, para fins de políticas mais complexas – como as da SEDUC/AM – ter como parâmetro critérios objetivos é um fator imprescindível para a implementação de mudanças com vista à melhoria da educação.

Ao discutir o conceito de qualidade baseado em parâmetros numéricos, Machado & Alavarse *apud* Soares (2014) afirmam que a discussão sobre qualidade na educação é complexa, imparcial e envolve múltiplas dimensões. Nesta perspectiva, as autoras definem que:

[...] a escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas que aprenderam o que deles se esperava. (MACHADO & ALAVARSE *apud* SOARES, 2014, p. 416).

Partindo deste princípio de qualidade, as autoras ressaltam que a avaliação externa, no modelo em que é aplicada nas escolas, não denota sentido de qualidade, mas ao ser aferida deve estar atrelada ao processo escolar, visto que, em sua dimensão política, a qualidade está pautada na ideia de equidade e efetividade, ou seja, todos têm que aprender tudo.

Um dos objetivos das avaliações externas é “[...] verificar se os alunos estão adquirindo os conhecimentos e as competências necessárias para a conclusão de um nível ou ciclo do sistema educativo”. (HORTA NETO, 2010, p. 86).

Este entendimento se legitima com base em conceitos apreendidos, tais como proficiência, nível de desempenho, índice de desempenho, descritor, item, matriz de referência, entre outros. Compreendidos estes conceitos, a equipe escolar terá competência para decidir sobre as intervenções necessárias e agir conforme planejado.

Existe uma ampla diferença entre divulgação e apropriação de resultados. Na divulgação, os dados devem ser apresentados com clareza para oferecer às autoridades (gestores de rede de ensino, legisladores e executores) uma visão ampla dos problemas levantados.

Quanto à apropriação, esta tem relação com a responsabilização dos dados obtidos pelos diferentes níveis do sistema educacional, ou seja, utilizar os dados como fonte de informação para planejar e executar políticas com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação. Resultados são dados inertes, no entanto, a interpretação e a significação dada a estes, ou seja, o juízo de valor atribuído, é que realmente indica a avaliação de uma realidade (HORTA NETO, 2010).

Ao apropriar-se dos resultados da avaliação, o gestor da rede e/ou gestor escolar dispõe de elementos para analisar o que pode ser aperfeiçoado no ensino, sempre considerando os fatores internos e fatores externos que implicam na construção deste diagnóstico. A partir desses dados, os atores envolvidos nesse processo devem buscar formas de superação dos problemas encontrados por meio de uma rede colaborativa e compartilhada. Nesse sentido, “[...] é interessante saber onde estamos e até por que estamos onde estamos, mas se não podemos utilizar a avaliação para chegarmos onde queremos, trata-se de um grande esforço para pouco resultado”. (SOARES, 2015, p. 351).

Consoante com a reflexão deste autor apropriar-se do resultado de uma avaliação externa implica em responsabilização. O termo responsabilização remete à garantia dos direitos educacionais, tendo em vista que:

[...] o direito à educação tem estreita e relevante ligação com uma vida digna, faz parte do mínimo existencial, ou piso vital mínimo, enfim, mantém estreita e firme ligação com as noções de direitos fundamentais e com a dignidade do homem. O direito à educação é fundamental, prestacional e subjetivo público. A consolidação da educação como direito fundamental embasa-se no princípio da dignidade humana e a efetividade desse direito junto à sociedade é primordial para o alcance da justiça social. (VIANA & CÉSAR, 2016, p.14).

A relação entre apropriação e responsabilização, no âmbito desta análise, está na capacidade de o gestor público utilizar os dados como fonte de informação para planejar e executar políticas com o objetivo de aprimorar a qualidade da

educação e, por consequência, trabalhar com vistas à garantia do direito à educação.

É relevante considerar que a escola possui uma função muito mais ampla do que tornar possível o conhecimento cognitivo formal, em razão de possuir uma função social em que a socialização do indivíduo e sua participação consciente e crítica na sua comunidade favorece uma formação que lhe garanta o direito à educação com dignidade.

Ao apropriar-se de seus resultados nas avaliações externas, as equipes das escolas devem considerar não apenas os resultados em índices numéricos, mas os fatores contextuais<sup>9</sup> levantados no questionário aplicado aos alunos na ocasião das avaliações.

A função pedagógica da avaliação externa é complexa e demanda dos profissionais da educação um conhecimento aprofundado da matriz curricular e da distribuição dos conteúdos por série. Tendo como prioridade a aprendizagem dos alunos, ao apropriar-se dos resultados das avaliações externas, a equipe pedagógica terá condições de elaborar um plano de intervenção pontual, focado nas fragilidades apresentadas pelos alunos e identificar em que série será a intervenção e quais os componentes curriculares que estarão envolvidos.

Para desenvolver este exercício, a gestão escolar tem um papel primordial na articulação e mobilização entre professores e equipe pedagógica da escola. Neste contexto, para atender às novas demandas escolares sobre as competências da gestão, torna-se,

[...] imprescindível que se conheça a realidade e que se tenham as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio. (LÜCK, 2009, p.16).

---

<sup>9</sup> Para analisar os fatores associados ao desempenho escolar o CAEd utiliza duas categorias: as extraescolares que são características sociodemográficas e socioeconômicas que, em geral, influenciam no destino educacional e ocupacional dos indivíduos e as intraescolares – aspectos e práticas escolares que influenciam o aprendizado e sucesso escolar dos alunos atendidos pela escola. (Fonte: Avaliação. **Caderno de Pesquisa:** como melhorar os resultados educacionais. [www.portalavaliacao.caedufjf.net](http://www.portalavaliacao.caedufjf.net), 2016).

As dimensões administrativas e pedagógicas em que a gestão escolar atua devem resultar na aprendizagem dos alunos. Disto decorre a necessidade de aperfeiçoamento e aquisição de competências complexas de liderança como conhecimento, compreensão e incorporação dos fundamentos pedagógicos e legais da educação. Lück, (2009) ressalta que essas competências da gestão são essenciais para que a escola desempenhe suas atribuições sociais e cumpra com sua função.

As questões centrais referentes à apropriação de resultados debatidas neste tópico são inerentes ao debate sobre a relevância da avaliação externa e sua relação com a gestão escolar, quais sejam: diferença entre apropriação e divulgação de resultados, garantia de direitos educacionais, qualidade na educação, responsabilização, função social e pedagógica da escola.

Diante do apanhado conceitual relacionado à apropriação de resultados das avaliações externas realizadas e necessárias para fundamentar as ações do SISPAR, é que serão analisados os relatos das escolas a partir das categorias, dispostas no Quadro 4, subtópico 2.2.1 desta pesquisa, que enfatiza aspectos metodológicos relativos a:

- Divulgação e publicização dos resultados como premissa para a apropriação: relato das escolas na divulgação de seus resultados a partir das oficinas;
- Participação dos professores na elaboração de estratégias pedagógicas: serão apresentados relatos de como as escolas envolveram os professores na elaboração de estratégias pedagógicas a partir da análise dos resultados;
- Composição do índice perpassa pelo bom desempenho escolar em todos os componentes curriculares e em todas as séries da etapa de ensino: identificar na fala das escolas o entendimento sobre a composição do índice de desempenho e a responsabilidade dos professores da etapa de ensino avaliada;
- Relação entre promoção dos direitos de aprendizagem e apropriação de resultados: registrar, a partir dos relatos, o entendimento das escolas sobre a promoção dos direitos de aprendizagem previstos na legislação e a sua relação com a apropriação dos resultados das avaliações externas;

- Utilização das revistas pedagógicas e boletins como subsídio para o entendimento dos resultados: demonstrar como as escolas passaram a utilizar as revistas pedagógicas e outras devolutivas;
- Necessária compreensão da escala de proficiência como requisito para apropriação de resultados: apontar indícios de reflexão das escolas, a partir de relatos sobre a experiência de debater sobre as escalas de proficiência;
- Importância do entendimento dos resultados por turma e por aluno: apresentar relatos e reflexões das escolas sobre a apropriação de resultados por turma e por alunos.

As categorias de análise elencadas trouxeram dados importantes extraídos dos relatórios que permitiram a discussão e aprofundamento das informações obtidas sobre o eixo apropriação de resultados no contexto da escola.

Ao tratar do eixo apropriação de resultados nesta pesquisa, são apresentados os fundamentos teóricos para verificar como deve ser o envolvimento dos atores escolares neste processo de apropriação. O envolvimento desses atores – professores, pedagogos, alunos, gestor, família - é fundamental para a organização do processo pedagógico alicerçado nos princípios de autonomia e direciona o trabalho da escola para a promoção da formação e aprendizagem dos alunos.

Fonseca *apud* Lück (2009) trata da organização do trabalho pedagógico e ressalta que esta “[...] se assenta sobre os princípios de gestão democrática e desenvolvimento de competência gerencial da escola, como condição para a construção de sua autonomia”. (FONSECA *apud* LÜCK, 2009, p. 39).

A autonomia da escola está impressa em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e neste documento estão implícitos conceitos, estratégias, em todas as metas e em seus fundamentos filosóficos e pedagógicos.

A correta interpretação dos dados das avaliações externas pelos atores escolares incorre na reflexão sobre a realidade da escola na sua individualidade, ou seja, os resultados podem ser utilizados como ponto de partida para democratização por meio da avaliação institucional e da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Quanto à utilização dos resultados das avaliações externas, pode-se,

[...] compreendê-las não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no

sentido de fortalecer escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos. (MACHADO, 2012, p.79).

A assertiva da autora remete a uma reflexão sobre a necessidade de organizar a escola para que esta se torne um espaço de debates sobre seus resultados e fatores contextuais que influenciam nesses resultados.

Diante do que foi discutido neste tópico, entende-se que a gestão da escola deve ser responsável por articular a equipe e efetivar sua função premente na gestão dos resultados educacionais. A abordagem desta relação tem estreita relação com o objeto de estudo, pois a apropriação de resultados enquanto instrumento pedagógico só se efetivará em um espaço escolar que cumpra seu princípio democrático de autonomia.

No próximo subtópico enfatiza-se os fundamentos teóricos sobre a dimensão da gestão de resultados e sua relação com a apropriação de resultados das avaliações externas.

### **2.3.2 Gestão de Resultados das Avaliações Externas**

O compromisso do Brasil em garantir padrões mínimos de qualidade na educação está pautado em documentos internacionais e na legislação nacional<sup>10</sup>. O debate em torno dessa temática resulta em assegurar o direito à educação como princípio sobre o qual se organizará a estrutura do ensino.

No subtópico 1.1, abordou-se a questão da garantia de qualidade na educação e como as avaliações em larga escala têm subsidiado os governos federal e estadual a traçar metas e estratégias no intuito de maximizar a oferta de uma pretensa educação de qualidade.

Neste contexto, as avaliações externas oferecem informações sobre o desempenho dos alunos da Educação Básica enquanto as políticas educacionais estão baseadas nos seus resultados, tendo em vista que:

O desempenho cognitivo descortinado pelas avaliações externas é fruto de um conjunto de fatores que inclui: aspectos

---

<sup>10</sup> Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração das Nações Unidas para o milênio (2000) e documentos da Conferência de *Jontien* (1990). Os artigos 205 a 214 da CF/1988, a LDB 9.394/96, a Lei 8.069/90 (Estatuto do Adolescente) e o Plano Nacional de Educação (2014).

socioeconômicos; o capital social e cultural das famílias; as estratégias e compromissos das políticas educacionais; a gestão do ensino; o trabalho pedagógico realizado pelas escolas; os recursos necessários para a realização deste trabalho; a qualificação profissional e técnica dos envolvidos com os processos educacionais; e também a clareza em relação ao currículo para o acesso dos alunos a experiências qualificadas de aprendizagem, dentro e fora da escola. (BLASIS, 2014, p.6).

A equipe gestora da escola influencia sobremaneira no desempenho dos alunos e disso decorrem todos os outros fatores destacados pelos autores. Por esse motivo, destacam-se para fins de análise, a gestão do ensino e o trabalho pedagógico realizado pelas escolas. Sobre esta relação,

[...] as avaliações em larga escala contribuem para a melhoria da qualidade na educação, não apenas como instrumento para aferir as competências e habilidades, mas como uma ferramenta contínua de trabalho, onde professores gestores e técnicos identificam condições problemáticas para propor novas possibilidades pedagógicas na escola. (SOLIGO, 2015, p. 5).

O autor concorda que as avaliações em larga escala contribuem para a melhoria da qualidade da educação na medida em que se constitui um instrumento, uma ferramenta de uso contínuo para professores, gestores e pedagogos identificarem as dificuldades, onde o desempenho foi baixo e assim propor novos caminhos para o fazer pedagógico nas escolas.

Nestes termos, pode-se afirmar que a gestão dos resultados das avaliações externas deve ser analisada pelas escolas em função dos seus projetos pedagógicos, tendo como foco a interpretação dos níveis de aprendizagem.

A gestão de resultados educacionais é uma das dimensões avaliadas nacionalmente pelo Prêmio Gestão Escolar (PGE), criado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)<sup>11</sup>, que:

[...] abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Destacam-se como indicadores de

---

<sup>11</sup>Tem por finalidade precípua promover a integração, articulação e mobilização das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, com vistas a convergir estratégias e políticas públicas para promover a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil, defendendo a Educação Básica pública, universal e de qualidade, como pressuposto fundamental de desenvolvimento social e econômico. (Fonte: CONSED. O que é? Estatuto e objetivo. <http://www.consed.org.br>, 2015).

qualidade: a avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola, a análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados, a identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar com o trabalho da sua gestão e transparência nos resultados. (LÜCK, 2009, p.56).

A gestão de resultados educacionais é uma dimensão da gestão escolar e deve estar focada nos resultados de desempenho da escola e, mais especificamente, preocupada com a qualidade do ensino, na eficácia da escola e, por consequência, na aprendizagem dos alunos.

No resultado do questionário aplicado pela equipe do SISPAR aos gestores, pedagogos e professores e amplamente descrito na seção 1, ficou evidente nas escolas participantes, que 60% dos profissionais conheciam o resultado do SADEAM de forma superficial (Tabela 1); 92% dos profissionais participantes da pesquisa concordam que a apropriação dos resultados da escola auxiliam na definição de ações pedagógicas prioritárias (Tabela 5). Esses dados demonstram a importância da gestão de resultados, não como uma ação burocrática, mas como “condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas mais eficazes [...] representa, efetivamente, o interesse específico da gestão na aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 56).

A autora trata a gestão dos resultados educacionais sob uma perspectiva transformadora, ou seja, associando avaliação externa e avaliação interna em um esforço coletivo de superação das dificuldades reveladas pelas avaliações por meio do diálogo entre atores escolares da reflexão e da ação. Freitas (2009), por sua vez, descreve acerca deste caráter transformador da avaliação, salientando que:

[...] numa visão transformadora, a avaliação é concebida como um processo voluntário, permanente, participativo, legítimo, contextualizado, e, sobretudo, formativo para todos que dela participam. É construída com base nos significados partilhados pelo conjunto das pessoas que vivenciam a escola (FREITAS, 2009, p. 53).

Portanto, para que a avaliação possa transformar as práticas escolares e reverberar em mudanças significativas no que se refere à qualidade da educação, a autora chama a atenção para a importância do envolvimento da equipe da escola. Mas para que isso ocorra e seja um processo permanente, é necessário criar uma cultura avaliativa participativa e dialogada. Neste contexto, coaduna-se com o

pensamento de Lück (2009), em que o coletivo escolar precisa compreender as funções e estratégias dos diferentes agentes que compõem a gestão escolar.

A função do gestor escolar e do pedagogo no contexto da gestão de resultados é fundamental para articular e integrar as várias instâncias da escola – pais, alunos, professores, comunidade em geral, criando um ambiente de cooperação, responsabilidade, solidariedade e cooperação. (FRASSETO & RAMOS, 2013). Especificamente os pedagogos possuem a tarefa de articular diretamente o trabalho pedagógico entre os professores dos diversos componentes curriculares e seus conteúdos no intuito de garantir que os alunos tenham seus direitos de aprendizagem atendidos dentro do parâmetro designado pelo currículo.

Os resultados das avaliações externas ampliam ainda mais a possibilidade de atuação dos gestores escolares e pedagogos, pois permite que os índices sejam discutidos, levando à reflexão sobre os fatores que influenciam no desempenho escolar dos alunos. Dentre esses fatores, pode-se citar a organização do trabalho pedagógico, o abandono escolar, o absenteísmo docente, a aplicação devida dos recursos recebidos pela escola e a rotatividade de professores, etc. Essas reflexões devem estar centradas no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, e devem:

[...] considerar as ações de planejamento e revisão do projeto político pedagógico. Este trabalho, com base nos resultados da avaliação de desempenho e de aprendizagem, permite que as equipes de gestores e pedagógicas discutam a missão e as metas da instituição. Além disso, é possível abordar o desenvolvimento de metodologias, o conhecimento e a organização dos conteúdos, voltados para os alunos que frequentam aquele espaço de formação. (Revista da Gestão Escolar, 2014, p. 11).

É complexa a relação entre a utilização dos dados das avaliações externas e a organização do trabalho escolar. É um exercício de autonomia que deve ser constantemente repetido, criando uma cultura avaliativa dos recursos, metodologias e currículo escolar. Nesse sentido, Gadotti (2013) caracteriza a escola autônoma como aquela que resolve seus problemas e conflitos com eficiência, eficácia e com responsabilidade nas áreas pedagógica, política de pessoal, financeira, administrativa e organizacional.

A gestão dos resultados é processual e parte da discussão dos resultados das avaliações internas e/ou externas, desencadeando novas reflexões sobre os fatores contextuais que influenciam nos resultados. Assim, a atualização do PPP da

escola é necessária para que essa dinâmica relação entre a avaliação de desempenho e a ação pedagógica estejam sincronizadas e resultem na apresentação de novas propostas de ensino e inferências com vistas à diminuição das carências descortinadas pela avaliação.

Entretanto, “[...] por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2000, p. 55). Para sintetizar as competências de uma gestão de resultados educacionais efetivamente comprometida com a qualidade da educação, a autora define características que serão sintetizadas no Quadro 5.

**Quadro 5 - Características da Gestão de Resultados Educacionais**

| <b>Gestão de Resultados Educacionais</b>  |  |
|---|--|
| <b>Características</b>  | <b>Agente responsável pela implementação</b> |
| Baseia-se em indicadores de desempenho e sintetizam os elementos que traduzem o nível de aprendizagem dos alunos;   | Sistema de ensino e Escolas                  |
| Promove a verificação sistemática e contínua da frequência dos alunos, da sua aprendizagem e do desempenho escolar;   | Escolas                                      |
| É realizada na escola em todas as unidades de aprendizagem, com fins pedagógicos (melhoria da aprendizagem dos alunos que demandam atenção diferenciada);   | Escolas                                      |
| É também realizada na escola, mediante testes padronizados, que permitem identificar a necessidade de mudanças e reorganização do processo educacional para garantir melhores resultados de grupos específicos de alunos; | Escolas                                      |
| É realizada na escola, com objetivos pedagógicos de identificar necessidades de melhoria, em associação aos elementos melhor condizentes a esses resultados;  | Escolas                                      |
| É dependente de práticas de acompanhamento e análise de resultados finais de processos educacionais: fim de unidade de aprendizagem (escola), de ano letivo (sistema);  | Sistema de ensino e escolas                  |
| É realizada em âmbito de sistema de ensino, mediante adoção de testes padronizados que permitem a comparação de resultados;   | Sistema de ensino                            |
| É associada à definição de metas de desempenho;   | Sistema de ensino e escolas                  |
| É realizada nos sistemas de ensino com o objetivo de estabelecer políticas de melhoria do ensino;   | Sistema de ensino                            |
| Baseia-se na comparação de dados, que permitem verificar quanto de melhora houve em um dado período e como variam esses resultados em condições diferentes.   | Sistema de ensino e escolas                  |

Fonte: Adaptação da autora, fundamentado em LÜCK, 2000.

Com base nas características descritas por Lück (2000), é possível afirmar que a reflexão em torno dos fatores que influenciam no desempenho escolar dos

alunos deve ser feita de forma coletiva entre a gestão da escola, sua equipe pedagógica, professores, alunos e comunidade. Considera-se, com isso, que esse trabalho não é somente do professor, porém, deve ser executado a partir de um projeto de escola que envolva todos os atores partícipes do ambiente de formação escolar, organizados e comprometidos com uma escola pública democrática e de qualidade.

O SISPAR (2015), enquanto programa criado para trabalhar nas escolas a apropriação dos resultados de desempenho nas avaliações externas traz no bojo de seus objetivos específicos já citados no subtópico 1.4, estratégias de ação que promovem a gestão eficaz dos resultados das escolas. Dentre esses, destaca-se o fomento da tomada de decisão local nas escolas, embasado em dados e informações sobre o nível de proficiência em que a escola se encontra, e o desenvolvimento da prática institucional de trabalho com os dados (SISPAR, 2015).

Importante salientar que os objetivos do programa estão voltados para a reflexão constante sobre a função da escola e como seu trabalho pode se organizar, partindo da apropriação dos resultados das avaliações externas, para que os alunos alcancem aprendizados mais significativos e seus índices de desempenho melhorem gradativamente.

A proposta do SISPAR (2015) é, portanto, abrir caminhos para que a escola se conheça e perceba suas carências, diferenças e limitações e proponha intervenções decorrentes de um esforço sistemático e coletivo para a contínua melhoria do ensino.

Diante desse aporte teórico sobre a gestão dos resultados educacionais conforme proposto na metodologia, analisaram-se os dados captados a partir dos relatórios embasados nas seguintes categorias:

- Planejamento participativo: apresentação e análise de relatos de como a escola relaciona a apropriação dos resultados das avaliações externas a um planejamento participativo;
- Reorganizar o fazer pedagógico, tendo como base as concepções de avaliação: foram analisados os relatos que refletem a intenção da escola em reorganizar o trabalho pedagógico a partir da apropriação das avaliações externas;
- Considerar a variável - abandono escolar - como influência para o melhor desempenho da escola: foram analisados os relatos das escolas sobre a

interferência da variável abandono escolar na composição do índice de desempenho;

- Acompanhamento pedagógico: foram apresentados e analisados relatos de escolas que adotaram novos paradigmas relacionados ao acompanhamento pedagógico;

- Entraves – aprendizagem qualitativa x rendimento quantitativo: foram apresentadas e discutidas as dificuldades relatadas pelas escolas para promover a educação de qualidade;

- Rever constantemente a prática pedagógica e definir objetivos enquanto instituição: foram apresentados e analisados os relatos das escolas que demonstraram indícios de inquietação quanto ao seu PPP e avaliação institucional.

- Clima escolar: evidenciar, a partir do contexto das escolas, a relação entre clima escolar e desempenho.

Ao analisar a implementação da primeira fase do SISPAR (2015), fez-se necessário investigar se o programa está estruturado de forma a instrumentalizar a gestão da escola para a efetiva apropriação de seus resultados.

Para discorrer sobre esta questão, no próximo subtópico serão apresentadas algumas considerações teóricas relacionadas ao SISPAR (2015) sob a ótica do modelo do ciclo de políticas.

