

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

JONIFERSON VIEIRA DA SILVA

**DESAFIOS DA AÇÃO GESTORA EM UMA ESCOLA AMAZONENSE: UMA
ANÁLISE DOS IMPACTOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA NOS RESULTADOS DO SADEAM**

JUIZ DE FORA

2017

JONIFERSON VIEIRA DA SILVA

**DESAFIOS DA AÇÃO GESTORA EM UMA ESCOLA AMAZONENSE: UMA
ANÁLISE DOS IMPACTOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA NOS RESULTADOS DO SADEAM**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a conclusão do Mestrado Profissional em
Gestão e Avaliação da Educação Pública, da
Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

JUIZ DE FORA

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VIEIRA DA SILVA, JONIFERSON.
DESAFIOS DA AÇÃO GESTORA EM UMA ESCOLA
AMAZONENSE: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS
RESULTADOS DO SADEAM / JONIFERSON VIEIRA DA SILVA. -- .
93 f.

Orientador: Roberto Perobelli de Oliveira
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós
Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, .

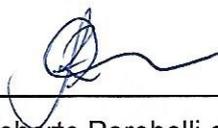
1. GESTÃO ESCOLAR. 2. PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA
PORTUGUESA. 3. SADEAM. I. Perobelli de Oliveira, Roberto ,
orient. II. Título.

JONIFERSON VIEIRA DA SILVA

**DESAFIOS DA AÇÃO GESTORA EM UMA ESCOLA AMAZONENSE: UMA ANÁLISE
DOS IMPACTOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NOS 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.

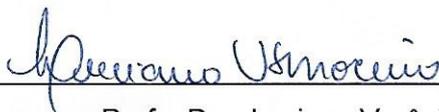
Aprovada em 16/12/2016.



Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal do Espírito Santo



Profa. Dra. Ilka Schapper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Luciana Verônica Silva
Secretaria de Educação de Minas Gerais

Dedico este trabalho à minha mãe Maria de Nazaré Vieira da Silva, razão de minha existência. À minha esposa Jane Bete Martins Nunes da Silva, minha inspiração no decorrer desta jornada. Aos meus filhos Laila Jéssica, Lazlo Victor e Lunna que me oportunizaram a vivência de ser um pai educador. Ao meu grande mestre Luiz Geraldo Pontes Teixeira (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Nessa caminhada de um mestrado profissional passamos por muitas dificuldades que foram superadas com o apoio de pessoas que realmente se importam conosco. Quero agradecer primeiramente a Deus, a Ele toda honra e toda glória. Ele que dá sentido à nossa existência e a todos aqueles que me oportunizaram alcançar este momento tão significativo para mim e para toda a minha família.

Agradeço também à minha vó Cândida Vieira Farias (*in memorian*) que fez com todos os que a conheceram a vissem como guerreira e disciplinadora. A senhora está em minha mente, agora e sempre vó Candinha.

À minha mãe, Maria de Nazaré Vieira da Silva, meu exemplo de luta, de fé, de coragem, de amor e de esperança num mundo melhor. Amo a senhora minha mãe, obrigado por TUDO. Meu porto seguro.

À minha esposa Jane Bete Martins Nunes da Silva, que me compreendeu nos momentos mais difíceis e me motivou durante esses momentos de estudos e em toda essa caminhada, meu verdadeiro exemplo de educadora, de mãe, de companheira, de amiga e de profissional. Fostes, és e serás minha inspiração.

Ao senhor Idemar Douro de Pinho, meu pai, que me oportunizou estudar e me dedicar ao esporte e à educação. Meu exemplo de serenidade, mas também de força, de austeridade, mas também de bom humor, de discernimento, mas também de amor ao próximo, de respeito e temor a Deus. Esteio precípuo do meu porto seguro.

Aos meus familiares, todos sem exceção pela unidade, especialmente aos meus irmãos Alan Jakson Vieira da Silva e Sandro Marcos Vieira da Silva, pela força em forma de oração e pela demonstração de que somos realmente uma família muito unida mesmo em sua diversidade. Abraço a todos.

À melhor equipe de Atletismo de todos os tempos, onde aprendi a ganhar sem me sentir vencedor, a perder sem me sentir derrotado, a ser rival sem ser inimigo, a cobrir todos os sentimentos, bons e ruins, com um sorriso e que para perder, o único ingrediente necessário é o querer. A todos os meus amigos e ídolos meu muito obrigado em especial ao meu irmão (eterno “Capitão” de nossa equipe) Wellington Araújo Nóbrega.

Ao Igor, à Rebeca e ao Caio que nos acompanharam em vários momentos de dedicação, de esforço, de desprendimento do lazer e da família em detrimento dos estudos necessários para chegarmos a este momento.

À professora Chirley Costa, coordenadora da Coordenadoria Distrital 01, pela compreensão e estímulo e por acreditar em nosso trabalho. Estendo o agradecimento a todos os colegas gestores dessa coordenadoria, que me acolheram com muita cordialidade, bem como aos coordenadores adjuntos, que nos ajudam nessa missão educacional, aos supervisores pedagógicos, especialmente ao colega Blás que nos acompanha diretamente na escola, assim como à ouvidora com o suporte no pronto atendimento às demandas e aos demais servidores que compõem a CDE01. Minha admiração e orgulho por fazer parte dessa equipe. JUNTOS SOMOS FORTES.

Ao Conselho Regional de Educação Física da 8ª Região, todos os seus conselheiros e em especial ao Presidente Jean Carlo Azevedo da Silva, que me incentivaram e entenderam meus momentos de dedicação aos estudos, sempre tentando conciliar com as atribuições a mim concernidas.

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ao Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

À ex-gestora e aos professores de Língua Portuguesa da escola pesquisada pela disponibilidade e boa vontade com que nos atenderam para esta pesquisa.

À professora Lina Kátia Mesquita de Oliveira, meu agradecimento por tudo. Pois em muitos momentos mesmo que involuntariamente me ajudou bastante. Aprendi muito nessa convivência como acadêmico do PPGP e até mesmo nos momentos de informalidade, que em simples conversas consegui assimilar e aproveitar muito para a conclusão do curso e para minha vida pessoal e profissional. Exemplo de humildade pelo ícone que é para a Educação brasileira.

Ao professor Roberto Perobelli de Oliveira que me orientou nesta pesquisa. Muito obrigado pelas contribuições e pelo tratamento dispensado.

Por fim, agradeço aos integrantes do Núcleo de Dissertação, em especial à Mônica, Priscila Sant'Anna, Luísa Vilardi e Juliana Magaldi, que me acompanharam e me deram o suporte necessário. Muito grato pelas contribuições na construção, reconstruções e ajuda ao longo da minha dissertação.

Avaliar significa não transferir para a posteridade o julgamento do que estamos fazendo hoje: é possível saber, com clareza, se estamos de fato comprometidos com este direito que todo brasileiro tem de aprender.

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, aborda o caso da gestão de uma Escola do Estado do Amazonas, com o objetivo de compreender as causas que levaram a escola a obter bons resultados na proficiência em Língua Portuguesa nos resultados do SADEAM de 2012 a 2014. A referida escola apresenta uma sequência de resultados acima da média da rede na qual está inserida. A partir do crescimento ocorrido surgiu a necessidade de compreender o que aconteceu para que a escola conseguisse tais resultados. Para tal, buscamos teóricos que abordam a Gestão Escolar como Marcelo Burgos (2013), Rodrigo Rosistolato (2014) e Guilherme Viana (2014), sobre o Clima Escolar a partir de Juliana Candian e Wagner Rezende (2013), além de Ruben Klein (2009) e Nilma Santos Fontanive (2009) que abordam a apropriação dos resultados das avaliações externas. Em seguida, realizamos entrevistas com a gestora e com 03 (três) professores de Língua Portuguesa que atuaram no período estudado. Em minha observação de campo, percebi que não houve boas práticas no período estudado (2012 a 2014) e através das entrevistas com os professores de Língua Portuguesa e com a gestora, deparei-me com um cenário não condizente com os resultados obtidos pela escola, pois o clima escolar não é propício, assim como os projetos relacionados à Língua Portuguesa, não são plenamente realizados e, além disso, a concepção de língua e linguagem dos professores diverge da concepção proposta pelas avaliações externas. Diante desse cenário, buscamos identificar o que aconteceu com a escola neste período para que ela, mesmo com todos os impasses verificados, alcançasse os resultados obtidos, e posteriormente, propusemos estruturar essas ações, registrando-as para que elas sejam documentadas, sistematizadas e possam se tornar parte do planejamento das ações pedagógicas da escola em busca da manutenção dos resultados e melhoria da proficiência em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Gestão escolar. Proficiência em Língua Portuguesa. SADEAM.

ABSTRACT

This thesis, developed in the Professional Postgraduate Program in Management and Evaluation of the Public Education Assessment context from the Public Policy and Education Evaluation Center of the Federal University of Juiz de Fora, approaches an Amazon State School management case, aiming to understand the causes that led the school to obtain good results in Portuguese Language proficiency concerning SADEAM results 2012 to 2014. This school presents a sequence of above average results from the Public Education Agency in which it operates. From the remarkable progress occurred on, there was a need to understand the actions of school management, pedagogical practices, besides studying language concepts, school management, school climate and their relations with external evaluations and appropriation of the results. Therefore, we searched for theorists that approach on School management as Marcelo Burgos (2013), Rodrigo Rosistolato (2014) and Guilherme Viana (2014), about the School Climate from Juliana Candian and Wagner Rezende (2013), in addition to that, Klein (2009) and Fontanive (2009) that address the appropriation of the results of external evaluations. Then we conducted interviews with the school principal, with the pedagogical advisors and with three (3) Portuguese Language teachers who worked during the studied period. In my field observation, I noticed that there were no good practices during the studied period (2012 to 2014) and through the interviews with the Portuguese Language teachers and the principal, I came across a scenario that was not in accordance with the results obtained by the school, once that the school climate is not conducive, as the projects related to discipline are not fully realized and, in addition, the conception of language among the teachers diverges from the conception of external evaluations. Considering this scenario, we tried to identify what happened to the school in this period so that it reached the results obtained, and subsequently to structure these actions, registering them so that they are documented, systematized and can become part of the planning of the pedagogical actions of the School in order to maintain results and improve Portuguese Language proficiency.

Keywords: School management. Pedagogical practices. Proficiency. SADEAM

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura Administrativa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas	34
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Padrões de desempenho do 9º ano do Ensino Fundamental regular em Língua Portuguesa no SADEAM	28
Quadro 2 - Matriz de Referência do 9º ano do Ensino Fundamental do SADEAM	31
Quadro 3 - Cronograma das oficinas de apropriação de resultados do SADEAM	80
Quadro 4 - Cronograma de atividades para o encontro de gestores da CDE01	81
Quadro 5 - Cronograma das oficinas de boas práticas metodológicas em Língua Portuguesa	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Série histórica da proficiência em língua Portuguesa obtida pela escola.....	40
Tabela 2 - Resultado da Proficiência em Língua Portuguesa do 9º ano da Rede Estadual de Ensino do Amazonas.....	41
Tabela 3 - Percentuais de aprovação, reprovação e de abandono escolar de alunos do 6º ao 9º anos da escola	47
Tabela 4 - Proficiência em Língua Portuguesa e distribuição pelos padrões de desempenho do SADEAM da Rede e da escola, de 2012 a 2014.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APMC	Associação de Pais e Mestres e Comunitários
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CDE01	Coordenadoria Distrital de Educação 01
CCI	Curva Característica do Item
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
DEPPE	Departamento de Políticas e Programas Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
GEPPAE	Gerência de Programas e Projetos e Atendimento ao Escolar
GENF	Gerência de Ensino Fundamental
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Índice de Fluxo
INEP	Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira
IPHAN-AM	Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural do Estado do Amazonas
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PPP	Projeto Político Pedagógico
SADEAM	Sistema de Avaliação e Desempenho do Estado do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCE-AM	Tribunal de contas do Estado do Amazonas
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UA	Universidade do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A SEDUC/AM E A INCORPORAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS ÀS ROTINAS ESCOLARES ANUAIS	20
1.1 A AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	20
1.2 A AVALIAÇÃO EXTERNA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DO AMAZONAS	24
1.3 A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO AMAZONAS (SEDOC-AM): PRINCÍPIOS NORTEADORES	32
1.3.1 A estrutura organizacional e administrativa das coordenadorias distritais de educação	36
1.4 DESCRIÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL ESTUDADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO EDUCACIONAL	39
2 A GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	50
2.1 GESTÃO ESCOLAR E CLIMA ESCOLAR: PRINCÍPIOS TEÓRICOS.....	52
2.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Concepções de Língua e Linguagem.	56
2.1.3 Avaliação Externa: uma discussão sobre seus efeitos para o ensino	59
2.1.4 Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas	61
2.2 METODOLOGIA	64
2.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	68
2.3.1 Projetos em Língua Portuguesa desenvolvidos na escola	69
2.3.2 Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas	70
2.3.3 Entraves enfrentados pela escola durante o período estudado	72
2.4 CONSIDERAÇÕES PARA O PLANO DE INTERVENÇÃO	77
3 PLANO DE AÇÃO: SISTEMATIZAÇÃO DAS AÇÕES DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	79
3.1 O PLANO DE AÇÃO NA DIMENSÃO DA SECRETARIA E COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO 01.....	80
3.2 O PLANO DE AÇÃO NA DIMENSÃO DA GESTÃO ESCOLAR	81
3.3 O PLANO DE AÇÃO NA DIMENSÃO DOS PROFESSORES.....	81
3.3.1 Monitoria com Acadêmicos de Licenciatura em Letras	81
3.3.2 Oficina de Boas Práticas Metodológicas em Língua Portuguesa	82
3.3.3 Elaboração Coletiva Dos Projetos De Intervenção De Língua Portuguesa	83

CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORA.....	90
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	91

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é compreender o que aconteceu para a escola pesquisada ter conseguido bons resultados na proficiência da Língua Portuguesa no Sistema de Avaliação e Desempenho do Estado do Amazonas (SADEAM), o qual busca aferir o desempenho educacional dos alunos da rede pública estadual de ensino. Os resultados permitem aos gestores, professores e educadores discutir e desenvolver ações e políticas de intervenção para a oferta de um ensino de qualidade aos alunos do estado.

Dessa Forma, pesquisamos uma escola estadual da cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, que apresentou uma crescente proficiência em Língua Portuguesa de 2012 a 2014 nas avaliações externas, com uma sequência acima da média obtida pela rede de ensino na qual está inserida.

No ano de sua criação, em 2008, o SADEAM avaliou os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e os alunos do 3º ano do Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História e Língua Inglesa.

Em 2009, a avaliação foi aplicada apenas aos alunos do 3º ano do Ensino Médio regular e EJA, avaliando-se conhecimentos desenvolvidos pelos alunos em Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Na edição do ano de 2010 repetiu-se a avaliação de 2009, relativa ao Ensino Médio, e avaliou-se, ainda o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental regular, 5º e 9º anos e alunos da EJA das etapas equivalentes a esses anos de ensino.

No ano de 2011, foi consolidada a parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e, nesse mesmo ano, o SADEAM aplicou testes de desempenho para alunos dos 3º e 7º anos do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, incluindo os alunos que estavam cursando os anos iniciais e finais da EJA (5º e 9º anos). No Ensino Médio, como nos anos anteriores, avaliaram-se, na modalidade regular e EJA, Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Na edição de 2012, expandiu-se a avaliação dos alunos do Ensino Fundamental para os 3º, 5º, 7º e 9º anos, mantendo-se a avaliação dos alunos da EJA, Anos Iniciais e Finais. Nesse ano, avaliaram-se os alunos dos 1º e 3º anos do Ensino Médio em Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química).

Em 2013, avaliaram-se os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e EJA Anos Iniciais e Finais. Nas avaliações do Ensino Médio, o Sistema continuou desenvolvendo avaliações nas mesmas disciplinas, etapas de escolaridade e modalidades de ensino.

Na edição de 2014, avaliaram-se os alunos do 5º e 9º anos, mantendo-se a avaliação dos alunos da EJA, Anos Iniciais e Finais. Nesse ano, avaliaram-se os alunos do 3º ano do Ensino Médio em Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), mantendo também a avaliação da EJA Ensino Médio.

O interesse deste pesquisador pelo assunto surgiu a partir da compreensão sobre a importância que a Língua Portuguesa exerce para o processo educativo, através da leitura e interpretação de textos que dão base à compreensão dos conteúdos dos demais componentes curriculares. Surgindo assim o interesse em analisar os resultados crescentes da proficiência em Língua Portuguesa no período entre 2012 e 2014 na escola pesquisada, buscando entender os motivos que levaram a escola a obter esse crescimento.

O domínio da linguagem, tanto oral quanto escrita, tornou-se indispensável para a vida profissional e ela é um meio pelo qual o indivíduo pode garantir sua cidadania. Foi exatamente o que percebi em minhas experiências pedagógicas ao longo de minha carreira como profissional de Educação Física desde 1990, no qual pude realizar trabalhos interdisciplinares, feiras culturais, feiras de ciências, jogos interclasses, gincanas, datas comemorativas, jogos escolares e como gestor na rede pública de ensino do Estado do Amazonas. Minha formação é em Licenciatura em Educação Física (1992), graduado pelo então Departamento de Educação Física do ICB – Instituto de Ciências Biológicas da UA – Universidade do Amazonas, hoje Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Entre 2003 e 2009, passei a atuar em uma escola onde assumia eventualmente a gestão na ausência da gestora em momentos de licença médica ou férias. De 2010 até o final do mês de Julho de 2015, atuei em outra escola onde, em 2012, assumi a presidência da APMC (Associação de Pais e Mestres e Comunitários), atuando diretamente com a equipe gestora e, por algumas vezes, assumi o cargo de gestor interino (nas férias e licenças da atual gestora). Atualmente ocupo o cargo de Gestor da escola objeto desta investigação, desde agosto de 2015, e percebo a escola como um local de nossa práxis profissional, acima de tudo pedagógica, e nela podemos vivenciar uma oportunidade de melhorar o ambiente educacional, através da relação entre teoria e prática. Vimos que numa mesma rede podemos perceber escolas com realidades completamente diferentes e que questões como infraestrutura e equipe de trabalho são fatores que impactam nos índices de proficiência dos alunos. A partir destas vivências e experiências, percebemos a possibilidade de investigar as práticas pedagógicas e

de gestão realizadas no período entre 2012 e 2014, e sua possível relação com os resultados obtidos na proficiência em Língua Portuguesa no período citado.

A justificativa para este estudo se deve ao fato de a escola analisada apresentar um resultado crescente na proficiência de Língua Portuguesa no período entre 2012 e 2014, uma sequência de resultados acima da média em relação à rede de ensino na qual está inserida. Surge, assim, a necessidade de compreender a relação dos resultados da proficiência em Língua Portuguesa obtidos pela escola com as práticas pedagógicas (projetos realizados pela escola), com o clima escolar e com a apropriação dos resultados das avaliações externas, com base nisso, iniciei a pesquisa com as seguintes questões:

- A escola desenvolve projetos em Língua Portuguesa? Quais as contribuições deles para os bons resultados?
- O clima escolar é favorável?
- Há apropriação dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora e equipe de professores?

Objetiva-se, portanto, investigar e analisar os fatores que contribuíram para a melhoria dos resultados da proficiência em Língua Portuguesa no Sistema de avaliação e desempenho educacional do Estado do Amazonas (SADEAM), obtidos pela escola objeto da pesquisa de 2012 a 2014, além de propor estratégias de estruturação de ações e práticas para a melhoria dos resultados da Proficiência em Língua Portuguesa e divulgá-los.

Para isso, no primeiro capítulo, fez-se um breve histórico sobre a avaliação externa no Brasil, a avaliação externa e a política de avaliação do Estado do Amazonas, a sua Secretaria de Educação, bem como a estrutura organizacional e administrativa das coordenadorias distritais de educação. Apresenta-se também a escola em sua estrutura, as ações pedagógicas e o perfil dos atores pertencentes à comunidade escolar estudada, formação do corpo docente e demais funcionários. Além disso, pretende-se evidenciar o papel dos corpos docente e discente participante de todo esse processo, assim como o detalhamento das estratégias de gestão que a escola estudada utilizou no período entre 2012 e 2014 e qual a sua característica. São apresentadas, ainda, as ações realizadas pela Coordenadoria Distrital de Educação 01 (CDE01) para acompanhar os alunos faltosos e qual o tipo de assessoramento é adotado, como é feito o acompanhamento pedagógico e sua periodicidade.

No segundo capítulo, buscamos um embasamento das discussões que surgiram ao longo da pesquisa, como o tema da *gestão escolar* a partir de Burgos (2013), Rosistolato (2014) e Viana (2014), e o do *clima escolar* em Candian e Rezende (2013), entre outros que discutem as possibilidades e desafios que envolvem o ensino e o aprendizado da Língua

Portuguesa e as contribuições para a formação de leitores. Neste capítulo, ainda definimos os aspectos metodológicos da pesquisa, como os instrumentos e sujeitos da pesquisa, assim como a escola onde acontecerá a investigação e, por fim, a análise dos dados da pesquisa.

O terceiro capítulo visa trazer uma proposta das ações da escola, embasada em bibliografia pertinente, retomando as falas dos sujeitos da comunidade escolar e buscando evidenciar em que efetivamente cada um deles contribuiu para a melhoria alcançada. A partir da compreensão do que mudou na escola no período de 2012 a 2014, pretende-se retratar cada um dos elementos apontados como responsáveis pelas melhorias. A proposta é apresentar um plano de intervenção, que se fundamenta em proposta de melhorias de certas ações escolares, apesar dos bons resultados da escola.