### **2.3.3 Análise do Programa SISPAR Sob a Ótica do Ciclo de Políticas**

Tendo como base o modelo de análise de políticas - o ciclo de políticas - sugerido por Condé (2012), será apresentada nesta seção a análise do SISPAR (2015) enquanto programa inserido na Política de Avaliação da SEDUC/AM, pois:

Toda política pública, nunca é demais recordar, é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter “impositivo”, a saber, elas emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-las a outrem. (CONDÉ, 2012, p. 3).

O autor sublinha a relação entre os problemas coletivos e o caráter “impositivo” das políticas públicas emanadas pelo próprio poder público e, por isso, sem ausência de neutralidade ou interesses políticos. Dito isto, a pesquisa

considerou a necessidade de verificar a partir dos questionários aplicados durante a oficina do SISPAR (2015) e dos relatórios elaborados pelas escolas quais são os pontos desta política que os gestores, enquanto público-alvo do programa considera deficitário ou problemático.

A AssEA, departamento da SEDUC/AM responsável pela organização do SADEAM e divulgação dos seus resultados, propôs ao SISPAR (2015) como objetivo principal:

Estimular a análise dos resultados do SADEAM e a tomada de decisão no âmbito das escolas envolvidas no Programa, com foco na apropriação dos resultados da avaliação externa, na melhoria do processo de ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente na elevação das médias de proficiência da Rede Estadual de Ensino e das escolas nas disciplinas avaliadas no SADEAM (SISPAR, 2015).

O SISPAR (2015) é, certamente, um programa *Top-Down*, ou seja, implantado de cima para baixo, de caráter “impositivo” por meio da SEDUC/AM, representante legítimo da autoridade pública.

Dito isto, é perceptível as relações de poder existentes na implementação do SISPAR (2015), tal qual descrito na primeira seção deste trabalho, quando a AssEA, ao analisar os resultados de desempenho do SADEAM (2014) selecionou por meio de critérios preestabelecidos, a participação no SISPAR (2015) de escolas com baixo desempenho em Matemática.

No entanto, cabe ressaltar que durante o processo de implementação do SISPAR (2015) houve participação por adesão voluntária de 11 escolas da CDE 01 e outras escolas de 7 municípios do Amazonas que não estavam inclusas no rol de escolas prioritárias. Assim sendo, mesmo tendo uma característica *Top-Down*, o SISPAR (2015) possibilita a interação entre os atores no processo desta política.

Em uma análise mais consistente sobre as relações de poder e políticas públicas, ressalta-se que “[...] poder é a capacidade de influenciar alguém a fazer algo que de outra maneira, este alguém não faria” (CONDÉ, 2012, p. 2).

Trazendo a ideia do autor para o programa aqui analisado, o SISPAR se propõe influenciar as escolas a realizarem uma análise de seus resultados no SADEAM, objetivando a melhoria nos resultados.

Condé (2012) enumera as fases da política e esboça questões para entendimento, a saber: fase 1 – o problema: como é e de que forma se manifesta; fase 2 - as informações sobre o problema: quais os elementos centrais, variáveis observáveis; alternativas de solução; fase 3 – o desenho: finalidades e objetivos, alcance, recursos, a quem se destina; 4 – o ensaio – o ex ante: como se manifestaram as alternativas; 5 – a implementação – o lugar da ação e um campo de incertezas; 6 – monitoramento – momento de acompanhar a implementação para verificar o cumprimento das ordenações e corrigir erros; 7 – avaliação: momento de verificar se os objetivos foram alcançados.

O modelo proposto pelo referido autor oferece possibilidades para melhor delinear o SISPAR (2015) e caracterizar suas etapas desde a elaboração até a implementação, permitindo uma análise sistemática do programa; sequencialmente, no Quadro 6 são apresentadas as fases do SISPAR (2015), conforme as etapas definidas no Projeto Político Pedagógico (PPP).

#### Quadro 6 - Fases do SISPAR

| <b>SISTEMA PERMANENTE DE APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS – SISPAR</b> |   |
|---|---|
| O problema  | Indicadores quantitativos tornaram evidente que os alunos do ensino médio da rede estadual do Amazonas obtiveram desempenho abaixo do básico no SADEAM por 3 anos consecutivos;   |
| As informações sobre o problema                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados dos questionários aplicados aos profissionais das escolas com baixo desempenho mostrou que 60% destes conhecem superficialmente os resultados de sua escola no SADEAM.</li> </ul>   |
| O desenho   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção e nomeação dos técnicos da equipe do SISPAR;</li> <li>• Critérios de seleção das escolas inclusas no programa;</li> <li>• Estabelecer uma cultura de análise de dados das avaliações externas nas escolas da rede estadual por meio de oficinas de apropriação;</li> <li>• Acompanhamento das escolas participantes por meio de plano de intervenção e relatórios das ações</li> </ul> |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
|                             | executadas.  |
| O ensaio – o <i>ex ante</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovação do PPP do SISPAR pela SEDUC-AM por meio da AsSEA;</li> <li>• Implantação do programa em 85 escolas de ensino médio em Manaus..</li> </ul> |
| A implementação             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuidade do programa em escolas estaduais de 7 municípios e 11 escolas da Coordenadoria Distrital de Educação 1.</li> </ul>                     |
| O monitoramento             | Não realizado  |
| Avaliação                   | Não realizada  |

Fonte: Elaborado pela autora com base no modelo de Condé (2012).

Observa-se no Quadro 6 que em sua etapa-piloto o programa selecionou 85 escolas de Ensino Médio que apresentaram desempenho abaixo do básico em matemática. No entanto, ainda na fase de implementação, foram incluídas outras escolas, inclusive escolas localizadas em municípios do interior do Estado do Amazonas que não estavam previstas no desenho original do programa, exemplificando que a implementação pode “[...] ser um campo de incertezas”. (CONDÉ, 2012, p. 37).

O Quadro 6 resume e demonstra que as fases do SISPAR ainda não foram totalmente executadas como descrito na seção 1. As fases de monitoramento e avaliação estão previstas no desenho, porém não possuem cronograma de execução. Assim sendo, ao analisar apenas a fase de implementação do programa, esta pesquisa não intencionou apresentar resultados objetivos, tais como melhoria nos índices de desempenho das escolas participantes do SISPAR (2015), em razão da existência de outras variáveis internas (fluxo escolar, cultura escolar e clima escolar) e externas (financiamento da educação) comporem a melhoria dos resultados de uma escola, e, portanto, não se poder afirmar que melhoraram os índices das etapas cumpridas pelo SISPAR.

Nesse sentido, Ball & Bowe *apud* Mainardes (2006) propuseram um modelo de análise de políticas no qual três contextos principais são considerados em um ciclo contínuo, não linear e complementar: a) contexto da influência; b) contexto da produção do texto e c) contexto da prática.

Tendo como premissa que as fases de monitoramento e avaliação do SISPAR (2015) ainda não foram executadas, conforme demonstra o Quadro 6, esta pesquisa aprofundou sua análise a partir do contexto da prática, entendendo este como uma,

[...] política sujeita a interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Com fundamento na perspectiva do autor, pode-se dizer que a fase de implementação do SISPAR (2015) ganha conotação subjetiva quanto aos seus efeitos e consequências futuras.

Segundo a proposição do autor de que é no contexto da prática que a política está sujeita a interpretação e recriação, é que a análise da implementação do SISPAR (2015) considerou a opinião dos atores envolvidos.

Por este motivo, a atenção foi centralizada em analisar informações pertinentes a essa fase: como a política foi recebida? Especificamente, como o SISPAR (2015) foi recebido pela comunidade escolar? Como o programa está sendo implementado? Como os professores interpretam os resultados do SADEAM? Qual o alcance deste programa? Está claro para estes como utilizar os dados na gestão do currículo? Estas questões serviram de suporte para captação de dados sobre o contexto da prática aplicada à pesquisa.

Para discutir a implementação do SISPAR (2015) no contexto de sua prática, buscou-se fundamento em Perez (2010) que evidencia três dimensões: políticas, pessoas e lugares, conferindo resultados a partir de interpretações complexas que envolvem quatro variáveis: a) variáveis dependentes – graus e formas de implementação; b) variáveis intervenientes – comportamentos dos agentes envolvidos na implementação; c) variáveis independentes - estrutura de operação da rede em seus aspectos jurídicos, financeiro e de apoio logístico e d) dinâmica de ação dos atores grau de conhecimento do processo, sistema de incentivo e de punição, opiniões, interesses etc.).

A observação destas variáveis serviram de critério de observação, reflexão e análise, permitindo à pesquisadora identificar obstáculos e elementos facilitadores da implementação do programa, conferindo subsídios que fornecem segurança em

apontar os obstáculos, os elementos facilitadores e o grau de adesão ou resistência dos agentes implementadores.

## **2.4 Análise e Interpretação dos Dados da Pesquisa**

Os dados captados nesta pesquisa basearam-se no modelo de análise qualitativa que é “[...] caracterizada por um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos” (ALVES & SILVA, 1992, p.1). Nesta linha, mesmo sendo um processo indutivo, a análise e interpretação dos dados levou em consideração o referencial teórico que sustentou a pesquisa, bem como a realidade pesquisada, conferindo-lhe rigor científico capaz de contribuir com o debate da temática. Por isso, foi conduzida sob os parâmetros de uma pesquisa qualitativa, apoiada no método fenomenológico, que é definido “como o conjunto de regras formais necessárias ao desenvolvimento de uma atitude para compreender o que se mostra”. (ALVES & SILVA, 1992, p.1).

Nesta pesquisa, foram utilizados dois tipos de instrumentos de captação de dados: relatórios contextuais obtidos de 24 escolas participantes da fase de implementação do SISPAR (2015) e entrevista semiestruturada aplicada a dois técnicos da AssEA. Estes dois instrumentos produziram um volume considerável de dados com características marcadas pela diversidade do discurso peculiar de cada um.

Assim sendo, ao interpretar e analisar os dados apurados de forma qualitativa, foi possível sistematizar tópicos de análise a partir da diversidade e pluralidade de opiniões, pois “[...] sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social e a análise qualitativa deve dar conta dessa diferenciação interna aos grupos”. (GASKELL *apud* GOMES, 2013, p. 79).

Para tanto, pode-se caracterizar a análise qualitativa como:

[...] uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho desta natureza não tem a pretensão de atingir o limiar da representatividade. (FERNANDES, 2016. p. 4).

Desta feita, na etapa de interpretação e análise de dados, os pressupostos da pesquisa são retomados a partir de um movimento reflexivo e oscilatório de ida e vinda, condição *sine qua non* para a pesquisa qualitativa. Para efetivação da análise de dados desta pesquisa, esse movimento reflexivo pautou-se nas seguintes orientações: como o SISPAR (2015) tem contribuído para a apropriação de resultados das avaliações externas pelos gestores, professores e pedagogos das escolas atendidas? b) As formulações da abordagem conceitual adotadas a partir dos eixos de apropriação de resultados, gestão de resultados educacionais e gestão da política; c) A realidade contextual analisada, qual seja, a ação das escolas descritas no relatório, as atas das oficinas do SISPAR (2015) e a opinião dos técnicos a partir da entrevista trouxeram evidências consistentes para sustentar conclusões preliminares?

Nesta etapa, os dados obtidos foram sistematizados em forma de categorias de análise e utilizados para parametrizar o discurso. Deste modo:

O momento de sistematização é, pois um movimento constante, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de "desenho significativo de um quadro", multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis. (ALVES & SILVA, 1992, p. 5).

O pensamento dos referidos autores traduzem o movimento de análise dos dados realizado nesta pesquisa, pois a interpretação gerou tópicos de análise qualitativa originadas do contexto real (escolas e AssEA), os quais foram analisados à luz de um referencial teórico, gerando algumas evidências plausíveis para responder à pergunta que norteou este estudo.

Para a efetivação da interpretação e análise de dados, os quais serão apresentados nas próximas seções, os nomes das 24 escolas foram alterados, bem como dos técnicos do SISPAR (2015), com a finalidade de preservar suas identidades. A análise foi construída a partir dos dados captados e divididos por eixos da pesquisa com o propósito de realizar uma abordagem teórica específica e referenciada, conforme previsto na metodologia desse estudo.

#### **2.4.1 Eixo Apropriação de Resultados: Análise de Relatórios das Escolas e a Visão dos Técnicos do SISPAR**

Com o propósito de investigar as ações do SISPAR (2015) no contexto da prática, serão analisadas por meio dos relatórios enviados por 24 escolas como foi a receptividade e quais as ações desenvolvidas nas escolas a partir das oficinas em relação ao eixo apropriação de resultados.

Será apresentada também a análise de trechos das atas das oficinas, além das respostas dos técnicos do SISPAR (2015) em relação a este mesmo eixo de análise, procurando estabelecer uma sincronia entre os dados analisados a partir dos três instrumentos. Como estratégia para melhor direcionar a análise dos dados, as respostas foram subdivididas em sete categorias de análise, conforme sugerido no subtópico 2.3.1 da metodologia.

No que se refere à divulgação e publicização dos resultados do SADEAM no Estado do Amazonas, estas são ações pertinentes ao processo do próprio sistema de avaliação estadual. Os dados são divulgados por meio das mídias e amplamente publicizada pelos jornais locais, pelo sítio do SADEAM e pelo sítio da SEDUC/AM, pelas revistas que chegam às escolas e por *emails* institucionais, divulgando os resultados da TRI e TCT. De acordo com o Departamento de Gestão (DEGESC) da SEDUC/AM desde o ano de 2005, as escolas passaram a divulgar para a comunidade escolar seus resultados nas avaliações internas e externas em painéis e mostras de gestão<sup>12</sup>.

A divulgação e publicização dos resultados são importantes e fazem parte da estratégia do sistema educacional, mas não garante que as escolas se apropriem de seus resultados. Horta Neto (2010) chama atenção para que os resultados da avaliação gere uma consequência e não apenas se limite a informar resultados, ou seja, a divulgação por si só não gera mudanças nos resultados vindouros.

Sobre a divulgação dos resultados consta no relatório da ESCOLA 1 – EEAV a assertiva de que “[...] os bons resultados só estão sendo possíveis por que as escolas têm feito a sua parte no sentido de tornar público os resultados nas avaliações em larga escala aplicada nas escolas”. (Relatório da Escola 1– EEAV).

---

<sup>12</sup> Painel de gestão - por orientação do DEGESC as escolas públicas de ensino têm quadro informativo no *hall*, onde divulgam princípios, valores, missão e visão, resultados do fluxo escolar do ano anterior por etapa de ensino e turno, e resultados das avaliações externas. Mostra de gestão - iniciou nas escolas estaduais em 2005 e finalizou em 2013. Neste evento as escolas reuniam a comunidade para divulgar seus resultados internos e externos de forma criativa e artística/cultural.

As escolas da rede são orientadas pela SEDUC/AM para divulgar seus resultados e as oficinas do SISPAR (2015) apenas reiteraram a importância desta prática. Porém, a divulgação e publicização para a comunidade escolar é uma premissa para que a apropriação seja realizada a contento. A divulgação não garante que a comunidade se aproprie dos resultados, mas é a garantia de que estes dados sejam conhecidos pelos atores envolvidos.

Quanto aos sujeitos entrevistados (técnicos educacionais – SISPAR), ao serem questionados sobre os resultados descritos na Tabela 1, constatou-se que 67% desses profissionais das escolas atendidas disseram não conhecer e/ou conhecer parcialmente sobre o SADEAM, apresentando os seguintes relatos:

[...] devido ao conhecimento dos próprios gestores e suas equipes pedagógicas, por eles não buscarem as informações que estão à disposição deles e até também por conta dos problemas que ele tem de conhecimento, como ele não domina o assunto, ele prefere não passar as informações do SADEAM. (Entrevista concedida pelo Técnico 1 do SISPAR em agosto de 2016).

[...] infelizmente eu acredito que este fato se deve ao grande problema que nós encontramos em relação a apropriação dos resultados, o não repasse da informação daquele que recebeu a informação e distribuir esta informação para a escola, para os atores da escola. O gestor recebe por *email*, recebe por reuniões feitas pela coordenação, no entanto, por não conhecer a importância destes resultados ele não faz o trabalho que deveria ser feito nas escolas, com a comunidade escolar. (Entrevista concedida pelo Técnico 1 do SISPAR em agosto de 2016).

Percebe-se nos relatos acima descritos que os técnicos educativos atribuem a responsabilidade da divulgação e da apropriação dos resultados aos gestores e à comunidade escolar. Segundo o trecho da entrevista citado, o gestor recebe a informação, mas por desconhecimento ou despreparo não multiplica a informação com seus pares e a consequência é o desuso ou uso ineficiente dos dados, pois para evitar o rito da burocracia educacional, necessário se faz compreender que:

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/ aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos. (VIANNA *apud* MACHADO & ALAVARSE, 2012, p. 16).

Em relação ao rito da burocracia, os técnicos entrevistados apontam limites no conhecimento sobre o SADEAM dos gestores e equipe pedagógica. Segundo eles, este é o motivo de os resultados serem tratados na escola apenas no âmbito da divulgação.

Ao indagar o técnico 1 do SISPAR quanto às consequências para o gestor, pedagogo ou professor não interpretarem os resultados do SADEAM a resposta captada transcreveu-se da seguinte forma:

[...] continuar trabalhando no escuro. Não sabe quais são os pontos fracos a nível pedagógico da escola e como o SADEAM não avalia só a questão pedagógica da escola e sim a questão administrativa também que envolve vários eixos, ele desconhece vários segmentos da sua própria escola e com o SADEAM ele pode melhorar, ele pode mapear, identificar e melhorar esses setores. (Entrevista concedida pelo Técnico 1 do SISPAR em agosto de 2016).

Nota-se que o Técnico 1 atribui importância à apropriação de resultados do SADEAM, afirmando que sem esse conhecimento, sua prática pedagógica “[...] continua no escuro” (Técnico 1 do SISPAR, ago. 2016). Nesse sentido, Dantas (2007) levanta como hipótese para o uso inadequado dos resultados por parte dos profissionais, a não capacitação dos atores escolares para lidar com aspectos técnicos sofisticados e a não participação destes nos processos decisórios que levam ao delineamento da política.

O Técnico 2 argumentou não conhecer os resultados das avaliações do SADEAM, afirmando que essa falta de esclarecimento,

[...] significa não utilizar uma informação que poderia ajudar a desenvolver um trabalho ainda melhor, a partir de evidências, um trabalho que apontaria realmente aquilo que precisão para enfrentar de imediato, do que realmente seria a maior dificuldade da escola (Entrevista concedida pelo Técnico 2 do SISPAR em agosto de 2016).

Decerto o SADEAM fornece parâmetros para análise de várias dimensões da educação escolar, mas não é a única. Deve-se ter cuidado ao atribuir a função de avaliação institucional à avaliação externa, tendo em vista que:

[...] a avaliação da escola e a reflexão sobre sua realidade não podem se esgotar nelas [avaliações externas], que podem ser tomadas como o ponto de partida para a trajetória da escola rumo à

sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação. (MACHADO, 2012, p. 79).

A autora defende a ideia que os dados não se esgotam em si mesmos, mas podem ser tomados como instrumento de autoanálise, como ponto de partida para a avaliação institucional de uma escola que se pretende democrática e tenha objetivos de garantir a aprendizagem de todos os seus alunos.

O necessário conhecimento dos dados das avaliações externas fornece dados e requer debates críticos sobre a situação da escola. Ou seja, os dados não são um fim em si mesmo, ou a “última palavra”, mas oferecem possibilidades para a escola realizar sua avaliação enquanto instituição de ensino, efetivando, neste sentido, a apropriação de resultados.

Enquanto Blasis (2013) aponta para a necessidade de um diálogo entre as três dimensões avaliativas presentes no contexto escolar: a avaliação externa, a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional, caracterizando a avaliação da aprendizagem como “[...] realizada no contexto da ação pedagógica do professor em sala de aula” e avaliação institucional como aquela “realizada pelo coletivo da escola no escopo de seu projeto pedagógico”. (BLASIS, 2013, p. 257).

Cada uma dessas dimensões avaliativas fornecem dados sobre a escola e as práticas escolares, dialogando entre si e se complementando em um movimento de integração, conforme indica a Figura 3, para fins de um diagnóstico preciso sobre a realidade da escola.

**Figura 3 - Dimensões da Avaliação Escolar**



Fonte: BLASIS, 2013, p. 45.

A Figura 3 representa a confluência das dimensões da avaliação, cada uma com suas especificidades e finalidades, em igual patamar de importância, porém convergindo para um único objetivo que é a aprendizagem do aluno.

Considerando os relatos dos técnicos do SISPAR, esta visão holística da avaliação está ausente do discurso, pois valorizam a avaliação externa em detrimento das outras dimensões avaliativas.

Por terem conhecimento dos dados captados nos questionários sobre o conhecimento que os gestores declararam ter do SADEAM (Tabela 1). Os técnicos entrevistados tecem severas críticas apontando a responsabilidade da gestão da escola sobre a limitação de apenas divulgar os dados. Os autores citados sustentam a importância de entender os dados para além de números, mas que estes dados servem para aprofundar reflexões a ponto de desencadear uma avaliação institucional e suscitar mudanças nas práticas gestoras e pedagógicas.

A divulgação não é suficiente e não causa impactos no fazer pedagógico da escola quando este é desconexo da realidade, do cotidiano escolar e dos fatores contextuais que influenciam no seu resultado.

Tendo em vista que a apropriação de resultados deve envolver a comunidade escolar em um exercício de análise-reflexão-ação, ou seja, analisando os dados, refletindo sobre seu significado pedagógico e agindo para realizar mudanças, pode dizer que a proposta do SISPAR (2015) em estimular as escolas a repensarem os resultados do SADEAM gerou movimentos positivos a partir da realização das oficinas. Tal afirmação se respalda nos relatórios entregues pelas escolas, que evidenciaram iniciativas neste sentido, como observa-se descrito em documentos oficiais da Escola 7 (EEAVF):

Após a reunião com a Assessoria de Avaliação, elaboramos um plano de intervenção com o auxílio dos professores, onde o objetivo principal é a elevação gradativa dos resultados do SADEAM e das avaliações internas (RELATÓRIO DA ESCOLA 7 – EEAVF, 2015).

O plano de ação das escolas foi elaborado com auxílio dos professores, segundo o relatório, e atendeu à orientação dada pela oficina realizada pelo SISPAR (2015). O envolvimento destes demonstra que a Escola 8 (EEAPV) trabalha com alternativas para o êxito do aluno de forma coletiva, como demonstrar em documentos oficiais:

Foi satisfatório o empenho dos profissionais na elaboração do protocolo do aluno<sup>13</sup>, pois os professores consideravam uma metodologia distante da sua realidade. Foi um momento de reflexão e redirecionamento das práticas pedagógicas (RELATÓRIO DA ESCOLA 8 – EEAPV, 2015).

As escolas citadas são exemplo de que houve iniciativas por parte da equipe escolar em buscar alternativas para promover a aprendizagem dos alunos a partir da reflexão dos dados. Para tanto, “[...] o problema não é a prova, o problema é o que se faz com o resultado da prova”. (SOUSA *apud* MACHADO, 2012, p. 73).

As evidências trazidas à tona pelo resultado do questionário aplicado (expostos na Tabela 2) pelos técnicos do SISPAR aos participantes na ocasião da oficina dão conta de que 49% dos profissionais conhecem superficialmente os resultados da sua escola e 17% não conhecem estes resultados. Ao analisar os relatórios constatou-se que o envolvimento dos professores se configura na consolidação da apropriação dos resultados da escola e da influência positiva do SISPAR nesta ação.

No entanto, é pertinente sinalizar que os resultados do SADEAM não são e nem pretendem ser dados únicos que subsidiem a análise do trabalho realizado pela escola. Sobre esta questão:

Seria importante questionar-se com análises mais profundas e de cunho educacional, se o modelo adotado em nossas avaliações externas de larga escala propiciam informações pertinentes ao trabalho pedagógico no cotidiano das escolas, trabalho que, esse sim, é responsável pela qualidade da formação oferecida a crianças e jovens, e pela construção de um processo de equidade social. (GATTI, 2012, p. 35).

A autora questiona se as avaliações conseguem identificar os problemas que atingem as redes de ensino e estas possuem seus limites. Destaca ainda que o trabalho no cotidiano das escolas é responsável pelo processo de equidade social. Sobre isso, vale reconsiderar que a avaliação externa é apenas uma dimensão da avaliação a ser considerada no diagnóstico da escola, devendo ser considerados ainda a avaliação da aprendizagem e avaliação institucional.

---

<sup>13</sup> A escola chama protocolo do aluno a aplicação de provas com itens retirados do banco de itens do INEP. Após a aplicação dos testes, os professores replanejam suas aulas com base nos resultados destes simulados. Os resultados das provas são socializados em reunião com os professores.

O diálogo necessário entre estas dimensões avaliativas requer da equipe pedagógica e professores conhecimentos técnicos sobre o cálculo do índice das avaliações do SAEB e, em específico do SADEAM.

Este entendimento fará com que ampliem sua visão de campo dos problemas da escola e evitem o que Gatti (2012) chama de reducionismo curricular e fragmentação do trabalho da escola. A autora questiona acerca da utilização dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática, componentes que são avaliados pelo SADEAM. Ocorre que os índices do SADEAM não são calculados unicamente com base nesses componentes, nem nas avaliações em nível de ensino fundamental e ensino médio.

Os técnicos do SISPAR, na ocasião das oficinas, trabalharam com os profissionais acerca do entendimento cálculo dos índices. A análise dos relatórios demonstra que houve entendimento por parte da equipe escolar, como apontado em relatórios de escolas da rede pública de ensino:

Apresentamos os resultados e elaboramos o plano de melhorias com todos os professores, pois entendemos que deve ser um empenho em conjunto e não só de língua portuguesa e matemática. Todas as disciplinas podem, em algum momento ao longo do curso de 6º ao 9º ano abordar parte dos descritores da matriz de referência, dentro dos conteúdos da matriz curricular (RELATÓRIO DA ESCOLA 8 – EEAPV, 2015).

Ao analisar os resultados juntamente com professores e alunos, os mesmos sentiram-se incomodados com a posição da escola no ranking. Por este motivo, a escola estabeleceu como metas: Buscar crescimento na proficiência em uma escala de 5% em todos os componentes curriculares; Elevar em 5% a participação dos alunos nos dias de aplicação das avaliações externas (RELATÓRIO DA ESCOLA 4 – EEALB, 2015).

Os relatos das escolas demonstram que suas ações estão baseadas no envolvimento dos professores dos componentes curriculares e não só nos de Língua Portuguesa e Matemática, visto que estes são avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No SADEAM, as avaliações englobam todos os componentes do Ensino Médio, excetuando Língua Estrangeira, Artes e Educação Física, mas para o cálculo do Índice de Desenvolvimento Educacional do Amazonas (IDEAM) a taxa de aprovação em todos os componentes curriculares é levada em consideração.

No descrito nos relatórios da Escola 8 (EEAPV) ressalta que o plano de ação foi elaborado em conjunto e não só com os professores dos componentes de Matemática e Língua Portuguesa, mas acrescenta que os professores de toda a etapa de ensino estão engajados neste trabalho. Enquanto que a Escola 4 (EEALB) estabeleceu metas de crescimento na proficiência de todos os componentes curriculares, pois o SADEAM avalia no Ensino Médio os componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento.

Comparando estes relatos com os dados do questionário aplicado por ocasião das oficinas, pode-se verificar alguns avanços. Os questionários revelaram que 63% dos participantes da pesquisa não utilizavam ou utilizavam parcialmente os dados do SADEAM para pautar suas ações pedagógicas. A partir dos relatórios, vislumbramos que as escolas, que receberam as oficinas e enviaram o relatório demonstraram adquirir alguma competência técnica para a análise de dados.

O IDEAM é composto pelo produto pelo cálculo entre o produto da média aritmética da proficiência das áreas do conhecimento avaliadas, quais sejam: matemática e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, linguagens, códigos e suas tecnologias. O Quadro 7 demonstra o seguinte cálculo:

#### Quadro 7 - Cálculo do IDEAM

|  |  |
|--|--|
| <b>IDEAM é calculado a partir da combinação de dois indicadores:</b>   |  |
| 1.   | O desempenho no SADEAM $\implies$ Nota de proficiência   |
| 2.   | A taxa de aprovação.   |
| <b>Fluxo Escolar</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>I- frequência;</li> <li>II- comportamento da matrícula nos ensinos fundamental e médio;</li> <li>III- escolarização bruta e líquida</li> <li>IV- adequação idade e anos de escolaridade.</li> </ul> |
| <p>▶ <b>IDEAM = N x P</b> onde:</p> <p>▶ N=média da nota padronizada nos componentes curriculares avaliados</p> <p>▶ P=inverso do tempo médio de conclusão na etapa de ensino (aferido por meio da taxa de aprovação de cada série da etapa de ensino).</p> <p>▶ Sendo que: <b>N varia 0 a 10</b> e <b>P varia 0 a 1</b></p> |  |

Fonte: Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA/SEDUC/AM), 2015.

Observando as informações do Quadro 7 comprova-se que o cálculo do IDEAM não privilegia apenas os componentes de língua portuguesa e matemática, mas sim, envolve o cálculo todos os componentes daquela etapa de ensino.

É importante salientar que o cálculo do IDEAM envolve medidas padronizadas, pois:

O fato de medir uma determinada realidade não significa que a estamos avaliando. A medida é a etapa inicial que enceta uma avaliação. Assim, se o objetivo é conhecer determinada realidade, ela deve ser identificada a partir da realização de um conjunto de medidas que indicam, trazem informações sobre a realidade que se procura conhecer. Essas medidas sozinhas, obtidas a partir de observação empírica, têm pouco significado. Para dar significado às medidas, é preciso que elas sejam comparadas a uma situação anterior que já tenha sido objeto de medição ou então que elas sejam comparadas com uma situação ideal, um padrão definido por um determinado conjunto de atores, com base em critérios para atingir determinados objetivos. Da comparação entre o resultado obtido da medição e a situação ideal ou os resultados das medidas anteriores, é possível fazer um julgamento, emitir um juízo de valor, sobre a situação atual. Ao emitir o juízo de valor estaremos avaliando essa realidade. (HORTA NETO, 2010, p. 89).

Aprofundando-se nas ideias do autor, quando a escola emite um juízo de valor sobre estas medidas, as compara, analisa sua série histórica, estará avaliando sua própria realidade e passa a se apropriar de seus índices. Este processo requer estudos e reflexões por parte da equipe escolar, pois envolve múltiplos conceitos e bases teóricas que não são ensinadas nos cursos de licenciaturas, pelo menos, não para os professores que atuam no magistério desde 2005, ano em que as avaliações federais passaram a fazer parte do cotidiano das escolas públicas.

Machado (2012) sugere que ao analisar os resultados das avaliações externas e emitir juízos de valor sobre estes, a escola estará refletindo sobre a questão da qualidade e equidade de oportunidades educacionais, pois ao discutir sobre os níveis de proficiência e os fatores contextuais que influenciam nos resultados, estará traçando um perfil da sua escola, dando-lhe condições para pensar em soluções possíveis no âmbito de suas competências.

A discussão sobre avaliação em larga escala necessariamente envolve o debate sobre qualidade na educação. Nos limites desta pesquisa, onde buscamos analisar o processo de implementação do SISPAR (2015), o conceito de qualidade na educação defendido pelo programa está intrínseco à promoção dos direitos de

aprendizagem, visto que “[...] a qualidade na educação deve ser entendida como direito, um bem público”. (MENDONÇA *apud* HORTA NETO, 2010, p. 94).

Nas oficinas de apropriação do SISPAR, muito se discutiu sobre qualidade na educação e garantia dos direitos de aprendizagem com os professores, pedagogos e gestores. Nas discussões, ficava expresso o descontentamento dos profissionais quando o assunto era a garantia dos direitos de aprendizagem como premissa para a qualidade na educação. Ao analisar as atas das oficinas, um trecho chamou atenção:

Uma professora expressou seu desencanto com a educação, uma vez que é recém-concursada e antes de integrar a rede estadual trabalhava em escola particular. Ao se deparar com as agruras das escolas públicas, percebeu ser impossível trabalhar com excelência, já que as salas de aula são superlotadas, os professores “facilitam a vida dos alunos”, não tem apoio pedagógico, o gestor vive em reunião, os laboratórios não são acessíveis. (ATA DO SISPAR, 2015).

O referido trecho expressa o posicionamento de outros profissionais participantes das oficinas. Observa-se neste posicionamento o relato do que acontece nas escolas e dificulta o debate solene sobre garantia de direitos educacionais.

O direito de aprender pressupõe outras garantias: de ter um professor qualificado, de estudar em um ambiente adequado à aprendizagem, de ter acesso aos espaços escolares, de ser avaliado com equidade, enfim, outras garantias estruturais e pedagógicas que não foram consideradas com o professor na ocasião das oficinas do SISPAR (2015).

Essas questões são sinalizadas na análise contextual dos questionários aplicados à equipe escolar e aos alunos e impressos nas revistas do SADEAM. O conteúdo desta análise é de domínio público e são considerados os fatores contextuais que influenciam no desempenho dos alunos. No entanto, são fatores que dependem da intervenção do poder público para saná-los e oferecer melhor condição de ensino e aprendizagem.

Responsabilizar apenas professores e comunidade pelo baixo desempenho não é garantir que os direitos de aprendizagem sejam assegurados. Sobre isso,

[...] a responsabilização das escolas e, particularmente de seus professores, pelos resultados da avaliação, associando-os ao recebimento – ou não – de incentivos está o suposto de que a

avaliação gera competição e a competição gera qualidade. O problema a ser equacionado é bastante conhecido: políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação. (SOUZA, 2014, p. 413).

A autora chama atenção para o conceito de qualidade expressa no escopo da política de avaliação e questiona a compatibilidade deste conceito com a questão da garantia dos direitos educacionais.

Neste contexto, o SISPAR não descarta a existência destes fatores contextuais e no âmbito das discussões com os profissionais da escola colocava a seguinte questão: diante de todos os fatores contextuais a que a escola está exposta e que influenciam nos resultados de desempenho, o que está ao alcance da escola fazer para aumentar a chance dos alunos aprenderem o que lhe é de direito? A análise dos relatórios permitiu localizar nos discursos das escolas, indícios de reflexão e propostas de ação para esta questão foi notada em documentos da Escola 12:

[...] uma dificuldade, dentre várias, no que se refere à mudança de concepção e paradigma no corpo docente da importância das Avaliações em Larga Escala no processo de ensino e aprendizagem da Rede Estadual e da escola em si. Tendo em vista isto, estamos como escola, desde o início do segundo bimestre, trabalhando nesse quesito e na promoção do direito do alunado aprender. Além disso, a participação familiar no auxílio educacional ainda muito distante da realidade desejada. Entretanto, aos poucos, o estreitar da parceria escola e família começa a se tornar realidade, mas ainda há muito que se melhorar. (RELATÓRIO DA ESCOLA 12 – EEMN, 2015).

A referida Escola sinaliza em seu discurso a preocupação em torno da dificuldade do corpo docente em mudar seus conceitos em relação às avaliações externas e que trabalhará para minimizar os efeitos desta descrença em relação à promoção dos direitos da aprendizagem. Aponta ainda a importância da presença das famílias, relatando que estas estão distantes da escola e que está buscando meios para estreitar os laços.

Este relato da escola traduz exemplos de que os resultados das avaliações externas também servem ao propósito de diagnosticar problemas de âmbito micro sistêmico, ou seja, que problemas pontuais da escola podem ser identificados e que possivelmente, sejam apresentadas soluções eficazes.

Ao passo que a escola analisa seus dados, reflete sobre estes e constata que a família é ausente, que os professores oferecem resistência em aceitar os dados da avaliação externa como um instrumento pedagógico, que o absenteísmo docente é um problema, que o abandono escolar é uma realidade, enfim quando aponta os problemas que estão influenciando de forma negativa os resultados, estarão refletindo sobre as ações da escola de um modo geral.

Em relatório da Escola 13 (EEESS) percebe-se indícios de que a mesma provocou os professores à autoavaliação e os desafiou a buscar novas metodologias, acreditando que desta forma pudessem melhorar os resultados nas avaliações externas, assim:

Percebe-se, no geral, um envolvimento e uma preocupação maior do corpo docente em relação às avaliações externas. Nota-se que alguns professores pesquisam mais e se dedicam de forma diferenciada. Para muitos colegas, é a quebra de um paradigma educacional e de práticas já ultrapassadas. O grande desafio do ensino médio é sair da oscilação dos últimos anos e alcançar o básico nas proficiências. (RELATÓRIO DA ESCOLA 13 – EEESS, 2015).

Nota-se ainda, no discurso da Escola 13 (EEESS) uma tendência para aperfeiçoar suas práticas pedagógicas com vistas à melhoria do desempenho em detrimento a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, difunde-se uma noção restrita de qualidade. Esse encaminhamento tende a resultar em um estreitamento da noção de currículo, que supõe ser a inserção e inclusão social das novas gerações – papel social da escola básica – resultante, em princípio, de bons desempenhos em provas. (SOUZA, 2014, p. 411).

A referida autora aprofunda o debate sobre a noção de qualidade e sua relação com as avaliações externas quando evidencia sobre a função social da escola. Ao privilegiar as ações pedagógicas com vistas à melhoria do desempenho a escola desconsidera o currículo em favor da matriz de referência. Esta tendência em almejar melhor desempenho, reduz a função social da escola e estreita sua relação com o currículo.

Um projeto de escola que julgue garantir os direitos de aprendizagem não se propõe a ser guiado pela matriz de referência das avaliações externas e nem despreza os dados produzidos por estas avaliações. Ao contrário, considera os objetivos, finalidades e procedimentos da avaliação atribuindo-lhes juízo de valor, sem, contudo, ter seu projeto de escola ancorado neste único parâmetro.

Para se chegar a um nível de conhecimento sobre as matrizes de referência, da escala de proficiência, dos padrões de desempenho, dos fatores contextuais que influenciam no desempenho e outros saberes técnicos e conceituais necessários à apropriação de resultados, as escolas recebem as revistas, boletins informativos e têm à disposição o *site* do SADEAM.

A distribuição destes materiais faz parte do contrato da SEDUC/AM com a instituição aplicadora CAEd. São recebidos diretamente na escola e trazem informações específicas por escola, além dos resultados da rede e detalha o funcionamento do SADEAM, sua finalidade, objetivos, alcance, matriz de referência, entre outros, como mostra a descrição:

**A revista do sistema** apresenta os objetivos, alcances e metodologias da avaliação. A publicação traz informações sobre as matrizes de referência, a composição dos testes e as técnicas de análise adotadas. Além disso, a edição publica artigos com importantes discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas.

**As revistas de divulgação** do SADEAM trazem os resultados gerais do Estado, das coordenadorias/regionais, dos municípios, da escola e, inclusive, de cada um dos alunos.

**A revista do gestor** oferece informações gerais sobre a participação dos alunos na avaliação e os resultados de proficiência alcançados. Apresenta de modo sintético, os padrões de desempenho estudantil definidos pela SEDUC, além de discussões sobre políticas e metas para uma educação de maior qualidade para todos.

**A revista pedagógica** da coleção apresenta os resultados por etapa e área do conhecimento, para cada escola, com foco na análise pedagógica dos resultados. Destaca-se a interpretação da escala de proficiência, que traz as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos situados em cada um dos padrões de desempenho (Revista do Sistema do SADEAM, 2011, p. 11). (Grifo nosso).

Além de receber exemplares impressos, a escola também tem acesso a estas revistas e boletins informativos por meio do sítio do SADEAM. No entanto, apesar de trazer informações importantes e elucidativas sobre o sistema de avaliação, muitos profissionais, na ocasião das oficinas do SISPAR (2015) disseram nunca ter visto ou não ter acesso às mesmas. Por este motivo, um dos objetivos do SISPAR é “[...]”

apresentar os recursos (CD, revistas e cartazes) disponibilizados pelo SADEAM” (SISPAR, 2015), a fim de que as escolas passem a utilizar este instrumento como subsídio em suas reuniões com professores e equipe pedagógica.

Ao analisar os relatórios, é possível perceber nos relatos extraídos das escolas que estes materiais estão sendo utilizados. No entanto, na Escola 3 – EEMBA – “[...] o plano de intervenção já está sendo executado. [...] Os professores estão tendo momentos de leitura e análise das revistas do SADEAM.” (RELATÓRIO DA ESCOLA 3 - EEMBA, 2015).

Enquanto que a Escola 15 (EELN) enfatiza nos relatórios que:

[...] a partir da divulgação dos resultados do SADEAM e da apresentação da revista, observou-se mudanças no interesse do professor em melhorar sua metodologia, alcançar um melhor desempenho na sua disciplina e buscar melhorar o rendimento da escola. Como resultado das mudanças do trabalho pedagógico obtivemos um rendimento maior do primeiro para o segundo bimestre. (RELATÓRIO DA ESCOLA 15 - EELN, 2015).

A Escola 3, incluiu em seu plano de intervenção a leitura e análise das revistas e a Escola 15, relatou ter observado mudanças no interesse do professor em melhorar suas metodologias após a apresentação das revistas. Estes relatos mostram que as escolas estão utilizando as revistas como subsídio para apropriação dos resultados.

As revistas são instrumentos de divulgação e fazem parte da política do SADEAM. Estes materiais foram elaborados a partir de 3 princípios: “ [...] a) o de informar os resultados do SADEAM, b) o de subsidiar as ações de intervenção pedagógica e c) de fornecer indicadores para a elaboração de ações de gestão” (Revista do Sistema do SADEAM, 2014, p. 11).

A leitura e análise do material são elucidativas, capazes *per si* de esclarecimentos sobre o sistema de avaliação e são distribuídas para as escolas desde o ano de 2008. No entanto, a falta de divulgação deste material o tornou obsoleto em muitas prateleiras das bibliotecas das escolas.

Um dos tópicos conceituais necessários à apropriação de resultados é a compreensão da escala de proficiência, tópico este que está bem detalhado nas revistas do SADEAM.

No subtópico 2.4 apresentamos que o cálculo do IDEAM é dado pelo produto da média entre o rendimento e média do desempenho nos componentes avaliados. Observa-se ainda no subtópico 1.4 que a medida de desempenho de um aluno é expressa em uma escala numérica, denominada escala de proficiência, entendendo esta como sendo,

[...] uma medida teórica que demonstra por meio das respostas dos estudantes aos itens da prova, quais habilidades eles evidenciaram ter desenvolvido. Sendo assim, a média de proficiência alcançada por uma escola mostra o desempenho dos estudantes nas habilidades avaliadas pelos itens da prova (Fonte: MEC/PDE/SAEB. >[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf), 2011).

A escala de proficiência equivale em números ao conjunto de habilidades esperadas para a etapa de ensino e são expressas em níveis de desempenho, onde é possível identificar a posição da escola, turma ou mesmo alunos por nível de padrão de desempenho. Os níveis de padrão de desempenho caracterizam um conjunto de habilidades comuns a um determinado grupo.

No SADEAM, os níveis são: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado, como evidenciado no Quadro 1. Sendo uma avaliação censitária, os dados podem ser obtidos por aluno, por turma, por escola, por coordenadoria, por município e dados gerais do estado. O entendimento sobre a escala de proficiência requer da equipe escolar conhecimentos específicos sobre a TRI e, estes se configuram como uma dificuldade para a apropriação dos resultados “[...] ao não compreender o que se mediu, obviamente, se inviabiliza sua utilização”. (HORTA NETO, 2010, p.232).

Considerando esta dificuldade tanto da equipe pedagógica, quanto dos professores das escolas da rede estadual do Amazonas, o técnicos do SISPAR mostravam aos profissionais da escola como interpretar pedagogicamente os dados da escala de proficiência.

A AssEA divulga os dados do SADEAM por meio dos boletins informativos às escolas e coordenadorias por meio de *e-mail* e cada escola seleciona seus resultados para conhecimento e análise. Importante salientar que estas informações só terão sentido se os interessados souberem exatamente o significado dos conceitos que envolvem a análise dos dados.

A Tabela 6 exemplifica os dados divulgados para uma determinada escola do município de Alvarães/AM, demonstrando os resultados obtidos na avaliação de Matemática de uma turma do 3º ano do Ensino Médio:

**Tabela 6 - Resultado de Desempenho de Uma Escola de Ensino Médio**

| Abaixo do básico | Básico | Proficiente | Avançado | Alunos previstos | Alunos Efetivos | Percentual de participação |
|------------------|--------|-------------|----------|------------------|-----------------|----------------------------|
| 44,4             | 52,8   | 2,8         | 0,0      | 37               | 36              | 97,3                       |

Fonte: Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA/SEDUC/AM), 2015.

Ao divulgar os dados, a AssEA espera que cada escola se aproprie de seus resultados, identificando o percentual de alunos em cada nível de desempenho.

No caso da turma demonstrada na Tabela 6, a maioria dos alunos se posiciona entre os níveis abaixo do básico e básico e não há alunos no nível avançado no componente de Matemática.

Essa é uma análise preliminar que todas as escolas deveriam saber fazer. Uma segunda análise mais específica seria identificar em que nível se encontra cada aluno desta turma.

Espera-se que a equipe da escola interprete os 44,4% dos alunos que se encontram no nível abaixo do básico em Matemática dominam algumas habilidades contidas na matriz de referência em detrimento de outros.