1 A SEDUC/AM E A INCORPORAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS ÀS ROTINAS ESCOLARES ANUAIS

Os resultados das avaliações externas, obtidos pela escola no período de 2012 a 2014, parecem ter sido uma espécie de motivação para a atual comunidade escolar, pois seus membros confirmaram, através de conversas antes das entrevistas, que até terem conhecimento da melhoria do resultado das avaliações nos últimos anos, julgavam a escola de regular para boa e capaz de proporcionar uma educação de qualidade aos alunos. Desta forma, busca-se estabelecer as relações que a secretaria de educação faz entre as avaliações externas e as rotinas da escola durante o período letivo. Apresentando os momentos que foram trabalhadas ações referentes à busca da melhoria dos resultados das avaliações externas, as capacitações específicas que ocorreram e como a escola recebeu tais ações.

O objetivo deste capítulo é trazer dados da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC/AM), da qual a escola objeto de estudo faz parte, trazendo seu histórico, estrutura organizacional, as partes integrantes da referida secretaria, o rendimento escolar e seus indicadores. Além disso, apresentamos um breve histórico do Sistema de Avaliação Nacional e de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), o processo de criação e tudo o que envolve sua sistematização e perspectivas de avanço.

Ainda, neste capítulo, apresentamos a escola, ressaltando os aspectos físicos, administrativos, pedagógicos, sociais, os resultados de proficiência em Língua Portuguesa, as práticas pedagógicas e de gestão que contribuíram para a obtenção dos resultados. Investigamos ainda, as ações realizadas com a comunidade escolar para o alcance de bons resultados, a continuidade dessas ações e a relação do modelo de gestão com os resultados. Para isso, pesquisamos as ações realizadas pela escola, o perfil dos professores de Língua Portuguesa, da gestora, dos alunos e dos demais atores da comunidade escolar, além das práticas supracitadas.

1.1 A AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Para compreendermos o estudo em questão, faz-se necessária uma breve apresentação do início das avaliações externas no Brasil e os debates que vêm ocorrendo a partir da universalização do acesso, discussões em torno da qualidade da educação, levando a avaliação a ser tratada como um importante elemento, tendo se expandido em todo o país. Salientamos que os índices de proficiência aqui estudados são obtidos através das avaliações externas, o

que nos impulsiona a explorar um pouco mais o processo de construção dessas avaliações em nosso país.

Silva (2007) ressalta que “a sociedade brasileira vive um verdadeiro ‘movimento avaliador’, coloca-se para a avaliação e/ou à falta desta, responsabilidades extraordinárias e até se tem incentivado a participação social em sua realização” (SILVA, 2007, p.3). Essa mobilização em torno das avaliações motivou o desenvolvimento de indicadores que pudessem dar conta de analisar essa qualidade. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 houve mobilizações para a construção de propostas para a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo em vista que a última LDBEN aprovada, que regia a educação do Brasil, era datada do ano de 1971, através da Lei 5.692.

Na sequência das políticas educacionais, em 1996, foi sancionada a Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que buscou reestruturar o sistema educacional brasileiro, considerando que com o fim do período do regime militar no Brasil, buscava-se a garantia da redemocratização do país através da educação, com esta lei almejava-se um país que privilegiasse a educação escolar, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola ao longo dos anos.

A educação foi passando por mudanças que apontavam como objetivo principal sua melhoria. De acordo com Supowitz (2009, *apud* BROOKE, 2012, p. 166), os movimentos das décadas de 1980 e 1990 prepararam terreno para as formulações das políticas atuais de responsabilização baseadas em testes. O autor ainda destaca que havia ênfase nas avaliações, como forma de conhecer o desempenho das escolas e também dos estudantes.

Durante décadas, vários foram os fatores que motivaram mudanças de paradigmas na educação. Mais recentemente, as mudanças têm sido de modo geral, motivadas pela percepção dos resultados alcançados nas avaliações em larga escala. Para melhor entendimento sobre a importância dessas avaliações para a melhoria da educação, faz-se necessário um breve esboço sobre como elas surgiram e se desenvolveram no Brasil, com o objetivo de descrever, de maneira sucinta, como as avaliações têm se tornado elemento importante para a melhoria da educação em nosso país.

Em 1990, o Ministério da Educação criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). De acordo com informações disponíveis no site do INEP, o SAEB é uma avaliação em larga escala que acontece bienalmente no Brasil e objetiva principalmente diagnosticar a situação da educação brasileira a fim de buscar alternativas para melhorá-la e sanar deficiências em todas as esferas – federal, estadual e municipal (BRASIL, 2015).

Na primeira edição, o SAEB avaliou escolas com 1º, 3º, 5º e 7º anos do Ensino Fundamental, atendendo apenas a escolas públicas e localizadas em áreas urbanas. Ao longo dos anos, o SAEB se aperfeiçoou e em 1995 começou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI), ferramenta que permite a comparação de dados ao longo dos tempos (BRASIL, 2015). Nos anos de 1997 e 1999, os testes foram aplicados a alunos dos 3º e 7º anos, com questões de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Já os alunos do 3º ano do Ensino Médio responderam ainda questões de História e Geografia. Na edição seguinte (2001) as avaliações passaram a ter questões apenas de Língua Portuguesa e Matemática e se mantêm assim até hoje. Em 2003, as provas foram aplicadas em apenas algumas escolas, tendo um caráter amostral. Em 21 de março de 2005, a Portaria nº 931 reestruturou o SAEB, que passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecida como Prova Brasil (BRASIL, 2015).

Em 2007, o Ministério da Educação cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que objetiva primordialmente aferir o nível das redes de ensino e das escolas em particular. O Ideb é calculado com base em dois elementos principais: o desempenho dos alunos nas avaliações propostas pelo Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e nas informações de fluxo (aprovação, reprovação e evasão), constantes no censo escolar (BRASIL, 2015). O Ideb varia de 0 a 10, em que a nota 10 é a ideal, de uma unidade escolar que não reprova e na qual todos os alunos aprendem. O MEC fez uma estimativa do que seria o Ideb de 2005 para criar o índice de 2007. O índice, a partir de sua criação, permitiu que as escolas conseguissem analisar o próprio resultado, bem como compará-lo a outras escolas ou a outras redes (BRASIL, 2015).

É importante compreender que a criação de sistemas de avaliação é uma forma de garantir o direito de aprender do cidadão brasileiro, assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Podemos dizer que o Sistema Nacional de Avaliação – SAEB passou a acompanhar, com regularidade, as escolas brasileiras em determinadas etapas de escolaridade (REZENDE *et al.*, 2012). Vale destacar que o SAEB é realizado em todos os estados do Brasil, assim como no Distrito Federal. Apesar de esse sistema produzir um grande número de informações, alguns estados criaram seus sistemas próprios.

A política educacional do Brasil, nas últimas décadas, tem oportunizado espaço para a articulação entre a avaliação e políticas governamentais, deixando de ser uma preocupação unicamente da esfera federal. O objetivo desta ampliação foi, conforme Alavarse *et al.* (2012), “coletar e produzir informações que possibilitassem a tomada de decisões e a revisão de

investimentos em projetos educacionais” (p. 1). Alavarse *et al.* (2012) esclarece que essas políticas avaliativas são pautadas pela implementação de sistemas de avaliação externa. O autor define a avaliação externa como o processo avaliativo do desempenho das escolas realizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar. Ainda esclarece que as avaliações externas são conhecidas como avaliação em larga escala por abrangerem um grande número de participantes e fornecerem subsídios para diversas ações e políticas educacionais.

Segundo Rezende *et al.* (2012), os sistemas estaduais não são tentativas de competir com o sistema federal, mas enfatizam aspectos não tematizados por ele. Para esses pesquisadores, a criação e a expansão dos sistemas próprios demonstram autonomia dos estados na condução de políticas públicas relativas à educação.

Os sistemas próprios dos estados possibilitam um acompanhamento mais de perto dos resultados, pois nos anos que não acontece a avaliação nacional há a avaliação estadual, fazendo com que a rede realize um monitoramento a cada ano de avaliação sendo que o resultado dá um norte para o que se pode esperar do resultado nacional, em alguns casos, como o do Amazonas, o estado analisa outras disciplinas que não somente Língua Portuguesa e Matemática. Há um acompanhamento bimestral do rendimento por disciplina, (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Artes e Língua Estrangeira Moderna), buscando acompanhar e detectar as possíveis causas de um baixo rendimento, para que ações de melhoria sejam adotadas, assim como multiplicar as ações realizadas nas disciplinas que têm bons rendimentos. Isso pode facilitar a gestão da Secretaria Estadual de Educação e das escolas, por apresentarem informações atualizadas. A celeridade da divulgação dos sistemas estaduais pode contribuir para o planejamento de ações eficazes, inclusive impactando em estudantes ainda presentes na escola em séries diversas, melhorando seu desempenho. Isso porque essas avaliações têm um menor período de latência. Com resultados mais rápidos, é possível articular e organizar mecanismos de intervenção com base nesses dados (REZENDE *et al.* 2012).

A escola está inserida na política adotada pelo Sistema Nacional de Avaliação, que planeja, executa a avaliação, divulga e monitora seus resultados por meio de capacitação, oficinas realizadas nas coordenadorias distritais e nas escolas, buscando ações de melhoria do rendimento por escolas e por coordenadorias. Dessa forma, a escola depende do tempo que leva para a divulgação dos resultados das avaliações para o planejamento ou elaboração das ações a serem executadas de acordo com as necessidades de melhoria do fluxo e do desempenho dela.

Na seção seguinte, apresentamos a avaliação externa e a política do estado do Amazonas que criou um sistema próprio de avaliação externa, trazemos também um quadro com os padrões de desempenho e a matriz de referência do 9º ano do ensino fundamental específico da Língua Portuguesa.

1.2 A AVALIAÇÃO EXTERNA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DO AMAZONAS

A avaliação externa tem fincado uma base muito forte em relação à sua importância no sentido de dar à escola um parâmetro relacionado ao desempenho e à aprendizagem do aluno, inclusive aparecendo como tema de várias dissertações de mestrado e publicações científicas. Sendo a proficiência em Língua Portuguesa objeto deste estudo, torna-se fundamental apresentar a avaliação externa e a política educacional do Estado do Amazonas.

O Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) é composto por alguns elementos que precisam ser destacados, a seguir apresentaremos cada um deles, a saber: os padrões de desempenho que possibilitam identificar a diferença de aprendizagem entre os alunos na escala de proficiência; a Matriz de Referência que agrupa as habilidades passíveis de avaliação em teste de proficiência e norteia as avaliações; os cadernos de testes que são utilizados itens de múltiplas escolhas distribuídos através dos Blocos Incompletos Balanceados (BIB) que possibilitam gerar vinte e um tipos de provas; a Teoria de Resposta ao Item uma metodologia de construção do teste e análise de resultados, que abre a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo.

Os Padrões de Desempenho são agrupamentos a partir da proficiência obtida nas avaliações em larga escala por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). A Matriz de referência é um conjunto de tópicos ou temas que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades. Cada tópico ou tema de uma Matriz de Referência é constituído por elementos, os quais são chamados de descritores e que descrevem as habilidades que serão avaliadas nos itens. Esses itens são elaborados com base nos descritores das Matrizes de Referência das disciplinas avaliadas nos testes de proficiência, que reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada período escolar e a disciplina e informam o que se espera do aluno em termos de desempenho escolar. Elas não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e, portanto, não podem ser confundidas com propostas curriculares, estratégias de ensino ou diretrizes pedagógicas.

No SADEAM, assim como na maioria dos sistemas próprios de avaliação, os Padrões de Desempenho são divididos em quatro grupos. O primeiro grupo composto por alunos com desempenho abaixo do básico, o segundo grupo composto por alunos com desempenho Básico, o terceiro grupo composto por alunos com desempenho Proficiente e o quarto grupo composto por alunos com desempenho Avançado.

A distribuição dos alunos pelos Padrões de Desempenho permite a análise dos aspectos cognitivos, que demarcam os percentuais de alunos situados nos diferentes níveis de Desempenho. Em cada Nível de Desempenho as descrições das habilidades se aplicam de acordo com a descrição pedagógica apresentada pelo INEP, nas Devolutivas Pedagógicas da Prova Brasil, e pelo Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAEd). A análise dos Padrões de Desempenho e dos Níveis de Desempenho possibilita a identificação das diferenças de aprendizagem entre os alunos, evidenciando a distância existente entre aqueles que apresentam um maior ou menor grau de desenvolvimento nas habilidades avaliadas. Cria condições, portanto, para o estabelecimento de ações e políticas educacionais mais específicas, destinadas à promoção da equidade escolar.

A Matriz de Referência é um recorte do currículo e apresenta as habilidades definidas para serem avaliadas. Torna-se o referencial de conteúdos que dá origem aos instrumentos dos sistemas de avaliação, fornecendo a direção para o que será avaliado nos testes cognitivos (AMAZONAS, 2013). Tal documento é formado por um conjunto de elementos que descrevem as habilidades, vista aqui como o saber fazer associado ao conhecimento e ao saber ser, conceitos que se alocam em competências ligadas a um domínio. Já o conceito de competência vista é trazido como uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que possuem para desenvolver respostas inéditas, criativas e eficazes para problemas novos.

É importante ressaltar que as matrizes são específicas para cada disciplina e para cada etapa de escolaridade avaliada. Assim sendo, é necessário compreender que o planejamento realizado por professores é baseado no currículo. Mas isso não impede que o professor analise os descritores nos quais os estudantes apresentam desempenhos insatisfatórios e, assim, possa relacioná-los ao currículo, para que se possa fazer um trabalho conjunto entre Matriz de Referência e Matriz Curricular, possibilitando, desta forma, que as habilidades sejam trabalhadas a partir dos conteúdos planejados.

Antes das oficinas de apropriação dos resultados realizadas pela Secretaria de Educação, o que se percebia, pela fala dos professores, era uma ideia de que as aulas estariam diretamente ligadas às deficiências apresentadas nas avaliações e na escola em questão. Objetivou-se, a partir dos esclarecimentos desenvolvidos pela Assessoria de Avaliação da

SEDUC-AM, planejar as aulas de acordo com a proposta curricular da Secretaria, que define o currículo como um todo. Houve, através dessas oficinas, um esclarecimento sobre as avaliações externas e um norte em relação à melhoria da aprendizagem.

Os cadernos de testes são os instrumentos de medidas para a avaliação do SADEAM (são as provas propriamente ditas), os de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental são compostos por 56 itens, divididos em quatro blocos por disciplina, com 14 itens cada um. É através destes instrumentos que serão medidas as proficiências dos alunos avaliados. Os itens avaliados levam em conta a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Neste sentido, avaliam somente uma habilidade e devem ser observados em relação a duas características importantes: seu grau de dificuldade e seu poder de discriminação (OLIVEIRA, 2008).

O grau de dificuldade de um item, segundo Oliveira (2008, p. 26), “diz respeito à quantidade de proficiência que capacita o aluno avaliado a acertá-lo”. Quanto à discriminação, essa oferece informação sobre a proficiência desse aluno ou a possibilidade de compará-la com a de outro aluno que também está sendo avaliado.

A TRI é baseada em uma sofisticada modelagem estatística computacional, e que atribui ao desempenho do aluno uma proficiência, e não uma nota, relacionada ao conhecimento do aluno quanto às habilidades elencadas em uma Matriz de Referência, que dá origem ao teste (SADEAM, 2014).

Conforme aponta Oliveira (2008), “a relação entre a proficiência e a probabilidade de o aluno acertar o item pode ser descrita por uma função matemática monotônica crescente, denominada Curva Característica do Item (CCI)”, que pode ser especificada por três parâmetros. Parâmetro de dificuldade, representado pela letra “b”; parâmetro de discriminação, pela letra “a”; e “c”, que é o parâmetro do acerto casual.

O parâmetro “a” envolve a capacidade de um item de discriminar, entre os alunos avaliados, aqueles que desenvolveram as habilidades daqueles que não as desenvolveram. Quanto ao parâmetro “b”, ele 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, o que possibilita a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade. O parâmetro “c” realiza a análise das respostas do aluno para verificar aleatoriedade nas respostas: se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade, porém acertou outro de grau elevado, situação estatisticamente improvável, o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões.

Relacionando os elementos que compõem o SADEAM e foram apresentados nesta seção, vale esclarecer que a referida Avaliação Estadual utiliza a TRI para o cálculo da proficiência do aluno, que não depende unicamente do valor absoluto de acertos, mas também da dificuldade e da capacidade de discriminação das questões que o aluno acertou e/ou errou. Segundo Vendramini e Dias (2005), na TRI a probabilidade de resposta correta aos itens de um instrumento, ou questões de uma prova, depende da habilidade do sujeito e dos parâmetros dos itens, além dos valores estimados que melhor explicam as respostas dadas aos itens. Tais características são responsáveis pela formulação dos padrões de desempenho, que indicam o perfil dos alunos dentro de uma escala de proficiência. Tal escala tem como parâmetros de medida habilidades e competências educacionais consideradas essenciais e expressas na Matriz de Referência. Os padrões de desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo SADEAM. Esses cortes dão origem a quatro padrões de desempenho, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado (AMAZONAS, 2013, p. 35). Tais padrões de desempenho apresentam uma caracterização das competências e habilidades cognitivas desenvolvidas pelos alunos em importantes pontos da escala de proficiência (AMAZONAS, 2013).

No Quadro 1 apresenta-se as habilidades e competências que compõem cada um dos padrões de desempenho do SADEAM:

Quadro 1 - Padrões de desempenho do 9º ano do Ensino Fundamental regular em Língua Portuguesa no SADEAM

(continua)

<p>Abaixo do básico Até 200 pontos</p>	<p>Nesse padrão de desempenho, os estudantes se limitam a realizar operações básicas de leitura, interagindo apenas com textos do cotidiano, de estrutura simples e de temáticas que lhes são familiares.</p> <p>Eles localizam informações explícitas. Além disso, realizam inferências de informações, de efeito de sentido de palavra ou expressão, de efeito do emprego de pontuação e de efeitos de humor. Identificam, também, a finalidade desses textos.</p> <p>Quanto aos textos de estrutura narrativa, identificam personagem, cenário e tempo.</p> <p>Na apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestam-se operações de retomada de informações por meio de pronomes pessoais retos, por substituição lexical e por reconhecimento de relações lógico-discursivas no texto, marcadas por advérbios e locuções adverbiais e por marcadores de causa e consequência. No campo da variação linguística reconhecem expressões representativas da linguagem coloquial. Considerando as habilidades descritas, constata-se que esses estudantes, após nove anos de escolaridade apresentam lacunas no processo de desenvolvimento da competência leitora.</p>
<p>Básico De 200 a 250 pontos</p>	<p>Os estudantes cujas médias de proficiência estão situadas nesse padrão de desempenho ampliam suas habilidades de leitura, sendo capazes de interagir com textos de temática menos familiar e de estrutura um pouco mais complexa.</p> <p>No que diz respeito à percepção de posicionamentos no texto, esses estudantes conseguem distinguir fato de opinião e identificar a tese e os argumentos que a defende.</p> <p>Na apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestam-se operações de retomada de informações por meio de pronomes pessoais e, também, de indefinidos, por substituição lexical e por reconhecimento de relações lógico-discursivas no texto, marcadas por advérbios e locuções adverbiais e por marcadores de causa e consequência</p> <p>No que diz respeito ao tratamento das informações globais, esses estudantes inferem o assunto de textos de temática do cotidiano.</p> <p>Revelam a capacidade de selecionar informações do texto, distinguindo a principal das secundárias.</p> <p>No campo da variação linguística, identificam interlocutores por meio das marcas linguísticas. Com relação às operações inferenciais, eles depreendem informações implícitas, o sentido de palavras ou expressões, o efeito do uso pontuação e de situações de humor. Além disso, reconhecem o efeito de sentido de notações em um texto de linguagem mista.</p>

Quadro 1 – Padrões de desempenho do 9º ano do Ensino Fundamental regular em Língua Portuguesa no SADEAM

(conclusão)	
<p>Nesse padrão de desempenho encontram-se habilidades mais elaboradas, exigindo dos estudantes uma autonomia de leitura em face das atividades cognitivas que lhes são exigidas e, também, dos textos com os quais irão interagir. Esses estudantes já interagem com textos expositivos e argumentativos com temáticas conhecidas e são capazes de identificar informações parafraseadas e distinguir a informação principal das secundárias. Em relação ao conhecimento das relações que conjunções, preposições, pronomes e advérbios estabelecem para que o texto se construa coeso e coerente, produzindo os efeitos de sentido pretendidos pelo autor, os estudantes reconhecem essas relações estabelecidas no texto, expressas por advérbios e por conjunções, inclusive as de causa e de consequência. Também recuperam informações em textos por meio de referência pronominal (além dos pronomes pessoais e dos indefinidos, acrescentem-se os pronomes demonstrativos e os possessivos). Recuperam, ainda, informações referenciais baseadas na omissão de um item, elipse de uma palavra, um sintagma ou uma frase. Quanto à variação linguística, os estudantes identificam expressões próprias de linguagem técnica e científica. No que se refere à intertextualidade, fazem a leitura comparativa de textos que tratam do mesmo tema, revelando um avanço no tratamento das informações presentes no texto. O processo inferencial, durante a leitura, é feito por esses estudantes pelo reconhecimento do tema do texto; do sentido de expressões complexas; do efeito de sentido decorrente do uso de notações em textos que conjugam duas ou mais linguagens; do efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos. Observa-se, assim, uma ampliação das ações inferenciais realizadas pelos estudantes que apresentam um desempenho que os posiciona nesse padrão. Com relação à leitura global de textos, os estudantes, conseguem identificar a tese e os argumentos que a sustentam; reconhecem a função social de textos fabulares e de outros com temática científica, identificando, ainda, sua finalidade. Percebe-se, pois, que os estudantes que se localizam nesse padrão de desempenho já desenvolveram habilidades a uma leitura autônoma.</p>	
<p>Analisando as habilidades encontradas nesse padrão, conclui-se que os estudantes que nele se encontram são capazes de interagir com textos de tema e vocabulário complexos e não familiares. Os estudantes reconhecem os efeitos de sentido do uso de recursos morfossintáticos diversos, de notações, de repetições, de escolha lexical, em gêneros de várias naturezas e temáticas, ou seja, demonstram maior conhecimento linguístico associado aos aspectos discursivos dos textos. Eles ainda realizam operações de retomadas com alta complexidade (usando pronomes demonstrativos e indefinidos, retos, incluindo também elipses). São capazes de analisar, com maior profundidade, uma maior gama de textos argumentativos, narrativos, expositivos, instrucionais e de relato, observando diversas categorias ainda não atingidas anteriormente, tanto no interior do texto quanto na comparação entre eles. Na comparação, inferem diferentes posicionamentos em relação ao mesmo assunto em textos de tipologias diferentes. No tocante à análise de textos que conjugam diversas tipologias, são capazes de identificá-las e analisá-las, reconhecendo seus objetivos separada ou conjuntamente. Analisam gêneros textuais híbridos, considerando as condições de produção e os efeitos de sentido pretendidos. Em textos literários complexos, inferem o significado da metáfora e o efeito de sentido pretendido com seu uso. Assim, os estudantes que se posicionam acima de 300 pontos na escala de proficiência, estão próximos da manifestação de habilidades de leitura que os tornarão, efetivamente, leitores proficientes, ou seja, leitores que de modo consciente ou não consegue perceber o ritmo do texto, firmando o pacto pretendido pelo autor ou criando um ritmo próprio.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Amazonas (2016).