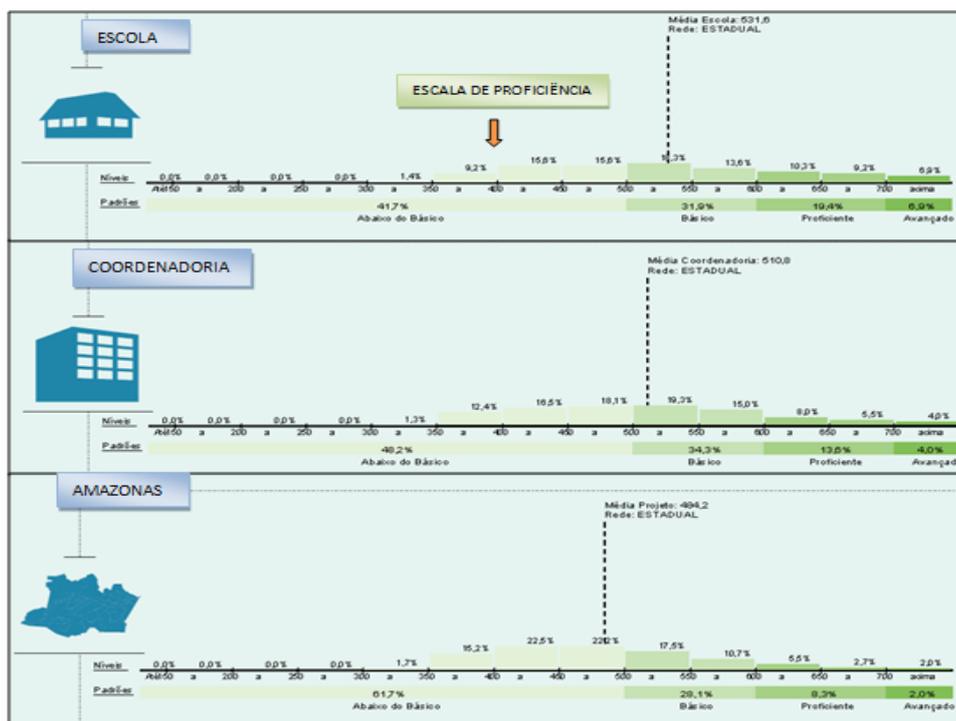
O fato de 52,8% dos alunos estarem no nível básico e somente 2,8% no nível proficiente não significa que todos estes não tenham o direito de estarem posicionados no nível avançado.

É pertinente ressaltar que encontrar-se no nível avançado significa que o aluno possui desempenho mínimo esperado, pois a avaliação em larga escala é baseada em uma matriz de referência e esta é um recorte da matriz curricular.

De posse destes resultados, espera-se que a escola redefina seu planejamento pedagógico como forma de alcançar os objetivos e metas diante do aprendizado dos alunos.

Os boletins informativos, as revistas e o sítio do SADEAM trazem os resultados por desempenho da escola, comparando com os resultados da coordenadoria e do estado, conforme a Figura 4.

**Figura 4 - Divulgação do Comparativo de Desempenho do SADEAM Por Rede de Ensino, por Coordenadoria e por Escola.**



Fonte: SADEAM. Avaliação educacional e medidas de proficiência.  
<http://www.sadeam.caedufjf.net/padroes-de-desempenho>, 2016.

A análise dos relatórios das escolas contidas no recorte desta pesquisa revelou ter ficado clara esta questão entre os profissionais que participaram das oficinas. O relatório da Escola 17 (EESN) exemplifica a ação desenvolvida por esta e por outras escolas participantes da primeira fase do SISPAR:

Analisar o resultado do SADEAM foi fundamental para determinarmos em qual escala de proficiência encontra-se nossos alunos, bem como avaliar que habilidades e competências necessitamos reforçar para melhorar o desempenho dos alunos. Ao identificarmos em quais pontos os alunos estão em relação ao desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais à aprendizagem da Língua Portuguesa e Matemática podemos estabelecer melhor as metas que pretendemos alcançar. (RELATÓRIO DA ESCOLA 17 – EESN, 2015).

Nota-se no documento expresso (relatório) da escola uma intenção precípua de atingir metas mais elevadas a partir da análise dos resultados e denota um caminho seguido para apropriação dos resultados. Um próximo passo seria a realização de um debate urgente sobre os fatores que podem estar associados a estes resultados, tendo em vista que:

As avaliações externas [...] fornecem dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública que realiza sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos (MACHADO, 2012, p. 79).

A partir deste excerto, retoma-se a discussão sobre a garantia de direitos educacionais e sua relação com a apropriação de resultados. Machado (2012) estabelece uma conexão entre a apropriação e a possibilidade de a escola repensar a sua função social. Seguindo este raciocínio, Horta Neto (2010), ressalta que a,

[...] qualidade em educação depende da existência de um padrão, uma referência a partir da qual seja possível comparar os processos educacionais que se quer medir a esses padrões. Por meio dos dados obtidos pelas medidas, é possível adquirir indicações objetivas que permitam orientar as políticas educacionais. (HORTA NETO, 2010, p. 94).

Nos argumentos de Machado (2012) e Horta Neto (2010), entende-se como positiva a intervenção do SISPAR (2015) nos estabelecimentos de ensino, pois o discurso da Escola 17 (EESN) aponta para um esforço reflexivo e analítico diante dos resultados de desempenho.

Neste contexto, a escola percebe sua posição em relação a uma escala padronizada de desempenho pré-estabelecida, o que possibilita múltiplas abordagens sobre a escola que se tem e a escola que se pretenda de qualidade, induzindo inevitavelmente a uma avaliação institucional.

Não obstante, a apropriação de resultados do SADEAM por parte da escola, requer necessariamente, o entendimento dos resultados por turma e por aluno, visto que as avaliações do SAEB não proporcionam esta especificidade de resultado. De acordo com a AssEA, o SADEAM foi criado em 2008 com o objetivo de tornar mais específica a avaliação de desempenho dos alunos da rede estadual em relação ao SAEB, ANA, ANEB e ANRESC (Prova Brasil).

Na ANEB a avaliação é bianual e amostral, sendo aplicada para as séries finais de cada etapa da educação básica da rede pública e particular. A ANRESC (Prova Brasil) é censitária, bianual e aplicada em todas as escolas da rede pública, inclusive zona rural, para alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. A ANA é aplicada apenas aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de “[...] avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa,

alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas” (INEP, 2015).

O SADEAM utiliza a mesma metodologia do SAEB, porém, sua matriz de referência é baseada na proposta curricular do Estado do Amazonas e fornece indicadores de desempenho mais específicos, por escola, por turma e aluno. Além das séries avaliadas pelo SAEB, o SADEAM ainda avalia de forma censitária o 7º ano do ensino fundamental, a 1ª e 3ª série do Ensino Médio anualmente.

A intenção em ampliar as séries avaliadas é justificada pela AssEA como uma estratégia para diagnosticar o desempenho dos alunos antes da aplicação do SAEB, ou seja, de posse dos indicadores de desempenho dos alunos de uma turma de 7º ano, por exemplo, o diagnóstico serviria como referência para o planejamento e intervenções pedagógicas específicas e antecipadas, com o intento de obter melhor classificação nas provas federais. A aplicação da avaliação na 1ª série do Ensino Médio serviria para o mesmo fim, sob o discurso da melhoria da aprendizagem e um consequente avanço na qualidade do ensino oferecido.

Ao analisar o desenho do SADEAM junto à AssEA, constatou-se que a SEDUC/AM espera que os resultados das avaliações sirvam de suporte para a tomada de decisões no âmbito da definição de políticas públicas no Estado do Amazonas e ainda para orientar o trabalho pedagógico das escolas de forma pontual, já que fornecem indicadores específico por turma e por aluno. Este modelo configura-se no que Horta Neto (2010) denomina de normativa e criterial. Sendo que a primeira compara os resultados dos alunos entre si e a segunda utiliza-se da escala de proficiência para identificar as habilidades dos alunos, comparando-as nas diversas séries.

Esse entendimento foi evidenciado nos dados da Tabela 5, resultante do questionário aplicado pela equipe do SISPAR (2015) após a realização das oficinas, onde 92% dos profissionais concordam que a apropriação de resultados auxilia na definição de ações pedagógicas prioritárias. A opinião destes consolida-se no discurso impresso nos relatórios das escolas, quando descrevem o momento de análise dos resultados. A Escola 2 (EESCM) enfatiza que “[...] o momento de discussão foi positivo, pois puderam realizar comparações entre o desempenho das turmas.” (RELATÓRIO DA ESCOLA 2 – EESCM, 2015). Enquanto que a Escola 19 (EEDVM), expressa que:

[...] o SADEAM se constitui um importante instrumento pelo qual a escola se percebe enquanto educadora e promotora de saberes que garantam o desenvolvimento de habilidades e competências de seus alunos. Os resultados por escola e por turma permite ao professor situar suas turmas nas escalas de proficiência e dão condições à elaboração de planos de ação que permitam avanço onde se necessita. Trata-se de um exercício bem trabalhoso, mas essencialmente necessário e que pode dar à escola novo impulso rumo a um ensino melhor qualificado. (RELATÓRIO DA ESCOLA 19 – EEDVM, 2015).

O depoimento das duas Escolas valoriza o momento da discussão dos resultados. A Escola 19 aprofunda seu relato e descreve a importância da análise dos resultados e as consequências possibilitadas por esta ação. Importante notar que a escola reconhece a complexidade do trabalho, porém destaca sua contribuição para a promoção da qualidade do ensino.

Estas evidências sinalizam que as escolas atendidas pelo SISPAR (2015) e que entregaram o relatório de ações estão ampliando gradativamente sua compreensão quanto a necessidade de análise e reflexão dos resultados.

Os dados trazidos pelos relatórios destas 24 escolas não resume o que ocorre com as outras 61 escolas que não os enviaram em tempo hábil, mas demonstra que o trabalho realizado pelo SISPAR influenciou de alguma forma para que a apropriação de resultados do SADEAM tivesse alguma influência no trabalho desenvolvido em campo pela escola.

Embora se tenha conhecimento de que este é um processo complexo e de longo prazo, a intenção do SISPAR é criar uma cultura de apropriação de dados nas escolas da rede estadual para que, paulatinamente, esse parâmetro seja utilizado não só para comparar dados entre alunos, mas para identificar as suas dificuldades e repensar sua prática pedagógica.

#### **2.4.2 Eixo Gestão de Resultados Educacionais: Análise de Relatórios**

As avaliações externas, especificamente do SADEAM, nas escolas da rede estadual do Amazonas, têm ao longo do tempo, suscitado reflexões relevantes a partir da análise dos fatores contextuais: clima escolar, organização e gestão da escola, fatores socioeconômicos e culturais, fatores estruturais, ênfase pedagógica.

Todos estes fatores influenciam na educabilidade. Conceitua-se educabilidade como sendo,

[...] uma medida do grau de pré-disposição do aluno para participar da atividade escolar. Quanto maior a distância entre o aluno real e aquele idealizado pela escola, menor a educabilidade. E disso se seguem frustrações mútuas de expectativas, tanto por parte dos profissionais da escola, quanto dos alunos e de suas famílias. Ilumina-se, com isso, o desafio de aproximação entre o ideal e o real. (Revista do Sistema do SADEAM, 2015, p.18).

Este excerto remete a uma realidade dos contextos escolares, sem exceção. Aproximar o aluno que temos, influenciados pelo convívio familiar, cultural, pelas mazelas sociais, enfim, de problemas que nem sempre pode sofrer intervenção da escola, é um desafio para a escola, pois requerer qualidade no ensino em condições adversas exige que a gestão da escola, bem como sua equipe docente esteja comprometida de fato com a educabilidade.

Nas escolas públicas é comum atribuir a responsabilidade do fracasso escolar aos fatores contextuais externos. No entanto, àqueles fatores que dependem diretamente da intervenção da escola podem fazer diferença e reduzir consideravelmente as desigualdades produzidas justamente no “chão da escola”:

O problema, como se sabe, é que, justamente por apostar nessa premissa igualitária, a escola acaba por produzir desigualdade, na medida em que não reconhece a diferença existente nas capacidades e recursos de que dispõem seus alunos. (Revista do Sistema do SADEAM, 2015, p.17).

Diante da complexidade do contexto da escola pública, a gestão escolar assume um papel fundamental, articulando os processos e pessoas na busca do ideal comum que é promover a qualidade com equidade associado à eficácia escolar. Nesse sentido,

[...] o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor é característica associada à eficácia escolar. [...] a responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados dos alunos também se configura um fator de eficácia escolar relevante. (FRANCO, et. al. 2015, p. 265).

Considerando-se estas conjecturas, a gestão dos resultados educacionais é uma dimensão da gestão escolar que não pode ser dissociada do processo educacional que intente em qualidade.

Nos tópicos anteriores, apresentamos análises e argumentos que sustentam a relevância da apropriação dos resultados como premissa para repensar ações de melhoria do ensino nas escolas. Literalmente o significado de apropriar-se, que é tornar como próprio, nos tópicos seguintes será abordado temas sobre a função da gestão escolar diante da necessidade de apropriação de resultados do SADEAM, como parte da nova configuração de avaliação que se institucionalizou nas escolas e requerem da gestão outras posturas. Neste contexto:

As avaliações em larga escala contribuem para a melhoria da qualidade da educação, não apenas como um instrumento para aferir as competências e habilidades, mas como uma ferramenta contínua de trabalho, onde professores, gestores e técnicos identificam condições problemáticas para propor novas possibilidades pedagógicas para a escola. (SOLIGO, 2015, p. 5).

O resultado das avaliações aponta o autor, é uma ferramenta contínua de trabalho e envolve professores, pedagogos e gestores. Aprofunda-se nesta discussão, a fim de analisarmos como se constituiu a gestão de resultados do SADEAM nas escolas atendidas pelo SISPAR.

No âmbito deste debate, analisaremos os critérios utilizados pelas escolas para viabilizar a gestão de resultados. Para esta tanto, serão analisados os dados dos relatórios elaborados pelas escolas e a visão dos técnicos do SISPAR sobre o eixo gestão de resultados.

O planejamento participativo da escola com base nos resultados é um instrumento de gestão construído por várias mãos, mas que deve convergir para um objetivo comum, que é redirecionar o trabalho da escola contando com o compromisso do coletivo escolar, tendo em vista “[...] assegurar o princípio da pluralidade e da participação democrática no plano deliberativo da Escola.” (Regimento das escolas públicas da rede estadual do Amazonas. Art. 156, inciso III, 2016). A partir deste princípio as escolas devem elaborar seus próprios regimentos e seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Estes princípios estão pautados na LDB nº. 9.394/96. Art. 14, inciso II que trata da gestão democrática e aponta a participação das comunidades. Ainda o

Art.13 da mencionada lei, versa sobre as incumbências dos docentes, salientando que: “[...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. “[...] elaborar e cumprir o plano de trabalho segundo a proposta do estabelecimento de ensino”. (LDB, nº 9.394/96. Incisos II e III). Assim sendo, o planejamento participativo na escola não é um privilégio de poucos, mas uma condição garantida por lei e que pressupõe autonomia.

O planejamento participativo requer da escola um esforço coletivo e a gestão da escola deve estar à frente dos trabalhos para garantir sua efetividade e assim, trazer referência a atribuição da gestão escolar e sua forma de atuação:

[...] o papel da gestão escolar é atuar em duas frentes: dirigir e coordenar. [...] “dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos”. O diretor, como o próprio nome sugere, “é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão do conjunto, articula e integra os vários setores”. O coordenador “responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”. (MACHADO & FREITAS, 2014, p.115).

A gestão escolar canaliza um esforço coletivo. Em se tratando de apropriação das avaliações externas, o planejamento participativo é uma alternativa da gestão para orientar este trabalho coletivo.

A proposta do SISPAR tem como objetivos: a) sugerir formas de organização da equipe escolar visando elaboração, execução e avaliação de um plano de ação e, b) fomentar a tomada de decisão local nas escolas, embasada em dados e informações sobre o nível de proficiência em que a escola se encontra.

Os relatórios trazem descritas as experiências das escolas nesse esforço coletivo de pensar sobre o trabalho a ser realizado na escola a partir dos resultados das avaliações externas como se tratando de uma:

[...] avaliação estadual, havendo a necessidade de analisar, discutir e encontrar estratégia da qual minimize as dificuldades que os alunos estão tendo com alguns descritores. Muitas observações foram feitas e metas foram traçadas para melhorar a aprendizagem dos alunos de todas as turmas nos três turnos. Planejamos novas estratégias que irão despertar o interesse dos nossos alunos em querer aprender mais. (RELATÓRIO DA ESCOLA 3 – EEMBA, 2015).

[...] Foi perceptível a grande mudança do rendimento escolar do 1º bimestre para o 2º bimestre. Conseguimos alcançar nas disciplinas

de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia a nossa meta de 80 por cento de aprovação. Foi fundamental, nesse processo de intervenção pedagógica, a convicção de que havia necessidade de um real envolvimento de todos na busca de soluções para os problemas, bem como a clareza de que não há resposta/receitas prontas para resolvê-los. (RELATÓRIO DA ESCOLA 11 – EEFSV, 2015).

Os depoimentos das escolas trazem evidências do esforço realizado pela gestão em envolver os professores no estabelecimento de estratégias e metas educacionais no âmbito da escola. A Escola 11 relata o alcance de metas nas avaliações bimestrais, o que mostra que esta equipe não se preocupa somente com desempenho nas avaliações externas, mas com a aprendizagem dos alunos expressas nas avaliações feitas pelos professores e ainda alerta para o fato de estar agindo com algo novo, sem receitas e respostas para resolver o problema e isso denota que o apoio coletivo é essencial para este momento.

Relatos apresentando de entrevistado da Escola 3 demonstram que houve planejamento de forma coletiva, com estratégias de ensino inovadoras capazes de estimular os alunos a querer aprender. Quanto a essa temática - planejamento estratégico - “[...] o esforço disciplinado e consistente, destinado a produzir decisões fundamentais e ações que guiam a organização escolar, em seu modo de ser e de fazer, orientado para resultados, com forte visão de futuro”. (LUCKE, 2013, p. 3).

A autora considera que planejamento deva orientar para uma visão de futuro e quando este planejamento é pautado em dados estatísticos e parametrizado, este se constitui em mais uma alternativa para a tomada de decisões. Decerto, outros parâmetros contextuais devem referenciar o planejamento participativo, porém, os dados das avaliações externas são fonte de informações importantes que subsidiam o trabalho da gestão e o fazer pedagógico dos professores.

A SEDUC/AM por muito tempo limitou-se a divulgação dos resultados do SADEAM a gestores, professores e pedagogos. As oficinas de apropriação realizadas pela empresa aplicadora CAEd não tinha alcance relevante na representatividade dos profissionais da rede estadual. A divulgação dos dados por meio das revistas, sítio na *web* e CD's não garantiam a efetiva apropriação e o entendimento de conceitos essenciais, como a diferença entre avaliação da aprendizagem e avaliação de desempenho.

O debate com as escolas nas oficinas do SISPAR sobre a diferença entre avaliação da aprendizagem e avaliação de desempenho proporcionou

esclarecimentos às escolas sobre o papel das avaliações, cada uma em sua especificidade e que uma não anula a importância da outra. Entender esta diferença é fundamental para repensar no projeto de escola.

Os relatos abaixo refletem a intenção das escolas em reorganizar seu trabalho pedagógico a partir da apropriação das avaliações externas. A Escola 1, descreve que “[...] houve uma mudança qualitativa nas práticas pedagógicas em sala de aula por parte dos professores, inclusive na forma de avaliar” (RELATÓRIO DA ESCOLA 1 - EEAV, 2015), e assim, descreve a Escola 4 “[...] percebemos a necessidade de rever as concepções de avaliação que norteiam o projeto de escola, bem como vislumbrar possibilidades de reorganizar nosso fazer pedagógico” (RELATÓRIO DA ESCOLA 4 – EEALB, 2015).

As narrativas de avaliação da aprendizagem é latente e demonstram que a apropriação dos resultados revelou a necessidade de mudanças não só nas estratégias de ensino, mas também no ato de avaliar as,

[...] diversas formas de avaliação educacional (externa, diagnóstica, formativa, institucional) diversificam e ampliam as fontes de investigação ao alcance da escola no que diz respeito às aprendizagens. Produzem um rico cenário de informações, das quais professores e equipes pedagógicas podem valer-se para estimular avanços dos estudantes. (BLASIS, 2014, p. 9).

A gestão de resultados educacionais baseia-se nos indicadores de desempenho, mas também pressupõe os resultados das avaliações internas que traduzem o nível de aprendizagem dos alunos. Por este motivo, a compreensão do conceito de avaliação é ponto de partida para a apropriação dos resultados e orienta os professores a realizar ações cada vez mais comprometidas com a garantia do direito de aprendizagem.

No âmbito da discussão sobre a relação entre gestão e apropriação de resultados, o abandono escolar pode ser considerada sob dois aspectos pela gestão da escola: na garantia dos direitos educacionais a todos os alunos matriculados, sem distinção e como fator de influência nos índices educacionais. Estes fatores são indissociáveis, já que não podemos tratar de apropriação de resultados de desempenho sem problematizar fatores contextuais.

Quanto à garantia dos direitos educacionais previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destaca-se que referido,

[...] estatuto, vista como processo que envolve escolaridade, cultura e lazer, a educação é priorizada. Prevê se o direito da criança e do adolescente à educação, “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, assegurando direitos quanto a: acesso gratuito e permanência na escola, respeito de educadores, contestação de critérios avaliativos, organização e participação em entidades estudantis, ciência e participação de pais/responsáveis na definição de programas educacionais. (NUNES, 2003, p.12).

A permanência do aluno na escola é condição *sine qua non* para garantia do direito à educação e, por este motivo, é considerada uma variável que influencia nos resultados de desempenho.

Ao estipular como objetivo o desenvolvimento da prática educacional de trabalhos com dados descritos no subtópico 1.4 desta pesquisa, o SISPAR trabalhou a questão do abandono a partir das seguintes estratégias: a) discussão dos fatores que interferem no desempenho dos alunos; b) Mostrar o cálculo do IDEAM/IDEB e a influência do fluxo escolar/taxas de aprovação de todas as séries da etapa escolar neste índice, apresentadas com detalhes no subtópico 1.5 – Das Ações do SISPAR.

O cálculo do IDEAM foi trabalhado com os profissionais e estes perceberam a interferência das taxas de abandono no índice de desempenho. Considerando que o índice é calculado a partir da fórmula  $N \times P$ , onde  $N$  é a média de proficiência padronizada e  $P$  representa o inverso do tempo médio de conclusão da etapa de ensino, foi usado o seguinte exemplo com os profissionais nas escolas como consta na Tabela 7:

**Tabela 7- Exemplo do Cálculo do Tempo Médio de Conclusão da Etapa do Ensino Médio**

| <b>Especificação</b>      | <b>1<sup>a</sup></b>              | <b>2<sup>a</sup></b> | <b>3<sup>a</sup></b> |
|---------------------------|-----------------------------------|----------------------|----------------------|
| <b>Taxa Esperada</b>      | 100%                              | 100%                 | 100%                 |
| <b>Taxa Real</b>          | 69,2%                             | 74,1%                | 83,0%                |
| <b>Tempo de conclusão</b> | $100/69,2 = 1,45$                 | $100/74,1 = 1,35$    | $100/83,0 = 1,20$    |
| <b>Tempo médio (T)</b>    | $(1,45 + 1,35 + 1,20) / 3 = 1,33$ |                      |                      |
| <b>P = (1/T)</b>          | <b>P = 1/1,33 =&gt; 0,75</b>      |                      |                      |

Fonte: Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA/SEDUC/AM), 2015.

Para o cálculo da taxa real, são consideradas como variáveis a taxa de aprovação, reprovação e abandono. Quanto menor a taxa real, maior o tempo de conclusão da etapa de ensino. Ao perceberem a relação entre a taxa de abandono e o cálculo do IDEAM, as escolas atendidas pelo SISPAR consideraram importante incluir como meta nos planos de intervenção o combate ao abandono. Como consequência, destaca-se no documento da Escola 6 em suas considerações contidas no relatório:

O índice de abandono é muito alto. Se estes alunos frequentassem a escola regularmente, o trabalho baseado nos resultados seria bem melhor aproveitado. Estamos nos empenhando para minimizar os problemas do nosso cotidiano, pois as dificuldades são inúmeras: falta de pedagogo, falta de professores, falta até telefone para ligar para os pais. A prioridade é combater o abandono e a infrequência. (RELATÓRIO DA ESCOLA 6 – EEET, 2015).

O depoimento da escola chama atenção pela prioridade dada a uma variável que a escola pode, de alguma forma evitar: o abandono. Problemas como falta de pedagogo e professores é uma variável que influencia no resultado, porém, a escola não tem autonomia de resolver de imediato.

Diante de todo o exposto, consideramos relevante a gestão da escola se apropriar da questão do abandono como uma das medidas que podem melhorar os índices, pois as altas taxas de abandono escolar denotam uma escola com baixa qualidade, não só pela composição do índice de desempenho, mas pela ineficácia em garantir os direitos adquiridos.

A gestão de resultados educacionais não deve se resumir na busca por melhores resultados. Antes, converge para ponderar sobre o significado das avaliações externas, bem como seus usos, considerando a possibilidade de cumprir o ensino previsto na matriz curricular e garantir que todos aprendam.

Sugere-se que a gestão de resultados seja norteadada por alguns questionamentos básicos:

1. Que habilidades os alunos estão aprendendo ou deixando de aprender em cada unidade de ensino, em cada segmento de aprendizagem, em cada turma, com cada professor, em cada turno escolar, na escola como um todo?

2. Há diferenças de resultados entre alunos pertencentes a grupos diversos, como por exemplo, meninos e meninas, nível socioeconômico das famílias, repetentes ou não etc?
3. Há diferença de resultados, numa mesma série, entre alunos com professores diferentes?
4. Há diferença de resultados entre alunos de turnos diferentes?
5. O que explicaria estas possíveis diferenças?
6. A escola tem superado ou acirrado as diferenças de desempenho associadas à classificação sócio demográfica dos alunos?
7. Quão longe de um desempenho ideal estão os diferentes grupos de alunos?
8. Como se poderia superar essas diferenças?
9. Como a escola acompanha e avalia esses resultados e utiliza esses dados sobre o desempenho escolar para orientar o processo contínuo de melhoria do ensino?
10. Tem havido variação desses resultados mês a mês, bimestre a bimestre, semestre a semestre, ano a ano, como decorrência de um esforço sistemático? (LUCKE, 2009, p. 56-57).

Estes questionamentos, embasados nos indicadores de desempenho, permitem mensurar as modificações observáveis ou não no sistema escolar, tanto no que diz respeito à qualidade parametrizada pelo índice de desempenho, quanto ao que se refere à aprendizagem dos alunos traduzidos pelas notas bimestrais.

A complexidade do processo educativo requer que a escola se organize, estabeleça metas, planeje de forma coletiva e acompanhe este planejamento, criando critérios que sejam condizentes com sua realidade.

A percepção dos problemas que envolvem o universo de uma escola é algo muito peculiar, único e exclusivo de cada instituição escolar, portanto, cada uma estabelece suas metas e critérios de acompanhamento pautados na subjetividade, pois envolve a apreensão de vários conceitos, já mencionados por esta pesquisa como responsabilidade, educabilidade, direito de aprender, qualidade, entre outros. As escolas atendidas pelo SISPAR foram estimuladas, a partir das oficinas, a repensar no seu projeto de escola pautadas nos resultados e realizar um acompanhamento pedagógico considerando estes vieses.

Destaca-se o discurso de quatro escolas que consideram, em seus relatórios, o acompanhamento pedagógico como ação prioritária. A Escola 1 relata que “[...] o acompanhamento pedagógico está sendo realizado “mais de perto” com vistas ao cumprimento da matriz curricular.” (Escola 1 – EEAV, 2015). Enquanto “[...] o acompanhamento sistemático e avaliação das ações propostas irão consolidar a proposta de intervenção.” (RELATÓRIO DA ESCOLA 23 – EEDJCS, 2015).

A Escola 7 descreve que “[...] apesar das dificuldades, o desafio constante é a persistência. Não podemos nos deixar envolver com ações burocráticas do dia a dia e esquecer-se do pedagógico.” (Escola 7 – EEAVF, 2015). A Escola 20 descreve o trabalho de assessoramento que está sendo desenvolvido, apresentando os seguintes resultados:

[...] em nossa escola no SADEAM em 2014 ofereceram-nos um conjunto de informações que nos permite acompanhar o desenvolvimento dos nossos alunos e a conhecer melhor os elementos para a promoção de ações e políticas de intervenção, na busca por uma melhor qualidade da educação oferecida no espaço escolar. Além de detectar os pontos (descritores) delimitados do conteúdo onde os estudantes mais precisam melhorar seu desempenho. Para tanto, no contínuo esforço no sentido de assegurar um programa educacional de qualidade a todos os nossos alunos e elevar o índice de desempenho no SADEAM é que desenvolvemos um trabalho de assessoramento aos estudantes (mapeando as dificuldades coletivas e individuais dos mesmos). (RELATÓRIO DA ESCOLA 20 - EEESP, 2015).

Nos discursos apresentados, nota-se um comprometimento com a realização do acompanhamento pedagógico. Essa visão diferenciada requer o entendimento de muitas variáveis que influenciam no resultado da escola e só uma ação pedagógica sistemática e criteriosa, como o monitoramento para identificar os limites e possibilidades no processo.

A análise dos relatórios permitiu localizar as dificuldades apresentadas pelas escolas para realização da apropriação de resultados. Trouxemos para esta análise o depoimento de duas escolas:

Sabe-se que tudo na educação é processo e não é diferente na nossa escola. O trabalho desenvolvido no segundo bimestre ainda não surtiu o efeito que gostaríamos, mas já conseguimos visualizar mudanças vindouras a partir do empenho e dedicação do trabalho que dia a dia que se promove. Indubitavelmente, o ponto positivo é a integração de todos no objetivo comum: o crescimento qualitativo e quantitativo no processo educacional do educando. Somos realistas de que esses resultados estarão a curto, médio e em longo prazo visíveis de acordo com o proposto. (RELATÓRIO DA ESCOLA 12 – EEMN, 2015).

Diante dos resultados da nossa escola percebemos a necessidade de planejar e discutir um plano de ação compartilhado não só com os professores, mas também com os alunos. Nesse momento já podemos sentir que há entraves para estabelecer uma meta que

priorize o qualitativo e não o quantitativo. (RELATÓRIO DA ESCOLA 22 – EEAVS, 2015).

A Escola 12 destaca o caráter processual da educação e o tempo necessário para perceber mudanças. A Escola 22 aponta entraves no diálogo com os professores e alunos.

Percebe-se nos discursos das escolas que a discussão sobre avaliação não está encerrada e os paradigmas precisam ser quebrados. A concepção de avaliação com critério classificatório ainda é uma visão muito pertinente nas escolas e nos profissionais da educação como um todo. No relato das escolas, nota-se a preocupação do qualitativo em detrimento ao quantitativo e isso é positivo, pois a avaliação não deve ser excludente e a reprovação não pode ser considerado um mérito do professor.

Ao considerar a aprendizagem qualitativa o professor deve desenvolver competências para avaliar que se oponham ao caráter excludente da avaliação comum praticada nas escolas.

Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa. (LUCKESI, 2005, p. 33).

Conforme o pensamento de Luckesi (2005), a competência do professor para avaliar vai além do julgamento entre o certo e o errado. O caráter excludente das avaliações permite que alunos sejam deixados para traz, reprovados, julgados subjetivamente à revelia do contexto em que se encontra.

Considerar a aprendizagem qualitativa é valorizar o processo, as conquistas e refletir criticamente sobre sua prática docente de forma contínua. No entanto, pouco se avançará em qualidade se o clima da escola não favorecer o processo. O clima escolar positivo é favorável à aprendizagem, mesmo em escolas que recebe um público de alunos socialmente desprivilegiados.

Perkins (2006) sugere que o clima escolar melhora as relações entre as partes interessadas e aumenta a confiança e respeito mútuo. O referido autor define clima escolar como “[...] o ambiente de aprendizado criado por meio das relações humanas, do cenário físico e da atmosfera psicológica” [...] “conduz à otimização dos

resultados cognitivos e de desenvolvimento social”. (PERKINS, 2006, p. 45). O autor valoriza o ambiente da escola e sugere que um bom clima escolar tem o potencial de produzir bons resultados escolares.

Ao analisar as atas das oficinas do SISPAR (2015) uma referência sobre os fatores que influenciam o desempenho escolar se sobressaiu:

Em outro momento, uma professora apresentou a falta de acompanhamento dos pais como fator essencial para que os alunos tenham um bom desempenho. Outro professor, em sua contribuição, reafirmou essa ausência dos pais da escola, acreditando que nenhum outro ator da escola substituirá a figura da família, por conta disso, ao se deparar com a prova do SADEAM, se recusa a fazê-la, pois não vê a escola como um local que contribuirá para sua formação pessoal e profissional. (SISPAR, 2015).

É comum a escola atribuir o fracasso escolar à família, principalmente quando esse fracasso é público e notório, como são os resultados do SADEAM. Note-se que o relato afirma que os alunos não querem fazer a prova do SADEAM, pois não se sentem pertencentes àquela escola. Isso é um fator relevante de influência no desempenho e precisa ser considerado.

Hoje sabemos que pelo menos 20% do desempenho do aluno é determinado pelo que acontece dentro da escola. Pode parecer pouco, mas não é. Imagine 20% de influência positiva a cada ano de escolaridade. Uma trajetória de boas instituições e bons professores, além da possibilidade de acesso e ampliação cultural que o espaço escolar oferece, podem transformar a vida de uma criança, por mais desfavorável que seja o ambiente em que é criada. É o trabalho dos professores e gestores que vai ou não permitir que esses 20% façam a diferença. (Revista Gestão Escolar - SADEAM, 2014).

No entanto, o excerto de Brooke (2015) apresenta um clima escolar favorável influencia nos resultados escolares, mas não é responsável pela sua totalidade. A ausência da família, segundo o autor, não é o único fator de influência. O fato de os alunos se negarem a realizar a prova ou realizá-la de forma descompromissada, deturpa os resultados que poderiam ser diferentes. Essa questão foi levantada nas oficinas do SISPAR (2015), Os relatos das escolas 19 e 20 evidenciam esta preocupação e mostra como as escolas estão enfrentando este problema.

Antes disso, o índice de participação era de 53% e a escola não avisava os alunos que fariam avaliações por receio de que faltassem

no dia da prova. Os que vinham e realizavam as provas não sabiam direito do que se tratava e nem a razão pela qual estavam sendo avaliados [...] Uma vez cientes da natureza, objetivos e possibilidades advindas do SADEAM, alunos e pais tornaram-se mais exigentes quanto a presença do professor na sala de aula e do ensino efetivo. Por sua vez, professores percebem que podem ir além do que têm ido e que a escola é capaz de colher melhores resultados. Em 2014, o percentual de participação chegou em 71% e em 2015 nossa meta é alcançar 80% de participação e crescer 0,1% em relação à proficiência de 2014. (RELATÓRIO DA ESCOLA 19 - EEDVM, 2015).

Os resultados alcançados com o trabalho desenvolvido em nossa escola apontam na direção de que as relações que estão se constituindo, entre professores e alunos, mediados por essas ações desenvolvidas vêm, de fato, contribuindo para a melhoria dos resultados junto ao SADEAM. Tendo em vista a natureza do nosso objeto, de fato, almejamos alcançar em 2015 o índice de 4,2%. (RELATÓRIO DA ESCOLA 20 – EEESP, 2015).

As duas escolas consideram que o clima escolar é um fator de influência nos resultados do SADEAM. Comparando o relato contido na ata de reunião e o discurso contido nos relatórios, pudemos perceber uma mudança nos paradigmas pré-existentes.

Um bom clima é quase sempre o primeiro passo para que se realize o que tem sido chamado de efeito escola, isto é, o efeito de uma escola que é capaz de reverter a lógica quase férrea da reprodução da desigualdade. Não é fácil, mas é possível; não depende apenas da escola, mas tudo fica mais simples se ela começa por delimitar claramente qual a sua parcela de responsabilidade nesse processo, o que certamente pressupõe que sejam levados em conta os efeitos visíveis e invisíveis produzidos pelos fatores externos. (Revista do Sistema do SADEAM, 2015, p. 26).

Ao tratar deste assunto nas oficinas, as escolas tiveram a oportunidade de aumentar seu campo de reflexão sobre a realidade do cotidiano e se perceber enquanto responsável dos alunos, mesmo estes sendo de origem menos favorecida cultural e financeiramente. Desta feita, ao refletir sobre esta responsabilidade, as escolas participantes do SISPAR (2015) sinalizaram ações para minimizar os problemas enfrentados no cotidiano.

A gestão dos resultados educacionais é uma dimensão da gestão escolar que merece especial atenção da direção da escola, pois oferece possibilidades efetivas de discussão coletiva a fim de identificar suas fragilidades, refletir sobre estas, supor e refletir sobre fatores que influenciam seus resultados, propor ações, monitorá-las e ainda reconhecer seus pontos fortes. Assim, “[...] estes resultados devem ser

publicados visando apoiar as escolas no desenvolvimento da sua real capacidade para avaliar e aperfeiçoar seu projeto pedagógico”. (FREITAS, 2009, p. 93).

Todos os objetivos do SISPAR (2015) tratados no subtópico 1.4, bem como as estratégias definidas no roteiro de trabalho descritos no subtópico 1.5, convergem para a revisão da prática pedagógica da escola e a definição de seus objetivos. O foco do SISPAR (2015) é exatamente a apropriação dos resultados do SADEAM. Conhecendo seus resultados, a escola perceberá sua realidade e conseqüentemente poderá planejar melhor, trabalhar com objetivos claramente definidos e superar-se a cada ano nas avaliações.

Com este propósito, o SISPAR (2015) provocou as escolas a repensarem em seu PPP a partir dos seus resultados após as oficinas realizadas. A experiência da Escola 24 demonstra aceitação de sua responsabilidade, no que diz respeito à revisão de seu PPP.

Imbuídos dos melhores propósitos, os professores dessa instituição escolar, deliberaram reunir para discutir, planejar e operacionalizar os mecanismos que possam melhorar substancialmente o desempenho do nosso corpo docente. Para que consigamos atingir os objetivos propostos é necessário rever e analisar a nossa prática pedagógica. É fundamental nesse momento que os docentes desarmem o espírito e possam realizar uma autoanálise e conseguir dessa forma elaborar em plano eficiente e que realmente melhore os nossos índices. (RELATÓRIO DA ESCOLA 24 – EEBM, 2015).

Esta escola, assim como outras dentre as 24 investigadas, demonstraram indícios de inquietação quanto ao seu PPP e avaliação institucional:

As escolas não devem se opor à avaliação de seu trabalho. Cabe-lhes aceitar a prestação pública de contas daquilo que fazem em área tão importante para a sociedade. Os pactos de qualidade que firmam internamente devem produzir resultados que se tornem visíveis externamente e que permitam algum controle social. (FREITAS, 2009, p. 41).

Considerando o pensamento do autor e a pertinência de sua colocação, o PPP da escola é o resultado de um pacto de qualidade da escola realizado de forma coletiva e a avaliação externa uma das formas de avaliar se este pacto produz resultados visíveis. As resistências das escolas (ou dos professores?) a esta forma de prestar contas a sociedade é latente. Limeira (2012) ressalta que responsabilizar

a terceiros pelos maus resultados descarta a viabilidade de se pensar e superar as fragilidades detectadas.

Desta feita, pensar e rever constantemente o PPP da escola pautado em resultados das avaliações externas não pode se constituir em mais um modismo, mas sim, em uma prática constante e comprometida com a melhoria da qualidade na educação.

### **2.4.3 Eixo Gestão da Política: a Visão Dos Técnicos do SISPAR**

O cerne deste estudo concentra-se na análise da fase de implementação do SISPAR com o objetivo de indicar ações que auxiliem professores, pedagogos e gestores na apropriação de resultados do SADEAM.

Neste tópico apresentaremos a visão dos técnicos do SISPAR (2015) sobre a implementação do programa, cujas impressões foram obtidas por meio de entrevista com roteiro semiestruturado, de acordo com o proposto na metodologia desta pesquisa.

Os dois técnicos entrevistados são professores efetivos do quadro da SEDUC/AM, sendo que o Técnico 1 foi professor e gestor na rede estadual, passando a compor o quadro da AssEA em 2012 e o Técnico 2 foi professor da rede e faz parte da AssEA desde janeiro de 2015. Ambos desenvolvem juntos as ações do SISPAR desde o desenho até a implementação nas escolas.

O depoimento dos técnicos a respeito da implementação do programa trouxe elementos elucidativos que auxiliaram na compreensão da operacionalização do SISPAR enquanto política da SEDUC/AM, sob a ótica do ciclo de políticas no contexto da prática, evidenciando a forma de implementação e a estrutura oferecida pela instituição para a execução da mesma como uma ação de impacto na rede de ensino. A análise das respostas também forneceu subsídios para apontar os obstáculos, os elementos facilitadores e o grau de adesão ou resistência dos atores envolvidos.

Os técnicos foram questionados sobre o papel da AssEA no processo de Avaliação do SADEAM, os técnicos informaram que:

A assessoria recebe e divulga os resultados e no caso tenta divulgar de uma forma que seja mais clara. Tenta ler os resultados e

transformar em gráficos, para posteriormente serem trabalhados pela escola. (Entrevista concedida pelo Técnico 1, do SISPAR em agosto de 2016).

O trabalho de divulgação realizado pela AssEA, tenta minimizar, segundo o Técnico 1, as dificuldades de interpretação dos dados com a construção de gráficos de desempenho para as escolas. No entanto, o técnico não mencionou que este trabalho só é feito para as escolas atendidas pelo SISPAR (2015) e não para todas as escolas da rede. A resposta do Técnico 2 foi mais abrangente quanto à função da AssEA que:

[...] trabalha o planejamento da aplicação em colaboração com a empresa contratada e o acompanhamento de todo o processo da avaliação, de como ela é aplicada e depois a distribuição, a divulgação e apropriação dos resultados. (Entrevista concedida pelo Técnico 2, do SISPAR em agosto de 2016).

Os dois Técnicos concordam que a AssEA é responsável pelo recebimento e divulgação dos dados para todas as escolas da rede. O Técnico 1 ressalta o trabalho de tratamento dos dados, ou seja, transformação dos resultados por descritor em gráficos que possibilitem melhor entendimento. O Técnico 2 acrescentou que a assessoria realiza o trabalho de planejamento da aplicação dos testes e apropriação.

O tratamento dos dados estatísticos realizados pela AssEA é útil tanto para as escolas, quanto para o gestor da rede. Este último pode utilizar os dados para diagnosticar os problemas da rede de muitas formas, como por exemplo comparar o desempenho de um determinado município do estado do Amazonas no 5º ano do ensino fundamental com o resultado de outros municípios da mesma calha de rio e identificar, a partir desta análise se os fatores contextuais como transporte escolar ou distribuição de merenda escolar estão influenciando nos resultados de desempenho naquela região.

Machado (2012) evidencia o objetivo das avaliações externas, que é fornecer informações sobre o desempenho e resultados do sistema educativo e ressalta a necessidade de não se esgotar o trabalho avaliativo no levantamento sistemático de informações a partir dos testes padronizados, mas sim, utilizar os resultados para propor e redirecionar ações.

Os técnicos foram questionados sobre a avaliação do programa SISPAR (2015) enquanto parte da política de apropriação de resultados da SEDUC/AM, obtivemos as seguintes respostas:

É positivo por conta do volume de informações que é gerado pelo SADEAM e o SISPAR tenta fazer com as escolas tenham conhecimento e não só conhecer, mas também saber trabalhar estes resultados que foram gerados. (Entrevista concedida pelo Técnico 1, do SISPAR em agosto de 2016).

Eu acredito que ela vem suprir uma grande necessidade, pois não adianta só divulgar os resultados, é necessário que eles sejam apropriados e esta apropriação vai implicar na mudança de uma prática pedagógica, na mudança da organização e na postura da gestão. (Entrevista concedida pelo Técnico 2, do SISPAR em agosto de 2016).

Os técnicos concordam com a ideia de que a apropriação de resultados é o próximo passo da escola após a divulgação. O Técnico 2 complementa que a apropriação implica na mudança, na organização e nas práticas da escola, inclusive na postura da gestão. Esta observação sintetiza de forma concisa o papel da gestão escolar no processo de apropriação de resultados:

[...] nesse contexto, a gestão escolar ganha papel de destaque e a liderança do diretor assume posição estratégica na construção de um novo modelo de gestão, capaz de garantir a autonomia escolar como um meio e não um fim em si mesmo, na busca por melhores resultados no desempenho escolar. Em outras palavras, assistimos à transição de um modelo estático de gestão escolar para um paradigma dinâmico e participativo. (NEUBAUER & SILVEIRA *apud* MACHADO, 2013, p. 2).

As mudanças propostas pelas autoras se configuram como um novo paradigma na gestão escolar e se colocam como um desafio para os gestores da rede, pois exigem destes outras competências e habilidades.

Embora o SISPAR (2015) traga em suas oficinas os conceitos que abrangem a apropriação de resultados, este programa não atinge todas as escolas, sendo necessário que a rede de ensino se posicione acerca da formação continuada para gestores e do acompanhamento do seu trabalho na escola. Esta lacuna deixada pelo programa minimiza sua eficácia?

A eficácia do SISPAR, no contexto da prática, depende de outros contextos. Rezende (2011) aponta que a singularidade de uma política é entendida a partir da interação com uma nova política. Isto faz do contexto da prática uma arena de conflitos tendo em vista a,

[...] necessidade de interação de uma nova política com aquelas existentes e, portanto, presentes anteriormente no contexto da prática, tendo em vista que políticas diferentes muitas vezes, solicitam que ações diversas sejam realizadas simultaneamente. (REZENDE, 2011, p. 4).

A autora considera a interação entre as políticas, percebendo que o SISPAR (2015) não interage com outras políticas ou iniciativas da SEDUC-AM. É um programa solitário e desarticulado de outras instâncias políticas e isto não se traduz em eficácia.

Para Castro (2006), “[...] eficácia é a capacidade de ‘fazer as coisas certas’ ou de conseguir resultados. Isto inclui a escolha dos objetivos mais adequados e os melhores meios de alcançá-los.” (CASTRO, 2006, p. 4).