Observando o Quadro 1, compreendemos que os alunos que se encontram em um padrão de desempenho abaixo do básico precisam estar no centro das ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão (AMAZONAS, 2013). No entanto, estar no padrão de desempenho mais elevado (ou avançado) pode indicar o caminho para o êxito e a qualidade da aprendizagem dos alunos.

As orientações pedagógicas presentes na Revista Pedagógica do Ensino Regular (AMAZONAS, 2013) deixam evidente que mesmo os alunos posicionados no padrão de desempenho avançado precisam de atenção, pois é necessário estimulá-los para progredirem cada vez mais. É importante salientar que as competências e habilidades agrupadas nos padrões de desempenho não esgotam tudo que os alunos desenvolveram e são capazes de fazer. Porquanto, as habilidades avaliadas são aquelas consideradas essenciais em cada etapa de escolarização e que são possíveis de aferir em um teste de múltipla escolha.

As Revistas Pedagógicas do Sistema apresentam 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. São muito importantes para a apropriação dos resultados das avaliações externas, principalmente quando elas são discutidas com o corpo docente e com a equipe pedagógica, como nos parece ter acontecido na escola em questão.

Desde 2008, o SADEAM utiliza a Matriz de Referência do SAEB para avaliar os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Diferente do que acontece com o Ensino Médio que, desde 2011, possui uma matriz própria que foi reestruturada a partir de um acordo entre a SEDUC/AM e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) que assumiu o SADEAM. Naquele ano, houve uma reformulação da Matriz de Referência com as competências e habilidades elaboradas por profissionais do CAEd/UFJF, que apresentaram um esboço da nova matriz.

No Quadro 2 apresentamos a Matriz de Referência do 9º ano do Ensino Fundamental do SAEB que é utilizada pelo SADEAM.

Quadro 2 - Matriz de Referência do 9º ano do Ensino Fundamental do SADEAM

9º ANO - EJA ANOS FINAIS - ENSINO FUNDAMENTAL	
Descritor	I. Procedimentos de Leitura
D01	Localizar informações explícitas em um texto.
D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D04	Inferir uma informação implícita em um texto.
D06	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
	II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto.
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
	III. Relação entre Textos
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será inserido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
	IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto
D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D07	Identificar a tese de um texto.
D08	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-las.
D09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
	V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
	VI. Variação Linguística
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Amazonas, 2015.

A matriz de referência de Língua Portuguesa é composta por seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Dentro de cada tópico há um conjunto de

descritores ligados às competências desenvolvidas. O conjunto de descritores é diferente em cada série avaliada.

Visto isso, destaca-se que a escola em questão segue um planejamento pedagógico das aulas e das avaliações externas realizadas pela SEDUC/AM e pela CDE01 (Coordenadoria Distrital de Educação 01) da qual a escola objeto deste estudo faz parte, que é elaborado a partir dos resultados obtidos pelas escolas no ano anterior. Desta forma a utilização foi bastante proveitosa, o material disponível para o acompanhamento dos resultados de desempenho, incluindo as oficinas de apropriação dos resultados que de certa forma esclareceram todo o processo que envolve as avaliações externas, o que fez com que o corpo docente estivesse trabalhando de forma muito consciente seus conteúdos e até mesmo na elaboração dos instrumentos das avaliações internas (trabalhos, testes, simulados que avaliam o aprendizado).

A seguir, apresenta-se a Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas, sua composição, atos legais, sua estrutura organizacional, que farão com que possamos entender a escola estudada, que está inserida na rede estadual de educação e segue todas as determinações da referida secretaria, inclusive àquelas que norteiam todas as ações relacionadas às avaliações externas.

1.3 A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO AMAZONAS (SEDUC-AM): PRINCÍPIOS NORTEADORES

O Sistema Estadual de Educação do Amazonas é composto por 572 escolas, sendo 225 na capital e 347 no interior, e conta, no ano de 2014, com 7.935 professores no Ensino Médio. A rede pública estadual, no ano de 2014, tinha 171.279 alunos matriculados no Ensino Médio. A estrutura da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino é amparada pela Lei Delegada nº 78, de 18 de maio de 2007 (AMAZONAS, 2007).

Coloca-se como necessário apontar o que está disposto no Capítulo I, artigo 1º, que trata das finalidades e competências desta instituição:

Art. 1º A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO - SEDUC, órgão integrante da Administração Direta do Poder Executivo, tem como finalidades: I - formulação, supervisão, coordenação, execução e avaliação da Política Estadual de Educação; II- execução da Educação Básica, compreendendo ensinos fundamental, médio e demais modalidades; III- assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos da rede estadual de ensino (AMAZONAS, 2007, s.p.).

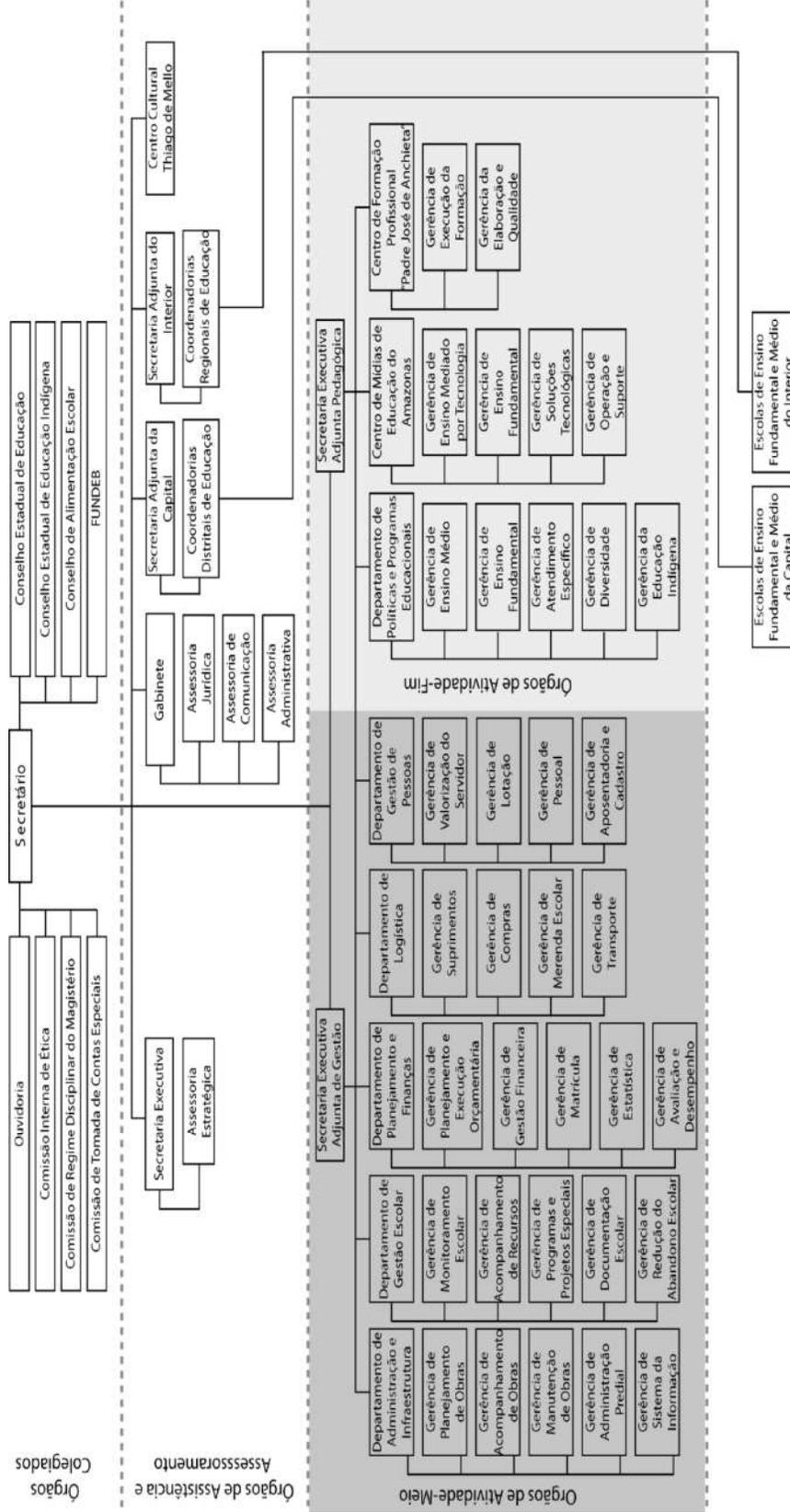
O artigo 1º da Lei delegada nº 78 (AMAZONAS, 2007), entre outras responsabilidades atinentes à coordenação, bem como a própria formulação da política estadual, apresenta como finalidade o monitoramento através do acompanhamento das atividades das unidades escolares. Este monitoramento, realizado por assessores de supervisão da coordenadoria, por meio de visitas às escolas, oferece a possibilidade de acompanhar de forma mais efetiva as ações realizadas nas escolas sob sua jurisdição. A proximidade entre escola e coordenação facilita a orientação para a condução dos trabalhos administrativos e pedagógicos, o que é legitimado no Inciso III da referida Lei. No art. 2º, a legislação determina que devam ser observadas as competências expressas nos incisos I ao XII. Dos incisos que são determinantes a esta pesquisa, destacamos o inciso VI, que trata da política de avaliação do estado.

Vejamos o que dispõe o artigo 2º, inciso VI:

Art. 2º Para o cumprimento do disposto no artigo anterior, sem prejuízo de outras ações e atividades previstas em normas legais e regulamentares, compete à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC 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: VI - à elaboração de estudos e pesquisas, definição e avaliação de indicadores da qualidade e efetividade do sistema educacional (AMAZONAS, 2007, s.p.).

Conforme o artigo 2º, inciso VI, depreende-se que para o atendimento ao descrito na Lei, o governo do estado precisaria desenhar uma política de avaliação que possibilitasse a elaboração de estudos com fontes próprias, como é o caso do SADEAM, para que se pudesse conhecer os indicadores de qualidade do estado e, a partir deles, garantir o cumprimento do que está estabelecido no *caput* deste artigo, isto é, a formulação, a coordenação, o controle, a avaliação e a execução das políticas educacionais no estado. Com a finalidade de melhor ilustrar a estrutura da rede estadual de educação, apresenta-se na Figura 1, o Organograma e a Estrutura Básica da SEDUC/AM (2012), em consonância com a Lei delegada n. 3.642/11 (AMAZONAS, 2011), que alterou a Lei delegada n. 78.

Figura 1 - Estrutura Administrativa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Lei delegada n.3.642 (AMAZONAS, 2011).

Ao observarmos a Figura 1, percebemos que a SEDUC-AM é dirigida pelo Secretário de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, auxiliado por um Secretário Executivo – cuja finalidade é de assistência ao Secretário de Estado na supervisão geral das atividades da Secretaria, incluídas ainda as ações das Secretarias Executivas Adjuntas e dois Secretários Executivos Adjuntos, um da capital e outro do interior.

A Secretaria Adjunta da Capital tem como responsabilidade coordenar e controlar as atividades desenvolvidas nas escolas estaduais intermediadas pelas Coordenadorias Distritais situadas na capital, promovendo a execução das políticas e diretrizes voltadas à educação. A Secretaria Adjunta do Interior tem como atribuição coordenar e controlar as atividades desenvolvidas nas escolas estaduais intermediadas pelas Coordenadorias Regionais de Ensino, situadas no interior do estado, promovendo a execução das políticas e diretrizes voltadas à educação (AMAZONAS, 2013).

Compõe, ainda, esta estrutura, uma Ouvidoria para dar suporte às questões apresentadas por alunos e/ou seus representantes legais, comunidades e professores, estabelecendo um canal de comunicação e acesso aos cidadãos, incluindo os servidores da própria SEDUC. O Secretário, como gestor principal desta instituição, atua diretamente com os Conselhos, o que possibilita a participação democrática da sociedade diante das políticas educacionais.

Ao observar os órgãos de assistência e assessoramento, podemos compreender parte do aparato estrutural da SEDUC. As Assessorias Jurídica, de Comunicação e Administrativa são as que auxiliam o Secretário de Educação mais diretamente. Quanto aos órgãos de atividades-meio, a Secretaria Adjunta de Gestão é que garante a otimização da utilização da estrutura e dos recursos da SEDUC, coordenando e controlando as atividades desenvolvidas nos Departamentos de Logística, Administração e Gestão Escolar.

Dos órgãos de atividades-fim que constituem a estrutura há a Secretaria Adjunta Pedagógica, uma das secretarias mais recentes, que planeja, coordena e controla as atividades desenvolvidas nos Departamentos de Políticas e Programas Educacionais, no Centro de Mídias de Educação do Amazonas e no Centro de Formação Profissional Padre Anchieta, para garantir a qualidade, a unidade e a modernização das políticas pedagógicas aplicadas para a formação dos profissionais da educação e para o ensino dos alunos da rede estadual. Na área pedagógica, essa Secretaria dá todo o suporte para a execução de ações voltadas para as práticas realizadas nas escolas.

De maneira geral, as ações e programas da SEDUC-AM estão relacionados: (i) à coordenação do processo de definição, implementação e manutenção de políticas públicas

para a educação no estado; (ii) à elaboração de planos, programas e projetos educacionais em conformidade com as diretrizes e metas governamentais, tais como: Projeto Leitura para a Juventude, ENEM em Foco, Mais Educação, PDE e PROINFO; (iii) ao assessoramento às escolas estaduais na elaboração, execução e avaliação de programas educacionais e na implementação de inovações pedagógicas no ensino fundamental e médio e suas modalidades.

Outras atribuições da SEDUC estão relacionadas à manutenção do sistema permanente de informações quantitativas e qualitativas da população estudantil, à qualificação dos profissionais da educação e à infraestrutura da rede escolar, até a elaboração de estudos e pesquisa, à definição e avaliação de indicadores da qualidade e à efetividade do sistema educacional (AMAZONAS, 2013).

Na seção seguinte, apresentamos a estrutura organizacional e administrativa das coordenadorias. A escola objeto de estudo está inserida na Coordenadoria Distrital 01, localizada na zona Central da cidade de Manaus, composta por 36 escolas e que acompanha o planejamento e execução das ações direcionadas pela secretária e no caso específico da escola em questão a equipe gestora se responsabilizou pelas ações executadas, sem deixar de seguir as normas e as recomendações de seus órgãos superiores.

1.3.1 A estrutura organizacional e administrativa das coordenadorias distritais de educação

Segundo dados obtidos no site oficial da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino¹, para melhor assistir às escolas e monitorá-las, a SEDUC é organizada em duas Secretarias, subdividindo-se em Coordenadorias. A assistência e o monitoramento na capital do estado são de responsabilidade da Secretaria Adjunta da Capital, que coordena e monitora sete coordenadorias distritais, tendo sob sua jurisdição 230 escolas estaduais, na capital do estado.

O outro órgão de assessoramento às escolas é a Secretaria Adjunta do Interior, coordenando os trabalhos de 59 Coordenadorias regionais com um total de 570 escolas sob sua responsabilidade. As subdivisões em coordenadorias é uma forma de descentralização, facilitando o acesso às escolas e apoiando-as de forma mais direta. As coordenadorias são organizadas em uma Coordenação Adjunta Administrativa e três Coordenações Adjuntas Pedagógicas, uma para cada nível de ensino. Na estrutura organizacional da Secretaria de

¹ www.seduc.am.gov.br

Educação e Qualidade do Ensino, estabelecida pela Lei delegada nº 78, de 18 de maio de 2007, encontra-se o aparato legal para o estabelecimento de cargos e funções das coordenadorias distritais e regionais de educação.

As unidades integrantes da estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) têm as seguintes competências, sem prejuízo de outras ações e atividades previstas no seu Regimento Interno: VIII- Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação - coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, bem como representação e intermediação das demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à instituição; corresponsabilização no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação das escolas e implementação de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, participação ativa nas ações referentes ao acesso escolar, lotação de pessoal, distribuição de carga horária, cumprimento do calendário escolar, alcance de metas referentes aos resultados educacionais, assim como, no processo de avaliação de gestão escolar (AMAZONAS, 2007).

De acordo com a Lei nº 78 (AMAZONAS, 2007), as coordenadorias são as mediadoras que conduzem a representação da SEDUC-AM de forma mais próxima às escolas, assessorando-as e sendo corresponsáveis nas implementações de políticas educacionais determinadas pela secretaria, assim como fazem a mediação das ações da escola junto ao órgão central da SEDUC.

Em todas as coordenadorias, há uma coordenação geral, denominada de Coordenação Distrital (são sete, uma por zona geográfica), na capital, e chamada de Coordenação Regional nos municípios do interior. Há, também, uma coordenação pedagógica por nível, a saber: Coordenação Adjunta Pedagógica do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e Coordenação Pedagógica do Ensino Médio.

É importante ressaltar que essas coordenações pedagógicas por nível trabalham com os assessores pedagógicos, profissionais que acompanham as escolas no planejamento e execução de ações direcionadas pelo órgão central e pelas Coordenadorias Distritais e Regionais. Portanto, cabe às coordenações: (i) coordenar, monitorar e avaliar as propostas pedagógicas, os programas e/os projetos do ensino fundamental e médio, nas diversas modalidades, em consonância com a política educacional da SEDUC; (ii) promover reuniões pedagógicas com a equipe gestora das escolas, com vistas à melhoria do processo educativo e

à promoção da gestão escolar participativa, conforme o documento da Secretaria de Planejamento que traça as atribuições da Coordenação Distrital.

As Coordenadorias Regionais e Distritais são também as responsáveis por acompanharem a aplicação das avaliações em larga escala nos municípios ou distritos sob sua responsabilidade. A coordenadora Regional ou Distrital deve ser a principal incentivadora e mediadora na elaboração de planos de intervenção para se buscar a melhoria no desempenho dos estudantes das escolas sob sua jurisdição. De igual modo, outros atores, tais como a coordenadora Adjunta Pedagógica, os gestores, os professores e os pedagogos que trabalham nas escolas são corresponsáveis pela implementação das ações que viabilizam a execução de planos de intervenção nas escolas.

Algumas dessas ações foram realizadas na escola objeto de nossa pesquisa, ela está situada no centro histórico do município de Manaus e atende a alunos do Ensino Fundamental das séries finais (6º ao 9º anos) no período entre 2012 e 2014, a fim de reduzir o abandono escolar, sendo essa uma proposta de ação da Coordenadoria Distrital de Educação 01. Podemos enumerar algumas ações importantes que foram implementadas no sentido de minimizar o abandono escolar.

Uma ação da escola foi estabelecer contatos telefônicos com os pais de alunos faltosos para ouvir suas justificativas e propor soluções, como por exemplo, mudança de turno ou de escola. Para isso houve atualização de telefones de contato das turmas da escola, ficando uma cópia na secretaria da escola. Outras ações foram realizadas pela Secretaria de Educação, a partir da Coordenadoria Distrital de Educação 01, como palestras e reuniões de técnicos como objetivo de esclarecer as turmas sobre a contagem de faltas, com informações de que o total que leva à reprovação é de 250 tempos de aula, que equivalem aos 25% de faltas permitidas. Pela legislação vigente, o índice mínimo de aproveitamento é de 75% e, como são 200 dias letivos (cada dia com 5 tempos de aula, que perfazem um total de 1.000 tempos de aula), houve ainda reuniões com a equipe gestora, os alunos, os funcionários e os demais atores da comunidade escolar sobre a importância de bem receber o aluno faltoso que foi resgatado.

Houve outra ação, iniciada em 2012, que foi o encaminhamento de alunos infrequentes à Gerência de Programas e Projetos e Atendimento ao Escolar (GEPPAE) e/ou ao Conselho Tutelar. Os contatos foram feitos através de mensagem de texto aos pais, convocando-os para reuniões de entrega de boletins ou solicitação de sua presença devido ao número de faltas de seus filhos e convocando seu comparecimento nas reuniões. Tudo isso para saber o motivo das ausências e envio de *feedback* à escola.

Podem-se enumerar ainda outras ações como: a realização de reunião com pais de alunos faltosos com a presença do Conselho Tutelar; efetiva participação na reunião dos pais no dia de entrega de boletins; entrega de relatório das atividades realizadas nas escolas, referente aos contatos feitos com os alunos e responsáveis e de proposta de inscrição de alunos no Provão da SEDUC e, por fim, viabilização de palestra motivacional em parceria com a Gerência de Programas, Projetos e Atendimento ao Escolar (GEPPAE).