Em relação à eficácia do SISPAR (2015), foi questionado se os técnicos julgam estar atingindo os objetivos propostos. As respostas destes conduzem a uma expectativa positiva em relação ao programa. O Técnico 1 afirma que: “[...] das escolas que nós conseguimos atender de acordo com o planejado sim. Por que mostramos todo o processo, todo o sistema pra escola e ela se apropria dele.” (Entrevista concedida pelo Técnico 1, do SISPAR em agosto de 2016).

Enquanto que o Técnico 2 se posiciona da seguinte forma:

[...] o julgamento que fazemos até o momento, do retorno das falas que nós recebemos dos professores, dos pedagogos, dos coordenadores adjuntos, dos assessores das coordenadorias de ter contribuído para o entendimento, para a compreensão, para uma visão melhor do propósito do SADEAM. (Entrevista concedida pelo Técnico 2, do SISPAR em agosto de 2016).

Os Técnicos avaliam o trabalho desenvolvido de forma positiva e acreditam estar cumprindo com o objetivo a que se propuseram. No entanto, o Técnico 1, em seu relato afirma que “mostra o sistema (SADEAM) e a escola se apropria”. Neste relato, o Técnico 1 quis evidenciar que ocorre uma apropriação instantânea da escola logo após a oficina, o que é um equívoco, pois o processo de apropriação

parte de um exercício coletivo no interior da escola, o que envolve muitos processos internos.

O posicionamento do Técnico 2 ressalta que o retorno positivo é um indicativo de que o programa está sendo eficaz, pois os profissionais que participaram das oficinas dizem ter uma melhor compreensão dos propósitos do SADEAM. Neste relato, o termo eficácia poderia ser substituído pelo termo efetividade, entendendo que esta “[...] a efetividade, na área pública, afere em que medida os resultados de uma ação trazem benefício à população”. (CASTRO, 2006, p. 5). Para a análise empreendida, toma-se como população, os profissionais da escola.

Neste contexto, o SISPAR (2015) pode estar sendo efetivo para as escolas atendidas, mas não é eficaz, pois não atende a todas as escolas que necessitam da ação e disto depende uma organização financeira e logística.

Ao serem questionados se a estrutura oferecida pela SEDUC/AM para a operacionalização do SISPAR (2015) nos aspectos financeiros e logísticos é compatível à demanda de atendimento, os técnicos responderam:

[...] Não. Não porque a quantidade de pessoas da equipe é pequena para atender uma demanda tão grande. E a questão financeira impede o deslocamento para outros municípios e por conta disso a Secretaria não consegue atender. (Entrevista concedida pelo Técnico 1, do SISPAR em agosto de 2016).

[...] Infelizmente não. Nosso estado é muito grande, são muitos municípios. Infelizmente nós não conseguimos chegar até todos eles, por que somos poucos, a equipe é pequena, demandaria recursos financeiros para chegarmos a estes municípios. (Entrevista concedida pelo Técnico 2, do SISPAR em agosto de 2016).

Os Técnicos ressaltam a dificuldade de atender a ampla demanda com uma equipe pequena. Esta é uma questão importante, pois o Estado do Amazonas tem uma geografia específica - são 62 municípios e somente 13 têm acesso por via terrestre, partindo da capital Manaus, pois das 720 escolas da rede estadual, 490 estão nos municípios do interior.

Partindo desta demanda, a equipe, que hoje se reduz a dois técnicos, atendem as escolas na medida do possível, estabelecendo critérios de atendimento, como foi o caso da implementação da primeira fase. É citada também a questão

financeira da SEDUC/AM, o que limita as viagens para os municípios e exclui as escolas de receberem este assessoramento.

Existe a possibilidade de este trabalho ser apresentado via satélite ao vivo pelo CEMEAM aos municípios como ocorreu uma vez. Mas esta forma de atendimento não é eficiente e nem garante eficácia, devido às dificuldades de conexão, dúvidas que não podem ser sanadas pelo limite de tempo da transmissão, falta de energia, e a limitação de participantes, enfim, há percalços significativos que excluem muitas escolas de receberem estas informações.

Sobre as expectativas do trabalho a ser desenvolvido pelo gestor da escola, partir das oficinas do SISPAR, os técnicos responderam:

A expectativa é que ele identifique minuciosamente cada descritor em cada série avaliada e se fazer um trabalho nas séries onde há o problema, por que o que agente acompanha, o que agente percebe é que eles só querem trabalhar as dificuldades na série avaliada. (Entrevista concedida pelo Técnico 1, do SISPAR em agosto de 2016).

A adesão, a compreensão do propósito que o programa pretende, do que é apropriação de resultados. Isto dificulta muito a aceitação inicial, a adesão a concordância com as datas programadas, planejadas. (Entrevista concedida pelo Técnico 2, do SISPAR em agosto de 2016).).

Os Técnicos têm a expectativa de que os gestores escolares percebam o viés pedagógico dos resultados das avaliações externas. O Técnico 1 considera mais importante diagnosticar os descritores problemáticos e trabalhar e focar atenção nas séries em que estes descritores são trabalhados. Enquanto o Técnico 2 ressalta que a adesão ao programa e o cumprimento do cronograma são suas expectativas relevantes.

Nesse sentido, as expectativas identificadas nos relatos, apontam para os aspectos técnicos da execução do programa, e incorrem em dois problemas: o reducionismo curricular, pois leva em consideração apenas os descritores e a matriz de referência e a resistência dos gestores, que priorizam aspectos da gestão escolar em detrimento de fatores que envolvem resultados educacionais.

O SISPAR (2015) apresenta como objetivo geral em seu PPP:

Estimular a análise dos resultados do SADEAM e a tomada de decisão no âmbito das escolas envolvidas no Programa, com foco na apropriação dos resultados da avaliação externa, na melhoria do processo de ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente na elevação das médias de proficiência da Rede Estadual de Ensino e das escolas nas disciplinas avaliadas no SADEAM (SISPAR, 2015).

Este objetivo prevê que as escolas tomem decisões baseadas em seus indicadores de desempenho e, portanto, o envolvimento do gestor da escola é condição primordial para a condução da gestão dos resultados.

Em seu desenho, o SISPAR (2015) aponta caminhos para o entendimento dos dados, mostra a importância da gestão democrática e do trabalho coletivo, no entanto, apesar de constarem nos relatórios como realizadas, as ações descritas não são verificadas *in lócus* pela AssEA e nem é de sua competência fazê-lo, cabendo ao DEPPE acompanhar as ações das políticas e programas educacionais da SEDUC/AM.

No bojo de suas ações, a competência da AssEA encerra-se ao fim das oficinas e os relatórios são arquivados. O DEPPE realiza oficinas com foco em metodologias nos descritores com baixo desempenho na rede, o que reforça a ideia de reducionismo curricular e foco na melhoria de indicadores em detrimento à melhoria do processo de ensino e aprendizagem a partir da organização do trabalho pedagógico.

O Técnico 1 revela essa compreensão reducionista do trabalho do SISPAR e o Técnico 2 relata dificuldades quanto à resistência dos gestores em aderirem ao programa, o que pode ser uma das causas da não entrega dos relatórios das 61 escolas que participaram da primeira fase do programa.

Importa ressaltar que o SISPAR (2015) é executado apenas pela AssEA, como ação setORIZADA, sem diálogo com outros departamentos da SEDUC/AM e, portanto, com limitações para a realização de acompanhamento e avaliação.

Ao serem questionados pela previsão de início da segunda fase (monitoramento) e sobre as expectativas da AssEA para esta fase, os técnicos se posicionaram da seguinte forma:

[...] Não, ela não foi iniciada e provavelmente a gente só possa fazer isso através de questionário, mas mesmo assim, pelo quantitativo de pessoas que trabalha aqui na AssEA não teríamos condições de realizar este trabalho. (Entrevista concedida pelo Técnico 1, do SISPAR em agosto de 2016).

O relato do Técnico 1 supõe que a fase de monitoramento deva ser realizada por meio de questionários e o Técnico 2 ressalta que “[...] infelizmente ainda não tivemos a oportunidade de chegarmos a esta segunda fase, por inúmeras razões que envolvem a estrutura, a reorganização da própria assessoria.” (Entrevista concedida pelo Técnico 2, do SISPAR em agosto de 2016).

As evidências que a AssEA trabalha em desarticulação com outros setores da SEDUC/AM são notórias nas afirmativas dos dois técnicos e a questão da equipe reduzida é recorrente nos dois discursos. Ambos os técnicos não comentam sobre a intenção de um monitoramento do programa em nível qualitativo, mas sim quantitativo.

Mesmo que a equipe reduzida tenha superado a meta de atendimento prevista de 85 escolas, pois atendeu 11 escolas da CDE 1 e escolas de sete municípios do Estado do Amazonas, o programa ainda não atingiu a totalidade de escolas. Portanto, vale afirmar que a AssEA, pelas limitações apresentadas, não apresenta condições de realizar o monitoramento do SISPAR no momento.

Foi perguntado aos técnicos como a AssEA pretende avaliar a eficácia do programa. As respostas foram:

Depois de o trabalho ser feito na escola verificaríamos através dos resultados gerados no ano seguinte e também através de um questionário para verificar se o trabalho que foi efetivado naquela escola serviu para auxiliá-los ou outro instrumento que pudéssemos ter um retorno. (Entrevista concedida pelo Técnico 1 em agosto de 2016).

No desenho original tem todo um programa, tem todo um passo a passo que pretende chegar até essa avaliação. Ela seria realizada após todos os passos que já foram desenhados, a partir de questionários, a partir de entrevistas e a partir da avaliação de um plano de ação elaborado pela escola. (Entrevista concedida pelo Técnico 2 em 2016).

O Técnico 1 prevê a possibilidade de avaliar programa a partir da comparação dos índices de proficiência que foram gerados no ano de 2015, mas também demonstra não ter certeza dos critérios de avaliação que podem ser utilizados. O Técnico 2 sugere critérios de avaliação não convencionais para a avaliação de um programa, como questionários e entrevistas e análise de relatórios.

A avaliação de um programa é essencial para fornecer um retorno sobre seu funcionamento. Se não for corretamente avaliado, é possível que não se possa perceber e acompanhar os progressos e as dificuldades, nem tão pouco resolvê-los a contento:

[...] deve permitir obter informação que nos permita considerar formas alternativas de resolver um dado problema, orientar o desenvolvimento de medidas de política e a tomada de decisões e dar a conhecer práticas que funcionem e que sejam eficazes. Por natureza, a avaliação de programas é um processo que torna acessível aos cidadãos a informação e a evidência que contribuem para: a) tornar mais transparente o seu funcionamento; b) responder a uma diversidade de questões relativas a problemas existentes ou emergentes; c) verificar se um programa ainda faz sentido; d) ajudar a melhorar um programa e as medidas de política que lhe possam estar associadas; e) monitorar o desempenho, a eficiência e a eficácia do programa, identificando problemas relacionados com a sua concretização e com os seus resultados; e f) orientar a eventual necessidade de desenvolvimento de novos programas. (FERNANDES, 2016, p. 3).

Comparando a assertiva do autor com o depoimento dos técnicos da assessoria, percebemos o desconhecimento destes em relação aos protocolos a serem seguidos para avaliar um programa. É preocupante um programa com a abrangência do SISPAR (2015) ser lançado por uma Secretaria de Educação sem um desenho claro de monitoramento e avaliação. Se for bem realizada a avaliação do SISPAR (2015), sua efetividade trará benefícios tanto para a instituição quanto para as escolas de forma geral.

Ao serem questionados sobre os entraves para o desenvolvimento da primeira fase de implementação do SISPAR (2015), os técnicos responderam:

[...] O impasse é a questão logística. A equipe é pequena, a quantidade de escolas é grande, os municípios são grandes e nós não conseguimos atender todas as escolas por conta destes problemas de transporte também. Às vezes dependemos de um cronograma e muitas vezes não é cumprido por conta também dos afazeres da própria escola. (Entrevista concedida pelo Técnico 1, do SISPAR em agosto de 2016).

[...] Os entraves maiores são: conseguir reunir os atores para viver este momento, fazer com que eles entendam o propósito, por que já há por parte dos professores, por parte de outros atores uma rejeição, uma aversão à avaliação externa. (Entrevista concedida pelo Técnico 2, do SISPAR em agosto de 2016).

O Técnico 1 aponta como entrave a demanda ser maior que a capacidade de atendimento e o não cumprimento do cronograma por parte das escolas. O Técnico 2 traz novamente a questão da resistência dos atores às avaliações externas. Os dois posicionamentos são pertinentes e dificultam sobremaneira o alcance dos objetivos propostos pelo programa.

Em outro estudo sobre avaliação do programa ProEMI na rede estadual do Amazonas ressalta-se que:

[...] a relação entre os atores envolvidos e o discurso oficial tem sido um tanto problemática, pois as escolas demonstram não ter a clara compreensão dos objetivos do programa e a SEDUC tem sido negligente em diversos aspectos que culminam com a falta de suporte às escolas na implementação e operacionalização do programa. (ALCÂNTARA, 2015, p. 68).

O posicionamento de Alcântara (2015) em relação à implementação do ProEMI na rede estadual do Amazonas, não difere do que ocorre com a implementação do SISPAR. Isto por que a política de avaliação externa no Amazonas é *top-down* (de cima para baixo) e a falta de suporte financeiro e logístico para a implementação do programa ainda é uma realidade na rede, indicando que melhorias podem ser feitas neste sentido.

Condé (2012) destaca a necessidade de avaliar a política, “[...] porque o investimento público realizado em uma política deve ser verificado quanto ao atendimento de suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade” (CONDÉ, 2012, p. 96). No caso da implementação do SISPAR (2015), a fase da avaliação ainda não foi efetivada, portanto a mensuração de seu alcance das metas e objetivos, bem como inferências para melhoria do programa são feitas no campo da subjetividade.

Ao serem questionados sobre quais as melhorias podem ser feitas para o aperfeiçoamento da primeira fase do programa, os técnicos foram unânimes em citar a ampliação da equipe como sendo essencial para o atendimento da demanda. Segundo estes:

[...] A melhoria seria termos mais profissionais da área, tanto de língua portuguesa e matemática, quanto das ciências da natureza e das ciências humanas. Poderia se abrir um leque, uma discussão maior com os professores de cada área e com isso ficar um trabalho

mais pragmático, mais sistemático. (Entrevista concedida pelo Técnico 1, do SISPAR em agosto de 2016).

[...] De início penso que como somos professores de língua portuguesa e matemática, nós poderíamos ter profissionais especialistas nas áreas de ciências humanas e da natureza, pois são áreas também avaliadas pelo SADEAM, assim como o aumento da equipe para oferecer um atendimento maior às escolas que estão precisando deste atendimento. (Entrevista concedida pelo Técnico 2, do SISPAR em agosto de 2016)).

Importante notar que os técnicos preocupam-se na ampliação da equipe, mas não citam a possibilidade de ações articuladas com outros departamentos, a possibilidade de monitoramento e avaliação das ações executadas. De certo a ampliação da equipe seria uma ação positiva a execução do programa na rede de ensino, mas o monitoramento e avaliação também implicam na efetividade do programa.

Ao fim desta análise faz-se necessário pontuar o que foi captado por meio do emaranhado de informações levantadas, as quais contribuíram para estabelecer relações entre o programa aqui estudado e a dinâmica de sua implementação na rede de ensino.

A análise dos dados captados nos relatórios das escolas e das entrevistas com os técnicos do SISPAR (2015), conforme proposto na metodologia, permitiu-nos perceber nas respostas destes atores envolvidos na implementação do SISPAR três situações relevantes para esta pesquisa: a) os relatórios não nos forneceram informações garantidas sobre a eficácia do programa no contexto da prática, visto que as ações nas escolas não foram monitoradas após a execução do plano de intervenção apresentado; b) o fato de os respondentes da entrevista concordarem com uma afirmativa na entrevista, esta não é indício suficiente para que tal opinião esteja, na prática, se refletindo em ações concretas por parte destes profissionais, que resultem numa maior eficiência ou eficácia do Sistema Educacional avaliado, ou seja, as respostas sozinhas não são únicas variáveis com que se pode verdadeiramente avaliar o programa; c) a Assessoria Executiva de Avaliação possui funções limitadas e que se encerram, no que diz respeito ao trabalho com apropriação de resultados, nas ações do SISPAR, não sendo, portanto, de sua competência o monitoramento das intervenções propostas pelas escolas.

Partindo destas últimas considerações, apresentaremos, na seção 3, um Plano de Ação Educacional como proposta de intervenção significativa para a rede de ensino pública no âmbito do Estado do Amazonas.

### **3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: Uma Proposta de Continuidade e Eficácia Para o SISPAR**

Esta seção apresenta um Plano de Ação Educacional como proposta de intervenção para que a SEDUC/AM tenha possibilidade de desenvolver de forma eficaz um trabalho de apropriação de resultados nas escolas da rede pública de ensino, tendo como suporte para este fim as ações do SISPAR (2015). Para tanto, faz-se necessário retomar o caso de gestão, mencionando seus principais aspectos descritivos e relacionando-os com os achados relevantes desta pesquisa.

#### **3.1 Retomando o Caso de Gestão: Aspectos Descritivos e Analíticos da Pesquisa**

Esta dissertação apresenta como caso de gestão a descrição e análise da implementação da primeira fase do programa SISPAR (2015) na rede estadual de ensino do Amazonas e tem como objetivo descrever o programa enquanto política implementada pela SEDUC/AM para a melhoria da apropriação de resultados nas escolas. Além disso, buscou-se analisar a operacionalização desta primeira fase, pretendendo apontar os desafios e potencialidades do programa, o que serviu para subsidiar a construção deste plano de ação.

O interesse da pesquisadora por este tema deveu-se à sua proximidade com o programa em estudo, atuando diretamente junto à equipe da AssEA na realização de oficinas de apropriação na primeira fase de implementação do SISPAR (2015). Tal proximidade com o processo de implementação suscitou em questionamentos sobre a efetividade do programa e seu alcance na rede, visto que nesta primeira fase houve critérios limitadores para a seleção das escolas.

Assim sendo, para entendermos a operacionalização do SISPAR (2015), iniciamos este estudo pormenorizado buscando descobrir quais ações o programa pode implementar no intuito de auxiliar professores, gestores e pedagogos na apropriação de resultados do SADEAM. Decerto, este estudo possibilitou o entendimento necessário para a elaboração desta proposta de intervenção.

Na primeira seção descreve-se o caso de gestão, apresentando o contexto em que foi criado o SISPAR (2015), sua finalidade, atores envolvidos e os vieses que compõem a discussão sobre a necessidade de sua criação, quais sejam: o

conceito de qualidade na educação, de avaliação externa, direitos educacionais, responsabilização e gestão democrática.

Foi feita a descrição do SADEAM, sua estrutura e os objetivos de sua utilização na rede de ensino. Em seguida, descrevemos as demandas de atendimento surgidas após o atendimento das escolas prioritárias do SISPAR (2015).

Em seguida, detalhamos as ações previstas no desenho do programa e o critério de seleção das escolas chamadas de prioritárias. Também foram apresentados os dados relevantes do questionário aplicado aos profissionais na ocasião das oficinas e que corroboraram para um diagnóstico inicial da necessidade de uma ação concreta da SEDUC-AM em auxiliar as escolas a apropriarem-se de seus resultados nas avaliações externas e especificamente do SADEAM.

Na sequência foi definida a metodologia de investigação com o propósito de analisar o SISPAR (2015) no contexto da prática e, para tanto, utilizamos como recorte 24 escolas de um universo de 85, o que corresponde a 20% deste total e 02 técnicos da AssEA que participaram desde o desenho até a implementação do programa. Estas 85 escolas foram denominadas de prioritárias, obedecendo a um critério de seleção a partir do resultado da proficiência de 2014, no qual obtiveram classificação no nível de desempenho abaixo do básico em Matemática.

Como instrumentos, utilizou-se trechos das atas das oficinas do SISPAR (2015), os relatórios enviados pelas escolas após a execução do plano de intervenção e entrevistas semiestruturadas aplicada aos dois Técnicos.

Para esta pesquisa, optou-se pelo método qualitativo, pois este permite analisar o caso em estudo de maneira integrada e captar o problema, a partir do contexto e das pessoas envolvidas, considerando de forma dinâmica seus pontos de vistas, a partir dos dados coletados. Partimos de questões amplas que envolvem inevitavelmente o trabalho do SISPAR (2015): a) apropriação de resultados que se configura como objetivo do programa; b) a gestão de resultados educacionais por parte da escola; c) gestão da política por parte da SEDUC-AM.

Estes eixos se aclararam no decorrer da investigação e forneceram dados importantes para a consolidação de uma proposta inovadora – PAE, para a rede pública de ensino, a qual permite explorar novos enfoques na execução do trabalho proposto pelo SISPAR (2015).

Para a análise do programa no contexto da prática, partimos do entendimento das suas fases de implementação utilizando-se do modelo de análise de políticas proposto por Condé (2012). Este modelo permitiu elencar as fases da política e caracterizá-las desde o desenho até a implementação, tendo como suporte a hipótese de que a apropriação de resultados por parte das escolas é fator preponderante para desenvolver um trabalho pedagógico mais conciso.

A pesquisadora ainda levantou como hipótese que as escolas consideradas prioritárias não realizavam a gestão de seus resultados educacionais, o que acabou se comprovando no resultado do questionário diagnóstico expresso na Tabela 3 pois demonstra que 63% dos profissionais entrevistados não utilizam os dados das avaliações externas pautando suas ações, ou o fazendo de forma superficial.

Este indicador permitiu perceber que a SEDUC/AM necessitava intervir, orientando as escolas quanto à importância da valorização dos dados do SADEAM e de outras avaliações como suporte para seu planejamento pedagógico.

No decorrer da pesquisa, outras questões relevantes encontradas nos documentos e nos relatos dos Técnicos do SISPAR (2015) tornaram-se notórias, sendo evidenciadas no Quadro 8 os achados da pesquisa que compuseram a complexão deste estudo.