Algumas dificuldades que levam ao abandono escolar também foram observadas tais como: alunos que foram transferidos por mudança de endereço e até de município e que por motivo desconhecido não foram matriculados ou não se interessaram em estudar em escolas próximas às suas casas ou no entorno delas, aumentando o índice de abandono escolar; alunos infrequentes e informados no censo escolar que não puderam ter sua matrícula cancelada e entraram como abandono escolar no sistema; dificuldades financeiras impediram os alunos de frequentar escolas distantes de suas casas; envio de informações erradas sobre a frequência dos alunos no sistema do Programa Bolsa Família impediram que o benefício fosse suspenso e os faltosos, que são beneficiários, não retornaram à escola por perceberem que continuaram recebendo mesmo sem estarem frequentando. Percebemos que os telefones e endereços dos alunos faltosos não eram mais os informados, não funcionavam ou pertenciam a pessoas que não conheciam os alunos. Também vimos que quando os dados estavam corretos, alguns pais não atenderam às convocações de presença nas reuniões propostas pela escola. E quando os contatos foram realizados, outros pais não cumpriram o combinado via telefone.

Na sequência apresenta-se a escola objeto de nosso estudo, apresentando aspectos mais pormenorizados como sua localização, os aspectos institucionais, sociais, físicos, funcionais, pedagógicos e a proficiência em Língua Portuguesa.

1.4 DESCRIÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL ESTUDADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO EDUCACIONAL

A Escola objeto da investigação situa-se na cidade de Manaus no estado do Amazonas. Oferta o Ensino Fundamental II – 6º ao 9º anos. Segundo informações coletadas junto à secretária da escola, a instituição possuía 457 alunos matriculados no ano de 2015, sendo 47 no 6º ano, 67 no 7º ano, 117 no 8º ano, 122 no 9º ano e 104 no Projeto Avançar (turmas com distorção idade/série). São 10 salas de aula, 01 sala da gestora (diretoria), 01 sala dos professores, 01 cozinha, 01 biblioteca, sala de secretaria, 01 refeitório, 01 almoxarifado, quadra esportiva (fora dos padrões) e banheiros, 35 servidores no total, sendo a gestora, 01

pedagoga, 25 professores, 01 merendeira, 04 auxiliares de serviços gerais, 01 auxiliar administrativo, 01 secretária, 01 professora readaptada lotada na biblioteca.

As atividades da escola têm início às 7h10 e finalizam às 11h25 no turno matutino e 13h10 às 17h25 no turno vespertino. Todas as salas de aula possuem ar condicionado. Todos os professores regentes possuem *notebooks* disponibilizados pela Secretaria de Educação, e a escola ainda não possui rede *wireless*.

No período de 2012 a 2014 houve cinco professores com carga horária dobrada (trabalharam na escola nos dois turnos) e cumpriam seu horário na mesma escola. Em conversa com a secretária da escola vimos que a origem dos alunos é das mais diversas zonas geográficas da cidade. Percebeu-se que não há dificuldade de transporte ou de acesso para se chegar à escola, o que facilita a participação dos pais ou responsáveis quando sentem necessidade de comparecer à escola ou quando são convidados.

A proficiência em Língua Portuguesa apresentada pela escola entre 2012 e 2014 ocorreu em meio a situações que merecem ser consideradas, como mudança de prédios e também com o fato de a escola ficar parada durante 3 (três) anos para reforma, que após ter sido iniciada, houve o embargo da obra devido ao prédio ser tombado pelo Patrimônio histórico cultural do Estado do Amazonas.

É importante esclarecer que a escola ficou fora do prédio original por motivo de reformas e nos últimos três anos funcionava no subsolo de um edifício alugado em cuja garagem foram instaladas divisórias, com salas de aulas adaptadas, porém a obra de reforma do prédio original não foi autorizada, gerando um impasse, pois foi embargada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural do Estado do Amazonas (IPHAN-AM). A partir do início do ano de 2015, a escola voltou a funcionar no prédio antigo e ainda não dispõe das melhores condições no que diz respeito à estrutura física. E apesar de todas as dificuldades estruturais, a proficiência em Língua portuguesa da Escola tem a seguinte série histórica, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 - Série histórica da proficiência em língua Portuguesa obtida pela escola

Ano	2012	2013	2014
Série Avaliada	9º ano	7º ano	9º ano
Língua Portuguesa	235,3	243,07	255,1

Fonte: Amazonas, 2015.

Na Tabela 1, percebe-se a evolução da proficiência em Língua Portuguesa de 2012 a 2014, o que merece uma investigação acerca dos motivos que levaram a escola a obter tais resultados.

A seguir descreve-se a evolução dos resultados de proficiência em Língua Portuguesa, com a intenção de compreender o que aconteceu nesse período para que a escola obtivesse tais resultados. Para isso, pesquisou-se as ações realizadas pela escola, as concepções de língua e linguagem dos professores, o clima escolar e a apropriação dos resultados por parte dos professores.

Quanto à proficiência em Língua Portuguesa, a rede estadual de ensino tem os seguintes resultados dos anos de 2005 a 2014, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 - Resultado da Proficiência em Língua Portuguesa do 9º ano da Rede Estadual de Ensino do Amazonas

Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2008	2010	2012	2014
Avaliação	PROVA BRASIL					SADEAM			
Anos Finais	215,23	228,36	241,20	235,58	239,11	214,94	222,08	230,62	239,9

Fonte: Amazonas, 2015.

A Tabela 2 contempla resultados em Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, pois a unidade escolar oferta o segundo segmento deste nível de ensino (anos finais). Por isso, essa pesquisa considerará primordialmente os resultados do 9º ano do Ensino Fundamental, cujo IDEB é censitário. Na Tabela 2 se percebe uma evolução nos resultados do SADEAM (anos pares) e uma pequena variação nos resultados do SAEB (Prova Brasil) nos anos ímpares.

Alguns fatores relevantes, que foram observados durante o período estudado, para pensarmos esses resultados, tais como: mudança de prédio por causa de problemas na infraestrutura do prédio antigo, destacando que a escola funcionou com espaço limitado, passando de quatro turmas de 6º ano (duas por turno) para apenas duas (uma por turno), de quatro turmas de 7º anos (duas por turno) para apenas duas (uma por turno), de quatro turmas de 8º (duas por turno) para apenas duas (uma por turno). Porém, foram mantidas as quatro turmas de 9º anos com duas turmas por turno. Uma instabilidade no clima escolar pouco propício para o alcance dos resultados obtidos pela escola em questão.

É válido ressaltar que a escola adere ao programa governamental Mais Educação – PDDE²/Educação Integral, um programa que, em sua execução, desenvolve atividades de reforço na Língua Portuguesa, na Matemática, além de atividades como fotografia, esportes e música, atividades estas realizadas no contraturno e que, por conta da mudança de prédio, as atividades no contraturno ficaram prejudicadas por causa do espaço físico que era bastante restrito e adaptado ao funcionamento da escola entre 2013 e 2014, diferentemente do prédio original onde a escola funciona atualmente, que tem mais espaço e espaços adequados às atividades escolares. Vale salientar que o programa é financiado pelo FNDE através do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), criado em 2005 e tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congêneres, de acordo com o número de alunos extraídos de Censo Escolar do ano anterior ao do repasse.

Até 2008 o programa contemplava apenas as escolas públicas de Ensino Fundamental. Em 2009, com a edição da Medida Provisória nº 455, de 28 de Janeiro de 2009 (transformada posteriormente na Lei nº 11.947, de 16 de Junho de 2009), foi ampliado para toda a educação básica, passando a abranger as escolas de Ensino Médio e da Educação Infantil.

Na escola pesquisada, o programa realiza o ressarcimento com transporte e alimentação dos monitores e tutores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades realizadas no contraturno, o cálculo desse ressarcimento é feito por mês de atividade, de acordo com o número de turmas monitoradas. O programa proporciona ainda a inclusão educacional dos alunos através do tempo integral, oferecendo variadas oportunidades de ensino. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB é um dos critérios para a escolha das escolas participantes do Programa Mais Educação. A avaliação e o acompanhamento do programa são feitos com base nos indicadores educacionais que mostram

² Mais à frente detalhamos o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de onde são provenientes os recursos para o Programa MAIS EDUCAÇÃO.

o cumprimento das metas. A grande dificuldade encontrada pela escola é em contratar profissionais qualificados para a realização das oficinas, pois o valor pago é muito baixo e as condições de funcionamento da escola, que não dispõe da estrutura física necessária para o adequado atendimento dos alunos.

Observa-se que o Programa Mais Educação, descrito acima, busca evidenciar a necessidade de tratar das áreas intersectoriais sociais e educacionais e que quando a escola desenvolve com a eficácia as atividades do programa há uma integração maior dos alunos com a escola.

É importante também destacar o envolvimento do corpo docente e administrativo na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) durante o período estudado. O documento foi pensado, elaborado e analisado por uma equipe que envolveu alguns professores, a equipe gestora e representantes do corpo discente e da comunidade escolar, com o intuito de nortear a linha de ação e direcionar os trabalhos necessários à prática de ensino e de aprendizagem, construído pela equipe pedagógica, equipe administrativa, corpo docente, corpo discente, demais colaboradores e representantes da comunidade escolar.

O PPP encontra-se aberto a todo e qualquer tipo de sugestão e encaminhamento para possíveis deliberações do Conselho escolar. Isso porque há a consciência de que o PPP não está acabado e nem dado como pronto ou finalizado, pois acompanha o movimento histórico da escola e de sua comunidade.

Um dos pontos observados foi o Regimento Interno da Escola que foi renovado ao longo dos anos. Suas últimas atualizações ocorreram em 2002, 2007, 2010 e 2014 com o intuito de manter um sistema de vida escolar em que haja integração e participação comunitária de todos os segmentos, através do incentivo à participação mais frequente e integrada da comunidade escolar nas reuniões e eventos planejados e executados pela escola ou pela secretaria. Além disso, o objetivo é tornar efetiva a aprendizagem, valorizando o conhecimento, a solidariedade, assim como o desenvolvimento do potencial dos alunos, através de ação educativa consistente, tendo em conta os princípios cívicos, sociais e democráticos. O regimento tem objetivos bem claros como proporcionar ao educando o previsto no Art. 32 da Lei 9394/96, de 20/12/1996, que visa desenvolver atividades pedagógicas integradas, contínuas e progressivas, que atendam às características biopsicossociais do educando, dentre outros.

Outro ponto observado foi o Conselho Escolar, que é um órgão fundado em 17/07/2013, de natureza deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora, atua sobre a organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo da escola em conformidade

com as políticas educacionais da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM), observando ainda a Constituição Federal (CF/1988), A Lei de Diretrizes de Bases da Educação (Lei 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Projeto Político Pedagógico da escola e seu Regimento Interno, para o cumprimento da função social e específica da escola.

Vimos que o Conselho Escolar foi efetivado e a partir disso houve uma discussão relacionada ao Regimento Interno e ao Projeto Político Pedagógico da escola. Também houve reuniões com alunos e professores para sensibilizar sobre a importância das avaliações externas.

Investiga-se se a cultura que escola tem e está relacionada a eventos sociais que acontecem nas datas comemorativas, às atividades realizadas no contraturno, além do programa “Mais Educação”, na busca de um o envolvimento social e/ou de uma aproximação maior entre a comunidade e a escola; a canalização e o direcionamento da energia da sociedade civil para o trabalho escolar afetam diretamente os resultados obtidos pela escola.

Analisando o conceito de “autonomia” como uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (BARROSO, 1998, p.16), percebeu-se que o Regimento Interno e o Conselho Escolar dão certo grau de autonomia à escola e, conseqüentemente, à gestão, garantindo uma relação de interdependência entre gestão e autonomia, ou seja, uma não existe sem a outra.

Cabe salientar que a gestão escolar pode garantir espaço relevante de imaginação, criatividade e inovação institucional, tendo em vista que a gestão escolar é um campo de intervenção política, social e cultural, com largo alcance para o destino da democracia brasileira. A possibilidade de se decidir o que fazer para melhorar o aprendizado dos alunos, o ambiente escolar, as condições de ensino e de aprendizagem, além da administração e do monitoramento do cumprimento das normas e dos recursos disponíveis para o alcance dos objetivos e metas preestabelecidos acontecem a partir da vivência na escola. Assim, podemos considerar a gestão escolar como um campo de investigação política, social e cultural e a partir disso, decidimos investigar qual o efeito das práticas pedagógicas do ensino da Língua Portuguesa nos resultados do SADEAM (2012 a 2014) obtidos pela escola estadual investigada.

Após conversa informal com a secretária da escola e análise de documentos que compõem os planejamentos anuais e mensais, percebemos que no período entre 2012 e 2014, as aulas ministradas na escola objeto de nosso estudo foram orientadas por professores que

trabalharam os conteúdos em sala, assim como a realidade contextual que permeia o educando desta escola. Tanto no turno matutino, quanto no turno vespertino, os professores de Língua Portuguesa optaram por trabalhar com aulas diversificadas, numa tentativa de diminuir os índices de abandono da escola e ampliar o interesse e a responsabilidade pela assiduidade e pelo rendimento na aprendizagem. Porém, nenhuma dessas ações foram estruturas ou realizadas plenamente.

De acordo com o que vimos no planejamento, as aulas foram ministradas abordando conhecimentos linguísticos, muitas vezes, baseados em leitura de textos; os professores também ensinaram Língua Portuguesa e Literatura usando como recursos didáticos o livro³ disponibilizado pelo MEC e a TV escola. Os professores trabalharam com obras e fragmentos de obras a serem lidas pelos alunos, planejaram e realizaram sarau literário, trabalhando a leitura, a escrita e o desenvolvimento da oralidade, como também a habilidade de apresentação dramática das obras escritas por diversos autores que fazem parte dos estudos das escolas literárias, preparando-os e familiarizando-os para os conteúdos que irão encontrar nas três séries do Ensino Médio.

Os professores elaboraram alguns projetos, entre 2012 e 2014, como o dia Internacional da Mulher – O dia do estudante – dia do Professor - dia da Consciência Negra – sempre buscando um texto pesquisado e elaborado pelos próprios alunos, havendo dramatização em alguns casos, buscando melhorar a aprendizagem da leitura e da interpretação, com o apoio de professores de outras disciplinas, envolvendo também gestores, pedagogos, alunos, pais, e o corpo administrativo. Porém, não houve nada sistematizado ou alinhado entre os dois turnos, e as ações foram circunstanciais.

Vale pontuar que, em sua trajetória, a escola destaca-se como formadora de cidadãos manauaras que muito honram o nome da Instituição. Essa é, indiscutivelmente, a marca de sua identidade que permanece através do tempo. Historicamente, a escola teve ex-alunos ilustres, que construíram sua história de vida a partir da formação educacional proporcionada por essa escola, considerada uma escola de tradição no município de Manaus. Dentre eles constam desembargadores, médicos, advogados, odontólogos, professores, empresários do comércio local, deputados, vereadores, conselheiros do Tribunal de contas do Estado (TCE-AM) e um ex-presidente do TCE-AM.

Ao iniciar esta pesquisa, dirigi-me à escola para uma entrevista com a ex-gestora e alguns professores de Língua Portuguesa, a fim de compreender, na visão deles, a sua rotina.

³ TAVARES, Rosemeire Alves, BRUGNEROTTO, Tatiane. Vontade de saber português, 9º ano. Conselvan. --- 1. Ed.. – São Paulo: FTD, 2012.

O objetivo deste primeiro contato, menos estruturado, era coletar informações que poderiam eventualmente ser aprofundadas em entrevista mais minuciosa. Na ocasião, a ex-gestora falou livremente sobre o corpo docente e discente. Segundo ela, o corpo discente era formado por alunos do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), de faixa etária muito diversa. A unidade escolar atende a alunos a partir dos 11 anos. Há grande distorção idade-série no Estado do Amazonas, e a escola foi uma das escolhidas dentro da CDE01 (Coordenadoria Distrital de Educação 01) a possuir a modalidade Avançar Fase 3 (6º e 7º ano) e Fase 4 (8º e 9º), um Programa de correção de fluxo escolar, mais conhecido como Projeto Avançar, criado pelo Governo do Estado do Amazonas implantado, em 2005, na Rede Estadual de Ensino este projeto teve sua aprovação legal em 2007, através da Resolução nº 83 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), que no Art 2º também convalidou o ensino ministrado no dois anos anteriores (2005 e 2006). Segundo a Proposta Curricular do Projeto Avançar (2005), ele foi implantado na Rede Estadual de Ensino, após o setor de Estatística da SEDUC/AM, divulgar, em 2003, que dos 107.222 alunos matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na capital, 68.474 apresentavam distorção idade/ano superior a dois anos, o que equivalia a 64% das matrículas efetuadas em 2003. O Projeto Avançar foi criado pelo Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) da SEDUC/AM, e é coordenado pela Gerência de Ensino Fundamental (GENF). O referido projeto surgiu com a finalidade de promover o avanço nos estudos para jovens que se encontravam em situação de distorção idade-ano de escolaridade e para minimizar a distorção idade-ano apresentada pela comunidade da capital amazonense.

De acordo com a gestora, tal distorção não é motivada por problemas atuais de fluxo, já que os dados do Censo Escolar que constituem o Índice de Fluxo (IF) da escola dão conta de que ela apresenta elevada aprovação. O que ocorre, contudo, é que muitas pessoas da comunidade escolar abandonaram os estudos, há anos, por motivos variados, e têm retornado, buscando concluir o Ensino Fundamental, a fim de retomarem aos estudos.

Na Tabela 3 apresentamos os índices de aprovação, reprovação e abandono da escola pesquisada.

Tabela 3 - Percentuais de aprovação, reprovação e de abandono escolar de alunos do 6º ao 9º anos da escola

INDICADORES/ANO	2012		2013		2014	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%
APROVAÇÃO	315	77,59%	212	84,46%	304	92,12%
REPROVAÇÃO	50	12,32%	11	4,38%	20	6,06%
Deixou de frequentar*	41	10,1%	28	11,16%	6	1,82%

*Deixou de frequentar = Abandono escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos na secretaria da escola.

Informações coletadas junto à secretária da escola, responsável pela matrícula e documentação dos alunos, entre 70% e 80% dos alunos são filhos de trabalhadores do comércio próximo à escola. Quanto ao corpo docente da escola, o Projeto Político-Pedagógico desta assinala que 80% dos professores são concursados. E dentre os três professores de Língua Portuguesa, todos possuem Licenciatura e havia apenas um não concursado. A unidade escolar conta com dez funcionários efetivos e três terceirizados. Os funcionários atuam em atividades diversas, que vão desde à coordenação, à merenda e serviços de limpeza e segurança. Não houve, no período estudado, um segurança ou guarda na unidade escolar, que é controlada por circuito interno de alarme e não possuía câmeras e monitoramento de imagens, mas havia um funcionário que atua como agente de portaria e zela pela segurança da escola.

Quanto à alimentação, há merenda todos os dias, com cardápio pré-definido pela coordenadoria distrital e repassado à gestão. Não há cantina na escola, como também não houve no período estudado, mas houve turmas e alunos que esporadicamente fizeram vendas de alimentos os mais diversos com fins de arrecadar fundos para realizarem algum evento ou comemorar datas festivas.

Em relação aos dados divulgados pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do estado do Amazonas, a proficiência média da Rede em Língua Portuguesa em 2012 foi de 230,6, ficando 26,1% dos alunos no padrão abaixo do básico, 39,1% no padrão básico, 27,9% no padrão proficiente e 7,0% no padrão avançado. Enquanto a escola estudada apresentou em 2012 a proficiência média 235,3 em Língua Portuguesa, sendo que 21,4% no padrão abaixo do básico, 47,1% no padrão básico, 22,9% no padrão proficiente e 8,6% no padrão avançado.

Em 2013, a proficiência média da Rede em Língua Portuguesa foi de 242,1 e a proficiência média em Língua Portuguesa da Escola estudada foi de 243,07. E, em 2014, a proficiência média da Rede em Língua Portuguesa foi de 239,9, ficando 21,3% dos alunos no padrão abaixo do básico, 36,6% no padrão básico, 31,0% no padrão proficiente e 11,1% no padrão avançado. A escola estudada apresentou, em 2014, a proficiência média 255,1 em Língua Portuguesa, sendo que 9,7% no padrão abaixo do básico, 38,9% no padrão básico, 32,7% no padrão proficiente e 18,6% no padrão avançado.

Esses dados podem ser observados na Tabela 4, que representa o comparativo entre a série histórica (de 2012 a 2014) da proficiência de Língua Portuguesa da Rede e a da Escola em questão, incluindo o comparativo entre os padrões de desempenho apresentados no período estudado. É relevante dizer, nessa série histórica comparativa, que a proficiência em Língua Portuguesa da Escola, além de apresentar crescimento de 2012 para 2013 e de 2013 para 2014, apresentou uma proficiência em Língua Portuguesa maior que aquela apresentada pela Rede em todos os três anos estudados.

Tabela 4 - Proficiência em Língua Portuguesa e distribuição pelos padrões de desempenho do SADEAM da Rede e da escola, de 2012 a 2014

Instituição		REDE			Escola		
ANOS		2012	2013	2014	2012	2013	2014
Proficiência/Língua Portuguesa		230,6	242,1	239,9	235,3	243,07	255,1
Padrões de Desempenho	Avançado	7,0	6,9%	11,1%	8,6%	7,1%	18,6%
	Proficiente	27,9	27%	31,0%	22,9%	19,0%	32,7%
	Básico	39,1	40,8%	36,6%	47,1%	52,4%	38,9%
	Abaixo do Básico	26,1	25,2%	21,3%	21,4%	21,4%	9,7%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Em minha observação em campo, não encontrei boas práticas e, além disso, me deparei com um cenário não condizente com os bons resultados apresentados pela escola. Através das entrevistas com a gestora e com os professores de Língua Portuguesa, percebi que o clima escolar não é propício para o alcance dos resultados que a escola apresenta, bem como a efetivação dos projetos que não são plenamente realizados. Percebi, ainda, que não há apropriação de resultados pelos professores da área e por fim, que a concepção de língua e linguagem dos professores da área diverge da concepção de língua e linguagem vigentes nas avaliações externas.

No capítulo seguinte, abordaremos alguns aspectos teóricos que tratam da importância da gestão escolar. Trataremos também da coleta de dados na pesquisa de campo realizada na escola e suas respectivas análises, cujo objetivo é conhecer o que aconteceu com a escola no período estudado e se essas ações têm relação com os resultados obtidos. Trataremos ainda dos desafios do ensino da língua materna, os aspectos teórico metodológicos, os instrumentos metodológicos, a escola em questão, os sujeitos da pesquisa e as considerações para o plano de intervenção.

2 A GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Este capítulo aborda os aspectos pedagógicos do cotidiano escolar, a gestão escolar e a possível relação com os resultados de proficiência em Língua Portuguesa da escola pesquisada. Busca, ainda, compreender a melhoria dos resultados da proficiência em Língua Portuguesa obtidos pela escola no período entre 2012 e 2014.

Este capítulo aborda também o percurso metodológico utilizado no estudo de caso. A abordagem utilizada no desenvolvimento da pesquisa é qualitativa por permitir a reflexão e a análise da realidade para a compreensão detalhada do objeto de estudo. Como técnica de registro, foram realizadas entrevistas com a gestora da escola pelo fato de ela ter sido responsável pela condução das ações realizadas na escola em prol da melhoria dos resultados obtidos e também com os professores de Língua Portuguesa da escola que atuavam no período estudado, pois eles são os que respondem pelo processo de ensino e atuam diretamente com os alunos, buscando a melhoria da aprendizagem, mesmo com as dificuldades e desafios apresentados pelos alunos e pela escola como um todo.

Pretendendo entender quais os fatores ajudaram a explicar os bons resultados apresentados no período entre 2012 a 2014, nosso estudo foi norteado a partir dos três questionamentos a seguir:

- 1- A escola desenvolve projetos em Língua Portuguesa? Quais as contribuições deles para os bons resultados?
- 2- O clima escolar é favorável?
- 3- Há apropriação dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora e equipe de professores?

O planejamento é embasado na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas, todas as escolas da Rede planejam a partir da referida Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Estado do Amazonas e trabalham por áreas de conhecimento, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

O Currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I- Linguagens. II- Matemática. III- Ciências da Natureza. IV- Ciências Humanas. § 1º - O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e

articulação entre diferentes campos de saberes específico. § 2º - A organização por área de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2012, p. 2-3).

Pode-se considerar ainda a Carta de 1988 que afirma de modo inédito que a educação escolar é dever do Estado e da família, mas que a sociedade também é responsável. O artigo 205 estabelece que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Portanto, cabe à sociedade se organizar para participar mais ativamente do trabalho escolar. E em vista disso buscar as ações realizadas pela escola para diminuir a evasão escolar ou garantir permanência do aluno na escola e a eficácia da aprendizagem.

O próprio processo de transição democrática da escola não pode prescindir do protagonismo da gestão escolar; e de como esse protagonismo pressupõe o seu envolvimento em quatro esferas de atuação, que frequentemente são tomadas como dadas pela escola: a construção social do aluno e do professor; a transformação da família popular em responsável pedagógica; a canalização e o direcionamento da energia da sociedade civil para o trabalho escolar.

Admitir que a gestão escolar deva atuar nessas esferas não significa dizer que é responsabilidade exclusiva sua, e muito menos eximir de responsabilidade o poder público e a sociedade em geral, mas torna mais claro que a reforma da escola não poderá ser realizada sem sua plena participação na construção dos segmentos que, direta ou indiretamente, estão implicados no trabalho escolar. Chama a atenção, sobretudo, a importância de a escola estar necessariamente comprometida com a articulação e a transformação de diferentes atores sociais em torno do trabalho escolar. Exatamente porque a escola não pode ser suprimida pela burocracia da rede escolar, e muito menos por atores do mercado, no processo de reforma educacional, a questão da autonomia escolar precisa ser bem compreendida.

A seguir abordaremos os princípios teóricos relativos à gestão escolar, algumas conceituações e a importância do clima escolar dentro deste estudo.

2.1 GESTÃO ESCOLAR E CLIMA ESCOLAR: PRINCÍPIOS TEÓRICOS

De acordo com Rosistolato e Viana (2014), os gestores da educação básica que atuam em unidades escolares não têm a possibilidade de ignorar as políticas educacionais implementadas em suas escolas por exercerem função pública. Eles precisam realizar uma leitura das demandas trazidas e, simultaneamente, oferecer uma resposta aos professores, aos pais e à administração central. Nesse processo, ocorrem interpretações e reinterpretções que podem ou não dialogar com os embates políticos relacionados às avaliações externas. Dessa forma, pretendemos investigar como ocorreram tais interpretações na escola estudada.

Segundo Lück (2009), a gestão escolar é um meio pelo qual são realizados os princípios, finalidades, diretrizes e objetivos educacionais e que orientam as ações e promoções educacionais, atendendo bem a toda população, respeitando as diferenças de todos os seus alunos. Além de promover o acesso e a construção do conhecimento para que o educando enfrente criticamente os desafios de um cidadão atuante e transformador de sua realidade como um todo, Outro conceito é o Efeito escola que seria a capacidade de ensinar em contextos socialmente adversos, escapando, assim, da mera reprodução das condições sociais e culturais existentes, assim como Instituição Responsiva, aquela que conserva a capacidade de compreender o que é essencial à sua integridade, considerando o que há de novo e importante no ambiente social, o que nos leva a um parecer relativo ao que aconteceu com a escola objeto deste estudo. Segundo Burgos (2013), o conceito de Escola Responsiva seria a capacidade de traduzir suas demandas e expectativas em energia institucional orientada para o fortalecimento de sua missão precípua, que é a de assegurar o direito à aprendizagem.

Investigando se a escola em questão está fortalecida em sua principal missão, identificamos que foram anotadas práticas voltadas para uma participação da família na gestão escolar, com a valorização, por exemplo, da participação no conselho escolar; práticas de interação com a família, visando à melhoria de desempenho escolar, numa tentativa de minimizar alguns problemas como assiduidade, indisciplina e evasão; vimos ainda práticas voltadas para uma aproximação entre a escola e o contexto social dos seus alunos, apresentando certo interesse pelas condições de vida familiar do aluno, o que, muitas vezes, levou a escola a uma participação direta em redes de proteção social como ações junto ao conselho tutelar que ajudem no encaminhamento de problemas familiares dos alunos. Porém, muito pouco foi realizado no campo pedagógico, não houve um planejamento ou uma sistematização das ações voltadas para a melhoria dos resultados.

Outra investigação relevante em nossa pesquisa foi o clima escolar que tem relação direta com os resultados obtidos, através da socialização, da motivação do corpo docente, discente e administrativo da escola. Segundo Candian e Rezende (2013), o clima escolar tem sido percebido como uma dimensão importante para explicar diferenças no desempenho médio das escolas em testes de proficiência aplicados no contexto dos sistemas de avaliação educacional em larga escala no Brasil.

Embora se possa imaginar uma abordagem do clima escolar, vinculando-o com o desempenho, tendo a turma como unidade de análise, e investigando diferenças de percepção do clima da escola de acordo com as diferentes turmas, o que tem sido feito nos estudos sobre o clima escolar envolve a escola como unidade de análise.

Segundo Silva (2001), *clima escolar* é o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando as atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários (SILVA, 2001, p. 52), e relaciona-se diretamente com a estrutura organizacional da escola: “Clima organizacional, poderíamos dizer que é uma forma constante pela qual as pessoas, à luz de suas próprias características, experiências e expectativas, percebem e reagem às características organizacionais” (SILVA, 2001, p. 53). De acordo com essa abordagem, o clima é considerado a partir de um enfoque perceptivo, posição da qual compartilhamos.

Como foi destacado anteriormente, o objetivo do presente estudo é entender quais os fatores ajudaram a explicar os bons resultados alcançados nas avaliações externas entre 2012 e 2014. Neste sentido, vimos na fala dos professores que a família não tem participação ativa, não interage com a estrutura organizacional da escola. Sabemos que o desempenho é influenciado por uma série de fatores, assim como o estabelecimento de um bom ambiente escolar. O clima escolar pode ser tratado como um conjunto geral de elementos que compõem o cotidiano escolar. Podemos citar como um destes fatores a relação professor/aluno. O clima escolar pode ser investigado a partir de uma dimensão única, ou a partir dos contextos nos quais é formado. E no caso estudado encontramos algumas ações na dimensão escolar (interna) e não se percebeu uma integração dos vários contextos que compõem a escola. No conjunto geral o clima escolar não é favorável. Porém, quando tratado a partir de algumas circunstâncias individuais ou em ações internas pode-se perceber um clima escolar razoavelmente favorável. A partir dos estudos sobre gestão escolar e clima escolar, partimos, a seguir, ao estudo sobre os desafios do ensino da Língua Portuguesa e as concepções de Linguagem dando continuidade a este capítulo.

No que se refere às estratégias de gestão, pode-se citar as reuniões que visam a incentivar o debate entre os docentes e, ao mesmo tempo, trazer à tona como cada um se sente dentro do processo que visa à melhoria da prática educativa e de sua qualificação profissional e/ou educação continuada. Acrescentam-se, ainda, como estratégias de gestão, as reuniões gerais em que se debatem questões relevantes do cotidiano escolar, como conselho de classe, planos de ação da APMC, promoções de festas, passeios e comemorações. Contudo, com baixa participação da comunidade escolar.

A leitura estimulada desde a infância se faz na tentativa de se formar um adulto que possa compreender as diversas formas de comunicação com os seus pares, ou seja, é através da leitura que podemos interpretar e vivenciar a educação como um todo, fazendo com que possamos compreender as mais diversas estratégias e aspectos envolvidos na comunicação humana. A partir dessa concepção, é possível compreender, desta forma, os professores como responsáveis diretos por este processo, que requer um conhecimento ímpar e com maior eficiência, motivação e competência no exercício da docência. O ensino da leitura deve levar em consideração a motivação e a vontade dos envolvidos no processo da aprendizagem.

Bernstein (1996) considera a educação como uma instituição pública, basilar para a produção e reprodução das injustiças distributivas. Argumenta que os aspectos relacionados à forma, aos conteúdos, ao acesso e às oportunidades da educação trazem consequências não só para a economia, mas podem enfatizar ou comprometer possibilidades de afirmação, motivação e imaginação.

Este não parece ser o caso da escola objeto deste estudo, em que os alunos, os professores, os gestores, os pais e os demais atores da comunidade escolar evidenciam autoestima relacionada às possibilidades propiciadas de gestão compartilhada e de projetos construídos conjuntamente.

No relato do professor 1 percebemos uma tentativa de passar aos alunos a importância da formação na vida deles, algo além do conteúdo escolar, uma lição da relevância da escola e da Língua Portuguesa em relação ao futuro acadêmico e social dos alunos. Vejamos:

Mas, o que faz mesmo crescer isso aí é os alunos perceberem que o nosso trabalho está sendo feito com seriedade, que aquilo ali não é um lugar de brincadeira, que aquilo ali é um lugar sério e que esse desenvolvimento deles é algo primordial, essa formação deles com proficiência é algo primordial para o resto da vida deles (Professor 1, em entrevista para esta pesquisa).

Soares (2004) reafirma que o desempenho acadêmico é determinado por uma gama de fatores que vão desde os valores da sociedade até as leis educacionais e trabalhistas, a

administração dos sistemas de ensino, a família e a comunidade e, por fim, a escola. Há, segundo ele, um efeito tanto direto como indireto das condições econômicas no desempenho dos alunos. Isso não significa a impossibilidade de a escola exercer uma influência positiva sobre a aprendizagem, porém haverá necessidade de um esforço maior para garantir a qualidade do ensino em regiões de concentração de famílias empobrecidas.

Em seu modelo conceitual, Soares (2007) reconhece que a aprendizagem depende, num primeiro nível, dos fatores associados ao aluno, como suas características pessoais e sua atitude em relação à escola. Uma segunda influência é exercida pela família, por seus recursos econômicos e culturais, por seu envolvimento com a escola e sua estrutura. No terceiro nível, encontram-se a própria escola e o modelo de ensino nela adotado. O professor tem papel central na evolução da aprendizagem, que depende, ainda, de sua forma de gestão da classe e da matéria, do tipo de classe e das relações que dentro dela se estabelecem. No âmbito escolar, importa de modo significativo, o modelo de gestão e direção da escola, o projeto pedagógico e, finalmente, os outros recursos físicos, humanos e pedagógicos existentes.

A afirmação de Soares fica clara no relato abaixo do professor 1, através do qual se pode perceber que a aprendizagem está relacionada aos alunos e suas características voltadas para a escola e à família por suas condições econômicas e envolvimento com a escola:

Eu creio que o grande desafio da escola (risos) vai além da escola, que seria ter um acompanhamento familiar, os alunos ainda mais nessa idade de pré-adolescência, a maioria deles, eles não têm o acompanhamento familiar adequado, não há uma cobrança dos pais, os pais praticamente transferem a responsabilidade da educação dos filhos para a escola e se não houver uma contrapartida da família ajudando, cobrando, incentivando, cobrando que os meninos façam as atividades mandadas para a casa, comparecendo às reuniões de pais e mestres para verem o andamento deles, então se não houver esse *feedback*, essa troca com a família, a escola acho que não consegue atingir o seu ideal em proficiência dos alunos (Professor 1, em entrevista para esta pesquisa).

Na escola estudada, observa-se que os resultados vêm sendo positivos e sua proficiência em língua portuguesa está numa linha crescente. Essa melhoria não se dá apenas no desempenho, na diminuição da evasão e nas taxas de repetência, mas, também no que se refere às práticas pedagógicas e à gestão democrática. Relacionando o currículo integrado a outras iniciativas educacionais que aliam práticas e políticas democráticas, Beane (2002, *apud* LEITE e HYPÓLITO, 2011), observa que as práticas pedagógicas de gestão democrática tendem a superar a força da autoridade centralizada e a enfatizar a planificação curricular

partilhada por todos os atores da comunidade escolar (professores, gestores, alunos e demais integrantes desta comunidade) dentro de sala e em todo o ambiente da escola estudada. Até o momento não é possível afirmar que os avanços alcançados pela escola em questão têm relação com a democratização da gestão escolar ou que esta impulsiona um currículo com características de integração.

2.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Concepções de Língua e Linguagem

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental foi de um documento publicado pelo Ministério da Educação e Desporto em 1997, para atender ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20/12/96. No que tange à área de Língua Portuguesa, revelam-se com a perspectiva de que o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. “Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura” (BRASIL, 1997, p. 19). Apresentam-se como uma “síntese do que foi possível aprender e avançar” (BRASIL, 1997, p. 20) nas três últimas décadas e revelam uma crítica ao ensino

[...] tradicional caracterizado como aquele que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e escrita, a artificialidade e fragmentação dos trabalhos, a visão de língua como sistema fixo e imutável de regras, o uso do texto como pretexto para o ensino da gramática normativa e das regras de exceção, o preconceito contra as formas de oralidade e contra as variedades não padrão, o ensino descontextualizado da metalinguagem, apoiado em fragmentos linguísticos e frases soltas (FERREIRA, 2001, p. 21).

Os Parâmetros curriculares nacionais concebem a linguagem como interação entre os indivíduos e, portanto, desconsideram qualquer proposta de ensino que a trate isolada do ato dialógico; o texto é visto como “produto da atividade discursiva oral ou escrita” (BRASIL, 1997, p. 25) e “organiza-se dentro de um determinado gênero” (BRASIL, 1997, p. 26); dessa forma, apontam para a necessidade de romper com o mito de que há uma única forma correta de falar: as variedades dialetais devem ser adequadas à situação comunicativa, aos interlocutores a que o texto se destina; propõem, como conteúdos de Língua Portuguesa, práticas de leitura/escuta e produção de textos orais/escritos e de análise e reflexão linguística

que tenham o uso da linguagem como ponto de partida e ponto de chegada (BRASIL, 1997, p. 18). Essa concepção de língua e/ou linguagem que alicerça os PCNs e que deve ser assumida pelo professor caracteriza a grande contribuição da linguística ao ensino de Língua Portuguesa.

A linguagem vista como interação rompe com uma visão de língua que desconsidera a historicidade e dinamicidade que lhe é inerente e assume uma visão que a vê como instrumento capaz não só de transmitir o que se pensa ou sente, como também de interferir na realidade social, por ser instrumento de ação sobre o mundo e o outro. De acordo com os PCNs, os conteúdos de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, organizam-se em torno de dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de uso de escuta/leitura de textos e produção de textos orais/escritos que estão envolvidas com a interlocução (historicidade da linguagem/língua; aspectos que envolvam o contexto de produção dos enunciados; implicações do contexto de produção na organização dos discursos – gêneros e suportes; implicações do contexto no processo de significação) e as práticas de análise e reflexão linguística que estão relacionadas à variação linguística, à organização estrutural dos enunciados, aos processos de construção de significação, ao léxico e às redes semânticas, aos modos de organização dos discursos.

Após vermos as concepções de língua e linguagem abordadas nos PCNs, abordaremos a relação das avaliações educacionais mais relacionadas à proficiência em Língua Portuguesa, à práxis profissional dos professores da referida disciplina e um histórico do ensino da Língua Portuguesa, além das concepções de língua e linguagem pesquisadas neste estudo.

Vimos nos resultados do SADEAM (AMAZONAS, 2012, vol. 1 p.44), que avanços ocorreram no campo das avaliações educacionais e no acesso aos resultados dos testes de Língua Portuguesa, centrados na proficiência em leitura. Os resultados das avaliações possibilitam identificar e analisar competências desenvolvidas e habilidades alcançadas e a partir delas traçar metas para as ações escolares visando à melhoria do ensino e da aprendizagem. No entanto, para que a transformação educacional seja plena, é preciso incidir nas práticas, nos agentes e nas estruturas educacionais, ou seja, é preciso que os dados e resultados obtidos por meio das avaliações sejam efetivamente utilizados por gestores e professores no dia a dia da escola. Ao mesmo tempo, é preciso ter clareza quanto às concepções que norteiam o trabalho em sala de aula, já que elas são um dos fundamentos para os objetivos e as metas.

No campo do ensino de Língua Portuguesa, para que as mudanças ocorram, é fundamental ter duas dimensões claras: de um lado, a concepção da língua em seu âmbito

social e interacional; de outro, é preciso considerar a criança e o adolescente, que interagem pela língua, como sujeitos históricos e socialmente situados. Sendo assim, apresentaremos a seguir um histórico do ensino da língua materna e em seguida as concepções de língua e linguagem.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997) o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejado de maneira a garantir a continuidade do que foi aprendido nas fases anteriores sem que se acumulem quaisquer dificuldades de períodos já superados. Isso só será possível se o professor investigar quais conhecimentos o aluno já construiu sobre a linguagem verbal para poder organizar a sua intervenção de maneira adequada. Esse procedimento não é esporádico e precisa ser garantido durante todo o processo de ensino e de aprendizagem. Porém, é necessário realizar a análise do que não foi aprendido, considerando o que foi ensinado e os métodos de ensino. Essa relação torna possível a compreensão por parte do professor por que alguns processos foram mais bem aprendidos e outros não. A partir disso, podem surgir informações mais precisas para modificar a sua intervenção profissional transformando a sua prática num ato de melhor qualidade.

Os estudos sobre Letramento causam mudanças de paradigmas sobre a compreensão da linguagem que provocaram mudanças também no que concerne aos objetivos do ensino de língua materna na escola. Situando as discussões em torno da terceira concepção de linguagem, hoje hegemônica entre os estudiosos da área, percebemos, que o ensino de língua como nos apresenta Travaglia (2002) deve prioritariamente ter como objetivo central o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Entretanto, mesmo que as discussões sobre linguagem e ensino de língua estejam pautadas atualmente no viés da linguagem como forma de interação, ainda é percebida a presença das outras perspectivas de linguagem (como mera expressão do pensamento e como meio para comunicação), convivendo no espaço escolar, ora na prática do professor, ora nos livros didático de Língua Portuguesa. Assim, em sentido mais amplo, ensinar língua e avaliar o ensino de língua são atividades que refletem as noções/representações que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como esses componentes intervêm na sua utilização.

De acordo com Fonseca (2009) é necessário que o docente esteja em constante processo de formação, pois com uma formação continuada ele poderá melhorar sua prática docente, levando em consideração a sua vivência pessoal e profissional para poder dar um sentido lógico e interagir com o coletivo.

2.1.3 Avaliação Externa: uma discussão sobre seus efeitos para o ensino

A política educacional do Brasil nas últimas décadas tem oportunizado espaço para a articulação entre a avaliação e as políticas governamentais, deixando de ser uma preocupação unicamente da esfera federal. O objetivo desta ampliação foi, conforme Alavarse *et al.* (2012), “coletar e produzir informações que possibilitassem a tomada de decisões e a revisão de investimentos em projetos educacionais” (p. 1).

Alavarse *et al.* (2012) esclarece que essas políticas avaliativas são pautadas pela implementação de sistemas de avaliação externa. O autor define a avaliação externa como o processo avaliativo do desempenho das escolas realizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar. Ainda esclarece que as avaliações externas são conhecidas como avaliação em larga escala por abrangerem um grande número de participantes e fornecerem subsídios para diversas ações e políticas educacionais.

É importante compreender que a criação de sistemas de avaliação é uma forma de garantir o direito de aprender do cidadão brasileiro, assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Conforme Rezende *et al.* (2012) afirma, o SAEB e a Prova Brasil se balizaram em dois indicadores – fluxo e desempenho – que permitiram acompanhar o desenvolvimento da qualidade da educação no Brasil. Para o cálculo do desempenho, levam-se em conta as médias obtidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil.