## Quadro 8 - Achados da Pesquisa

| EVIDÊNCIAS   | CONSTATAÇÕES   |
|--|--|
| <p><b>1. Eixo Apropriação de Resultados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 85 escolas prioritárias, apenas 24 entregaram relatório de ações de intervenção. Desta forma, não está claro para a SEDUC-AM se estas outras 61 escolas atendidas pelo SISPAR executaram alguma ação e de que forma estão se apropriando de seus resultados;</li> <li>• Os relatórios apontam indícios de que as 24 escolas realizaram um movimento coletivo de planejamento partindo dos resultados do SADEAM. Importa assinalar que estes relatórios foram assinados por pedagogos e professores da escola;</li> <li>• Apesar de o SISPAR esclarecer sobre o perigo do reducionismo curricular nas ações de apropriação, as escolas direcionaram suas ações em para o trabalho com descritores em detrimento de um trabalho coletivo e revisão de seu projeto de escola.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os relatórios não nos forneceram informações garantidas sobre a eficácia do programa no contexto da prática, visto que as ações nas escolas não foram monitoradas após a execução do plano de intervenção apresentado.</li> </ul>   |
| <p><b>2. Eixo Gestão de Resultados Educacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir dos relatórios, encontramos relatos de gestores que sentem-se incomodados com a resistência de seus professores em considerar intervenções pedagógicas a partir de resultados das avaliações externas. Inclusive, estes professores responsabilizam os fatores externos como principais motivos para o baixo desempenho; os professores, em sua maioria, não se sentem partícipes do baixo desempenho da escola.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• As escolas precisam de acompanhamento pedagógico para consolidar a criação de uma cultura de apropriação e a SEDUC-AM não possui uma ação neste sentido e nem um protocolo institucionalizado para que isto ocorra.</li> </ul>  |
| <p><b>3. Eixo Gestão da Política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomando como base as respostas das entrevistas semi estruturadas, os técnicos da AssEA consideram a efetividade do programa e demonstram, em suas falas, que o desenho implementado é suficiente para que impulse uma mudança nos paradigmas das escolas em relação à apropriação de resultados. Consideram como único problema a falta de efetivo de técnicos</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A opinião dos técnicos não garante a efetividade do programa avaliado como sendo único fator de eficácia na apropriação de resultados por parte das escolas;</li> <li>• O monitoramento e a avaliação do programa não foram realizados;</li> <li>• A capacitação dos profissionais da escola resumiu-se em uma oficina de apropriação de resultados;</li> <li>• A AssEA possui funções limitadas e que se encerram, no que diz respeito ao trabalho com apropriação de resultados nas ações do SISPAR, não sendo, portanto, de sua competência monitorar as ações decorrentes dos planos de intervenção.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da síntese do Quadro 8, percebe-se que as evidências elencadas a partir dos dados da pesquisa convergem para a constatação de que o programa SISPAR (2015), mesmo que cumpra fielmente ao desenho de sua implementação, por si só não cumpre com o objetivo de fazer com que as escolas utilizem seus resultados do SADEAM para replanejar suas ações pedagógicas. As limitações de função e efetivos de Técnicos da AssEA contribuem para isso.

A constatação trazida pela análise dos dados não oferece resposta à questão norteadora desta pesquisa, a saber: quais ações o SISPAR (2015) pode implementar no intuito de auxiliar professores, gestores e pedagogos na apropriação de resultados do SADEAM? Isto por que a pesquisa apontou para o fato de que é necessária uma intervenção multi setorial dos departamentos da SEDUC/AM, onde as ações do SISPAR pudessem ser consolidadas e não o aprimoramento do programa. Decerto, para garantir equidade, é necessário ainda que o programa alcance 100% das escolas da rede e este problema pode ser resolvido a partir do envolvimento com os outros departamentos e não como ato solitário da AssEA.

Atualmente, a SEDUC/AM, apesar de possuir um sistema próprio de avaliação em larga escala, não articula entre seus departamentos a utilização de suas ações baseadas nos indicadores. O que acontece são ações pontuais, como é o exemplo do SISPAR (2015).

Conforme o organograma da SEDUC/AM, a Secretaria Adjunta Pedagógica (SEAP) é composta por três departamentos e uma Assessoria Executiva de Avaliação: a) O DEPPE responsável pela articulação entre os departamentos, pela gestão de políticas e programas estaduais e federais e acompanhamento pedagógico das escolas; b) O Centro de Formação Padre José de Anchieta (CEPAN) responsável pelas formações continuadas da SEDUC/AM; c) CEMEAM responsável pelas transmissões para o interior de todo conteúdo pedagógico tanto para coordenadores regionais, gestores escolares, pedagogos, professores, quanto para alunos; AssEA – responsável por receber e divulgar os resultados do SADEAM e ações de apropriação de resultados em toda a rede.

Estes departamentos, teoricamente, devem se complementar nas suas ações. Na prática isso não ocorre. Desta feita, apresenta-se no próximo subtópico o Plano de Ação Educacional, cujo objetivo é sugerir soluções possíveis para os problemas evidenciados neste estudo.

### 3.2 Plano de Ação Educacional (PAE)

Este PAE foi elaborado tendo em vista os contornos evidenciados nesta pesquisa que apontam o SISPAR (2015), no contexto da prática, como sendo um esforço solitário de uma assessoria que possui funções limitadas.

Pode-se notar que o problema não está na execução das suas ações propostas do SISPAR (2015), mas na desarticulação do sistema de ensino, com destaque de problemas estruturais e logísticos para a execução do programa.

Por este motivo, a intenção do PAE é apresentar uma proposta de intervenção, didaticamente organizada em ações, estratégias e responsabilidades a serem cumpridas pelos departamentos pertencentes à Secretaria Adjunta Pedagógica, com o apoio da AsSEA objetivando oferecer às escolas da rede o suporte pedagógico necessário para desenvolver seus planos de intervenção elaborados a partir do trabalho do SISPAR.

Para tanto, optou-se pelo modelo padronizado de plano de ação gerencial, o 5W2H. Este modelo permite direcionar as ações planejadas e garantir que as ideias decorrentes da pesquisa sejam apresentadas de forma clara, sistemática e eficiente. O modelo envolve as perguntas: *What* (o que será feito?); *Why* (Por que será feito?); *Where* (Onde será feito?); *When* (Quando será feito?); *Who* (Por quem será feito?); *How* (Como será feito?) e *How much* (quanto custará fazer?).

As respostas pretendem demonstrar como a SEDUC/AM, por meio da Secretaria Adjunta Pedagógica pode oferecer suporte técnico e pedagógico às escolas a fim de que promovam uma gestão pautada nos princípios de democracia e participação coletiva a partir da análise de seus resultados nas avaliações externas, na avaliação interna e na avaliação institucional, pois:

[...] supõe assumir a avaliação não como atividade pontual, mas sim como processo, que requer o delineamento de atividades inter-relacionadas que garantam um fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões que apoiem continuamente a execução das políticas e programas. (SOUZA, 2014, p. 416).

Nos próximos subtópicos apresentaremos as estratégias e responsabilidades da SEAP e de cada um de seus departamentos.

### **3.2.1 Estratégias da Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica (SEAP)**

Neste subtópico apresentar-se-á 6 (seis) estratégias que julgamos exequíveis com o objetivo de oferecer suporte técnico e pedagógico às escolas da rede de ensino estadual do Amazonas por meio de uma proposta de Plano de Ações Articuladas (PAA), oriundo do Sistema Permanente de Apropriação de Resultados do SADEAM/SISPAR.

A partir deste PAA, as escolas serão constantemente orientadas ao planejamento estratégico tomando como base os resultados das avaliações externas e revendo suas práticas, discutindo seus resultados, debatendo seus problemas internos e externos em consonância com seu projeto de escola, com o objetivo de garantir uma escola de qualidade para os alunos.

No quesito gestão pedagógica, o panorama da SEDUC/AM hoje não é harmonioso. Isto por que as escolas não possuem uma diretriz institucional, ou seja, cada coordenadoria distrital ou regional realiza acompanhamento pedagógico de diferentes formas, dando espaço para que dentro de uma mesma rede vários direcionamentos sejam dados para um mesmo problema, abrindo espaço para projetos isolados dos departamentos ou das coordenadorias. Esta característica denota uma desarticulação que prejudica a efetividade do sistema de ensino.

O SADEAM faz parte da política de avaliação da SEDUC/AM desde 2008 e, como tal, esta rede de ensino ainda não faz um uso adequado, como pode-se observar no decorrer de todo este estudo. Percebeu-se na ideia de teóricos, tais como Machado (2012), Souza (2014), Gatti (2012), Horta Neto (2010), dentre outros, os direcionamentos possíveis que podem ser dados aos resultados das avaliações externas como forma de nortear o acompanhamento pedagógico das escolas pela rede e o trabalho da própria escola como instituição que goza de autonomia para definir seu projeto.

O Estado do Amazonas prevê em seu Plano Estadual de Educação, algumas metas e estratégias que utilizam como parâmetro de qualidade os resultados das avaliações externas.

A Meta 7 que visa promover a qualidade na educação, traz na sua estratégia 7.29 a proposta de “[...] estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB e/ou IDEAM, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.” (PEE/AM, 2015, p. 80).

Enquanto que a Meta 3 do PEE/AM que diz respeito ao Ensino Médio, traz em sua Estratégia 3.10 a seguinte proposta:

[...] Utilizar os resultados do Sistema de Avaliação e Desempenho da Educação do Estado do Amazonas (SADEAM) como instrumento de avaliação sistêmica para subsidiar e potencializar as políticas públicas com objetivos de melhorar os indicadores de rendimento das escolas públicas. (PEE/AM, 2015, p. 41).

Tanto a Estratégia 3.10, quanto a 7.29 propõem a utilização dos resultados das avaliações externas como subsídio para a definição de políticas públicas com vistas à melhoria do desempenho estudantil.

Ainda no âmbito das propostas de fomento da qualidade na Educação Básica, a Estratégia 7.4 do PEE/AM propõe:

Implementar processo contínuo de auto avaliação das escolas de Educação Básica por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (PEE/AM, 2015, p. 76).

A proposta de um plano de ações articuladas que trazemos para este PAE está fundamentada nestas três Estratégias do PEE/AM. As duas primeiras legitimam a utilização dos resultados das avaliações externas para subsidiar a definição de políticas e programas e a última presume a necessidade de fortalecimento da gestão escolar em todas as suas dimensões.

Importante lembrar que a SEDUC/AM não executa nenhum programa articulado entre os departamentos para fins de fortalecimento da gestão.

A proposta aqui apresentada poderá ser executada pela SEDUC/AM por meio da Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica (SEAP/SEDUC-AM) e seus departamentos.

As competências da SEAP encontram-se sintetizadas no Quadro 9 e definem a primeira etapa do processo de elaboração do Plano de Ações Articuladas do Sistema Permanente de Apropriação de Resultados (PAA-SISPAR).

Desta feita, o Quadro 9 demonstra a viabilidade do PAA-SISPAR dentro da conjuntura atual da Secretaria de Educação do Amazonas.

### Quadro 9 - Ações da SEAP: Regulamentação e Diretrizes Para o PAA-SISPAR

| <b>Etapa 1</b>        | <b>Detalhamento</b>   |
|-----------------------|---|
| O que será feito?     | • Definir regulamentação e diretrizes para o PAA – SISPAR.  |
| Por que será feito?   | • Para delimitar, junto aos diretores de departamentos, a política organizacional do PAA-SISPAR.                    |
| Onde será feito?      | • Sala de Reuniões do Gabinete  |
| Quando será feito?    | • No início de 2017   |
| Por quem será feito?  | Secretário da SEAP e sua assessoria pedagógica  |
| Como será feito?      | • Providenciar regulamentação, apresentar a demanda e discutir o desenho da proposta aos diretores de departamento; |
| Quanto custará fazer? | • Será utilizada verba já prevista para reuniões com a diretoria  |

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a execução do PAA, o primeiro passo deve ser dado pelo Secretário Executivo Adjunto Pedagógico, submetendo a ideia à apreciação do Secretário de Educação e, feitas as devidas validações financeiras e logísticas junto ao mesmo, daria início às rodadas de reuniões com os diretores de departamento e seus gerentes para definir as competências de cada setor e definir comitê de elaboração da minuta de instrução normativa, que deverá posteriormente ser assinada pelo Secretário de Educação.

Posteriormente, convocar reunião com os coordenadores distritais de forma presencial e, com os coordenadores regionais via vídeo conferência pelo Centro de Mídias, a fim de explicar as mudanças que ocorrerão a partir da implementação do PAA – SISPAR, ouvindo sugestões destes profissionais da educação para a implementação do mesmo.

Como dito antes, a SEAP congrega, sob área de atuação, departamentos e uma assessoria de avaliação, todos com competências definidas, porém, complementares entre si: o DEPPE, o CEPAN e o CEMEAM.

O Quadro 10 resume, em linhas gerais, as competências do DEPPE neste Plano de Ações Articuladas do Sistema Permanente de Apropriação de Resultados (PAA-SISPAR) e, se configura como a etapa 2 do Plano de Ação Educacional (PAE).

### Quadro 10 – Ações para o DEPPE: Sistematizando o PAA-SISPAR

| <b>Etapa 2</b>        | <b>Detalhamento</b>   |
|-----------------------|---|
| O que será feito?     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar, articular, orientar e avaliar as ações do PAA – SISPAR com outros departamentos da SEAP.</li> </ul>  |
| Por que será feito?   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer objetivos e estratégias inovadoras de atuação que garantam equilíbrio de ação entre os departamentos envolvidos.</li> </ul>  |
| Onde será feito?      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependências do DEPPE</li> </ul>   |
| Quando será feito?    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De janeiro a Março de 2017</li> </ul>  |
| Por quem será feito?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretor, gerentes e equipe de técnicos em educação do DEPPE</li> </ul>   |
| Como será feito?      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção de 20 supervisores do quadro efetivo da SEDUC-AM</li> <li>• Por meio de reuniões de orientação e relatórios de acompanhamento;</li> </ul>  |
| Quanto custará fazer? | <ul style="list-style-type: none"> <li>• R\$ 1. 296.000,00 em pagamento do pró labore de supervisores em 12 meses, respectivamente previsto em folha.<sup>14</sup></li> <li>• R\$ 250.00,00 em diárias e passagens para supervisores realizarem visitas técnicas nos municípios<sup>15</sup></li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe ao DEPPE, por suas funções já definidas no organograma da SEDUC-AM, articular entre os departamentos participantes, orientar as ações conforme definido na instrução normativa, elaborar o protocolo de acompanhamento pedagógico, acompanhar o trabalho dos assessores das coordenadorias nas escolas e avaliar as ações do PAA-SISPAR.

Para execução das suas funções neste plano, será necessária a indicação de 1 coordenador geral e 27 supervisores, sendo 20 para acompanhar as ações nas coordenadorias regionais dos municípios amazonenses e 7 para acompanhar as ações nas coordenadorias distritais.

Os supervisores deverão ser pedagogos, com especialização em gestão escolar, pertencentes ao quadro de servidores efetivos da SEDUC-AM cumprindo carga horária de 40 horas semanais, sendo que os 20 selecionados para acompanhar o trabalho nos municípios deverão possuir disponibilidade para viajar.

<sup>14</sup> Será necessário substituir os profissionais que foram selecionados. Para tanto, serão chamados da lista de espera do último concurso público realizado pela SEDUC/AM.

<sup>15</sup> Recurso previsto no PPA da SEDUC/AM - 2016/2017.

Os vinte e sete (27) supervisores receberão capacitação pelo Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN/SEDUC) para atuar neste trabalho especificamente. Posteriormente, participarão, junto aos assessores das coordenadorias distritais e regionais, de suas capacitações presenciais.

É importante ressaltar que as coordenadorias distritais e regionais já possuem assessores que realizam acompanhamento pedagógico nas escolas. No entanto, não há padronização e supervisão do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) para isto, ou seja, cada coordenadoria realiza o trabalho como convém.

A sistematização de um PAA organizado em parceria com os outros departamentos ofertará condições para que as metas do PEE/AM sejam gradativamente alcançadas.

O diferencial será deste trabalho está na forma de como será conduzido, ou seja, a partir das oficinas do SISPAR (2015) a escola traçará seus planos de intervenção com base em seus resultados e os assessores farão o acompanhamento sistemático desse trabalho, interferindo quando necessário e agindo como suporte para que a escola mantenha seu PPP atualizado, seus órgãos colegiados atuantes e direcionando para que o clima escolar seja positivo.

O papel do assessor será de garantir que dentro dos muros da escola os processos pedagógicos e administrativos sejam cumpridos, respeitando a autonomia da escola e o alcance das metas do Plano Estadual de Educação (PEE/AM). Neste contexto, a função do supervisor será de conduzir os assessores, orientá-los e sanar possíveis dúvidas perante suas ações de acompanhamento e monitoramento escolar.

Tendo este diferencial como foco do Plano de Ação Articulada (PAA-SISPAR), necessário se faz que os atores participantes sejam capacitados a fim de construir um saber específico, habilitando-os para conduzirem este trabalho de acompanhamento a partir de uma visão holística da complexidade do funcionamento das escolas.

Assim sendo, passa-se para a Fase 3, que será conduzida pelo CEPAN. O delineamento das funções do Centro de Formação profissional Pe. José Anchieta (CEPAN-SEDUC/AM) neste Plano de Ação Articulada (PAA) encontram-se definidas no Quadro 11.

### Quadro 11 - Ações do CEPAN: Formação Continuada

| <b>Etapa 3</b>        | <b>Detalhamento</b>  |
|-----------------------|--|
| O que será feito?     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitar, em suas áreas de atuação, os atores envolvidos no PAA-SISPAR</li> </ul>  |
| Por que será feito?   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir para o aprimoramento e desenvolvimento dos profissionais da educação da rede estadual do Amazonas, em suas áreas afins, com o objetivo de exercerem melhor gestão do ensino nas escolas.</li> </ul>  |
| Onde será feito?      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auditório do CEPAN</li> <li>• Plataforma de Cursos EAD – SEDUC/AM</li> <li>• Transmissões de aulas pelo CEMEAM para o interior</li> </ul>   |
| Quando será feito?    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abril de 2017</li> </ul>  |
| Por quem será feito?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formadores do CEPAN com Assessoria Técnica do CAEd.</li> </ul>  |
| Como será feito?      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O DEPPE e a AssEA serão os departamentos demandantes de formação;</li> <li>• O CEPAN planejará e executará as formações, de acordo com o solicitado pelos demandantes.</li> </ul>   |
| Quanto custará fazer? | <ul style="list-style-type: none"> <li>• R\$ 220.000 em diárias e passagens para os encontros de formação presencial para os assessores das Coordenadorias Regionais na capital, recursos estes já previstos no PPA da SEDUC/AM para fins de formação;</li> <li>• Para consultoria do CAEd os recursos estão previstos no contrato do SADEAM.</li> <li>• Plataforma EaD e tutores – serviço pago com orçamento já previsto em folha.</li> <li>• R\$ 300.000,00 em diárias e passagens para formadores realizarem as oficinas de apropriação de resultados nos municípios, recursos estes já previstos no PPA da SEDUC/AM para fins de formação;</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora.

O Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN) está sob a responsabilidade da SEAP, portanto, departamento integrante do PAA. De acordo com o Regimento Interno da SEDUC/AM, tem por finalidades a formação em serviço de profissionais da educação com o intuito de:

- I – articular com os departamentos da SEDUC/AM e demais instituições públicas e privadas, com o objetivo de melhorar a qualidade da formação;
- II - promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, docentes e não docentes as demandas dos departamentos e coordenadorias (capital e interior) da rede pública de ensino do Estado do Amazonas na perspectiva de qualificá-los nas diferentes áreas do conhecimento;

- III - formar profissionais para o exercício das práticas educativas em suas diferentes dimensões (política, pedagógica e administrativa) e segmentos do ensino da Educação Básica;
- V – proporcionar condições adequadas (hospedagem, serviço de lavanderia e refeitório) para profissionais de educação em formação. (Plano Institucional do CEPAN, 2016, p.17).

Dadas às dimensões das funções do CEPAN, este se responsabilizará pela organização e execução das formações demandadas pelo PAA, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, com utilização dos recursos tecnológicos disponíveis, inclusive sua plataforma de cursos.

O quadro de formadores do CEPAN é composto por 30 professores especialistas e mestres, com competência para atuar, juntamente com a AssEA nas oficinas de apropriação de resultados. Para isto, também precisarão de formação para que se apropriem devidamente dos conceitos e estratégias do SISPAR (2015). Neste sentido, AssEA e CEPAN estarão trabalhando em conjunto para ampliar as ações do SISPAR (2015).

Nesta perspectiva, as ações de formação ocorrerão nas modalidades presencial, semipresencial e EaD. As formações para os municípios serão realizadas na modalidade EaD e semipresencial, com encontros presenciais mediados pelo CEMEAM.

As formações para assessores das coordenadorias regionais serão presenciais e ocorrerão nas dependências do Centro de Formação profissional Pe. José Anchieta (CEPAN-SEDUC/AM), aproveitando a opção de hospedagem oferecida pelo mesmo.

A AssEA tem como uma de suas finalidades “[...] desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais.” (SEDUC/AM, 2015).

Esta função lhe permite assessorar também em práticas pedagógicas a articulação com os demais departamentos da SEAP sendo fundamental para o alcance das Metas, assessoramento e suporte técnico-pedagógico das propostas tanto no Plano de Ações Articuladas (PAA) quanto no Plano Estadual de Educação (PEE/AM), como descreve o Quadro 12.

## Quadro 12 - Ações da AssEA: Assessoramento e Suporte Técnico nas Ações do PAA-SISPAR

| Etapa 4               | Detalhamento  |
|-----------------------|---|
| O que será feito?     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferecer suporte técnico nas reuniões de alinhamento do PAA-SISPAR e aos departamentos envolvidos com o plano.</li> </ul>  |
| Por que será feito?   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação na implementação do PAA-SISPAR na rede, no âmbito do planejamento, voltada à articulação e integração dos departamentos e à divulgação de informações e experiências de interesse da SEDUC-AM, bem como à disseminação do conhecimento técnico e científico na área.</li> </ul> |
| Onde será feito?      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por solicitação dos agentes demandantes em local a ser acertado previamente</li> </ul>   |
| Quando será feito?    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuamente no ano de 2017</li> </ul>  |
| Por quem será feito?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicos do SISPAR /AssEA</li> </ul>   |
| Como será feito?      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Através da divulgação de boletins, participação em reuniões e oficinas</li> </ul>  |
| Quanto custará fazer? | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos previstos no PAA/SEDUC/AM</li> </ul>  |

Fonte: Elaborado pela autora.

Para dar continuidade às ações do SISPAR, a AssEA ampliará o atendimento às escolas ao dividir a demanda com os formadores do CEPAN. Desta forma, gradativamente, todas as escolas receberão as oficinas no mesmo formato que já foi apresentado no decorrer deste estudo, o que desencadeará planos de intervenção que serão acompanhados pelo DEPPE, não só com objetivo de melhorar desempenho, mas também sistematizar o trabalho da escola a partir da atuação de uma gestão escolar democrática e participativa, valorizando a dimensão da gestão de resultados educacionais como basilar para estruturar a dimensão pedagógica da gestão.

### 3.3 Avaliação do Plano de Ação Educacional

Considerando a avaliação de um programa educacional é condição necessária para a busca de evidências que provem ou não sua eficácia, trataremos aqui algumas reflexões que deverão nortear a avaliação do PAA-SISPAR, pois existe a necessidade de se “[...] medir os efeitos de um programa em relação aos objetivos almejados, como forma de contribuir para tomadas de decisões para aperfeiçoar programações futuras.” (CALMON, 1999, p.16).

Para se elaborar uma avaliação consistente, é fundamental que os avaliadores conheçam o programa e os mecanismos de funcionamento, bem como seus objetivos, metas e estratégias planejadas e executadas. Sem este conhecimento prévio, não poderá definir os critérios de avaliação.