Assim, podemos dizer que o Sistema Nacional de Avaliação – SAEB passou a acompanhar, com regularidade, as escolas brasileiras em determinadas etapas de escolaridade (REZENDE *et al.* 2012). Vale destacar que o SAEB é realizado em todos os estados do Brasil, assim como no Distrito Federal. Apesar de esse sistema produzir um grande número de informações, alguns estados criaram seus sistemas próprios.

Segundo Rezende *et al.* (2012), os sistemas estaduais não são tentativas de competir com o sistema federal, mas enfatizam aspectos não tematizados por ele. Para esses pesquisadores, a criação e a expansão dos sistemas próprios demonstram autonomia dos estados na condução de políticas públicas relativas à educação.

Conforme acreditamos, os sistemas próprios dos estados possibilitam mais celeridade nos resultados e, em alguns casos, como o do Amazonas, no Ensino Médio são analisadas outras disciplinas que não somente Língua Portuguesa e Matemática. Além da avaliação externa, há um acompanhamento bimestral do rendimento por disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Artes e Língua

Estrangeira Moderna), buscando acompanhar e detectar as possíveis causas de um baixo rendimento, para que ações de melhoria sejam adotadas, assim como para multiplicar as ações realizadas nas disciplinas que têm bons rendimentos. Isso pode facilitar tanto a gestão da Secretaria Estadual de Educação quanto a das escolas, por apresentar informações atualizadas.

A celeridade da divulgação dos sistemas estaduais pode contribuir para o planejamento de ações eficazes, inclusive impactando em estudantes ainda presentes na escola em séries diversas, melhorando seu desempenho. Isso porque essas avaliações têm um menor período de latência. Com resultados mais rápidos, é possível articular e organizar mecanismos de intervenção com base nesses dados (REZENDE *et al.* 2012). A seguir, tratamos do sistema de avaliação da rede estadual do Estado do Amazonas.

A escola está inserida na política adotada pelo Sistema Nacional de Avaliação que deveria planejar, executar a avaliação, divulgar e monitorar seus resultados por meio de capacitação, oficinas realizadas pelas coordenadorias distritais em sua sede e nas escolas, buscando ações de melhoria do rendimento por escolas e por coordenadorias. Dessa forma, a escola depende do tempo que leva para a divulgação dos resultados das avaliações para o planejamento ou elaboração das ações a serem executadas de acordo com as necessidades de melhoria do fluxo e do desempenho da escola.

Um dos impactos que as avaliações externas provocam no currículo é a uniformização de alguns processos educativos e o direcionamento dado aos professores em relação à forma de se apropriarem e de ressignificarem o currículo com o intuito de obterem êxito quanto às exigências das avaliações externas. Perrenoud (2002) aborda que o reflexo da padronização está em concentrar as prioridades curriculares naquilo que aparentemente é de fácil mensuração e comparação dentro de um sistema educacional ou entre sistemas: operações, memorização, formas verbais ao invés de raciocínio, imaginação ou argumentação. Sendo assim, a uniformização e padronização do currículo podem favorecer uma regressão das finalidades da escola, impedindo a evolução do seu currículo.

Podemos verificar algo bem parecido com o que o autor nos traz no relato do Professor 2, que diz:

Eu me lembro que a gente corrigia questão por questão. Aí via onde que tinha o índice menor e o índice maior de aproveitamento e aqueles descritores que os alunos tinham maior dificuldade a gente trabalhava em sala de aula. Por exemplo: eu me lembro do descritor número 15, decifrar uma palavra oculta dentro do texto, que não foi citada. Os alunos tinham dificuldade e então vamos trabalhar só isso dentro do texto (Professor 2, em entrevista para esta pesquisa).

Essa fala do Professor 2 é uma evidência de que, para além de utilizar as avaliações externas como diagnóstico, elas foram usadas como fim, ou seja, os alunos não eram avaliados com a finalidade de se observar as dificuldades a serem ainda superadas. Pelo contrário, a avaliação externa era o objetivo final a ser atingido pelo aluno e, para tanto, ele era preparado para cumpri-lo. É importante que os atores que compõem a comunidade escolar sejam conscientizados de que a melhoria da aprendizagem deve ser um processo que envolva a escola como um todo e que os resultados das avaliações externas devem ser vistos como uma complementação em relação às avaliações da aprendizagem (avaliações internas) e as análises contextuais do âmbito escolar. De acordo com Fontanive (2013), o conjunto de escores numéricos sem referência aos conceitos ou procedimentos sobre o que os alunos aprenderam não provê informação adequada para relacionar a avaliação à aprendizagem. Se o professor não tem o conhecimento conceitual para interpretar a avaliação, ele é incapaz de determinar como aquela avaliação pode ajudar o aluno a aprender.

Na subseção seguinte, apresentamos a apropriação de resultados e a importância da interpretação, da divulgação e do monitoramento destes com objetivo de proporcionar mudanças positivas no desempenho dos alunos.

2.1.4 Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas

Apresentam-se como exemplo dois grandes sistemas de avaliação em larga escala: o Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB/Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA. O SAEB, aplicado pela primeira vez em 1995, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP/MEC, adotando as modernas técnicas de obtenção e análise dos desempenhos dos alunos, produziu escalas de proficiências em Língua Portuguesa e em Matemática, comparáveis ao longo de todos esses anos, permitindo assim o acompanhamento da evolução do desempenho dos alunos brasileiros. (KLEIN e FONTANIVE, 1995).

O SAEB utiliza amostras de alunos de escolas públicas e particulares do País e é complementado, desde 2005, pela Prova Brasil, aplicada censitariamente a estudantes de escolas públicas brasileiras (KLEIN e FONTANIVE, 2009). Ambos os Sistemas de Avaliação utilizam modelos estatísticos da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para obtenção de escalas de desempenho. Essas escalas são invariantes - exceto pela escolha da origem e do intervalo de medida - e ordenam os desempenhos dos alunos do menor para o maior em um *continuum*. Em 1997, as distribuições de proficiência, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática,

da 8ª série do Ensino Fundamental de 8 anos (hoje 9º ano do Ensino Fundamental de 9 anos) tiveram suas médias arbitradas em 250 e seus desvios padrões em 50.

Os pontos interpretados das escalas do SAEB/Prova Brasil, até hoje, têm valores numéricos compreendidos entre 125 e 425, com intervalos de 25 pontos, meio desvio padrão. Os pontos das escalas são interpretados em termos das habilidades e conhecimentos que os alunos, em geral, dominam quando suas proficiências estão situadas em torno desses pontos das escalas. A interpretação é feita analisando-se as respostas dadas pelos alunos aos itens de teste aplicados que discriminam os desempenhos em cada um desses pontos da escala (KLEIN, 2005).

Segundo Fontanive (2013), é importante assinalar que as escalas do SAEB, até a edição em 2011, apresentavam os anos e séries avaliadas comuns para cada componente curricular e a forma cumulativa da interpretação das escalas, ou seja, os alunos posicionados em um ponto em geral dominam as habilidades descritas nos pontos anteriores. A autora ainda afirma que quanto maior o ponto da escala, melhor o desempenho dos alunos nele posicionados. Os pontos ou níveis como o 125, 150, 250, por si sós não determinam o significado da aprendizagem demonstrada pelos alunos, da mesma forma que a nota 7 ou o conceito B só fazem sentido para o professor que elaborou as questões, aplicou-as e corrigiu as provas. Entretanto, em uma avaliação em larga escala como a do SAEB/Prova Brasil faz-se necessário utilizar uma quantidade considerável de itens em cada componente curricular, ano/série e, por essa razão, é pouco prático apresentá-los um a um para explicar os resultados obtidos.

De acordo com Fontanive (2013), para facilitar a compreensão dos resultados desenvolveu-se, desde 1995, uma metodologia de interpretação da escala, baseada na identificação dos itens de âncora (onde são selecionados os itens⁴ que se posicionam em um determinado nível ou ponto da escala). A seleção desses itens para um nível da escala é feita a partir de critérios previamente definidos (KLEIN, 2005) e na apresentação dos itens âncora a especialistas das áreas curriculares avaliadas para que eles interpretem o que os alunos sabem, são capazes de fazer ou que habilidades demonstraram possuir para acertar aqueles itens.

Os especialistas também recebem os resultados estatísticos obtidos pelos itens para analisar seus parâmetros, tais como índices de dificuldade, de discriminação, os coeficientes bisseriais e o ajuste das curvas de informação do item obtidas pela Teoria de Resposta ao Item

⁴ Para o item ser considerado âncora, por exemplo, no nível 250, ele deve satisfazer ao seguinte critério: que 65% ou mais dos respondentes em torno do nível 250 acertem o item, que menos de 50% dos alunos posicionados no nível anterior acertem o item e que a diferença entre os percentuais dos que acertaram seja maior que 30%.

(TRI). Os especialistas podem então apreciar dificuldade de cada item, tipos de erros mais frequentemente cometidos pelos alunos, analisar a atração de cada uma das alternativas, entre outros comportamentos que os itens apresentam.

As tentativas de simplificar informações complexas, tanto nos materiais de divulgação de variados formatos, como manuais, livretos, boletins, entre outros, quanto na realização de numerosos seminários, videoconferências, jornadas de capacitação de professores, coordenadores pedagógicos e gestores, parecem não ter sido bem sucedidas, pois não provocaram os impactos esperados na qualidade e equidade da educação oferecida às crianças e aos jovens brasileiros. É claro também que a melhoria da aprendizagem dos alunos está condicionada a outros fatores, e que a divulgação dos resultados das avaliações tem um papel relativo no conjunto das práticas educacionais, no entanto, seria razoável esperar que o desempenho dos alunos brasileiros apresentasse uma evolução mais positiva em quase duas décadas de avaliação sistemática.

É provável que o pouco impacto verificado seja explicado, em uma primeira análise, pela distância entre resultados obtidos nacionalmente, como os do SAEB, ou por secretarias estaduais e municipais de educação e a sala de aula ou o chão da escola, a despeito das inúmeras iniciativas fazer os resultados cheguem aos professores e demais membros da comunidade escolar. Em resumo, tem-se a impressão de que o professor não se identifica com esses resultados ou não vê sua prática pedagógica neles representada.

Percebemos isso, quando o professor 3 no seu relato diz:

O lado positivo é que eles tentam (a própria secretaria tenta) incentivar com as provas que fazemos aqui, os simulados, que é orientando justamente essas avaliações que a gente vai fazer. Só que nós ficamos, muitas vezes, sem o apoio diretamente, sem material pra trabalhar. Então quando chegam aqui essas avaliações, eles pedem outra coisa sem ser o assunto que a gente estava trabalhando mesmo. Então esse daí é a parte negativa, a parte positiva é esse incentivo que tem de eles incentivarem a gente trabalhar nessa área. Exatamente pra essa... Porque eu posso estar um assunto aqui em Língua Portuguesa, gramática e tal, mas fora totalmente do que as provas que eles vão fazer (Professor 3 em entrevista para esta pesquisa).

Nos últimos anos, algumas secretarias de educação vêm produzindo materiais didáticos para professores e alunos, estruturados sob a forma de livros para o professor e cadernos/ folhas de exercícios para os alunos. Tais materiais não só unificam e sequenciam os programas de ensino, como também propõem questões/ sugestões de atividades de avaliação da aprendizagem.

Tais iniciativas, se bem aceitas e usadas pelos professores de uma rede de ensino, têm grande potencial de provocar mudanças positivas no desempenho dos alunos, desde que o professor saiba usar os resultados das avaliações e resolução de exercícios de maneira formativa para promover a aprendizagem. Essas iniciativas são relativamente recentes para que possam ser observados aumentos significativos na aprendizagem dos alunos.

Entretanto, é de suma importância que essas iniciativas continuem e se multipliquem no país e que os professores estejam capacitados – em todos os níveis para usarem os resultados das avaliações, tanto as em larga escala quanto as do dia a dia, para melhorarem o desempenho dos alunos fazendo efetivamente um uso formativo dos seus resultados, Van Haneghan (2009 *apud* FONTANIVE, 2013) chama a atenção para que as informações sobre as avaliações sirvam para facilitar a aprendizagem.

O conjunto de escores numéricos sem referência aos conceitos ou procedimentos sobre o que os alunos aprenderam não provê informação adequada para relacionar a avaliação à aprendizagem. Se o professor não tem o conhecimento conceitual para interpretar a avaliação, ele é incapaz de determinar como aquela avaliação pode ajudar o aluno a aprender. As iniciativas de fornecer *feedbacks* aos alunos sobre os resultados da avaliação e também disponibilizar materiais didáticos para alunos e professores são bastante recentes no Brasil e, ainda não há evidências conclusivas sobre o impacto desses programas na melhoria do desempenho dos alunos.

Após discutirmos vários fatores diretamente ligados ao nosso trabalho, como a gestão escolar, o clima escolar, a correção de fluxo, o abandono escolar, o ensino da Língua Portuguesa e suas concepções, bem como as avaliações de larga escala e suas vertentes, tentaremos estabelecer um diálogo entre os referenciais teóricos acima citados e os dados coletados na pesquisa de campo. Para isso, na seção seguinte, apresentaremos o percurso metodológico de nossa pesquisa.

2.2 METODOLOGIA

Esta pesquisa se baseia em um estudo de caso, por meio de abordagem qualitativa. Tem como foco a análise da ação gestora da escola em estudo e as ações pedagógicas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa. O estudo de caso, como método a ser utilizado nesta pesquisa, justifica-se por ser uma estratégia metodológica do tipo exploratório, descritivo e interpretativo (OLIVEIRA, 2014).

Este método deve ser aplicado dentro do rigor científico, através do estabelecimento de objetivos, do levantamento de hipóteses e da utilização de técnicas para a coleta e a análise de dados. O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo, tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise.

Quanto à abordagem qualitativa, Oliveira (2014, p. 37), conceitua “como um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Para a autora, esse processo implica observações, aplicação de questionários, entrevistas – instrumento utilizado nesta pesquisa – e análises de dados, apresentadas de forma descritiva (OLIVEIRA, 2014).

O processo de trabalho se concretiza a partir da fase exploratória que, segundo Minayo (2013, p. 26), “consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para a entrada em campo”. Isso vem sendo abordado desde a concepção deste estudo, ao identificarmos o tema e o problema.

Considerando as questões levantadas na descrição do caso, no Capítulo 1, utilizamos entrevistas semiestruturadas, direcionadas à gestora da escola e aos três professores de Língua Portuguesa que trabalham nos turnos matutino e vespertino. A escolha justifica-se pela pesquisa ser direcionada para a gestão escolar, sendo que os demais membros da equipe gestora, tais como supervisores, também são considerados atores responsáveis pela condução do trabalho de apropriação na escola, e a secretária da escola que organiza e monitora os indicadores educacionais internos. Porém, o universo da pesquisa se limita ao trabalho com a gestora e somente com os professores de Língua Portuguesa por serem os responsáveis por conduzir o ensino de Língua Portuguesa na escola, sendo que, a partir da apropriação dos resultados, são capazes de mudar a prática em sala de aula e, conseqüentemente, de melhorar o desempenho dos alunos na referida disciplina.

A entrevista como instrumento para a coleta de informações sobre determinado tema científico foi escolhida por possibilitar uma conversa a dois, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem como objetivo construir informações pertinentes a um objeto de pesquisa (MINAYO, 2013). No que diz respeito à escolha da forma de organização, optamos pela entrevista semiestruturada, que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação” (MINAYO, 2013, p. 64).

Para um melhor entendimento desta pesquisa, é importante ressaltar que a análise não é simplesmente uma descrição fiel das opiniões dos informantes, ela tem o propósito de ir além do descrito, pormenorizando os dados e buscando relações entre as partes específicas destes dados. No que se refere à interpretação feita após a análise, ou após a descrição de acordo com esta abordagem, intencionamos buscar os sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vai além do descrito e analisado (GOMES, 2013).

Dessa forma, a interpretação assume um foco central na pesquisa qualitativa, uma vez que “é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações)” (GOMES *et al.*, 2005 apud GOMES, 2013, p. 80). A técnica utilizada neste estudo será a análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1979, p. 42 *apud* GOMES, 2013, p. 83), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Quanto à organização das diferentes fases da análise de conteúdo, Bardin (2011) afirma que há três polos: (i) pré-análise; (ii) exploração do material e tratamento dos resultados e (iii) inferência e interpretação. Para a realização das entrevistas, foram solicitadas autorizações da CDE 01, para oficializar a pesquisa na escola.

Assim sendo, as entrevistas com os professores foram marcadas com antecedência, da mesma forma aconteceu com a antiga gestora, que atualmente trabalha em outra escola da mesma CDE 01 como apoio pedagógico. Pelo fato de o universo da pesquisa não ser tão grande, as entrevistas com os professores de Língua Portuguesa foram realizadas nos dias 25 e 29 do mês de Julho de 2016.

No dia 25 de Julho foi realizada a entrevista com o professor 1 no turno matutino na sala da TV Escola. O professor 1, antes mesmo que eu começasse a entrevista, me questionou o motivo que me levou a pesquisar sobre o resultado da proficiência em Língua Portuguesa obtido pela escola. Expliquei que minha formação é em Licenciatura em Educação Física e que trabalhei muito tempo na rede privada, onde realizamos trabalhos interdisciplinares com Ciências, Matemática, História e Artes dentre outras disciplinas e sempre dependíamos da ajuda dos professores de Língua Portuguesa, mesmo que fosse para revisar os projetos e o interesse primeiramente surgiu dessa necessidade, além de que todos os projetos, todas as outras disciplinas perpassam pela Língua Portuguesa, porque a questão de interpretação,

questão de comunicação, todas as formas de linguagem e a própria Educação Física estão dentro da área da linguagem. É claro que a série histórica da proficiência da escola também foi um fator importante para me motivar a buscar tal investigação. Percebi rapidamente que causei uma motivação a mais para a entrevista acordada. Notoriamente o professor mudou a forma em que estava sentado, saindo de uma postura mais relaxada e assumindo uma postura mais austera durante toda a entrevista, se mostrando bem atento a todos os questionamentos. O professor ficou muito à vontade para responder sobre sua formação e que também trabalha na rede privada, além da rede estadual de ensino. Também relata com muito ânimo sobre as capacitações que participou, tanto pela secretaria quanto pela coordenadoria. Porém, se mostrou impotente com as dificuldades por ele relatadas. No seu entendimento, é pelas avaliações externas que se consegue mensurar o que o aluno realmente aprendeu na sala de aula.

No dia 25 de Julho foi realizada a entrevista com o professor 2 no turno vespertino na sala da TV escola. Quando o indaguei sobre sua formação acadêmica o entrevistado respondeu prontamente, aproveitando para me relatar as dificuldades encontradas no período entre 2012 e 2014, me pareceu já ter tido algum tipo de conhecimento prévio sobre o assunto da entrevista. Pois, logo após responder meu questionamento sobre a formação o mesmo já nos traz dados sobre as dificuldades encontradas como falta de estrutura física após a mudança de prédio. Faz comparações entre as formações e condições de trabalho entre a rede estadual e a rede municipal de ensino. Fala com alegria sobre a continuidade da equipe de professores de Língua Portuguesa da escola e afirma que isso é um dos pontos positivos relacionados aos resultados.

A entrevista com o professor 3 foi realizada no dia 29 de Julho, no turno matutino, também na sala da sala da TV escola, percebi este professor mais empolgado e mais disposto a responder sobre as atividades realizadas na escola. Em seus relatos percebi um professor com vontade e envolvido. Pois, mesmo sem ter os registros dos projetos e atividades realizadas, relata com muito detalhe cada atividade desenvolvida por ele mesmo e pelos outros professores e até citou atividades planejadas e realizadas junto com os outros professores de Língua Portuguesa da escola. Teve uma fala bem empolgada em relação ao trabalho realizado com leitura e interpretação de textos. É o único que possui curso de Especialização *Lato sensu* (Literatura e Letramento).

No dia 29 de Julho, porém no turno vespertino, entrevistei a gestora em outra escola onde a ela atua como apoio pedagógico, a princípio a entrevista estava marcada para a sala da TV escola e por motivos particulares da gestora, tive que ir ao local onde ela se encontrava e

de onde não havia possibilidade dela ausentar de seu local de trabalho. Antes da entrevista a gestora me apresentou a vários professores referindo a mim como seu substituto e que estava torcendo pelo sucesso do meu trabalho e fez questão de estar sempre se colocando à disposição para ajudar, caso eu precisasse. O início de nossa entrevista foi marcado pela alusão espontânea que a gestora fez aos colegas que a antecederam na gestão da escola objeto de nosso estudo. Contudo, após eu relatar os motivos que me levaram a essa investigação a gestora muda de postura e após me escutar falar sobre os resultados da proficiência em Língua Portuguesa obtidos pela escola, nossa entrevistada passa a dar mais atenção e importância ao momento pré-agendado. Também valoriza o fator de os professores de Língua Portuguesa terem permanecido os mesmos no período entre 2012 e 2014, ela exaltou os projetos realizados pelos professores.

É importante ressaltar que nenhuma das entrevistas teve qualquer tipo interrupção por parte externa e muito menos partindo do entrevistador ou entrevistados.

Na seção seguinte faremos a análise dos dados procurando fazer uma relação entre a liderança e a eficácia escolar, além de manter um diálogo com a gestora e com os três professores de Língua Portuguesa, a fim de compreender as ações gestoras, os programas, os projetos e as práticas pedagógicas utilizadas pela escola no período entre 2012 a 2014.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

Como explicado na descrição metodológica desta pesquisa, foram entrevistados três professores de Língua Portuguesa e a ex-gestora escolar como integrante da equipe gestora. Pedimos aos entrevistados que falassem sobre a sua formação acadêmica, bem como suas experiências profissionais, para que fosse possível, para além de compreender o local de fala dos participantes, observar a perspectiva que eles assumem no que se refere à Língua Portuguesa. As respostas foram sucintas, mas quando consideradas no todo da entrevista nos revelam características importantes em relação aos professores, à gestora e suas práticas pedagógicas.

Dividimos a pesquisa em três eixos, a saber: a) Projetos em Língua Portuguesa desenvolvidos na escola b) Apropriação dos resultados das avaliações externas e; c) Entraves enfrentados pela escola durante o período estudado. A seguir apresentamos os eixos da pesquisa em subseções e a análise dos dados de cada eixo.

2.3.1 Projetos em Língua Portuguesa desenvolvidos na escola

Nessa subseção iremos apresentar os dados de pesquisa referentes aos projetos desenvolvidos na escola.

Diante dos relatos dos professores e da gestora entrevistada, vimos que alguns projetos foram realizados pelos próprios professores na escola, como: Sarau Literário; Projeto de incentivo à leitura em sala de aula; Elaboração do livro de cada turma. Além desses, havia paralelamente outros projetos implementados pela secretaria de educação como: Conte um conto e ganhe um ponto; Livro da história da vida de cada aluno, realização de peças teatrais ou dramatizações de romances da literatura brasileira e até pelo Governo federal como o programa Mais Educação. Porém, não percebemos haver registros escritos dos outros projetos citados pelos entrevistados. Não vimos nada sistematizado, planejado ou algum tipo de cronograma dos projetos citados. O que podemos perceber foram registros fotográficos e os relatos de ações distintas e pontuais por turno e por anos de ensino de alguns professores. Os registros encontrados foram os do Programa Mais Educação que desenvolve reforço em Língua Portuguesa e as atividades desenvolvidas pela secretaria como o projeto Rede de Letras (no qual as escolas socializam suas ações desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa na escola). De acordo com o relato do professor 1:

Sim, tem um projeto Rede de Letras que é um projeto que já vem do estado, que vêm os livros para a escola para serem trabalhados em sala de aula e em cima desse projeto eu desenvolvi um projeto de leitura, fiz todo um cronograma, coloquei na biblioteca da escola. (Professor 1 em entrevista para esta pesquisa).

Como funcionaria esse projeto? Eu trabalharia esses livros da rede de letras com os meninos na sala de aula, mas os meninos tinham que pegar os livros na biblioteca, levaria esses livros pra casa para fazer a leitura, depois faríamos a discussão em sala de aula e desenvolveríamos o projeto em cima das habilidades e competências de leitura (Professor 1 em entrevista para esta pesquisa).

Percebemos na fala do professor 1, que havia um projeto semiestruturado, que os professores tinham uma proposta para fazer o projeto funcionar, ou seja, houve um início, um incentivo à leitura, com cronograma de utilização da biblioteca, uma busca por algo que motivasse o aprendizado dos alunos, mesmo não havendo registros escritos dessas atividades, conforme relata o professor 1, mas com atividades planejadas e com objetivos bem definidos. Segundo Gadotti (1994)

[...] todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém estado melhor do que o presente (GADOTTI, 1994, p.579).

O projeto educacional estimula a construção do conhecimento pelo aluno, e ainda, estimula sua participação nas aulas. Um projeto educacional nada mais é do que um recurso didático que oferece subsídios aos educadores e transforma o aprendizado do aluno e o torna mais significativo.

Percebemos essa afirmação no relato do professor 3, que diz:

Nós fizemos um projeto, mas aí foi em parceria com a professora N, né? Que foi a elaboração de um trabalho que era fazer um livro de cada turma. Que, era eles (os alunos) contarem a história deles. Cada um contava a sua história, esse era o projeto. Era o projeto de vida deles e eles contavam essa história. Nessa história poderia ser alguns fatos de memórias que eles tinham que poderiam ser real ou fictício, o nome não era o nome do aluno que iria sair lá, deveria ser um nome fictício que a gente estabeleceu lá. E alguns desses trabalhos que a gente fez em conjunto nós conseguimos por em prática e alguns eu acho que ainda estão no arquivo (...) (Professor 3 em entrevista para esta pesquisa).

Percebe-se na fala do professor 3, acima, que após o incentivo à leitura, outros projetos aconteceram no período estudado, como o incentivo à produção textual. Conforme relato acima, houve uma proposta de elaboração de um livro da turma, na qual os alunos tinham a liberdade de escolher entre relatar fatos vivenciados por eles mesmos e/ou fatos fictícios.

Enfim, os projetos não são acabados e não existe uma sistematização deles, falta estrutura e planejamento para a efetivação das ações voltadas à Língua Portuguesa.

Na subseção seguinte apresentaremos a compreensão dos atores da comunidade escolar em relação às avaliações externas e à apropriação dos resultados.

2.3.2 Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas

Nesta subseção iremos apresentar os dados de pesquisa referente à Apropriação dos resultados das avaliações externas.

Segundo Fontanive (2013), as avaliações em larga escala são bastante diferentes das práticas avaliativas realizadas pelos professores no âmbito de uma sala de aula, pois, não só abrangem um grande número de alunos de diferentes séries ou anos escolares, como também, precisam apresentar uma grande quantidade de questões para garantir a validade curricular, ou seja, que a avaliação abranja os principais conteúdos ensinados.

Quanto à compreensão da avaliação externa o Professor 1 revela não ter clareza sobre a função da avaliação externa ao se referir como direcionadora exclusiva do seu trabalho pedagógico, não entendendo que o desempenho educacional é mais um indicador, uma informação, mas não a única, e que a avaliação interna continua contribuindo para prática pedagógica, as avaliações se complementam e não se sobrepõem como podemos ver em seu relato a seguir:

Nós sentimos uma melhora muito grande porque eu creio que anteriormente, não que os professores não davam aula, lógico que davam, mas como a prova do SADEAM ela é direcionada para a interpretação textual, então se os alunos não tiverem leitura e não tiverem proficiência em interpretação de textos, às vezes, muitas vezes, questões de nível baixo eles não conseguem fazer porque eles não entendem o que é pra fazer, eles não entendem o enunciado (Professor 1 em entrevista para esta pesquisa).

De acordo com Perrenoud (2002) o reflexo de padronização está focado em operações, memorização, formas verbais e não de raciocínio, imaginação ou argumentação. Desta forma, pode ocorrer um favorecimento à regressão das finalidades da escola, o que impediria a evolução do seu currículo. Seria importante que os professores se apropriarem das avaliações e a partir disso dessem um ressignificado ao currículo em busca de êxito nas avaliações externas. A uniformização desses processos educativos e o próprio direcionamento que é dado ao professor, são os reais impactos causados pelas avaliações externas. A melhoria da aprendizagem dos alunos deve envolver toda comunidade escolar e os resultados das avaliações externas devem ser vistos como uma complementação das avaliações da aprendizagem (avaliações internas) e das análises contextuais do âmbito escolar. Segundo Fontanive (2013), se o professor não domina o conceito necessário pra interpretar a avaliação, não será capaz de determinar de que forma a avaliação pode servir de ajuda ao aluno. Somente a interpretação do conjunto de escores numéricos sem referência aos conceitos ou procedimentos sobre o que os alunos aprenderam não provê informação adequada para relacionar a avaliação com a aprendizagem.

Conforme podemos perceber no relato do professor 1, quando ele diz:

Pelas avaliações externas a gente consegue mensurar se realmente o desenvolvimento dos nossos alunos, ou se os nossos alunos estão preparados para os vários processos seletivos que eles irão enfrentar, né? Eu não diria, eu diria que é algo que não é fundamental, não é principal, mas é algo que ajuda até ao próprio professor pra ele ter o entendimento e ver como está o rendimento de suas turmas, que, muitas vezes, a gente direciona o aluno para nossas avaliações e quando eles pegam, às vezes, uma avaliação com metodologia diferente eles se atrapalham ou se perdem, mas nos últimos anos nós vimos que o trabalho que nós fizemos deu resultado, houve um crescimento de proficiência das provas do SADEAM, do ano que eu entrei na escola que no ano anterior era bem baixo e aí paulatinamente a gente foi subindo (...). (Professor 1 em entrevista para esta pesquisa).

As avaliações externas não são muito bem compreendidas pelos professores, percebemos isso quando falaram nas avaliações externas como direcionadoras do currículo, mesmo quando mostraram preocupação com as dificuldades de aprendizagem apenas das turmas que participam destas avaliações e por em nenhum momento falarem da utilização dos resultados como suporte no planejamento pedagógico das habilidades apresentadas como não aprendidas pelos alunos e não se apropriando destes resultados para melhoria das práticas pedagógicas na sala de aula.

De acordo com a afirmação da gestora falta um planejamento voltado para as dificuldades apresentadas em alguns dos descritores relacionados com a divulgação do resultado do SADEAM.

Percebemos isso no seguinte relato:

Não havia nada relacionado ao resultado, o planejamento era tipo uma prévia para o ano inteiro. Independente do resultado SADEAM que a SEDUC divulgava (Gestora, em entrevista para esta pesquisa).

Apesar de ter faltado habilidade da gestora e dos professores em se apropriar corretamente dos dados obtidos a partir das avaliações externas, a escola apresenta bons resultados e uma crescente proficiência em Língua Portuguesa. Na subseção seguinte veremos os problemas enfrentados pela escola entre 2012 e 2014.

2.3.3 Entraves enfrentados pela escola durante o período estudado

Nessa subseção apresentamos os dados de pesquisa referente às dificuldades dos alunos e as possibilidades de resolução.

Segundo Geraldi (1996), antes de qualquer atividade em sala de aula, devemos considerar toda metodologia de ensino envolvendo teorias de compreensão e de interpretação. Desta forma, é importante estreitar os conceitos da perspectiva bakhtiniana e as práticas de leitura realizadas pela escola em questão.

De acordo com Fuza (2010), é importante construir leitores que dialoguem com o texto, com o outro e consigo mesmo, algo que não ocorre naturalmente no ambiente da escola estudada. Pois ela permanece com as concepções isoladas de leitura como decodificação, valorizando assim o texto ou o leitor, sem que haja o diálogo proposto pelo autor entre estes elementos.

Mesmo que as discussões sobre linguagem e ensino de língua estejam pautadas atualmente no viés da linguagem como forma de interação, ainda é percebida a presença das outras perspectivas de linguagem (como mera expressão do pensamento e como meio para comunicação), convivendo no espaço escolar, ora na prática do professor, ora nos livros didático de Língua Portuguesa. Assim, em sentido mais amplo, ensinar língua e avaliar o ensino de língua, é uma atividade que reflete as noções/representações que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como esses componentes intervêm na sua utilização.

Se eu for dar uma aula para os meninos de oração subordinada substantiva. Como é que eu posso dar uma dessa para os meninos de oração subordinada substantiva se eles não tiverem o pré-requisito para essa aula que é conhecer as funções sintáticas? Se eles não souberem o que é sujeito, predicado, objeto direto, objeto indireto, vocativo? Então se as orações são todas, todas elas assumem uma função sintática? Então pra que eles, pra que essa aula possa fluir eles têm que conhecer as funções sintáticas, então eu faço esse diagnóstico pra ver se eles conhecem e a maioria das vezes eles não conhecem e chegam com essa deficiência e eu tenho que primeiro que iniciar essa aula fazendo essa revisão de função sintática, dos termos da oração, pra que eles possam ter esse pré-requisito pra poder compreender esse outro assunto que eu vou ministrar (Professor 1 em entrevista para esta pesquisa).

No que se refere às dificuldades encontradas pelos alunos, o professor 1 reconhece que a Língua Portuguesa auxilia nas outras disciplinas quando nos traz a perspectiva do texto, dando uma importância significativa à disciplina, entendendo que ela possibilita uma vivência do aluno para além do que é cobrado nas provas de Português. Por outro lado, o mesmo professor quando nos relata parte de sua práxis relacionada à interpretação de textos, se refere a fenômenos linguísticos isolados que o remetem ao ensino tradicional da Língua Portuguesa. Por fim, relata que alguns alunos chegam com déficit de aprendizagem e afirma que o

trabalho de reforço buscando a melhoria da aprendizagem dos conteúdos da Língua Portuguesa deve ser realizado apenas com as turmas de 9º ano, pesquisadas nas avaliações externas.

Percebe-se, ainda, no relato do professor 1, que ele relaciona a concepção de linguagem como expressão do pensamento com a concepção escolar, para ele o domínio individual do código é importante para a aula avançar em relação ao conteúdo. Considera a teoria gramatical como garantia de que se pode chegar ao domínio das linguagens quer seja oral ou escrita, incorporando o conteúdo através da prática de exercícios gramaticais, sendo a gramática normativa um núcleo de ensino. Parece desconsiderar os aspectos que envolvem o contexto de produção de textos, a organização estrutural dos seus enunciados, as implicações no processo de significação e as práticas de análise e reflexão linguística. Longe de levar o aluno ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o contexto no qual está inserido e principalmente sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. Entendemos que conhecer a gramática não deve ser o mais importante.

De acordo com Soares (2004) o desempenho acadêmico é determinado por vários fatores, incluindo a família e a comunidade, além das normas de conduta da sociedade, os sistemas de ensino e, por fim, a escola. Resultando num efeito tanto direto quanto indireto das condições econômicas no desempenho dos alunos. O que não impossibilita a escola de exercer uma influência positiva sobre a aprendizagem, porém haverá necessidade de um esforço maior para garantir a qualidade do ensino em regiões de concentração de famílias empobrecidas. Soares reconhece ainda que a aprendizagem depende primeiramente dos fatores associados ao aluno, como suas características pessoais e sua atitude em relação à escola. E segundo da família, respeitando suas possibilidades e limitações econômicas e culturais e por seu envolvimento com a escola. Num terceiro nível encontram-se a própria escola com seu modelo de ensino.

Isso pode ser confirmado os seguintes relatos:

É a ausência da família, algumas situações que às vezes a gente ia atrás e procurava e assim, em alguns casos a família de se recusar em ajudar, a colaborar. Eu acho que esse é o principal, é a família ser imparcial, ela não está preocupada, ela não, em muitas vezes, de alguns familiares não têm essa preocupação se ele vai, se ele está se desenvolvendo, se ele está crescendo, se ele está adquirindo conhecimentos e de como é e se ele pode ajudar. Esse é o maior desafio, têm outros. Eu acho que este é o maior desafio (...) (Gestora, em entrevista para esta pesquisa).

Nesse trecho da fala da gestora percebe-se que há uma transferência de responsabilidade para a família, o desafio e a preocupação estão voltados apenas para o acompanhamento dos pais e de sua participação efetiva no cotidiano da escola. Percebe-se também a transferência de responsabilidade para fatores externos, o que fica evidente na fala do professor 2:

[...] e ficamos em quatro salas separadas e logo em seguida houve um problema de reforma e daí fomos para um “porãozinho” que fica lá no “Paulo Freire” embaixo do “Paulo Freire” e lá foi outra realidade, pois eram seis turmas só e tinha duas (de Nono Ano) de Língua Portuguesa, por ser pequeno o espaço lá a questão de disciplina foi muito bem trabalhada ali, só tinha uma saída e não tinha muito espaço para eles (...) (Professor 2, em entrevista para esta pesquisa).

No relato do professor 2 percebe-se uma preocupação com a estrutura da escola, com o espaço e com a disciplina. Outra forma de transferir a responsabilidade de um possível fracasso ou de se “esquivar” de críticas relacionadas aos resultados alcançados pela escola em questão. Questões relacionadas a fatores externos também podem ser vistos na fala do professor 3:

[...] ela recebe aluno de todos os lugares, ela não é uma escola de bairro, onde tem aquela comunidade ali e normalmente os alunos pegam do 6º ano até o 9º e ficam na mesma escola, nós tivemos uma migração muito grande, uma rotatividade muito grande de alunos. Então isso prejudica um pouco esse desempenho aí [...] (Professor 3, em entrevista para esta pesquisa).

A falta de interesse é outra dificuldade relatada por outro professor, o professor 2 que relata ainda que os alunos não sabem da utilidade da Língua Portuguesa na vida deles, a funcionalidade, e que a escrita é outra deficiência. Se levarmos em consideração o que o professor anterior nos revela, veremos que a falta de interesse pode estar relacionada ao déficit de aprendizagem que os alunos chegam à escola.

Diante disso, no que se refere às dificuldades encontradas na escola, o professor 1 relata que a maior delas é a falta de participação da família na rotina escolar, nas reuniões de pais e de órgãos de assessoramento (APMC e Conselho Escolar), além do acompanhamento em casa das atividades pedagógicas levadas pelos alunos. Reafirma que não há um acompanhamento dos pais, não existe um incentivo aos estudos ou algo que possa motivar os alunos na busca de conhecimento. Segue trecho de seu relato:

Eles não têm o acompanhamento familiar adequado, não há uma cobrança dos pais, os pais praticamente transferem a responsabilidade da educação dos filhos para a escola e se não houver uma contrapartida da família ajudando, cobrando, incentivando, cobrando que os meninos façam as atividades mandadas para a casa, comparecendo as reuniões de pais e mestres..., a escola acha que não consegue atingir o seu ideal (...) (Professor 1, em entrevista para esta pesquisa).

Acima no relato do professor 1 vemos claramente o incômodo que a falta de acompanhamento da família causa no professor. Ele parece ansiar por cobranças dos pais relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

A gestora também apontou a ausência da família como principal dificuldade enfrentada pela escola, relatou que a família não acompanhava o rendimento dos alunos e menos ainda o desenvolvimento cognitivo ou comportamental destes como se observa no trecho a seguir:

É a ausência da família, algumas situações que às vezes a gente ia atrás e procurava e assim, em alguns casos a família de se recusar em ajudar, a colaborar. Eu acho que esse é o principal, é a família ser imparcial, ela não está preocupada, ela não, em muitas vezes de alguns familiares não têm essa preocupação se ele vai, se ele está se desenvolvendo, se ele está crescendo, se ele está adquirindo conhecimentos e de como é e se ele pode ajudar. Esse é o maior desafio, têm outros. Eu acho que é o maior desafio (...) (Gestora, em entrevista para esta pesquisa).

Segundo Candian e Rezende (2013), o clima escolar tem sido percebido como uma dimensão importante para explicar diferenças no desempenho médio das escolas em testes de proficiência aplicados no contexto dos sistemas de avaliação educacional em larga escala no Brasil. Além de ter uma relação direta com os resultados obtidos, através da socialização.

Percebemos essa importância no relato da gestora a seguir:

E eu acho que o mistério aí, a coisa positiva foi que os professores, não houve mudança de professores e de alunos, que permaneceram, a gente teve poucos alunos novos sendo matriculados, os que estavam conosco permaneceram (Gestora, em entrevista para esta pesquisa).

No relato acima, a gestora nos aponta como ponto positivo a permanência, do corpo docente e discente durante o período estudado. Podemos dizer que essa convivência, essa socialização, tem apenas uma pequena parcela de contribuição, pois o clima escolar não se restringe a essa permanência do corpo docente e está diretamente relacionado aos resultados obtidos pela escola.

O que podemos perceber em relação à escola estudada é que os bons resultados não condizem com os vários problemas enfrentados. Não há projetos estruturados em sua totalidade, o clima escolar não é favorável, não há apropriação dos resultados das avaliações externas por parte dos professores, que têm concepções de língua e linguagem diferentes da concepção de língua e linguagem das avaliações externas.

Na subseção seguinte traremos considerações para o plano de intervenção, levando em conta que a escola tem bons resultados e estes não estão relacionados às boas práticas, pois a escola não as possui, assim como não estão ligados às concepções de língua e linguagem, pois percebemos tradicionalismos evidentes nas ações pedagógicas. Os bons resultados também não estão relacionados aos projetos em língua portuguesa, pois estes não são bem planejados, não há sistematização, assim como não são estruturados. E que apesar da escola não ter um clima escolar favorável, a proficiência em Língua Portuguesa vem crescendo.

2.4 CONSIDERAÇÕES PARA O PLANO DE INTERVENÇÃO

No início da pesquisa tínhamos a expectativa de obter respostas para a escola ter alcançado bons resultados nas avaliações externas em língua portuguesa e acreditávamos encontrar boas práticas. Porém, o que aconteceu foi que nos deparamos com uma série de problemas relacionados à falta de estrutura nos projetos desenvolvidos na escola, com um clima escolar desfavorável, com a própria concepção de língua e linguagem diferentes dos pressupostos das avaliações, além da falta de apropriação dos resultados das avaliações externas. Após a análise das dificuldades encontradas pela escola, verificamos a necessidade de uma sistematização das ações realizadas pela equipe gestora, visando a melhor estruturação das ações, relacionando-as ao desempenho dos alunos e ao estabelecimento de metas estipuladas a partir dos resultados obtidos nos anos anteriores.

A escola apresenta bons resultados, mesmo sem termos encontrado boas práticas, sem ter projetos estruturados em sua plenitude ou uma apropriação dos resultados das avaliações externas que justifique o crescimento da proficiência em Língua Portuguesa. Diante disso, iremos propor um plano de ações dedicado a minimizar as dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa, assim como momentos de capacitação específica em avaliação externa e principalmente sobre apropriação de resultados com os gestores, com todos os professores e em especial os de Língua Portuguesa. A proposta é criar um plano de ação efetivo, através de discussão com a comunidade escolar, usando o próprio espaço da escola para momentos de reflexão e integração com professores, funcionários, gestor, coordenação (CDE01), com a

própria secretaria de educação (buscando o cumprimento da função social pela escola). Para isso a sistematização das ações gestoras e das ações pedagógicas se faz extremamente necessária para os atores da comunidade mais diretamente envolvidos na aprendizagem dos alunos.

A necessidade dessa sistematização e de um planejamento é uma realidade nas escolas da CDE01, haja vista que as ações gestoras e pedagógicas não seguem um cronograma proposto pela CDE01. Elas não são compartilhadas, não há um momento de socialização dessas ações, ficando apenas numa apreciação dos resultados das avaliações com análise das ações realizadas por cada escola. Vimos ainda que a comunidade não tem uma boa compreensão sobre avaliações externas e muito menos sobre a apropriação dos resultados obtidos pela escola em questão. Propomos ainda que as ações sejam sistematizadas e estruturadas buscando uma consolidação com vista à melhoria do aprendizado dos alunos e conseqüentemente com a melhoria, ainda maior, do rendimento escolar, quer seja nas avaliações internas, quer seja nas avaliações externas.