Assim, considerando a expertise dos atores envolvidos em cada departamento, sugerimos que a avaliação do PAA-SISPAR seja realizada por uma comissão de avaliação criada no âmbito da SEDUC/AM, com membros de cada um destes setores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa em evidência teve por objetivo investigar a primeira fase de operacionalização do SISPAR (2015), programa criado pela SEDUC-AM por meio da AssEA para realizar nas escolas de Ensino Médio com baixo rendimento em Matemática oficinas de apropriação de resultados.

O objetivo principal do programa é auxiliar as escolas apropriarem-se de seus resultados no SADEAM. Para atingir tal competência, é essencial que a escola compreenda o SADEAM e os conceitos que envolvem esta política, principalmente no que se refere ao cálculo do índice e aos fatores que influenciam no desempenho. Neste contexto, também é objetivo do programa que a escola perceba o índice como instrumento de gestão pedagógica.

Para tanto, na primeira seção desta pesquisa descreve-se o programa SISPAR (2015) detalhando o contexto da produção de texto, ou seja, o desenho de sua implementação e funcionamento, apresentando a forma como ocorreu o processo de execução.

Por ser um programa inovador na rede estadual de ensino, esta fase da descrição da implementação permitiu um melhor entendimento do processo realizado a partir dos resultados dos questionários aplicados aos professores, diretores e pedagogos das escolas atendidas.

Estes dados indicavam que dentre os respondentes, a maioria não conhecia os resultados do SADEAM de suas escolas, bem como não utilizavam os dados e informações para o instrumento de planejamento das atividades pedagógicas, apesar de o sistema de avaliação vir sendo aplicado na rede há oito anos.

O detalhamento do programa SISPAR (2015) permitiu-nos ainda perceber três grandes eixos que se ligavam à discussão e necessitavam de um estudo mais aprofundado: apropriação de resultados, gestão de resultados educacionais e gestão da política, que neste caso é gestão de um programa.

Desta feita, ficou evidente que o eixo apropriação de resultados deveria conduzir a discussão nesta pesquisa, principalmente pela temática ser-lhe peculiar. Os dois outros eixos se tornaram claros em decorrência do primeiro. São três temáticas que se complementam no tocante à sua funcionalidade. Daí, a proposta de análise da implementação do programa ser conduzido por estes.

Na segunda seção deste trabalho, seguiu-se a investigação de como as escolas receberam o programa SISPAR (2015), diante das ações desenvolvidas a

partir deste e qual a percepção dos técnicos do programa em relação à avaliação da primeira fase executada, que compuseram os questionamentos que moveram esta pesquisa.

Neste contexto, a análise dos instrumentos, comparados aos estudos teóricos, permitiu constatar que a apropriação de resultados de uma avaliação externa que envolve diversos fatores e atores. Além disso, pode-se identificar a existência de três problemas relevantes: a) os depoimentos das escolas nos relatórios não ofereciam garantia de verdade, pois não houve acompanhamento posterior; b) as respostas dos técnicos da AssEA deixaram a desejar em muitos aspectos técnicos do SADEAM e da apropriação dos resultados.

Percebeu-se que estes entendem a apropriação de resultados sem considerar todos os fatores que influenciam o bom desempenho nas avaliações e ainda, que a apropriação dos resultados da avaliação externa é uma, das várias possibilidades de avaliação, não a única; c) a desarticulação da rede de ensino pública em relação às ações de apropriação dos resultados de avaliação.

Note-se que o primeiro e o segundo problemas detectados são decorrentes do terceiro, ou seja, por hipótese, decorrem da ausência de articulação entre os departamentos da rede de ensino, e também da falta de acompanhamento pedagógico dos planos de intervenção, além da pouca importância deste fato para os técnicos do SISPAR (2015). Note-se ainda que esta pesquisa não teve a intenção desmerecer o SISPAR (2015), mas sim fortalecê-lo e ampliá-lo na rede de ensino para que possa fazer a diferença nos contextos escolares, principalmente, no que se refere à gestão escolar.

Considera-se relevante as ações do SISPAR (2015) como um esforço da SEDUC/AM em promover uma cultura de apropriação de resultados nas escolas, porém, esta não pode ser uma ação solitária, visto as múltiplas interfaces do tema em voga.

Por este motivo sugere-se como PAE um Plano de Ações Articuladas do SISPAR (2015), como um Sistema Permanente de Apropriação de Resultados da SEDUC/AM.

Finalmente, é relevante destacar que esta pesquisa não tem objetivo de encerrar a discussão do tema. Existe limites que não são possíveis identificar e outros vieses teóricos não abordados e que merecem ser investigados por outros pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Hadaquel Silva. **A implementação e a operacionalização do programa Ensino Médio inovador em três escolas da rede estadual de ensino de Manaus**. 2015. 142 fls. Dissertação – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli & SILVA Maria Helena G. F. Dias. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**. (Ribeirão Preto) no. 2 Ribeirão Preto Feb./July 1992. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1992000200007#top1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007#top1)> Acesso em: 03/09/2016

AMAZONAS. Lei nº. 108, de 23 de dezembro de 1955. Reorganiza as Secretarias e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus-AM, 23/12/1955. Disponível em: <<http://www.seap.am.gov.br/wp-content/uploads/2012/07/LEI-N-108-de-23-de-dezembro-de-1955.pdf>> Acesso em: 29/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Regimento das Escolas Públicas da Rede Estadual do Amazonas**. Resolução nº 122/2010 do CEE/AM, aprovada em 30/11/2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação (PEE/AM)**. Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Institucional**. Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN), 2016.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM)**. Institucional. Estrutura – DEPPE. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria>> Acesso em 29/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM)**. Institucional. Estrutura – DEPPE. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria>> Acesso em 29/05/2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM). **Estrutura da Assessoria Executiva de Avaliação (AssEA/SEDUC/AM)**. <<http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria/>> Acesso em 29/05/ 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM). **Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM/SEDUC/AM)**, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM). **Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE/SEDUC/AM)**, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM). **Departamento de Planejamento da SEDUC/AM (DEPLAM)**, 2015.

\_\_\_\_\_. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Amazonas (IDEAM). Disponível em: < <http://www.amazonas.am.gov.br> > Acesso em 29/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Revista do Sistema do SADEAM**, 2011. Disponível em: <[http://www.sadeam.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2012/06/BOLETIM\\_SADEAM\\_VOL-1.pdf](http://www.sadeam.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2012/06/BOLETIM_SADEAM_VOL-1.pdf). > Acesso em: 10/09/2016.

\_\_\_\_\_. Sistema de Avaliação e Desempenho Educacional do Amazonas. (SADEAM/SEDUC/AM). **Revista Pedagógica 3ª Série do Ensino Médio. Matemática.** ISSN: 2238-0264, 2014. Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/07/AM-SADEAM-2014-RP-MT-3EM-WEB.pdf>. > Acesso em: 26/09/2015.

\_\_\_\_\_. Sistema de Avaliação e Desempenho Educacional do Amazonas. (SADEAM). **Revista da Gestão Escolar – SADEAM/SEDUC/AM.** ISSN 2238-0264, **2014.** Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/04/AM-SADEAM-2014-RG-RE-WEB.pdf>. > Acesso em 30/10/2015.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Avaliação e Desempenho Educacional do Amazonas. (SADEAM).** Avaliação educacional/medidas de proficiência. Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net>. > Acesso em: 15/10/2015.

\_\_\_\_\_. **SADEAM.** Níveis de desempenho. <<http://www.sadeam.caedufjf.net/padroes-de-desempenho/> > Acesso em: 20/08/2016.

\_\_\_\_\_. **SADEAM.** Avaliação. **Caderno de Pesquisa:** como melhorar os resultados educacionais. <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net>. > Acesso em: 20/08/2016.

\_\_\_\_\_. **Sistema Permanente de Apropriação de Resultados (SISPAR/SADEAM)**, 2015.

\_\_\_\_\_. **Ata do SISPAR/SADEAM**, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 1- EEA V, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 2 – EESCM, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 3 - EEMBA, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 4 – EEALB, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 6 – EEET, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 7 – EEAVF, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 8 – EEAPV, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 11 – EEFSV, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 12 – EEMN, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 13 – EEES, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 15 - EELN, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 17 – EESN, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 19 - EEDVM, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 20 - EEESP, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 22 – EEAVS, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 23 – EEDJCS, 2015.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO DA ESCOLA 24 – EEBM, 2015.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida pelo Técnico 1, do SISPAR em agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida pelo Técnico 2, do SISPAR em agosto de 2016.

ARELLANO et.al. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas**. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net> > Acesso em: 10/09/2012.

BLASIS, Eloisa (org.); TILGER, Marcos; LONGATO, Silvia. **Avaliação Educacional: os desafios da sala de aula e a promoção da aprendizagem**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC/PDE/SAEB: Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf) > Acesso em: 10/09/2016

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)**. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LDB Lei Federal nº 9.394/96). Art. 9º/ Incumbência da União. Disponível em: < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) > Acesso em: 28/03/2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP)**. Portal do IDEB. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>. > Acesso em: 28/03/2015.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial nº. 1.795 de 27 de dezembro de 1994.

\_\_\_\_\_. **Prova Brasil**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> > Acesso em: 28/03/2015.

\_\_\_\_\_. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Portal IDEB. Brasília/DF. Disponibilizado em: <<http://ideb.inep.gov.br> > Acesso em 28/03/2015.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)**. O que é? Estatuto e objetivo. Brasília/DF. Disponibilizado em: <<http://www.consed.org.br>. > Acesso em 28/03/2015.

BROOKE, Nigel. (Org.). **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf> > Acesso: 10/05/2015.

BONAMINO, Alicia & SOUZA, Sandra Kátia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, nº. 2, abr./jun, 2012.

CALMON, Kátia M. N. A avaliação de programas e a dinâmica da aprendizagem organizacional. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, 70 fls. ISSN: 0103-4138, 1999.

CASTRO, Rodrigues Batista. **Eficácia, eficiência e efetividade na administração pública**. 30º Encontro da EnANPA, de 23 a 27 de setembro. Salvador/Bahia. 2006.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Avaliação e Gestão da Educação Pública**. v. 2, n. 2 (2012). ISSN: 2237-9444. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24/22>. > Acesso em: 31/08/2016.

DANTAS, Lis Maria Vinhaes. Desvios na implementação da política de avaliação da aprendizagem e sua associação com as condições de trabalho na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, nº. 38, set./dez., ISSN: 0103-6831, 2007.

DAVOK, Delsi Fries. **Qualidade na educação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. ISSN: 1414-4077. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3>. > Acesso em 25/03/2015.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação de programas e projetos educacionais**: das questões teóricas às questões práticas. Repositório da Biblioteca da Universidade de Lisboa. Disponível em: <[repositorio.ul.pt/](http://repositorio.ul.pt/) > Acesso em: 02/10/2016.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FRANCO, Creso. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”. In: **Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. BROOKE, Nigel (org.) Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro & RAMOS, Inês Odorizzi. **Avaliação Externa como impulso para a melhoria das intervenções pedagógicas**. Horizontes, v.31, nº. 2, p. 15-23, jul./dez. ISSN: 2317 – 109X, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional caminhando pela contramão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

GATTI, Bernadete A. Testes e Avaliações do Ensino no Brasil. **Educação e Seleção**. São Paulo, nº. 16, 1987.

\_\_\_\_\_. Política de Avaliação em Larga escala e a questão da inovação educacional. Série - Estudos. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, nº. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, nº 113, p. 65-81, julho, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, nº. 227, p. 84-104, jan./abr. ISSN: 1984 – 932X, 2010.

LUCKESI Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível em: >[http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/avaliacao/O\\_ato\\_de\\_avaliar\\_a\\_aprendizagem\\_Luckesi.pdf](http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/avaliacao/O_ato_de_avaliar_a_aprendizagem_Luckesi.pdf). >Acesso em: 01/09/2016

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **Avaliação institucional e projeto político pedagógico: uma trama em permanente construção**. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo01\\_19/Luciana%20Cordeiro%20Limeira\\_int\\_GT1%20.pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo01_19/Luciana%20Cordeiro%20Limeira_int_GT1%20.pdf). >Acesso em 11/09/2016.

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

\_\_\_\_\_. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Revista Gestão em Rede**, nº. 19, abr. p. 8-16, ISSN: 1518 – 5168, 2000.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Ambiente e Educação**, v. 5, n. 1, 2012, p. 70-82, ISSN: 2238 – 1149, 2012.

MACHADO, Cristiane & FREITAS, Pâmela. Gestão escolar e avaliação externa: Experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 113-126, ISSN: 1982 – 7199, 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, nº. 94, p. 23, 2006. ISSN: 0101-7330. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). >Acesso em: 11/09/2016.

MINAS GERAIS. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Disponível em: > <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net>, 2015.

MELO, Manuel Palácios da Cunha. Sistemas de avaliação e reforma educacional: possibilidades e desafios. In: BAUER, Adriana & GATTI, Bernadete. Ciclo de Debates. Vinte e cinco anos de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. **Pesquisa e Educação**. Vol. 2. Fundação Carlos Chagas: E book, 2015.

NUNES, Brasilmar Ferreira. **Sociedade e infância no Brasil**. Brasília – DF. Editora UNB, 2003.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita. **Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações**. 2009. 216 f. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.maxwell.vrac.pucRio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12868@1](http://www.maxwell.vrac.pucRio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12868@1). Acesso em: >Acesso em 29/05/2016.

OLIVEIRA, Romualdo P. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo**. 3 – IDEIA: escola, saberes e fazeres. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008.

PERKINS, Brian K. **O clima escolar**: avaliando a experiência escolar para determinar a equidade e a qualidade da escola. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/3372499/DLFE-261207.pdf/1.0> >Acesso em 11/09/2016.

PASQUALI, Luis. **Psicometria**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S008062342009000500002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342009000500002). >Acesso em 18/08/2016.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010. ISSN: 1678 – 4626. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br> >Acesso em 21/03/2016.

PONTES, Luis Antônio Fajardo. **Avaliações externas no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net>. > Acesso em 19/06/2016.

RESENDE, Mônica & BAPTISTA, Wargas de Farias. **A análise da política proposta por Ball**. In: Caminhos para análise das políticas de saúde, 2011, p. 173 – 180. Online: disponível em: <[www.lms.uerj.br/ccaps](http://www.lms.uerj.br/ccaps) . > Acesso em: 21/03/2016.

SÁ-SILVA Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_documental\\_pistas\\_teoricas\\_e\\_metodologicas.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf). > Acesso em 20/05/2016.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **O sistema nacional de avaliação**: características, dispositivos legais e resultados. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set. /dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf> > Acesso em 19/06/2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo & CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. In: **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira – Porto Alegre: Editora da UFRGS.

SOARES, Sergei. Avaliação educacional como instrumento pedagógico. In: **Avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. BROOKE, Nigel (org.) Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

SOARES, José Francisco. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIANA, Fabiano Silva et al. Qualidade de escola pública no Brasil. In: Machado & Alavasse. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413 – 436, abr./jun. 2014. ISSN: 2175-6236. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). > Acesso em: 19/06/2016.

SOLIGO, Valdecir. **Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da Educação Básica na gestão escolar**. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1\\_Possibilidades\\_e\\_Desafios\\_Valdecir\\_Soligo.pdf](http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf). > Acesso em 28/09/2015.

SOUZA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. ISSN: 1414-4077, 2014.

SOUZA, Sandra Zákia & OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, nº. 141, p. 793-822, set./dez. ISSN: 0100-1574, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Mateus Gomes & CESAR Raquel Coelho Lenz. **Direito à educação no Brasil:** exigibilidade constitucional. Disponível em: <[http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic/v\\_encontro/direitoaeducacaonobrasil.pdf](http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic/v_encontro/direitoaeducacaonobrasil.pdf)>. Acesso em 10/06/2016

## APÊNDICE A - Modelo do Relatório Das Ações Relativas à Apropriação de Resultados do SADEAM



GOVERNO DO ESTADO DO  
**AMAZONAS**



### ESCOLA ESTADUAL

Município: \_\_\_\_\_

Coordenadoria: \_\_\_\_\_

Ensino Fundamental Séries iniciais ( ) Ensino Fundamental Séries Finais Regular ( )

EJA-Fundamental ( ) Ensino Médio Regular ( ) EJA-Ensino Médio

### RELATÓRIO DAS AÇÕES RELATIVAS À APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO SADEAM

#### Orientações para preenchimento do relatório

1. Escrever um texto introdutório
2. Detalhar minuciosamente as ações desenvolvidas, não só pela gestão administrativa e pedagógica, mas ações dos professores e demais atores escolares
3. Escrever um texto com suas considerações provisórias;
4. Solicitar visto de 2 professores e 1 pedagogo, além da assinatura do gestor neste relatório;
5. Entregar este relatório até dia 15/08/2015

#### (MODELO)

##### 1. Considerações iniciais

Descreva aqui como foi a receptividade da escola em relação ao proposto pelo SISPAR, como as orientações dadas nas oficinas foram trabalhadas nas escolas, como foi realizada a elaboração do plano de intervenção (quais atores participaram?)

##### 2. Ações realizadas

| AÇÃO | PERÍODO DE EXECUÇÃO | RESPONSÁVEL | OBJETIVO | ESTRATÉGIAS | PRINCIPAIS DIFICULDADES |
|------|---------------------|-------------|----------|-------------|-------------------------|
| 1.   |                     |             |          |             |                         |
| 2.   |                     |             |          |             |                         |
| 3.   |                     |             |          |             |                         |

##### 3. Considerações provisórias

- Relatar as mudanças qualitativas ocorridas no cotidiano da escola a partir da divulgação e discussão dos resultados do SADEAM.
- Apresentar as metas da escola para a avaliação do SADEAM de 2015.
- Apresentar em linhas gerais os aspectos positivos de todo este processo, bem como os limites e desafios.

## APÊNDICE B - Modelo do Relatório Das Ações Relativas à Apropriação de Resultados do SADEAM



Universidade Federal de Juiz de Fora/ Faculdade de Educação/ CAEd  
Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

### QUADRO: SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS – EIXOS DE ANÁLISE

| EIXOS DE ANÁLISE                     | CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA RECEPTIVIDADE DA ESCOLA  | CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA RELATOS DE MUDANÇAS OCORRIDAS APÓS AS OFICINAS DO SISPAR   |
|--------------------------------------|---|---|
| Eixo 1:<br>Apropriação de resultados | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância do entendimento dos resultados por turma e por aluno.</li> <li>• Utilização das revistas pedagógicas e boletins como subsídio para o entendimento dos resultados</li> <li>• Composição do índice perpassa pelo bom desempenho escolar em todas os componentes curriculares e em todas as séries da etapa de ensino.</li> <li>• Participação dos professores na elaboração de estratégias pedagógicas;</li> <li>• Relação entre promoção dos direitos de aprendizagem e apropriação de resultados</li> <li>• Divulgação e publicização dos resultados como premissa para a apropriação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância do entendimento dos resultados por turma e por aluno.</li> <li>• Utilização das revistas pedagógicas e boletins como subsídio para o entendimento dos resultados</li> <li>• Composição do índice perpassa pelo bom desempenho escolar em todas os componentes curriculares e em todas as séries da etapa de ensino.</li> <li>• Participação dos professores na elaboração de estratégias pedagógicas;</li> <li>• Relação entre promoção dos direitos de aprendizagem e apropriação de resultados</li> <li>• Divulgação e publicização dos resultados como premissa para a apropriação</li> </ul> |
| Eixo 2: Gestão da Política           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho do SISPAR como uma referência.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho do SISPAR como uma referência</li> </ul>  |
| Eixo 3: Gestão de Resultados         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento participativo.</li> <li>• Reorganizar o fazer pedagógico, tendo como base as concepções de avaliação.</li> <li>• Considerar a variável - abandono escolar - como influencia no melhor desempenho da escola.</li> <li>• Acompanhamento pedagógico;</li> <li>• Entraves – aprendizagem qualitativa x rendimento quantitativo</li> <li>• Rever constantemente a prática pedagógica e definir objetivos enquanto instituição.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reorganizar o fazer pedagógico, tendo como base as concepções de avaliação.</li> <li>• Acompanhamento pedagógico</li> <li>• Rever constantemente a prática pedagógica e definir objetivos enquanto instituição.</li> <li>• Planejamento participativo.</li> <li>• Entraves – aprendizagem qualitativa x rendimento quantitativo</li> <li>• Clima Escolar</li> <li>• Acompanhamento pedagógico</li> </ul>   |

## APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista



**Universidade Federal de Juiz de Fora/ Faculdade de Educação/ CAEd**  
**Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**

Prezado (a) Professor (a),

Meu nome é Adriana Passos Moreno, participo do Programa de Mestrado Profissional em Avaliação e Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

O objetivo da minha pesquisa é analisar a operacionalização do SISPAR no contexto da implementação do programa no ano de 2015.

A coleta de dados desta pesquisa está dividida em dois momentos: análise documental dos relatórios enviados pelas escolas participantes da primeira fase e entrevista semiestruturada para os técnicos da AssEA que participaram da implementação do programa. Solicito, portanto, sua colaboração em responder as questões abaixo para que possa dar encaminhamento à pesquisa de campo.

Obrigada pela sua participação nesta etapa. Sua ajuda será de grande relevância para a pesquisa.

1. A partir dos dados dos questionários aplicados, a maioria dos profissionais das escolas atendidas disse não conhecer e ou/ conhecer parcialmente os resultados do SADEAM de suas escolas. Segundo seu ponto de vista, a que se deve este fato?
2. O que pode significar para um gestor, pedagogo ou professor não interpretar os resultados de sua escola no SADEAM?
3. Baseado em sua participação na primeira fase do SISPAR, sinalize as dificuldades mais frequentes dos professores, pedagogos e gestores em relação ao uso dos resultados do SADEAM
4. Qual o papel da AssEA no processo de Avaliação do SADEAM?
5. Há entraves para o desenvolvimento da primeira fase do SISPAR? Quais?
6. Em relação à eficácia do programa, você julga estar atingindo os objetivos propostos? Por que?
7. A estrutura oferecida pela SEDUC para a operacionalização do SISPAR nos aspectos financeiros e logísticos é compatível à demanda de atendimento? Se não, por que?
8. Quais suas expectativas sobre o trabalho a ser desenvolvido pelo gestor da escola, a partir das oficinas do SISPAR.
9. Quais os principais problemas percebidos pela AssEA durante a implementação da primeira fase (implementação) do SISPAR?
10. A segunda fase (monitoramento) já foi iniciada? Quais as expectativas da AssEA para esta fase?
11. Como se pretende avaliar (terceira fase) a eficácia do SISPAR?
12. Quais as melhorias podem ser feitas para o aperfeiçoamento da primeira fase do programa?
13. Como você avalia a política de Apropriação de Resultados da Secretaria de Educação do Amazonas?
14. Em sua opinião, você considera que este programa influencia na melhoria do desempenho escolar dos alunos? Se sim, como?
15. Como a AssEA vê o papel dos gestores em relação às avaliações externas? E quanto ao pedagogo?
16. Como o SISPAR prepara estes atores para a gestão de resultados educacionais?
17. De que forma a AssEA acompanha as ações da escola em relação ao SADEAM e o uso de seus resultados após as oficinas de apropriação?