No capítulo 3 elaboraremos um conjunto de ações a serem desenvolvidas pela equipe gestora, pelos professores e demais atores da comunidade escolar em questão e que possivelmente podem ser socializadas com as demais escolas da CDE01 e da própria rede estadual de ensino do Amazonas e que somadas às outras ações possam melhorar a proficiência em Língua Portuguesa da referida escola.

3 PLANO DE AÇÃO: SISTEMATIZAÇÃO DAS AÇÕES DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Apesar de iniciarmos a pesquisa com a expectativa de encontrar boas práticas na escola estudada, nos deparamos com várias dificuldades encontradas quando fomos a campo. A escola não possui um clima escolar favorável, alguns projetos tiveram início, mas não foram finalizados, os professores têm concepções de língua e linguagem diferente das concepções de língua e linguagem das avaliações externas, além de não se apropriarem dos resultados que a escola obtém ou obteve nas avaliações externas. Apresentamos, em linhas gerais, como os resultados das avaliações externas chegam à escola, como as gestoras e coordenadoras pedagógicas têm recebido esses dados e se apropriado deles.

Desta forma, pretendemos buscar formas de melhoria das ações pedagógicas realizadas tanto pela secretaria e coordenação, quanto pela escola, além do comprometimento dos diversos atores da comunidade escolar com as avaliações externas, verificando o que se pode modificar na estrutura e na prática pedagógica da escola.

Propomos também efetivar um diálogo e uma reflexão mais efetiva e sistemática sobre os resultados das avaliações externas, algo que vá além das reuniões de pais e de outros eventos realizados na escola. Apesar dos fracassos ocorridos com os projetos voltados para o ensino e incentivo à Literatura e Língua Portuguesa, a escola tem bons resultados. Apesar da falta de capacitação voltada à apropriação dos resultados das avaliações externas, a proficiência em língua portuguesa vem crescendo. E mesmo com problemas de clima escolar, a escola vem tendo sua média maior que da rede estadual de ensino. E, por fim, apesar da concepção de língua e linguagem dos professores de Língua Portuguesa da escola, a série histórica da proficiência é crescente, ou seja, apesar de tudo a escola tem um resultado satisfatório nas avaliações externas.

O plano de ação proposto será dividido em três dimensões: CDE01/SEDUC-AM, Gestor e Professores, com duração de quatro anos que culmina quando os alunos de 6º ano estiverem cursando o 9º ano. Serão sugeridas a sistematização das ações exitosas e possíveis melhorias no processo de formação, com monitoramento das atividades desenvolvidas, material de apoio aos professores, projeto de monitorias, aulas de reforço, oficinas de apropriação de resultados entre outros. O objetivo das ações propostas é de contribuição para a melhoria da apropriação dos resultados obtidos nas avaliações externas em busca da melhoria da aprendizagem dos alunos. A próxima seção apresentará a primeira dimensão da

Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM) e Coordenadoria Distrital de Educação 01 (CDE01), com uma apresentação e justificativa das ações sugeridas.

3.1 O PLANO DE AÇÃO NA DIMENSÃO DA SECRETARIA E COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO 01

A partir do entendimento que as avaliações têm o intuito de provocar o debate coletivo e sistemático na escola acerca dos resultados alcançados, das suas possíveis causas, dos planos e dos projetos desenvolvidos na escola que contribuem para a consecução dos resultados, propomos a realização de Oficinas de apropriação de resultados com o objetivo de fazer com que esses retornem à sala de aula para que sejam utilizados como ferramenta de apoio da gestão pedagógica desenvolvida na escola.

A proposta para a secretaria e para a coordenadoria é de um cronograma de oficinas de apropriação dos resultados do SADEAM, evidenciando os descritores utilizados nas provas do SADEAM, realizando uma análise dos percentuais de erros e acertos. A partir dessa análise, planejar ações pedagógicas direcionadas aos descritores nos quais os alunos apresentaram maior dificuldade. Essas oficinas aconteceriam em datas específicas voltadas à formação dos professores na própria escola ou em locais pré-determinados pela SEDUC/AM e CDE01. Vejamos o cronograma do Plano no Quadro 3:

Quadro 3 - Cronograma das oficinas de apropriação de resultados do SADEAM

MÓDULOS	TEMA	CH	ATIVIDADES	RESPONSÁVEL
Módulo 01 – Março/2017	Proposta Pedagógica da SEDUC/AM	2h	Seminários por disciplina	CDE01/SEDUC-AM
Módulo 02 – Maio/2017	Avaliação externa e apropriação de resultados	2h	Oficinas Pedagógicas	Assessoria de Avaliação/SEDUC-AM
Módulo 03 – Julho/2017	Descritores e Matriz de Referência	2h	Oficinas Pedagógicas	Assessoria de Avaliação/SEDUC-AM
Módulo 04 – Agosto/2017	Análise da série histórica dos resultados do IDEB e IDEAM da escola	2h	Encontros presenciais	Assessoria de Avaliação/SEDUC-AM

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir das ações propostas, 2016.

A próxima seção apresentará a primeira dimensão da Gestão escolar, com uma apresentação e justificativa das ações sugeridas.

3.2 O PLANO DE AÇÃO NA DIMENSÃO DA GESTÃO ESCOLAR

A dimensão do Plano de Ação Educacional (PAE), voltada à gestão escolar tem como objetivo principal organizar encontros entre os gestores da CDE01, buscando a inter-relação entre estes atores, tratando de assuntos diversos como gestão democrática, avaliações externas e a apropriação de resultados, gestão pedagógica, construção da autonomia escolar, elaboração e monitoramento de projetos educacionais e administração de recursos públicos voltados à escola e atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. A proposta é que os encontros aconteçam uma vez por mês a cada dois meses com um tema específico para cada encontro entre os gestores da CDE01 e que as atividades propostas sejam contextualizadas de acordo com o cotidiano do ambiente escolar. Propomos um cronograma com sugestões de temas com a respectiva carga horária, tipos de atividades e responsáveis pelas mesmas. Segue o Quadro 4, com a sugestão de cronograma:

Quadro 4 - Cronograma de atividades para o encontro de gestores da CDE01

MÓDULOS	TEMA	CH	ATIVIDADES	RSPONSÁVEL
Módulo 01 – Março/2017	Gestão Pedagógica	2h	Encontros presenciais	CDE01/SEDUC-AM
Módulo 02 – Maio/2017	Avaliação externa e apropriação de resultados	2h	Encontros presenciais	CDE01/SEDUC-AM
Módulo 03 – Julho/2017	Elaboração e monitoramento de projetos educacionais	2h	Encontros presenciais	CDE01/SEDUC-AM
Módulo 04 – Agosto/2017	Administração de recursos públicos	2h	Encontros presenciais	CDE01/SEDUC-AM
Módulo 05 – Outubro/2017	Elaboração e atualização de Projeto Político Pedagógico (PPP)	2h	Encontros presenciais	CDE01/SEDUC-AM

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir das ações propostas, 2016.

A próxima seção apresentará a dimensão dos Professores, com uma apresentação e justificativa das ações sugeridas.

3.3 O PLANO DE AÇÃO NA DIMENSÃO DOS PROFESSORES

3.3.1 Monitoria com Acadêmicos de Licenciatura em Letras

Nesta dimensão do PAE propomos um projeto de monitoria em sala de aula com acadêmicos de licenciatura em Letras advindos das mais diversas Instituições de Ensino

Superior (IES) da cidade de Manaus, que poderão acompanhar os alunos com maiores dificuldades e assim como os alunos com maiores habilidades na disciplina, possibilitando assim trocas de conhecimentos entre eles, utilizando a linguagem própria dos alunos, proporcionando uma forma de socializar e integrá-los durante as aulas de Língua Portuguesa.

Ainda no projeto de monitoria sugerimos a extensão da sua utilização através do programa MAIS EDUCAÇÃO, organizando as salas deste projeto conforme a média de desempenho dos alunos e reforçando as habilidades identificadas através do SADEAM que não foram assimiladas. Essa ação acontecerá no contraturno e através do encaminhamento desses alunos pelo professor da disciplina. Pretende-se com essa ação sanar ou minimizar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

3.3.2 Oficina de Boas Práticas Metodológicas em Língua Portuguesa

A sugestão da Oficina de boas práticas pedagógicas tem como objetivo possibilitar uma ação coletiva para troca de ações pedagógicas exitosas entre os professores de Língua portuguesa da escola.

As boas práticas apresentadas terão como base dos conteúdos as habilidades com maior percentual de erro nos resultados do SADEAM.

A oficina terá três momentos:

O 1º momento será a análise do percentual de acerto por descritor no SADEAM para a identificação dos percentuais muito baixos de acertos por descritor de modo a buscar compreender quais são as principais dificuldades de aprendizagem. Inversamente, devem-se observar os percentuais de acerto mais altos para tecer hipóteses sobre iniciativas de ensino e aprendizagem bem sucedidas.

No 2º momento será a discussão sobre as práticas pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento das habilidades pelos alunos.

Isso oferece um diagnóstico importante para a reformulação de práticas pedagógicas, indicando quais as habilidades precisariam ser reforçadas, a partir da identificação de práticas que favoreçam o aumento dos percentuais de acerto.

No 3º e último momento serão apresentadas pelos professores as práticas pedagógicas relacionadas aos descritores com maior percentual de acerto.

Esta oficina promoverá a análise dos percentuais de acerto por descritor proporcionando aos professores uma oportunidade de reflexão sobre a sua prática de ensino. O Quadro 8 apresenta o cronograma desta dimensão:

Quadro 5 - Cronograma das oficinas de boas práticas metodológicas em Língua Portuguesa

Etapas	Atividade	CH	Responsáveis
1 ^a	Análise do percentual de acerto por descritor no SADEAM	1h	Gestor, Pedagogo e Professores de Língua portuguesa.
2 ^a	Discussão das práticas pedagógicas utilizadas nos descritores com percentual alto de acerto	1h	Gestor, Pedagogo e Professores de Língua portuguesa.
3 ^a	Apresentação das boas práticas metodológicas	2h	Gestor, Pedagogo e Professores de Língua portuguesa.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir das ações propostas, 2016.

3.3.3 Elaboração Coletiva Dos Projetos De Intervenção De Língua Portuguesa

Conforme mencionado no início deste capítulo, a pesquisa mostrou a existência de algumas ações de intervenção pedagógica, também ficando claro que são construídas e realizadas individualmente. Como última proposta, sugerimos a construção coletiva dos projetos de intervenção pedagógica em Língua portuguesa.

A elaboração dos projetos seguirá duas fases:

A 1^a fase será a análise e definição das prioridades a partir dos descritores com maiores dificuldades de aprendizagem. Já a 2^a fase a definição dos projetos de intervenção.

Os projetos devem ter definidos os profissionais que serão envolvidos, o que será feito, por que será feito e como será feito.

Cada prioridade pode se traduzir em uma ou mais intervenções, cada qual correspondendo a um projeto que deverá suprir uma demanda específica. Para tal, é indispensável que os professores de Língua portuguesa avaliem a sua capacidade de realização de projetos, levando em conta também o tipo de suporte oferecido pela escola, bem como as oportunidades proporcionadas pelas políticas públicas em vigor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que crianças e adolescentes precisam conhecer e reconhecer os símbolos e significados da cultura local e universal, entender a função social das instituições, dominar a língua e outros instrumentos da comunicação moderna, interpretar e compreender a vida prática, estabelecer e manter relações sócio-afetivas, enfrentar conflitos e aprender a se situar no mundo como pessoas e como cidadãos. Tudo isso acontece, com mais ou menos intensidade, nos caminhos e roteiros de aprendizagem de sua vida cotidiana em seu bairro, em sua casa e na escola. Alguns terão portas abertas a esses conhecimentos; outros desenvolverão menos recursos para aprender e processar essa realidade, o que sempre constitui um desafio para a pesquisa e para a intervenção educativa.

A aprendizagem é um caminho privilegiado para a inclusão social, mas precisa de uma pedagogia social que, na perspectiva da equidade, incorpore novas estratégias e movimentos em prol da educação em sua totalidade. Afirmamos que o reconhecimento da centralidade da escola na educação das novas gerações não deve ocultar as potencialidades desta em outros contextos e espaços de aprendizagem, na família, no convívio social mais amplo e nas organizações e agências que a criança frequenta, ou deveria frequentar em sua vida cotidiana.

O clima escolar se constitui em um fator importante, embora não tenha interferido nos resultados relativos à proficiência em Língua Portuguesa. Assim, o contexto normativo do clima escolar está relacionado à elaboração e ao cumprimento (ou não) das normas que regem as relações na escola, sejam elas referentes às relações estabelecidas em sala de aula, sejam elas relativas ao ambiente escolar extraclasse. Acreditamos que a elaboração das normas, assim como o cumprimento destas, são elementos fundamentais para a percepção da escola como um ambiente propício à aprendizagem, e como um ambiente em que o aluno (assim como os professores e os diretores) deseja estar.

O estabelecimento e a efetivação das normas não ocorrem com base no arbítrio do gestor escolar, por meio de um papel centralizador. Com base no princípio constitucional da gestão democrática, cabe ao gestor escolar conduzir os processos na escola, sejam eles administrativos, pedagógicos ou normativos, envolvendo os atores escolares nesse processo, e dando publicidade às decisões tomadas.

Essa forma de condução dos processos, somada, entre outros fatores, à efetivação do cumprimento das normas escolares, é um fator decisivo para a constituição de um clima escolar favorável à aprendizagem dos estudantes. Assim, uma das atribuições de uma gestão

escolar, cada vez mais envolvida com os elementos relacionais e pedagógicos da escola, é justamente, o estabelecimento e a manutenção de um bom clima escolar.

Outro fator importante a ser observado diz respeito ao uso das avaliações externas na evolução do desempenho dos alunos. No Brasil são poucas as pesquisas que procuram ligar a prática docente a melhoria do desempenho dos alunos, medido por avaliações externas. Essa não é uma área de fácil investigação, pois exige o uso de instrumentos variados que requerem um grande investimento de tempo para desenvolvê-los e validá-los, treinar pessoas para aplicá-los, analisar e consistir os bancos de dados. É uma tarefa difícil isolar o efeito da instrução do professor dos outros efeitos no nível da sala de aula, como clima, influência dos pares, disponibilidade de livros e outros materiais didáticos e outros fatores extraescolares que estão fora do alcance do professor. Por outro lado investigar a relação entre o efeito do professor na aprendizagem de um grupo de alunos é bastante complexo do ponto de vista do desenho metodológico da pesquisa.

Quando iniciei a pesquisa minha motivação era compreender o que levou a escola a obter bons resultados na proficiência de Língua Portuguesa e uma expectativa na qual acreditava encontrar boas práticas, tendo em vista que a escola apresentava, comparativamente, bons resultados nas avaliações externas de Língua Portuguesa no estado. No entanto, logo quando fui a campo, me deparei com as dificuldades enfrentadas pela escola relacionadas ao clima escolar, à apropriação dos resultados das avaliações externas e aos projetos desenvolvidos pela escola e então percebi a necessidade de elaborar um plano de ação para que a escola objeto de nosso estudo tenha uma estruturação de suas ações e siga um planejamento que contemple uma melhora efetiva do aprendizado dos alunos que seja condizente com os resultados das avaliações externas. Sendo assim, a questão inicial dessa pesquisa permanece em aberto e requer um estudo posterior, mais aprofundado.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C.. **Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro.** Trabalho enviado no III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. 14 a 17 de novembro de 2012, Zaragoza: Espanha.

AMAZONAS. **Lei Delegada nº 78**, de 18 de Maio de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus – AM, 02 Mai. 2007.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. **SADEAM – 2012.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação CAEd, v.1, p 44 jan/dez. 2012.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. **SADEAM – 2013.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v.1, jan/dez. 2013

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. **SADEAM.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd,2015.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo.** Edições 70 - Brasil - 1ª Edição, 2011.

BARROSO, J.. Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. In: **Colóquio/Educação e Sociedade.** Escola e Parcerias Educativas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkein, nº 4, 1998, p. 32-58.

BERNSTEIN, B. A.. **Estruturação do Discurso Pedagógico:** Classe, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de 2 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Língua Portuguesa. Brasília. 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil e Saeb**. Histórico: história da Prova Brasil e do Saeb. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BROOKE, N.. **Marcos históricos na reforma da educação**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BURGOS, B. M.. Dimensões institucionais da gestão escolar. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 3, n. 2, 2013.

CANDIAN, J. F. e REZENDE, W. S.. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 3, n. 2, 2013.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F.. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE**, v. 25, n. 2, p. 233-246, mai./ago. 2009.

FONTANIVE, N. S. O uso pedagógico dos testes. In: SOUZA, A, de M. (Org). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FONTANIVE, N. S.. divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, n. 78, vol. 21, jan/mar. 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0413.pdf> . Acesso em: 25 out. 2015.

FUZA, A. F. **O conceito de leitura na Prova Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GADOTTI, M.. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

GERALDI, J. W.. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GERALDI, J. W.. (Org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Assoeste; Unicamp, 1984.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pp. 79 - 108.

HYPÓLITO, L. M.; LEITE, M. C. L. Modos de Gestão, Currículos e Desempenho Escolar. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 2, pp. 535-547, Setembro de 2010 a março de 2011. ISSN 1983-1579. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em 16 fev. 2016.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Avaliação em larga escala. **Em Aberto**, Brasília, DF, v.15, n. 66, p. 29-34, 1995.

KLEIN, R. Testes de Rendimento Escolar. In: SOUZA, A. M. (Org). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 110-138.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan/jun, 2009.

LEITE, M. C. L.; HYPÓLITO, L. M. Modos de Gestão, Currículos e Desempenho Escolar. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 2, pp. 535-547, Setembro de 2010 a março de 2011. ISSN 1983-1579. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9664/5252>>. Acesso em 16 fev. 2016.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

OLIVEIRA, L. K. M. **Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações**. 2008. Tese – Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PERRENOUD, P.. Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! Texto resultante de intervenção no debate de abertura do **10º Colóquio da Association des Cadres Scolaires du Québec – ACSQ** –, Québec, 27-29 nov. 2002.

REZENDE, W. S.; DULCI, J. A.; CANDIAN, J. F.; PAULA, T. S.; PINTO, R. M. Avaliação educacional e autonomia no contexto federalista: uma discussão a partir dos sistemas estaduais de avaliação. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, 2012.

ROSISTOLATO, R. e VIANA, G.. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2014.

SADEAM. **Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas**. Resultados por escola. Escola Estadual Nilo Peçanha. 2014. Disponível em <<http://www.resultados.caedufjf.net/resultados/publico/apresentacaoreresultadospage.jsf?idParticipante=30>>. Acesso em: 15 set. 2015.

SEDUC/AM. CAED. UFJF. **SADEAM 2014**. Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

SILVA, J. J. C. Gestão escolar participativa e clima organizacional. **Gestão em Ação**. Salvador, v.4, n.2. 2001.

SILVA, I. M. A avaliação institucional e a gestão democrática na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt05-2830--int.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2016.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** (Reice), v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SOARES, J. F.. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos no ensino fundamental**. São Paulo: Fundação Santillana; Editora Moderna, 2007.

TRAVAGLIA, L. C.. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VENDRAMINI, C.M. M; DIAS, A. S. Teoria de Resposta ao Item na análise de uma prova de estatística em universitários. **Psico – USF**, Itatiba, v. 10, n.2, p.201-210, jul/dez. 2005.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORA

Este roteiro de entrevista faz parte das atividades de pesquisa relacionadas à dissertação de Mestrado "**Desafios da ação gestora em uma escola amazonense: uma análise dos impactos de práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa nos resultados do SADEAM**" atualmente em desenvolvimento no PPGP/Caed. Os dados da pesquisa embasarão propostas de manutenção das práticas exitosas de gestão, de novas ações gestoras, incluindo melhorias para o acompanhamento do rendimento escolar. Ressaltamos que os nomes das escolas e dos participantes não serão divulgados.

Questão: Quais as práticas pedagógicas realizadas para a melhoria da proficiência em Língua Portuguesa nas avaliações externas no período de 2012 a 2014?

- Fale sobre sua formação acadêmica e sobre sua experiência profissional (ênfatizando a gestão escolar).
- Esta escola desenvolve algum programa para correção de taxas de fluxo ou abandono?
- Como são trabalhados os resultados das avaliações externas na sua escola?
- Como os professores de Língua Portuguesa planejam suas aulas? Há algum acompanhamento pedagógico nesse sentido?
- Como os resultados da proficiência em LP são contemplados nesse planejamento?
- Como acontece a divulgação dos resultados das avaliações externas para os pais ou responsáveis dos alunos?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este roteiro de entrevista faz parte das atividades de pesquisa relacionadas à dissertação de Mestrado "**Desafios da ação gestora em uma escola amazonense: uma análise dos impactos de práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa nos resultados do SADEAM**" atualmente em desenvolvimento no PPGP/Caed. Os dados da pesquisa embasarão propostas de manutenção das práticas exitosas, de novas ações pedagógicas e de melhorias para o acompanhamento do rendimento escolar. Ressaltamos que os nomes das escolas e dos participantes não serão divulgados.

Questão: Quais as práticas pedagógicas realizadas para a melhoria da proficiência em Língua Portuguesa nas avaliações externas no período de 2012 a 2014?

Fale sobre sua formação acadêmica e sobre sua experiência profissional (ênfatisando a docência em Língua Portuguesa).

Que projetos educacionais relativos à Língua Portuguesa foram desenvolvidos com os alunos da escola?

Como as avaliações externas contribuem para os processos de ensino e aprendizagem da sua escola?

Quais são os maiores desafios enfrentados pela escola para que os alunos tenham bons resultados no desempenho em Língua Portuguesa?

Como acontece o monitoramento do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, da sua escola?